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

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Электронный сборник материалов
XXX Международной научно-практической конференции

Брест, 6 марта 2026 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2026

ISBN 978-985-22-1015-7

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2026

Об издании – 1, 2

1 – сведения об издании

УДК 811.11+372.016:811.111’112.2(082)
ББК 81.2Англ+81.2Нем

Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

Редакционная коллегия:
кандидат филологических наук, доцент **Е. Г. Сальникова** (отв. ред.)
кандидат филологических наук, доцент **О. Л. Зозуля**
кандидат филологических наук, доцент **М. В. Гуль**
кандидат педагогических наук, доцент **Л. Я. Дмитрачкова**

Рецензенты:
доцент кафедры фонетики и практики английской речи
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
кандидат филологических наук, доцент **А. А. Соловей**

доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат педагогических наук, доцент **Е. Д. Осипов**

Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : электрон. сб. материалов XXX Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 6 марта 2026 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Е. Г. Сальникова (отв. ред.) [и др.]. – Брест : БрГУ, 2026. – 479 с. – URL: https://rep.brsu.by/handle/123456789/10981.

ISBN 978-985-22-1015-7.

В материалах сборника рассматриваются актуальные вопросы лингвистических и литературоведческих исследований, а также лингводидактические основы и инновационные направления языкового образования.

Издание адресуется научным сотрудникам, преподавателям учреждений высшего образования, аспирантам, студентам.

Разработано в формате pdf.

УДК 811.11+372.016:811.111’112.2(082)
ББК 81.2Англ+81.2Нем

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», 2026

В НАЧАЛО

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office Word 2016;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор Е. Г. Марченкова, технический редактор О. В. Харик, компьютерный набор и верстка О. В. Харик;
- дата размещения на сайте: 21.09.2026.
- объем издания: 4,26 Мб;
- 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.by.

В НАЧАЛО

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Биюмена А. А. Стратегии англоязычного медиадискурса толерантности . 12
Бекреева Ю. В. От действия к личности: экспериментальные исследования характерологической функции английского глагола..... 15

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Абрамян К. Ш. Словообразовательная модель как компонент обучения в полилингвальном пространстве..... 20
Архипов Д. В. К вопросу об особенностях выражения перфектного значения в английском и русском языках 24
Астапкина Е. С. Лексикографический фрейминг понятийного феномена «Internet»..... 27
Афонина О. В. Лингвопрагматический аспект использования оценочной лексики в текстах интернет-отзывов туристов..... 30
Бабина Л. В. Интерпретирующий потенциал слова *snow* в составе образных сравнений..... 33
Божко Т. В., Шидловская О. В., Заборовская О. С. Динамика взаимодействия термина и общеупотребительной лексики..... 37
Дробышевская Л. И. Современный дискурс сетевых СМИ..... 39
Заборовская О. С., Божко Т. В., Шидловская О. В. Искаженные формы и народная этимология в профессиональном сленге врачей..... 42
Заборовская О. С., Шидловская О. В., Божко Т. В. Конкуренция латинских и национальных терминов в эпоху доказательной медицины... 46
Захарченя Н. И., Ленко А. М. Лингвокультурная репрезентация прозвища: этимология и семантические оттенки наименований исторических деятелей США..... 50
Захарченя Н. И., Щедрова Д. Н. Сопоставительный анализ лингвистических характеристик гастрономических рекламных слоганов на материале английского и немецкого языков..... 52
Зозуля О. Л. Особенности внутренней организации лексических категорий (на материале современного немецкого языка)..... 55
Караваева В. Г., Толмачева Т. А. Корпусный анализ гендерно обусловленного просодического профиля преподавателя в рамках ведения учебной дискуссии 58
Кобак М. А. Рекламный текст как объект лингвистического анализа 62
Корнеева О. С. Способы конкретизации рода деятельности заведения общественного питания в лингвистическом ландшафте 65

Кулиева О. Н., Кучура Е. В. Структурно-семантические характеристики англоязычных фразеологизмов с древнегреческим компонентом-мифонимом 69
Лаврентьев Д. А. Межъязыковая интерференция в германской языковой группе 73
Лапа О. В., Поклад Д. С. Специфика логико-понятийного аспекта исследования терминологий 76
Лешкевич К. В., Маслова М. Е. Сопоставительный анализ лингвистических особенностей медицинских рекламных слоганов в английской, русской и немецкой лингвокультурах 78
Марудова Е. Г. Семантическая организация и структура содержания англоязычных рекламных текстов 82
Маслова М. Е., Дехтяренко Г. А. Песенный дискурс как лингвостилистический феномен: доминантные тропы и синтаксические паттерны британской музыкальной лирики (1970–2000 гг.) 85
Маслова М. Е., Мелконян А. М. Особенности вербализации концепта «Insanity» в пространстве современного англоязычного кинодискурса 88
Маслова М. Е., Радевич А. В. Образ антагониста в англоязычном кинодискурсе: визуальные и вербальные аспекты 92
Миленкевич Н. И. Народная этимология как средство адаптации заимствованных слов в немецком языке 95
Мичугина С. В. К проблеме взаимодействия природы и культуры в формировании концептов цвета 98
Нечай М. А. Влияние английского языка на немецкую медицинскую терминологию 102
Нечай М. А. Терминообразование в предметной области трансплантологии (на материале немецкого языка) 105
Пенцова М. М. Лексико-семантические особенности номинации кондитерских мучных изделий в гастрономическом дискурсе англоязычных стран 108
Пилипенко С. А. Социолингвистические особенности вербализации форм обращения в языке 111
Пятакова Т. С., Пекарская К. Ю. Лингвистический аспект цифровой коммуникации интернет-дискурса фэндомных сообществ 114
Резько П. Н. Специфика категории рода в английском языке 117
Рубанюк Э. В. Употребление наклонений в немецких предложениях следствия 120
Савчук Е. М. К понятию «новое слово» 123
Сальникова Е. Г., Егиазарян А. Г. Идиоматичность биномиальных образований в английском языке 125
Стрижевич Е. Н. Игра слов и идентичность в интернет-пространстве ... 128

Суббота Н. С. Лингвистический арсенал дегуманизации: кросс-языковой анализ 131
Тарашкевич Е. И. Способы перевода военной лексики в немецкоязычной публицистике 135
Угринович Н. В. Иллокутивная направленность разделенного вопроса (на материале немецкого и белорусского языков) 139
Хомутская Н. И. Взгляд на мир через призму немецкого словообразования 143
Чалова О. Н. Оценочность, экспрессивность и эмотивность в научном диалоге 146
Шведова И. В. Категория определенности/неопределенности в немецком и голландском языках: сравнительный анализ 149
Шевелева А. В. Языковые средства репрезентации концепции здорового образа жизни на материале англоязычных медиатекстов 154
Яковлева С. Л. Метафорические модели артефактной метафоры в современном американском детективе 158
Ярошук М. В. Речевое манипулирование как инструмент политической коммуникации 161

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Бахур И. Н. Смена имени как индикатор трансформации идентичности протагониста романа Д. Лахири «Тезка» 165
Гвоздик И. С. Природа как действующее лицо и символ в судьбе Тэсс Дарбейфилд: от идиллии Блекмура до трагедии Стоунхенджа 169
Джафарова З. А., Дубнова Н. В. Язык как средство создания образа иностранца в творчестве А. С. Шишкова 173
Дубнова Н. В. Жанровая стратегия английского детектива в творчестве П. Акройда 176
Дубнова Н. В. Явление демонизма в готической литературе 180
Дягель С. Н. Притча в современной немецкой литературе: жанровые трансформации 184
Коляда А. А., Столярчук Н. Н. Лексические и фразеологические средства актуализации концепта «деньги» в романе Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста» 188
Маслова М. Е., Пржевальская А. А. Мультикультурализм в современной англоязычной литературе (на примере романа Джин Квок «Девушка в переводе») 194
Петровская В. А. Концепт «class» в художественном пространстве романа Сью Таунсенд «Мы с королевой» 197

Попова Л. Г. Тема ответственности вчера и сегодня в немецкой литературе 200
Поўх І. В. Мастацкая прастора зборніка вершаў Келвіна Соўла “Хада, падзенне” (*WALKING, FALLING*) 203
Романюк М. В. Постмодернистские техники в романе Хилари Мантел «Зеркало и свет» 206
Столярчук Н. Н. Репрезентация оппозиции «свой – чужой» в романе Р. Риггза «Дом странных детей» 209
Студеничник А. И., Захарченя Н. И. Стилистические средства как способ создания авторского фантастического мира (на материале романов Сьюзен Коллинз) 213

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Андреева Е. С. Семантическая экспансия англицизмов в современном русском языке 216
Банникова Е. Л. Лингвокультурные коды в современном межкультурном общении 218
Береснева А. Н., Тарасова А. Д. Использование переводческих трансформаций при переводе экономических терминов (на примере онлайн-версии журнала “World Economic Magazine”) 221
Буров А. А. Функционально-прагматическая модель компенсации в художественном переводе 224
Гуль М. У. Нумаральныя фразеалагізмы з кампанентам “два” ў англійскай, беларускай і кітайскай мовах 228
Ківака В. В. Спецыфіка перакладу азначэнняў з нямецкамоўнага мастацкага тэксту на беларускую мову 232
Королюк И. П. Лингвокультурологический аспект фразеологических единиц немецкого языка 234
Матиевская В. Ю. Межкультурно-коммуникативная компетенция в контексте изучения феномена языковой политкорректности 237
Перминова А. С. Русские заимствования в шведском языке 241
Петрашко Т. Н. Факторы возникновения лингвоэтнических барьеров при переводе 243
Рищук М. А. Функциональный потенциал лингвистического ландшафта в социокультурном пространстве 247
Тарасевич Н. А. Основы формирования национального менталитета 249
Шилей Е. В. Языковая игра как средство создания коммуникативного пейзажа города (на материале эргонимов г. Минска) 253
Шумихина К. В., Сидорчук И. С., Руденко Д. Д. Основные понятия межкультурной коммуникации 257

Щеглова Е. В. Английский как язык международного общения 259
Ясюкевич Е. А., Василевич М. Н., Князева Ю. В. Межъязыковая и межкультурная коммуникация: вызовы и перспективы в эпоху глобализации..... 260

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Andrejtschik N. I. Linguokulturelle Kompetenz als Notwendige Voraussetzung im Fremdsprachenunterricht..... 264
Бавбекова А. С. Инновации в обучении иностранным языкам в начальной и средней школе..... 266
Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И. Работа с дефинициями как способ формирования понятийного мышления 269
Белоглядова Г. М. Интегрирование компонентов социокультурной компетенции на занятиях по английскому языку в магистратуре 273
Бернацкий С. В. Когнитивная инертность при выборе стратегий чтения у будущих переводчиков 276
Божко Т. В., Заборовская О. С., Шидловская О. В. Социокультурный аспект в обучении иностранных студентов в медицинском вузе 278
Bulash Yu. M. Effective feedback in English as a foreign language lessons.... 281
Гиткович Н. Л. Переводческие трансформации как составляющая часть процесса обучения в неязыковом вузе..... 285
Гордиенко Л. С. Специфика обучения иностранному языку в малых группах курсантов Военной академии 289
Граник А. И., Шичко А. А. Лингводидактические основы использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам. . 292
Гринь П. П. Военный перевод как интегративная дисциплина в подготовке военного специалиста 297
Дмитрачкова Л. Я. Интерактивность как условие лингвокультурного образования..... 299
Дуняк Л. И. Геймификация как серьезный инструмент педагога: повышение мотивации к изучению иностранного языка у взрослых через игровые механизмы 304
Калилец Л. М. Тесты как форма контроля при обучении иностранным языкам 308
Кальчук Т. А. Таксономия Блума в обучении лексике немецкого языка 312
Кованова Е. А. Основные инструменты и практики в преподавании лингвострановедения в языковом вузе 314
Kodirova Sh. S. The role of English for specific purposes in geology education 317

Кушнеревич О. А. Лингводидактическая имагология как ключ к сохранению национальной идентичности в обучении студентов немецкому языку 320
Мажара Ю. С. Метод обучения в сотрудничестве при преподавании иностранного языка: принципы, этапы и модели реализации 323
Нестерук И. Ф. Дидактические аспекты лингвистической теории связности текста 327
Онищук Е. В. Технология формирования лексического навыка в обучении студентов практике устной и письменной речи на иностранном языке 329
Пинюта И. В., Масловская А. Ю. Графическая информация как дидактический ресурс в обучении поколения Альфа 332
Руденко Д. ., Пехота Ю. С., Чэнь С. Преодолевая барьер молчания: тревожность как фактор избегания устной практики 335
Саиди А. Е. Лингводидактический потенциал фразеологических единиц в формировании социолингвистической компетенции студентов 337
Slesaryonok E. V., Levitskaya M. S., Beznis Y. V. Business communication as a socio-cultural component in learning a foreign language by students of the specialty “Transport Logistics” 340
Смалюк Ю. Н. Влияние английского языка при обучении фонетике немецкого языка как второго иностранного 343
Султанова Г. С. Дидактические подходы в обучении английскому языку студентов геологического и нефтегазового направления 346
Тищенко Ю. А. Организация рефлексии на занятиях по иностранному языку в языковом вузе 349
Толстоухова В. Ф. Реализация социокультурного компонента в практике обучения иностранным языкам с опорой на материалы средств массовой информации 353
Шатиловская Е. В. Развитие креативности на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе 356
Шепёлкина Е. П. Концептуальные основы методики обучения компьютерно-опосредованному письменному общению 359
Шидловская О. В., Заборовская О. С., Божко Т. В. Социокультурный аспект в обучении латинскому языку 364
Шичко А. А. Лингводидактическое тестирование как технология контроля и оценки сформированности речевых навыков 367
Шкутник О. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе обучения иностранному языку 370
Шумихина К. В., Сидорчук И. С., Руденко Д. Д. Основные понятия лингводидактики в обучении иностранным языкам 373

Щербакова П. О. Приоритетные направления научной и инновационной деятельности вузов Союзного государства 375
Якуш Е. И. Подготовка будущих учителей иностранного языка к организации воспитательной деятельности в учреждениях образования 379

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Beznis Y. V., Slesaryonok E. V. Formation of oral speaking skills in the English language: approaches for non-linguistic universities 382
Борисевич Д. Ю. Ономастический код иноязычного текста: проблема понимания и интерпретации студентами языковых факультетов 385
Василевич М. Н., Князева Ю. В., Ясюкевич Е. А. Искусственный интеллект как неотъемлемая часть в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе 387
Василевич М. Н., Князева Ю. В., Ясюкевич Е. А. Смешанное обучение на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе 390
Вознюк О. И. Роль информационных технологий в самостоятельной работе курсантов 394
Галожина Т. И. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в обучение иностранным языкам 397
Галуц Е. М. Обучение речевым актам просьбы и отказа на немецком языке с учетом анализа культурных сценариев 400
Головач Т. Н., Мысливец Т. А. Использование искусственного интеллекта в обучении английскому языку 404
Емекеева Т. С., Мухамадьярова А. Ф. Дидактический потенциал использования платформы Replika в современном образовательном процессе 406
Захарова В. А. Искусственный интеллект как средство создания адаптивных учебных материалов в лингвистическом образовании 409
Захарова В. А. Технология чат-ботов как средство оптимизации внеаудиторной работы студентов первого курса в процессе обучения английскому языку 411
Князева Ю. В., Василевич М. В., Ясюкевич Е. А. Генеративный искусственный интеллект в преподавании языков 415
Князева Ю. В., Ясюкевич Е. А., Василевич М. В. Инструменты и платформы искусственного интеллекта в современном учебном процессе 417
Козич Е. С. Автоматизация разработки учебных материалов по словообразованию немецкого языка с использованием генеративных языковых моделей 421

Konopatskaya V. A. Principles of professionalization, interactivity, and technologization in enhancing student engagement 424
Крючкова О. Н. Использование «Wort der Woche» для развития речевой деятельности у студентов в обучении второму иностранному (немецкому) языку (профессиональный уровень) 426
Кулецкая Н. М. Применение платформы Wordwall в обучении английскому языку 430
Максимчук Р. Т., Ламинская Т. А. Синергия инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку 433
Мартынюк О. А. Особенности и принципы применения интерактивных и цифровых педагогических средств в рамках формирования межкультурной грамотности студентов 436
Милач С. В. Использование коротких видеоформатов для развития иноязычной фонетической компетенции 440
Мороз С. В. Формирование переводческой компетенции у студентов языкового вуза средствами геймифицированных цифровых платформ (Wordwall, Blooket) 443
Павлович Д. И., Шукало М. С. Мотивационные стратегии в обучении английскому языку: сравнительный анализ традиционного и геймифицированного подходов 446
Потокская Д. П. Цифровая среда как фундамент непрерывного изучения иностранных языков 448
Прокопюк О. В. Использование генеративного чат-бота в обучении иностранному языку студентов технических специальностей 452
Резько П. Н. Методика «перевернутый класс» на занятиях по иностранному языку 455
Семенчук И. В. Неделя английского языка как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в медицинском вузе 458
Tran Thi Thanh Truc. Integrating vietnamese legal concepts into legal English teaching: a vocabulary-function approach 461
Чиботару Д. В. Дидактический потенциал корпусных технологий для изучения иностранного языка 465
Швед Д. В., Мухамадьярова А. Ф. Преподавание иностранных языков в контексте педагогических классов 468
Шидловская О. В., Божко Т. В., Заборовская О. С. Медицинская латынь в эпоху цифровизации: новые парадигмы обучения и применения 472
Ясюкевич Е. А., Князева Ю. В., Василевич М. Н. Интеграция искусственного интеллекта в преподавание латинского языка в медицинском вузе 476

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

А. А. БИЮМЕНА
Беларусь, Минск, БГУИЯ

СТРАТЕГИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА ТОЛЕРАНТНОСТИ

Понятие толерантности представляет собой многоплановый конструкт, который основан на позитивной идентичности коммуникантов и на таком видении мира, которое подразумевает формирование набора ценностей и установок с учетом различных образов жизни, типов поведения, мировоззрений и того, как коммуникант идентифицирует себя в социокультурном аспекте [1, с. 8]. Без толерантности в современном мире невозможно формирование правовой и политической культуры, а также воспитание социальной терпимости, поскольку толерантность понимается как терпимое отношение к различиям, способность не нарушать права и свободы других, готовность сосуществовать с людьми, имеющими отличные от наших социальные, культурные (национальность, язык, религиозные и политические убеждения, принадлежность к общественным организациям, социальное, имущественное и должностное положение) и антропологические характеристики (пол, раса, возраст, психофизическое состояние) [2, с. 148].

В структуре толерантности прослеживаются четыре компонента: когнитивный, аксиологический, эмоционально-оценочный, деятельностный [3, с. 30]. Исходя из этого, толерантность подразумевает под собой систему знаний и понятий о других группах людей и их системах взглядов, позитивное отношение к ним и признание их ценности, а также поведение индивида, демонстрирующее уважительное отношение к другому и отказ от навязывания ему собственной точки зрения. Толерантность подчеркивает признание коммуникантом ценности человеческой жизни и достоинства, неприкосновенности каждого индивида вне зависимости от его происхождения, уважительное отношение к людям различных национальностей и вероисповеданий, признание права на существование всех национальных культур и формирование ценностного отношения к разным социокультурным группам [4, с. 10].

В современном мире медиадискурс является основной платформой формирования толерантности. В англоязычных СМИ используется ряд дискурсивных стратегий, способствующих созданию и укреплению уважительного отношения к представителям различных уязвимых групп населения: стратегия сопереживания; стратегия позитивного позиционирования; стратегия солидаризации; стратегия информирования [5, с. 198].

Каждая из этих стратегий направлена на то, чтобы способствовать процессу включения аудиторией позиционируемых социальных групп в круг «своих», однако их реализация имеет свои особенности: в первую очередь они используются по отношению к разным группам населения (этнические группы, люди с ограниченными возможностями, пожилые люди и т. д.).

Рассмотрим использование указанных стратегий в англоязычных медиа по отношению к людям с ограниченными возможностями.

Стратегия сопереживания направлена на то, чтобы вызвать сочувствие аудитории к представителям социальной группы, а основной тематикой публикаций, которые используют данную стратегию, выступают проблемы и трудности, с которыми они сталкиваются: *A care worker has been jailed for 11 years after admitting having sex with a vulnerable young disabled woman and was sentenced at Maidstone Crown Court on Wednesday after admitting three counts of sexual activity with a mentally disordered female. The Crown Prosecution Service (CPS) said the attacks on a victim who was unable to consent were "utterly sickening and horrendous"*. Данный сюжет использует стратегию сопереживания для освещения инцидента. Использование эмоционально окрашенной лексики помогает аудитории испытать чувство эмпатии к жертве и чувство неприязни к преступнику.

Стратегия солидаризации используется в основном при освещении тем взаимодействия описываемой группы с другими группами в обществе, совместной работы представителей различных групп и поддержки уязвимых слоев населения: *Plans for a care facility supporting disabled children and their families have been given the green light. Sunderland City Council approved plans for a new care centre at Red Gables, a five-bedroom detached property in East Rainton, near Houghton-le-Spring, Sunderland. The replacement at Red Gables will care for up to five children aged between five and 17 and could potentially open in spring 2026. However, more than 15 representations were also received in support, saying the plans would be "an asset to the community"*. В данном сюжете использована стратегия солидаризации в контексте помощи детям с инвалидностью. Новости о постройке нового центра по уходу говорят о вовлеченности местных властей, их стремлении помочь улучшить качество жизни людей с ограниченными возможностями.

Стратегия позитивного позиционирования направлена на формирование у аудитории положительного отношения к объекту представления. Она заключается в описании объекта исключительно с положительной стороны и реализуется с помощью лексики с позитивным семантическим компонентом: *A Para-badminton player who won silver at the Paris 2024 Paralympics is hoping to be a role model for young people wanting to get into the sport. Dan Bethell, 28, from Bath, who has cerebral palsy, said he thought he was "rubbish" when he first started playing badminton and thought*

any dream of one day getting to the Paralympics would "never happen". "Bristol Uni is massive in my story. They really opened my eyes to what being an elite athlete is like, and I want to inspire others", he said. Журналистский материал рассказывает об успехах и достижениях молодого спортсмена на Паралимпийских играх.

Стратегия информирования – это стратегия, целью которой является обеспечение аудитории информацией о жизни и проблемах определенной группы людей, раскрытие их специфических особенностей, о которых читатели чаще всего имеют недостаточно данных: *A contentious one-child policy had forced families to give up children, especially girls and kids with special needs. Social stigma around disability had also led to more children with special needs ending up in orphanages. Dani Nelson, who was adopted to the US in 2017, said she was given basic care, but it was "not enough for me to live a normal life". In her first three years in the US, she had seven surgeries which she said helped her "lead a normal life"*. Данный фрагмент посвящен актуальной проблеме прекращения международной программы усыновления детей из Китая. Стратегия информирования применяется, чтобы рассказать о жизни как самих детей с инвалидностью в рамках проведения/прекращения данной программы, так и родителей, решивших усыновить таких детей.

В англоязычном медиадискурсе толерантности нередко можно наблюдать комбинацию дискурсивных стратегий, реализующих вышеописанные интенции в комплексе: *In Wales, there are around 16,000 adults with a severe learning disability, but only 4,000 of them are living in supported accommodation. "What you always get blown away by is when families say to you 'I hope they die before I do'," explained Wayne Crocker from Mencap. "Lots of people live with their parents until sadly they pass," he said. "For many it means there's the shock and the sadness of losing their mum or dad, and then suddenly they're having to find emergency accommodation too." The Welsh government said it is "committed to improving accessibility in social housing" and has invested in building new homes for this purpose*. Данный фрагмент иллюстрирует применение следующих стратегий: информирования, путем приведения статистики относительно условий проживания людей с ограниченными возможностями; сопереживания, как инструмент воздействия на чувства читателей через использование цитат о смерти родителей и вытекающих из этого проблем для детей-инвалидов; солидаризации, через информацию о помощи правительства в финансировании жилья с подходящими условиями.

Проведенное исследование показало, что для репрезентации людей с ограниченными возможностями англоязычные медиа используют все выделенные дискурсивные стратегии. При реализации стратегии

солидаризации акцент делается на помощи инвалидам от местных властей и благотворительных организаций. Сюжеты, реализующие стратегию информирования в англоязычных СМИ, рассказывают о барьерах, неприятных ситуациях, ненадлежащем отношении, с которым сталкиваются люди с ограниченными возможностями. Стратегия позитивного позиционирования применяется в контексте историй о достижениях в спорте, участии в мероприятиях, успехах в карьере. Стратегия сопереживания нередко применяется в текстах, повествующих о тяжелых обстоятельствах жизни инвалидов. Таким образом, англоязычные СМИ акцентируют внимание на проблемных аспектах жизни людей с инвалидностью, при этом не забывая рассказать о помощи со стороны государства. Дискурс толерантности в медиа способствует получению обществом информации об уязвимых группах населения, тем самым способствуя солидаризации и интеграции социума.

Список использованной литературы

1. Довгалева, И. В. Социальные практики адаптации: идентификационный дискурс : дис. … канд. филос. наук : 09.00.11 / Довгалева Ирина Валерьевна ; Твер. гос. техн. ун-т. – Тверь, 2010. – 162 л.

2. Уолцер, М. О терпимости / М. Уолцер ; пер. с англ. И. Мюрнберг. – М. : Идея-Пресс : Дом интеллект. кн., 2000. – 160 с.

3. Касьянова, Е. И. Теоретический анализ коммуникативной толерантности / Е. И. Касьянова, Н. И. Виноградова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2014. – № 4 (57). – С. 28–34.

4. Жданова, И. И. Толерантный газетный дискурс (на материале русскоязычной зарубежной прессы) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Жданова Ирина Игоревна ; Мурман. гос. гуманитар. ун-т. – Мурманск, 2015. – 258 л.

5. Биюмена, А. А. Прагматические категории печатного медиадискурса / А. А. Биюмена. – Мн. : МГЛУ, 2022. – 264 с.

К содержанию

Ю. В. БЕКРЕЕВА
Беларусь, Минск, БГУИЯ

ОТ ДЕЙСТВИЯ К ЛИЧНОСТИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА

Значение слов отражает, как люди воспринимают и обрабатывают информацию из внешнего мира. Наблюдая за определенными действиями человека, мы склонны делать выводы о его характере. В коммуникации действия замещаются вербальной репрезентацией – словами с процессуальным значением. В системе языка такие слова относятся прежде всего

к категории глагола. Наше исследование сосредоточено на вопросе, хранит ли значение глагольного слова определенные знания о человеке как о потенциальном исполнителе обозначаемого действия, которые активируются при употреблении глагола в сочетании с антропонимическим субъектом.

Психолингвистические эксперименты ставят задачу получить и проанализировать реакции носителя языка на определенным образом сформулированые вербальные стимулы в заданных коммуникативных условиях. Бином «стимул – реакция» рассматривается как активированная ассоциативная связь, реально существующая в языковом сознании участника эксперимента, а проявляющиеся закономерности реагирования расцениваются как модели когниции или схемы ассоциирования.

У истоков идеи об ассоциативной связи номинации действия (глагола) и номинации личностных характеристик человека переплетаются несколько линий научного поиска: психологическая, социологическая и собственно лингвистическая. В области психологии межличностных отношений получила развитие теория атрибуции. Основоположник данной теории Ф. Хайдер исследовал атрибуцию как когнитивный механизм восстановления инвариантов из вариативных данных, в частности, вывода качеств личности из актов действия или событий [1]. При этом он разграничивал непреднамеренную каузацию действия (например, *чихнул*, *простудился*) и намеренную каузацию действия (например, *отказал, написал*) [1, с. 100–101]. Именно намеренная каузация предполагает наличие мотивов, желаний, установок субъекта, которые являются инвариантами, усвоенными в процессе социального бытия, и оценка которых приводит к суждению о свойствах личности субъекта (человека).

Прямая связь между наблюдаемым действием (поведенческим актом) и характеристикой действующего лица (диспозицией в терминологии теории атрибуции) стала предметом исследования группы ученых под руководством Э. Джонса. В работе «From acts to dispositions» описываются три условия, при которых человек-наблюдатель производит когнитивную операцию от наблюдаемого действия к выводу устойчивой характеристики действующего лица и считает такой вывод оправданным [2]. К таким условиям относятся: 1) необычность действия/поведения, 2) свобода выбора, т. е. отсутствие контроля со стороны внешних сил, 3) «однозначность» следствий. Следующие эксперименты научной группы Э. Джонса показали, что испытуемые склонны опираться на существующие стереотипные представления при атрибуции характеристик действующего лица [3], оспаривая, таким образом, первое из условий.

Выводы о встроенности стереотипных представлений, о намеренной или ненамеренной каузации действия и условиях инференции характеристик сопоставимы с собственно лингвистическими исследованиями

глагольной семантики в рамках когнитивной научной парадигмы. Анализируя структуру значения глаголов, Д. Даути описывает набор функциональных семантических признаков, которые формируют категории протоагенса (участника ситуации, который производит действие намеренно) и протопациенса (участника ситуации, который претерпевает воздействие) [4]. Протоагенс представлен такими признаками, как активность, сила/энергия, воля, сознание, самоконтроль, креативность. Протопациенс определяется признаками пассивности, подчиненности, отсутствия контроля.

Аналогичная идея прослеживается в исследовании К. Макрея, Т. Ферретти и Л. Эмиот, которые рассматривают тематические роли (агенсы и пациенсы) как прототипы, специфичные для глагола и полученные из знаний об окружающем мире [5]. В экспериментах с носителями английского языка, студентами из университета Западного Онтарио, ученые обнаружили определенные закономерности в активации знаний о предполагаемом участнике обозначаемого глаголом действия при предъявлении синтагм с неопределенным агенсом и пациенсом (например, *somebody, who frightens* ‘кто-то, кто пугает людей’ или *somebody, who was arrested* ‘кто-то, кого арестовали’). Из полученных от респондентов реакций на данные стимулы, 46 % характеристик были указаны как минимум двумя респондентами, а 28 % – как минимум тремя респондентами, что сопоставимо с показателями нормативных ассоциативных связей. Вместе с тем в работе отмечено, что некоторые глаголы демонстрируют более сильную связь с определенным набором характерных агенсов или пациенсов (например, характеристика агенса *frighten* ‘пугать’, *mean* ‘злой’) [5, с. 149].

В нашем исследовании был проведен направленный ассоциативный эксперимент с участием лиц, для которых английский язык является первым иностранным языком (72 студента старших курсов и 28 преподавателей факультета английского языка). Список стимулов включал неоконченные фразы «A person who VERB …» с выделенными английскими глаголами *deceive, donate, fight, forgive, help, protect, rule, save, win, teach*. Участникам было предложено в течение 30 секунд назвать первую характеристику человека, которая приходит им на ум.

При общем высоком показателе валидных реакций, два стимула *A person who forgives* и *A person who deceives* показали более высокую долю пустых ответов (12,5 %), что, возможно, отражает неоднозначность в определении типичных характеристик личности для указанных действий. Для действия *forgive* наблюдается значительное разнообразие реакций (*kind, understanding, wise, good-natured, religious, victim, unhappy* и др.). Это указывает на отсутствие устоявшегося стереотипа личности «того, кто прощает»: респонденты выбирают между позитивной моральной

оценкой (милосердие, мудрость) и интерпретацией прощения как слабости или вынужденной позиции (жертва, несчастный).

Самые частотные реакции на стимулы указывают на устойчивые ассоциативные связи характеристики личности исполнителя с обозначаемым действием. В таблице представлен список самых частотных реакций для каждого глагола.

Таблица – Список частотных реакций

Глагол-стимул	Реакция 1 ранга	Относительная частота	Реакции 2 и 3 рангов
win	strong	18,1 %	winner; confident
protect	strong	30,6 %	brave; kind
deceive	lier	23,7 %	dishonest; sly
rule	bossy	27,4 %	boss; smart
donate	generous	26,5 %	rich; kind
help	kind	41,8 %	helper; brave
fight	aggressive	17,6 %	strong; angry
forgive	kind	33,3 %	wise; sensitive
teach	teacher	19,5 %	educated; knowledgeable
save	brave	21,7 %	kind; firefighter

Наибольший индекс консенсуса реакций показал стимул с глаголом *help*. С учетом реакций, семантически близких с характеристикой *kind* (*kind-hearted, heart warming, generous, sympathetic, compassionate, caring*), доля однотипных ответов составила более 60 %.

При оценке тональности реакций в ассоциативном поле стимула отмечается корреляция: деструктивный глагол (*fight, deceive*) ассоциируется с отрицательными качествами личности, конструктивный глагол (*donate, save, help, protect*) связан с положительными качествами личности, амбивалентный глагол (*teach, rule, win*) стимулирует как положительные, так и отрицательные инференции качеств личности.

При решении поставленной коммуникативной задачи в условиях ограниченного времени испытуемые применяли когнитивные приемы категоризации, характеризации и дедукции. Соответственно, можно выделить две основные схемы ассоциирования: 1) выстраивание связи между действием и категорией типичного деятеля (прототипом), 2) вывод признака (атрибута) деятеля как ожидаемое проявление присущей способности или склонности в действии. В единичных случаях участники эксперимента выполняли стимульную фразу объяснением поступка (причинно-следственные связи). Для всех стимулов превалирует атрибутная схема ассоциирования.

Таким образом, при реконструкции части значения глагола, идентифицированной как внутренний падеж или тематическая роль (например, агенс), обнаруживается атрибутный семантический компонент, который может быть активирован в процессе порождения или обработки речи. Результаты эксперимента подтверждают тезис о наличии ассоциативной связи между типом действия и характеристикой человека, однако сила и характер ассоциативной связи вариативны для разных глагольных слов.

Список использованной литературы

1. Heider, F. The psychology of interpersonal relations / F. Heider. – New York : Wiley, 1958. – 322 p.

2. Jones, E. E. From acts to dispositions: The attribution process in person perception / E. E. Jones, K. E. Davis // Advances in Experimental Social Psychology. – 1965. – Vol. 2. – P. 219–266.

3. Jones, E. E. The attribution of attitudes / E. E. Jones, V. A. Harris // Journal of Expe-rimental Social Psychology. – 1967. – Vol. 3. – P. 1–24.

4. Dowty, D. Thematic proto-roles and argument selection / D. Dowty // Language. – 1991. – Vol. 63, № 3. – P. 547–619.

5. McRae, K. Thematic Roles as Verb-specific Concepts / K. McRae, T. R. Ferretti, L. Amyote // Language and Cognitive Processes. – 1997. – № 12 (2/3). – P. 137–176.

К содержанию

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

К. Ш. АБРАМЯН
Армения, Ереван, ГУ имени В. Брюсова

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Многоаспектность и разноплановость современного мира, общества XXI в. в целом, во всех сферах которого на сегодняшний день происходят различного рода интеграционные и глобализационные процессы, сами по себе подразумевают насущную необходимость глубокого изучения таких актуальных явлений, как многоязычие, би- и трилингвизм. И если в недавнем прошлом эти проблемы по большому счету изучались в рамках лингвистики и методики преподавания иностранных языков, то, по нашему глубокому убеждению, сегодня они должны рассматриваться уже в качестве объектов междисциплинарных исследований. Об этом к тому же свидетельствует антропоцентрическая парадигма XXI в. в целом, предполагающая сравнение, сопоставление, иногда даже столкновение различных научных точек зрения, позиций, концепций относительно предмета изучения, не говоря уже о его исследовании в смежных, а иногда и несмежных областях знания. Отсюда следует, что проблемы би- и трилингвизма, многоязычия сегодня актуальны и требуют своего осмысления с позиций таких дисциплин, как межкультурная коммуникация, лингвокультурология, социолингвистика, этнолингвистика и т. д.

Явления многоязычия и все связанные с ним вопросы должны быть в центре внимания ученых разных профилей, особенно если это касается би- и трилингвизма в территориально небольших странах, где к проблемам многоязычия довольно часто присоединяются различного рода проявления диглоссии, что создает еще более пеструю и в то же время интересную языковую ситуацию.

Как известно, лексическое значение слова может изучаться в двух направлениях – от значения к форме выражения и, наоборот, от формы к выражаемому значению. В соответствии с этим в лексикологии принято выделять два самостоятельных раздела – семасиологию и ономасиологию. В зависимости от конкретных целей и задач обучения эти два направления представления материала используются и в методике преподавания иностранных языков. Следует отметить, что вышеназванные подходы весьма детально изучены на материале лексического и грамматического уровней языков, причем в конкретных описаниях конкретных языков

почти всегда избирается первый способ (от формы к значению). В качестве первичных единиц анализа принимаются формально выделяемые языковые объекты (морфемы, слова, синтаксические конструкции), и им приписываются те или иные значения (функции). Можно утверждать, что введение конкретного лексического материала иностранного языка, его отбор, последовательность представления регулируются именно выбором подхода от формы к значению или от значения к форме. То же можно сказать о грамматическом материале, различных грамматических конструкциях, которые подвергаются аналогичной методической обработке в целях вначале презентации, а в дальнейшем – закрепления. Этому вопросу посвящены многие исследования, в том числе целый сборник научных трудов, посвященный 80-летию члена-корреспондента РАН А. В. Бондарко, в котором представлены результаты изучения многих языков, в том числе русского, болгарского, македонского, английского, французского и др. [1].

Если рассматривать проблему двух возможных подходов с позиции современной когнитивной лингвистики, в которой давно функционирует постулат о неразрывной связи всех уровней и единиц языка, что влечет за собой и правомерность использования аналогичных научных подходов для решения тех или иных исследовательских задач, то при этом возникает логический вопрос о возможности применения двух вышеназванных подходов – от формы к значению и от значения к форме – в условиях многоязычия, в частности би- и трилингвизма, не только на уровне лексики и грамматики, но и на словообразовательном уровне языка.

О практическом применении всех возможностей словообразования в преподавании иностранных языков на сегодняшний день написано не так много [2–5]. Тем не менее проведенные исследования дают основание говорить о высокой продуктивности использования словообразовательных единиц и отдельных словообразовательных моделей на различных этапах обучения. Дело в том, что в условиях многоязычия особую значимость приобретает языковая интуиция, языковое чутье обучающихся, возникновению, развитию и дальнейшему совершенствованию которых во многом должно способствовать понимание, правильное восприятие внутренней формы иностранных слов. При этом может решаться целый ряд задач, зависящих от конкретных целей введения материала иностранного языка.

Если ставится задача пассивного усвоения, то вполне оправдан выбор подхода от формы к значению. Осуществлять это следует с помощью модели, которая становится исходной точкой исследования, выражающей некоторое значение. Особую актуальность введение словообразовательных моделей имеет в полилингвальном пространстве при сопоставительном исследовании нескольких языков. Так, например, введение словообразовательной модели *‘глагол + суффикс -тель’* с указанием на выражаемое ею

значение действующего лица / предмета может быть осуществлено вместе с параллельными моделями армянского и английского языков – *‘глагол + -իչ’, ‘глагол + -er’* соответственно. Такой подход, реализованный на базе ряда наиболее частотных словообразовательных моделей, вполне может обеспечить пассивное значение иностранного языка, т. е. его понимание и использование в определенных границах.

С другой стороны, если целью является достижение уровня активного владения иностранным языком, то исходным пунктом должно стать уже значение, т. е. избирается подход от значения к форме его выражения. И опять-таки в сопоставительном плане этот подход представляется весьма перспективным, так как он позволяет раскрыть практически все словообразовательные возможности иностранных языков. Так, если продолжить пример со словообразовательным значением действующего лица / предмета и рассмотреть словообразовательные способы его выражения, то получим сразу целый ряд словообразовательных моделей во всех трех исследуемых языках (таблица).

Таблица – Значение действующего лица / предмета

Русский язык	Армянский язык	Английский язык
Глагол + -тель	*Глагол + -իչ*	*Глагол + -er/-or*
Гл. + -щик/чик	*Гл. + -ողղ*	*Гл. + -ian*
Гл. + -арь	*Гл. + -ող*	*Гл. + -ant*
Гл. + -ач	и т. д.	и т. д.
Гл. + -ник		
и т. д.		

Очевидно, что при избрании второго подхода коммуникант получает большую свободу в обучении и понимании иностранных языков, поскольку в этом случае он обеспечивается весьма широким арсеналом словообразовательных средств реализации своих коммуникативных возможностей.

При введении словообразовательных моделей важным представляется выделить так называемые потенциальные модели, т. е. модели, реализация которых в том или ином языке не имеет никаких лингвистических ограничений (при этом могут существовать экстралингвистические ограничения социального, логического и другого характера). К ним относится, например, уже обсужденная модель *‘глагол + -тель’,* а также модели *‘глагол + -ницэ’, ‘глагол + -ɳцəɲɪð’, ‘глагол + -ing’.* Значение моделей потенциально неограниченных возможностей, в свою очередь, облегчает процесс коммуникации, поскольку их знание может привести к большей свободе самовыражения респондентов. Как отмечает В. А. Бухбиндер, «благодаря

структурной оформленности и семантичной “прозрачности” модель может быть образцом для новообразований по аналогии» [4, с. 25].

Говоря о подобных словообразовательных моделях, следует особо отметить еще одну их особенность, которая в какой-то степени может затруднить процесс коммуникации, в связи с чем об этом обязательно следует упоминать при их введении. Речь идет об идиоматичности некоторых дериватов, созданных на базе словообразовательных моделей неограниченных возможностей. Если вернуться к рассмотрению модели *‘глагол + -тель’* русского языка или ее армянскому и английскому эквивалентам *‘глагол + -ի/-ող’ и ‘глагол + -er/-or’*, то выяснится следующее. Конечно, *учитель/ուսուցիչ/teacher* – это тот, кто учит, но в то же время *писатель/գրող/writer* – это не просто человек, который что-то пишет. Семантика последних дериватов включает в себя еще кое-что, некий идиоматичный компонент, невыводимый из словообразовательной структуры деривата: писатель – это тот, кто пишет художественные произведения. Таким образом, при реализации потенциальных словообразовательных моделей могут быть образованы дериваты со сложной внутренней формой, состоящей из трех частей: 1) производящая база, 2) словообразовательный формант, 3) идиоматичное значение.

Как показывают результаты проведенных нами исследований, словообразовательные модели вполне можно рассматривать в качестве одного из релевантных факторов, не только обеспечивающих корректное введение материала иностранного языка, но и сопутствующих активному процессу межкультурной коммуникации, особенно в поликультурном пространстве.

Список использованной литературы

1. От значения к форме, от формы к значению : сб. ст. в честь 80-летия чл.-кор. РАН А. В. Бондарко / Ин-т лингвист. исслед. РАН, С.-Петерб. гос. ун-т, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – М. : Яз. слав. культур, 2012. – 654 с.

2. Абрамян, К. Ш. О некоторых вопросах словообразования в курсе преподавания русского языка как иностранного / К. Ш. Абрамян // Русский язык в армянской школе. – 1988. – № 2. – С. 30–33.

3. Альжанова, А. Б. Формирование потенциального словарного запаса на основе словообразовательного минимума / А. Б. Альжанова // Научная мысль информационного века : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Кокшетау, 2012. – URL: http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2011/Philologia/7_81056.doc.htm (дата обращения: 01.02.2026).

4. Бухбиндер, В. А. Обучение словообразованию на уроках немецкого языка в старших классах средней школы / В. А. Бухбиндер // Иностранный язык в школе. – 1998. – № 2. – С. 23–26.

5. Мартышкина, М. Я. Особенности овладения словообразованием при изучении английского языка на старшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе / М. Я. Мартышкина // Мировая наука. – 2017. – № 6 (6). – С. 19–22.

К содержанию

Д. В. АРХИПОВ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВЫРАЖЕНИЯ ПЕРФЕКТНОГО ЗНАЧЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Выражение перфектного значения, обозначающего завершенность действия и его отношение к другому моменту времени, представляет собой одну из наиболее сложных областей сравнительной лингвистики. Английский и русский языки, несмотря на общность базовых концепций, демонстрируют существенные различия в своих грамматических и лексических стратегиях для передачи этой категории.

В современной лингвистике перфект трактуется как глагольная форма, раскрывающая действие, предшествующее моменту речи и имеющее к нему непосредственное отношение. Данная форма, таким образом, соединяет видовые и временные значения, а ее двойственность, связывающая прошлое с настоящим, объясняется прагматической мотивированностью: говорящего интересует не объективная фиксация действия на временной оси, а сам факт его свершения и его последствия. Таким образом, особое место перфекта среди других видовременных форм глагола определяется его способностью транслировать информацию как о прошлом событии, так и о текущем положении дел.

Категории вида и времени присущи всем языкам, однако в одних они проявляются как категории явной грамматики, в других же – как ее скрытые формы. Многие европейские языки располагают несколькими формами прошедшего времени – имперфектом, перфектом и плюсквамперфектом, тогда как русский язык обходится одной формой прошедшего времени. Отсутствие перфекта как отдельной видовременной формы в русском языке объясняется его абсолютной системой выражения времени, в то время как английский язык характеризуется относительным обозначением времени.

Категория перфекта является отличительной чертой грамматического строя английского языка. Перфектные и перфектно-продолженные формы служат для обозначения действия, завершенного к определенному моменту в прошлом, настоящем или будущем, с акцентом на результат или связь с этим моментом. Например, *I have finished my work* (*Я закончил свою работу*) подчеркивает актуальность завершенности для настоящего момента, в то время как *By noon they will have arrived* (*К полудню они уже прибудут*) указывает на завершение к будущему моменту.

Русский язык, как известно, опирается преимущественно на глагольные виды – совершенный и несовершенный – для выражения идеи

завершенности. Совершенный вид глагола сам по себе уже имплицитно содержит значение перфектности, т. е. указывает на законченное, целостное действие. Сочетание совершенного вида с определенными временными маркерами или контекстом позволяет передать те же самые смыслы, что и английские перфектные формы. Так, *Я (уже) закончил работу* эквивалентно английскому *I have finished the work*, демонстрируя завершенность действия.

Различия становятся особенно заметными при анализе случаев, где английский перфект требует использования более сложной конструкции, тогда как русский язык обходится простым глаголом совершенного вида. Это свидетельствует о разной степени грамматикализации категории перфектности в анализируемых языках, где английский развил специализированные формы, а русский интегрировал эту идею в саму структуру глагольного действия.

Для выражения перфектных значений в русском языке используются иные глагольные формы и/или лексические средства, которые вне контекста могут быть неоднозначны. Их можно условно разделить на две группы. К первой группе относятся наречия, обозначающие определенный период времени или его начальный/заключительный момент (например, *целый день*, *за два года*, *до этого вечера*, *с того дня*).

Вторая группа включает в себя наречия, которые, в свою очередь, делятся на три подгруппы: 1) наречия образа действия со значением кратности или многократности (например, *никогда, всегда, обычно, часто, редко*), 2) наречия времени, указывающие на предшествующее действие (например, *раньше*, *давно, заранее*) и 3) наречия времени, выражающие результативность или законченность действия (например, *уже, только что*, *еще*). Следует отметить, что все эти лексические средства также употребляются и в английских перфектных предложениях.

Таким образом, в русском языке именно лексика играет важную роль при определении видовременных отношений, которая проявляется в приобретении лексемами других значений. Способность лексем приобретать другие значения при передаче видовременных отношений значительно расширяет рамки аналитичности языка. В некоторых случаях русская категория вида может служить соответствующим коррелятом категории перфекта в английском языке. Семантические значения результативности, завершенности действия, которые в английском языке имеют формальное выражение, в русском языке тоже приобретают достаточно регулярное, но «скрытограмматическое» выражение.

Однако, несмотря на возможность адекватной передачи перфектных значений, существуют нюансы, обусловленные различными грамматическими системами. В английском языке перфектные формы, будучи

аналитическими, всегда явно сигнализируют о временной соотнесенности действия с моментом времени или другим ориентиром. Это придает высказыванию определенную точность и ясность в выражении причинно-следственных связей и временных границ. Русский же язык, полагаясь на видовую категорию и лексические средства, достигает схожего результата, но менее эксплицитно. Контекст и знание мира играют более значимую роль в интерпретации таких высказываний, что может приводить к многозначности и необходимости более глубокого погружения в смысл.

Сравнение использования перфекта в английском и русском языках позволяет глубже понять их структурные различия. Английский перфект, как было отмечено, фокусируется на связи прошлого с настоящим через результат или завершенность. Например, *I have known him for ten years* акцентирует тот факт, что говорящий продолжает знать другого человека и сейчас, опираясь на прошлый опыт. В русском языке аналогичное значение может быть передано через глагол несовершенного вида в настоящем времени, если оно используется в значении длительности, или через употребление глагола совершенного вида, указывающего на завершенный этап: *Я знаю его десять лет* и *Я знал его десять лет*.

Таким образом, прагматическая мотивированность, лежащая в основе смысла перфекта, находит свои уникальные выражения в разных языковых системах. Английский язык развил для этого специальную грамматическую форму, делая акцент на результативности действия относительно момента речи. Русский язык, в свою очередь, задействует более широкий арсенал средств – видовую противопоставленность, лексические маркеры и контекстуальные интерпретации – для достижения тех же прагматических целей. Эта гибкость русского языка, несмотря на отсутствие явной перфектной формы, демонстрирует его богатые возможности в передаче тонких видовременных и результативных значений.

В заключение, можно констатировать, что, хотя английский язык обладает грамматически выраженной категорией перфекта, его функциональное значение – передача связи прошлого с настоящим через призму результативности – успешно реализуется в русском языке с помощью видовой категории и разнообразных лексических средств. Различия в механизмах выражения не умаляют сходства в прагматической функции, демонстрируя универсальность некоторых когнитивных паттернов, отражающихся в грамматике. Оба подхода, несмотря на свою специфику, служат одной цели – релевантному отображению временных отношений в языке.

К содержанию

Е. С. АСТАПКИНА
Беларусь, Минск, БГУ

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ФРЕЙМИНГ ПОНЯТИЙНОГО ФЕНОМЕНА «INTERNET»

Современное лингвистическое осмысление англоязычного интернет-дискурса показывает подвижность и изменчивость семантического поля *«Internet»* [1]. Стержневое для него понятие *Internet* в реальной языковой практике не функционирует как изолированный феномен: оно встроено в разветвленную сеть смысловых и ассоциативных связей с другими семантемами. Этимологически английская лексема *Internet* представляет собой композит, объединяющий аффиксоид *-inter-* (англ. ‘между’) и существительное *net* (англ. ‘сеть’), что отражает базовую идею сетевого формата технической и семиотической реальности. В современных условиях референтная ей семантика характеризуется целым спектром фреймовых репрезентаций, отражающих разные аспекты концептуализации цифрового пространства, самого по себе нестабильного и открытого. При этом состав таких репрезентаций заметно варьируется, что отражается в лексикографических ресурсах.

Одним из авторитетных ориентиров в данной связи является ресурс «The Free Dictionary by Farlex», специализирующийся, помимо дефиниций, на генерировании синонимических и тезаурусных рядов. Здесь находятся два разнотипных набора ассоциатов к лексеме *Internet*. Первый набор можно отнести к ***концептуально обусловленному фрейму***, поскольку он состоит из языковых единиц, которые соотносятся с сущностью понятийного феномена *Internet*, отражая его смысловое наполнение: *the net, the web, the World Wide Web, cyberspace, the information superhighway.*[1] Эти единицы задают определенный семантический объем, подсвечивая разные стороны глобального сетевого пространства, в том числе с помощью метафор (*the information superhighway*) и технических обозначений (*cyberspace*). В рамках фреймовой структуры подобные единицы можно рассматривать как элементы, формирующие обобщенный образ сетевого артефакта.

Второй набор ассоциатов представляет ***контекстуально обусловленный фрейм***, состоящий из языковых единиц, непосредственно репрезентирующих функциональную проекцию семантики в сфере коммуникации. Здесь лексема *Internet* (или ее основа (*-internet-*)) включена в состав более сложных номинаций: *Internet radio, Internet Explorer, Internet Service Providers, Internet Download Manager* и др. Такие единицы фиксируют закрепившиеся в коммуникации коллокации, маркирующие сервисы,

[1] Здесь и далее сохранена орфография источников.

программы, типы услуг и инструментов, связанные с сетевым взаимодействием. Данный фрейм, таким образом, оказывается «привязанным» к практике использования сети *Internet* и отражает структурирование опыта ее пользователей.

Сопоставление данных, доступных посредством разных лексикографических источников, позволяет уточнить структуру интернет-семантики и выявить широкий спектр ее фреймовой организации. Не менее востребованный лексикографический ресурс «Collins English Dictionary» выявляет две разные модели репрезентации семантического поля «*Internet*» – *собственно-лексический* и *коллокационно-лексический фреймы*.

Собственно-лексический фрейм семантики понятийного феномена *Internet* ассоциируется с 13 референтными элементами набора лексики: *Internet*; *internet access*; *internet access provider*; *internet auction*; *internet bank*; *internet browser*; *internet café*; *internet connection*; *internet fraud*; *internet protocol*; *internet search*; *internet service provider*; *internet shopping*; *internet site*. В рамках коллокационно-лексического фрейма прямо квалифицированы как коллокации 11 единиц: *broadband internet*; *fast internet*; *internet auction*; *internet browser*; *internet connection*; *internet fraud*; *internet protocol*; *internet search*; *internet shopping*; *surf the internet*; *use the internet*. То, что большая часть компонентов данных фреймов совпадает (7), свидетельствует о нечеткости границ в английском языке между сложными лексическими единицами композитного типа и коллокациями. Фактически одни и те же по структуре и значению сочетания могут интерпретироваться либо как устойчивые сложные номинации – композиты, тяготеющие к статусу сложных слов, либо как типичные синтаксические конструкции – коллокации.

Фиксируя пользовательские запросы и отражая актуальные тенденции, «Collins English Dictionary» в качестве потенциальных пополнений с 2012 г. рассматривает такие единицы, как *Internet minute*; *internet of energy*; *break the internet*; *Internet of Everything*; *Dark Internet*; *splinternet*; *Internetainment*; *Internet of Things*; *Internet Cafe*; *tinternet*; *internetism*; *internetless*. В этот список входят как термины, соотносящиеся с технологическими и инфраструктурными новациями (*Internet of Things*, *internet of energy*, *Internet of Everything*), так и более оценочные, метафорические или медийные образования (*break the internet*, *splinternet*, *Internetainment*). Как видно, словари фиксируют далеко не все интернет-новации: интернационализм *Internet* в английском – как и в русском (*Интернет*) и во многих других языках – обладает валентностью к огромному числу единиц, значительная часть которых пока остается вне лексикографического описания.

При всей репрезентативности и популярности «The Free Dictionary by Farlex» и «Collins English Dictionary», включающих значительный массив

словарных статей и демонстрирующих большую посещаемость, объем лексики, напрямую маркирующей Интернет, в них сравнительно невелик. Одной из причин этого является высокая частотность в английском языке лексемы *web* (сокращенной формы от *the World Wide Web*), которая в значительной степени выполняет функцию основного эквивалента русскоязычного *Интернета* и часто замещает *Internet* в обыденной речи [2]. Подробный анализ деривационных возможностей компонента *-web-* (включая многочисленные сленговые образования и окказиональные номинации) требует отдельного исследования, так как данная основа демонстрирует полисемию, омонимию и высокую продуктивность в неформальной коммуникации, что подтверждается большим числом вариантов ее употребления в различных онлайн-ресурсах. Через английский язык образующиеся на этой почве неологизмы активно проникают в другие языки, включая русский, где происходят заимствование и калькирование соответствующих номинаций [3].

Важной типологической спецификой английского языка является его ярко выраженный аналитизм. Если для преимущественно синтетического русского языка характерно образование композитов, которые воспринимаются носителями как отдельные слова, то в английском многие аналогичные по значению образования нередко реализуются в форме устойчивых словосочетаний и коллокаций. В результате значительная часть понятий, связанных с понятийным феноменом *Internet*, кодируется не одиночными лексемами, а неоднословными единицами, что существенно влияет на структуру релевантного семантического поля и обогащает его фреймирование. Для лексикографии и компьютерной обработки языка это означает необходимость учитывать не только отдельные слова, но и типичные фразеологизированные конструкции, которые опосредованно подтягивают за собой близкие по значению слова.

Потенциал развития семантического поля «Интернет» вполне очевиден, и лексикографические данные подчеркивают его динамичный характер. При этом возможности фреймовой интерпретации англоязычного интернет-дискурса далеки от исчерпания и в существующих метаописаниях реализованы лишь фрагментарно. Разработка более детализированных моделей, интегрирующих данные разных словарей, специализированных интернет-ресурсов, корпусов и других лингвистических проектов, создает основу для систематизации разного рода фреймов, связанных с понятием Internet. Перспективными представляются направления, ориентированные на динамическое отслеживание новых единиц и значений интернет-лексики. Все это позволяет рассматривать фреймовое моделирование англоязычного интернет-дискурса как развивающееся и методологически продуктивное направление, требующее дальнейшего теоретического осмысления и эмпирического уточнения.

Список использованной литературы

1. Crystal, D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2001. – 284 p.

2. Barkovich, A. Informational Linguistics: Computer, Internet, Artificial Intelligence and Language / A. Barkovich // IEEE 1st Intern. conf. on Artificial Intelligence in Inform. and Communication (ICAIIC 2019), Okinawa, Japan, 11–13 Febr. 2019. – [Okinawa], 2019. – P. 8–13. – DOI: 10.1109/ICAIIC.2019.8668989.

3. Астапкина, Е. С. Динамика русскоязычного интернет-дискурса: особенности словарной репрезентации лексики / Е. С. Астапкина, А. А. Баркович // Русистика. – 2025. – Т. 23, № 1. – С. 97–116. – DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-1-97-116.

К содержанию

О. В. АФОНИНА
Беларусь, Минск, БГУИЯ

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВОВ ТУРИСТОВ

В настоящее время можно говорить о трансформации традиционных форм представления информации в туристической сфере. На это существенное влияние оказывает и изменение форматов цифровой коммуникации. Интернет-отзыв туриста приобретает роль неотъемлемого компонента новой коммуникативной среды, влияющей, в свою очередь, на выбор туристической услуги или сервиса. Стоит отметить, что, если ранее интернет-отзывы несли в себе лишь дополнительный потенциал, то сейчас они стали системообразующей опцией некоторых туристических ресурсов.

Интернет-отзыв туриста несет в себе некоторое высказывание с явно выраженными прагматическими целями выражения мнения и оценки, формирования определенного имиджа, воздействия на выбор. Это подтверждается тем, что любой современный путешественник прежде всего знакомится с пулом отзывов перед покупкой услуги, бронированием отеля или тура. Есть данные о том, что некоторые туристы доверяют интернет-отзывам более, чем официальным рекламным материалам, размещенным на сайтах отелей, туристических компаний или в их социальных медиа.

Можно определить интернет-отзыв туриста как законченное, оформленное текстовое высказывание, содержащее элементы коммуникации с другими туристами и направленное на выражение оценочного суждения о полученной туристической услуге или продукте.

Говоря о специфике интернет-отзыва туриста как нового речевого жанра, необходимо отметить несколько определяющих его факторов. С точки зрения коммуникативной направленности мы говорим о следующих

его основных характеристиках, а именно: информационной (фактическое описание поездки), эмоциональной (выражение эмоционально-оценочных суждений), имиджеобразующей (формирование и влияние на репутацию).

Все интернет-отзывы туристов ориентированы на широкий сегмент аудитории, отличаются в большинстве своем индивидуальным характером изложения информации, имеют высокий потенциал эмотивности и субъективности выражаемых оценок. Интернет-отзывы туристов зачастую имеют неоднородную жанровую природу, а именно могут содержать элементы описания, рассуждения, повествования, запроса.

В фокусе нашего исследования находится оценочная лексика, которая, в свою очередь, играет особую роль среди всех языковых средств, входящих в типичную структуру интернет-отзыва туриста. Как правило, составители отзывов формируют свое публичное текстовое высказывание с целью не просто описать свой опыт, объект или сервис, а посредством оценки сформировать у других туристов определенное мнение, отношение к нему, повлиять на выбор и возможные действия и решения. В этом мы видим несомненный прагматический потенциал данного жанра. В нашем исследовании мы рассматриваем коммуникативные стратегии с позиции следующей иерархической структуры. Так, коммуникативная стратегия представляет собой ряд запланированных, реализующих ее ходов – тактик.

Основными коммуникативными стратегиями интернет-отзывов туристов выступают модальные, которые подразделяются на положительные и отрицательные. Положительные, в свою очередь, актуализируются посредством тактик похвалы и комплимента. Тактики вербализуются посредством широкого пласта общеоценочной и частнооценочной лексики. Доминирующую позицию занимают прилагательные, существительные с компонентом оценки в значении, а также глаголы, реализующие эмоциональное отношение.

Общая оценка традиционно представлена прилагательным *хороший*. Однако мы видим тенденцию использования синонимов с разными стилистическими и экспрессивными оттенками. Типичными примерами выступают такие прилагательные, как *лучший*, *идеальный*, *отличный*, *великолепный*, *потрясающий*, *отпадный*, *замечательный*. Частная оценка в интернет-отзывах туристов представлена следующими видами:

1. Сенсорно-вкусовые: *приятный*, *удобный*, *оправданный*, *очень чисто*.
2. Эмоциональные: *доволен сервисом*, *рекомендую*, *приятный номер*, *нам очень понравилось*, *только положительные эмоции*, *выше всех похвал*, *бесконечная благодарность и восхищение*, *турагент от Бога*.
3. Эстетические: *шикарный вид из окна*, *милый номер с видом на море*, *очень красивый интерьер*, *стильная мебель*.

4. Этические: *внимательный персонал*, *отзывчивый администратор*, *приветливый сервис – готовы прийти на помощь*.

5. Утилитарные: *удобное местоположение*, *комфортная организация заселения*, *функциональное кухонное пространство*.

6. Рациональные: *корректное сочетание цены и качества*, *логичное бесконтактное заселение в отель*.

Нельзя не отметить, что положительная оценка может провоцировать недоверие со стороны аудитории, так как известен рекламный потенциал положительных интернет-отзывов. Поэтому в отзывах мы можем наблюдать широкое использование интенсификаторов, местоимений первого лица, эмодзи, сленга, что должно показать реальный опыт, как противоположность коммерческим рекламным отзывам.

Отрицательные модальные стратегии представлены прежде всего тактиками дискредитации и порицания. В данном случае мы видим аналогичный набор лексических единиц и их классификацию в соответствии с типом выражаемой оценки. Так, общая оценка реализуются посредством использования прилагательного *плохой* и таких его стилистических вариаций, как *худший*, *ужасный*, *отвратительный*. Частные оценки представлены аналогичными видами:

1. Сенсорно-вкусовые: *испытал отвращение от номера*.

2. Эмоциональные: *впечатление так себе*, *стыд и срам*, *откровенное издевательство*, *категорически не рекомендую*.

3. Эстетические: *отвратительно и мерзко*, *темно как в каморке*, *номер крошечный до абсурда*.

4. Этические: *грубый администратор*, *хамоватая уборщица*.

5. Утилитарные: *отношение хозяина просто ужас*, *подушки неудобные и старые*, *трудно добраться на такси*, *максимально некомфортно*.

6. Рациональные: *абсолютно неадекватная стоимость*, *за такие деньги просто ужасные условия*, *ненормальные соседи*.

Отрицательные отзывы также характеризуются использованием большого количества метафор, сравнений, фразеологизмов, что, несомненно, имеет целью привлечение внимания, эмоциональное воздействие и, как следствие, усиление доверия к автору отзыва. Говоря как о положительных, так и отрицательных модальных стратегиях, стоит отметить, что они коррелируют с другой общей стратегией – стратегией убеждения, которая, в свою очередь, реализуется за счет тактики аргументации, что очевидно, так как каждый отзыв туриста содержит не только описание и оценку, но и в большинстве своем объяснение причин.

Прагматический потенциал оценочной лексики в интернет-отзывах туристов не сводится лишь к воздействию на мнение или выбор других туристов. Можно выделить и иные задачи. Авторы отзывов получают

определенную обратную связь в виде комментариев и лайков, что в некотором роде говорит также и о реализации ими стратегий кооперации и самопрезентации. Силен и эмоционально-психологический потенциал, так как написание отзыва способствует выражению определенных эмоций.

Таким образом, лингвопрагматический анализ использования оценочной лексики в интернет-отзывах туристов показывает ее многоплановую структуру и разнообразие, что способствует реализации модальных стратегий и выражающих их тактик похвалы и комплимента, дискредитации и порицания, стратегий убеждения и самопрезентации.

К содержанию

Л. В. БАБИНА
Россия, Тамбов, ТГУ имени Г. Р. Державина

ИНТЕРПРЕТИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА *SNOW* В СОСТАВЕ ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ

Изучение названий природных явлений неизменно привлекает внимание ученых, поскольку связано с рядом важных проблем. Исследователи (А. В. Книга, Н. А. Портнихина, Е. Б. Рябых, Е. Е. Юрков и др.) рассматривают семантическое развитие этих названий, их образное использование и культурное своеобразие. Однако важно также изучать названия природных явлений в аспекте реализации ими интерпретирующей функции. По мнению Н. Н. Болдырева, активная роль человека в создании языковых значений и смыслов подтверждает интерпретирующий характер человеческого сознания, которое отражается в языковом сознании, языковой картине мира, системе языка, всех его единицах и категориях, а также в дискурсивной деятельности человека, направленной на осмысление окружающей его действительности [1, с. 297].

Целью данной статьи является изучение функционирования слова *snow* в составе образных сравнительных конструкций, что позволяет выявить интерпретирующий потенциал данного слова в составе данных конструкций. В ходе исследования применяются методы концептуально-дефиниционного, контекстуального анализа.

Используемое в составе образных сравнительных конструкций слово *snow*, отсылающее к области-источника (при сравнении на концептуальном уровне происходит сопоставление характеристик области-источника и области-цели и установление их сходства/отличия), позволяет через активизацию наших знаний о снеге осмыслить другие явления окружающей действительности, т. е. реализуя свой интерпретирующий потенциал, слово

выступает в качестве инструмента познания и оценки других объектов и событий окружающего мира. Рассмотрим, какие же представления о снеге могут активизироваться, выявив попадающие в фокус характеристики концепта (области-источника), объективируемые данным словом:

– ‘colour’

1) *Pargol Amini had black eyes and cheeks so fair and flushed they were* ***like snow blotted with blood****, as was said back then* [3].

Смысл, передаваемый образным сравнением со словом *snow*, формируется с помощью когнитивного механизма концептуального сравнения. На основе характеристики ‘colour’ проводится сравнение цвета лица человека со снегом, испачканным кровью, что позволяет создать живописный образ женщины, цвет кожи которой сочетает нежность белизны и интенсивность красного оттенка.

2) *Max stood at the head of the grave, where the priest had prayed a short time before, and now the old man stood at the foot, with that gaping hole between them and Gabrielle's coffin off to one side. "You're Max Corbett," the man said.* ***His skin was so dark his hair looked like snow on top of tar*** [3].

Так же, как и в предыдущем примере, в фокус попадает характеристика ‘colour’, сравнение позволяет показать сильный контраст между кожей и волосами персонажа и визуально представить его внешний вид. С помощью сравнения передается уникальная особенность героя, выделяющая его среди остальных персонажей.

Интерес представляет следующий пример, в котором через описание внешней красоты свадебного убранства передается нестабильное эмоциональное состояние персонажа. Сравнение усиливает атмосферу напряженности и противоречивых чувств.

3) *She is sweating, but everything is white. She is bathed in white. The white gardenias smell so strong, they make her dizzy. The chuppah is white satin, draped over bamboo poles. The white grows clearer and larger as Shayna approaches. Father lets go. The garden is hushed, pulsing with heat. But* ***the satin looks like snow****, looks white enough to melt a fever* [3].

Несмотря на торжественность события, героиня испытывает внутреннее беспокойство и сомнения. Белый цвет символичен, он позволяет, с одной стороны, отразить традиционные символы свадьбы (чистота, святость), с другой – напряжение и внутренний конфликт героини, возможно, связанный с выбором партнера, семьей и вероисповеданием.

– ‘the transition of water from the solid state (snow) to the liquid state (water), and then from the liquid state to the gaseous state’

4) *His legs are pillars of marble, his lips lilies ... The ugly believe, and know that this is the love of Christ. – But put an arm about the stranger's waist, he* ***melts away like snow*** [2].

Много ярких образов и метафор, используемых в тексте, позволяет создать атмосферу мистического и глубокого переживания любви. Снег выступает символом мимолетности и хрупкости бытия. Подчеркивается временность и эфемерность переживаний, связанных с прекрасным существом, которое, подобно снегу, тает, оставаясь лишь воспоминанием.

5) *We changed the front brake master cylinder and spoiled the feel of the brake: if I tried to keep braking as I went into a corner, the front wheel would lock up and I would crash. It was my own fault, but after those three crashes my self-confidence had* ***disappeared like snow in the sunshine****. I was no longer relaxed and I didn't want to take any more risks* [2].

При осмыслении приведенного примера используется когнитивный механизм концептуального сравнения. Свойство снега быстро переходить из твердого состояния в жидкое, затем испаряться под воздействием тепла солнца иллюстрирует эффект потери уверенности, вызванный неблагоприятными обстоятельствами.

6) *With quotes like that, Nicholson also became tagged as a 'thinking' actor, and, in 1970, as some of the stronger influences of the Sixties began to fall away with remarkable speed, was another influence that could be troubling any actor: the state of Hollywood itself. During the past decade, cinema audiences had* ***evaporated like snow on a hotplate*** [2].

При сравнении учитывается такая физическая характеристика снега, как способность быстро таять при воздействии высоких температур. Автор стремится передать идею резкого падения интереса публики к фильмам, используя образ снега, мгновенно исчезающего под воздействием жара плиты. Сравнение четко передает скорость и масштаб уменьшения зрительской аудитории, наглядно демонстрируя динамику происходящих процессов.

– 'the crunching sound of snow underfoot'

7) *No longer the rattle of metal. Every scratch and whisper was loud like the crackles in the silent moments of a film. Whistling nostrils, the gentle swish of the robe and a* ***crunching like snow beneath my boots*** [2].

За счет сравнения со звуком снега под ногами человека передается акустическая среда обстановки, окружающей рассказчика. Эти звуки, служа контрастом к предыдущему шуму металлических предметов (колесики тележки, металлический скрежет), подчеркивают внутреннюю свободу и радость главного героя, который наслаждается отсутствием груза и открывающейся перспективой.

Есть примеры, осмысление которых базируется сразу на нескольких характеристиках:

– 'downward movement of snowflakes (lightness and speed of fall)', 'cumulative effect'

8) *Sometimes you can see the results of this decay on the corporation slandscape – scaffolding canopies thrown around the base of tower blocks to catch falling concrete, the cracked and corroded corners which* ***drop off like snow****, but unless you are looking for it you don't notice it* [2].

При осмыслении примера с помощью механизма концептуального сравнения принимаются во внимание, во-первых, легкость плавно опускающихся на землю снежинок (частицы разрушенного бетона и корродированные углы падают также свободно и быстро), во-вторых, тихое накопление слоя снега (отдельные маленькие кусочки разрушаются и исчезают практически незаметно, создавая кумулятивный эффект). Этот образ подчеркивает хрупкость материала и постепенное разрушение конструкции, которое легко упустить из виду.

9) *Under the right conditions, those liberated bits of carbon will settle out onto a substrate – typically a flat, square plate of a synthetic diamond produced with the HPHT method – forming layer upon layer of diamond. "It's like* ***snow falling on a table on your back porch****," Jason Payne, the founder and CEO of lab-grown diamond jewelry company Ada Diamonds, told me* [3].

В приведенном отрывке происходит сравнение формирования алмазных слоев с процессом выпадения снега, что помогает наглядно представить механизм роста искусственных алмазов. В фокус попадают характеристики 'downward movement of snowflakes' (снежинки падают легко и плавно, так же каждый атом углерода аккуратно располагается поверх предыдущего слоя, формируя структуру алмаза), 'cumulative effect' (искусственное выращивание алмазов занимает много часов или даже дней, каждое последующее оседание формирует новый слой, увеличивая толщину кристаллической структуры точно так же, как накопление большого количества осадков требует длительного периода времени), 'shape' (атомная структура графита, откуда берутся исходные карбоновые атомы, подобна форме снежинок (шестигранники)), 'the transition of water from a solid state (snow) to a liquid state (water)' (переход из одной фазы (графит) в другую (алмаз) сравним с преобразованием льда в воду).

Подводя итог, можно сказать, что интерпретирующий потенциал слова *snow* в составе образных сравнительных конструкций довольно богат. Благодаря когнитивному механизму концептуального сравнения как на основе отдельных характеристик области-источника, отражающих представление о цвете снега, его способности переходить в разные состояния, звуке хруста снежных кристаллов под ногами человека, так и целого комплекса характеристик, осмысляются другие явления окружающего человека мира, передается его отношение, оценка этих явлений.

Список использованной литературы

1. Болдырев, Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка / Н. Н. Болдырев. – 2-е изд. – М. : Яз. слав. культуры, 2019. – 480 с.
2. British National Corpus (BNC) : [website]. – URL: http://bncweb.lancs.ac.uk (date of access: 12.01.2026).
3. The Corpus of Contemporary American English (COCA) : [website]. – URL: http://corpus.byu.edu/coca/ (date of access: 12.01.2026).

К содержанию

Т. В. БОЖКО, О. В. ШИДЛОВСКАЯ, О. С. ЗАБОРОВСКАЯ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ДИНАМИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕРМИНА И ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

Язык представляет собой динамическую систему, в которой термины и общеупотребительная лексика взаимодействуют, изменяются и развиваются. В данной статье мы рассмотрим, как происходит взаимодействие между терминами, специфическими для определенных областей знания, и общеупотребительной лексикой, а также какие факторы влияют на эту динамику. Исследование этого вопроса актуально как для теоретической лингвистики, так и для практического применения в различных сферах, включая образование, науку и коммуникацию.

Термин – это слово или словосочетание, которое имеет строгое значение в определенной области знания [1, с. 452]. Например, в медицине термин *гипертония* обозначает конкретное состояние здоровья. Общеупотребительная лексика, напротив, включает слова и выражения, которые используются в повседневной речи и имеют более широкие значения. Например, слово *давление* может использоваться в различных контекстах – как в научном, так и в обыденном.

Процесс выхода термина за пределы узкой специальности и его превращение в общезначимое слово называется детерминологизацией. При этом термин часто теряет точность и приобретает многозначность. Ключевые особенности процесса: 1) утрата системности (термин перестает быть связанным с другими понятиями своей науки и начинает жить самостоятельно); 2) метафоризация; 3) смена аудитории.

Одним из ключевых факторов, влияющих на динамику взаимодействия термина и общеупотребительной лексики, является научный прогресс. Ключевыми факторами процесса детерминологизации являются экстралингвистические, а именно: развитие науки и технологий, их влияние на современного человека, повышение его образовательного уровня,

увеличение потока информации. Вместе с тем на развитие лексической системы оказывают влияние также и внутриязыковые факторы. Выделим основные: тенденция языка к экономии (многозначность слов), усовершенствование классификационной способности человеческого мышления (основа формирования значений), стремление к ясности, точности, к обновлению образности, дифференциации понятий.

Новые открытия и технологии приводят к появлению новых терминов, которые со временем могут входить в обиход. Например, термин *Интернет* изначально использовался только в узких кругах специалистов по вычислительным сетям, но со временем стал общеупотребительным.

Заимствование терминов из одной области в другую также играет важную роль. Например, в последние десятилетия наблюдается активное заимствование терминов из информационных технологий в повседневную лексику. Такие слова, как *хакер, блог* или *флешка*, стали привычными для широкой аудитории. Этот процесс адаптации может сопровождаться изменением значения термина, его стилистической окраски и даже фонетических особенностей.

Социальные и культурные изменения также влияют на взаимодействие термина и общеупотребительной лексики. В условиях глобализации наблюдается тенденция к увеличению использования англицизмов в различных языках. Это приводит к тому, что многие термины начинают использоваться не только в профессиональной среде, но и в повседневной жизни.

Примером успешного взаимодействия терминов с общеупотребительной лексикой является использование научных терминов в массовой культуре. Фильмы, книги и телепередачи часто используют такие термины, как *генетика*, *космос* или *экология*, что способствует их популяризации. Это не только обогащает общеупотребительную лексику, но и повышает уровень научной грамотности населения.

С другой стороны, некоторые слова из общеупотребительной лексики могут быть адаптированы для использования в научных контекстах. Например, слово *климат* из повседневной речи стало центральным понятием в климатологии. Это свидетельствует о том, что границы между терминами и общеупотребительными словами не являются жесткими и могут изменяться.

Наличие во всякой терминологии определенного количества лексических единиц, которые одновременно являются и специальными терминами, и словами общего языка (так называемых консубстанциональных терминов), является общепризнанным фактом. Термины и общеупотребительные слова могут переходить друг в друга. Область терминологии, с одной стороны, замкнута, с другой – находится в непрерывном

взаимодействии с обыденной речью. Любое обыденное неслужебное слово может стать термином путем включения в специальный словарь по признаку точного соответствия с определенной социально организованной вещью. С другой стороны, всякий термин может вернуться в обыденную речь путем утраты точного соответствия с называемой вещью [2, с. 44].

В русском языкознании общеупотребительные слова являются основой межстилевой лексики. Иногда из-за того, что общеупотребительная лексика далека от эмоционально-экспрессивной, общеупотребительные слова также называют нейтральной лексикой [3, с. 6004].

Динамика взаимодействия термина и общеупотребительной лексики представляет собой сложный и многогранный процесс. Научный прогресс, заимствование терминов, социальные и культурные факторы играют ключевую роль в этом взаимодействии. Важно отметить, что это взаимодействие не является односторонним: термины обогащают общеупотребительную лексику, а последние могут влиять на развитие специализированных областей знания. Понимание этих процессов имеет значение как для теоретической лингвистики, так и для практического применения языка в различных сферах.

Список использованной литературы

1. Божко, Т. В. Термин как объект изучения лингвистики / Т. В. Божко, О. С. Заборовская // Язык. Общество. Медицина : материалы XV юбил. Респ. науч.-практ. студ. конф. и XII науч.-практ. семинара «Образовательные технологии в обучении РКИ (языкам)» / отв. ред. Е. П. Пустошило. – Гродно : ГрГМУ, 2016. – 1 CD-ROM.

2. Насирова, В. Н. Статус термина и общеупотребительная лексика / В. Н. Насирова, Т. С. Кириллова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4–6. – С. 51–53.

3. Гасанова, Н. Е. Интерактивная связь общеупотребительной лексики и медицинской терминологии (в теоретическом освещении) / Н. Е. Гасанова // Traektoriâ Nauki = Path of Science. – 2022. – № 8 (11). – С. 6001–6005.

К содержанию

Л. И. ДРОБЫШЕВСКАЯ
Беларусь, Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС СЕТЕВЫХ СМИ

В связи с переносом коммуникации в интернет-пространство ранее существовавшее понятие «дискурс» приобрело целый спектр уникальных особенностей и стало исследоваться как интернет-дискурс.

Интернет-дискурс, синтезируя активно развивающиеся дискурсивные жанры, становится важным объектом лингвистических исследований,

направленных на расширение знаний о языковых средствах и языке как инструменте коммуникации между людьми. Это понятие подробно рассматривается в трудах таких ученых, как О. В. Лутовинова, Я. В. Трепак, В. И. Карасик, М. Б. Бергельсон, А. Е. Войскунский и др.

О. В. Лутовинова отмечает, что интернет-дискурс – это «текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности» [1, с. 3]. Причем это особая коммуникативная среда, имеющая уникальные лингвистические особенности, особый «язык интернета».

Я. В. Трепак доказывает, что специфика канала передачи информации подразумевает общение, объединяющее письменный и устный дискурсы, что и формирует в глобальной сети собственный язык [2, с. 28]: с одной стороны, интернет-дискурс имеет графическую форму фиксации информации, а с другой – характеризуется спонтанностью и синхронностью, если речь идет об интерактивной онлайн-коммуникации.

Если говорить о «сетевом дискурсе», то, согласно дефиниции В. И. Карасика, «сетевой дискурс представляет собой общение в социальной сети – в структуре взаимосвязанных субъектов, имеющих общие интересы» [3, с. 148]. Иными словами, сетевой дискурс понимается ученым как дискурс, который создается и существует внутри социальных сетей, связывая участников общими информационными и коммуникативными рамками.

Исходя из представленных определений, интернет-дискурс предполагает общение в глобальной сети, а сетевой дискурс – общение как в Интернете, так и в других сетях, в том числе и в локальных.

В условиях постоянного развития каналов передачи информации и быстрого изменения прагматических установок в обществе возникает необходимость адаптации и трансформации форм коммуникации. В результате влияния цифровых технологий существенно изменились коммуникативные функции языка в сетевом дискурсе.

Сетевой дискурс, выступая ключевым компонентом современных СМИ, реализует такие функции, как информативная, взаимодействия с адресатом, креативная, функция языковой игры и функция воздействия.

Функция информирования заключается в предоставлении и запросе информации, а также в ее получении. М. Б. Бергельсон отмечает, что изначально сетевой дискурс возник как источник обмена и запроса информации. Однако с развитием цифровых технологий и изменением характера коммуникации эта функция значительно размывается: информационная составляющая подменяется интерактивностью, что делает процесс обмена более динамичным и многоаспектным [4].

Функция взаимодействия с адресатом, или интерактивный аспект коммуникации, играет важную роль в современном сетевом дискурсе, укрепляя двусторонний контакт и обеспечивая вовлечение пользователя.

В свою очередь, креативная функция проявляется в создании новых языковых единиц – неологизмов и сленга, а также новых жанров, таких как мультимедийные истории и мемы, а также в переосмыслении традиционных форм коммуникации. Все это обогащает язык и делает коммуникацию более гибкой и разнообразной.

Языковая игра, часто используемая для создания комического эффекта, выполняет не только развлекательные функции. Она также служит стилистической целью, придает оригинальность сообщению и помогает установить более неформальный контакт с адресатом. Эффект языковой игры достигается через нестандартное использование слов, фразеологизмов и трансформацию их семантики, что усиливает выразительность текста.

Наконец, функция воздействия на адресата в сетевом дискурсе направлена на вовлечение, убеждение и формирование определенной реакции пользователя посредством создания диалогичности, эмоционального влияния и интерактивных механизмов.

С целью повышения воздействия на массовую аудиторию авторы предоставляют возможность комментирования своего сообщения или выражения эмоциональной реакции с помощью смайлов, эмодзи, стикеров и др. Эти элементы создают иллюзию личного общения адресата и адресанта, а также позволяют общаться коммуникантам на горизонтальном уровне, что в условиях ограниченности живого межличностного общения многократно увеличивает воздействующий эффект. Он достигается особой атмосферой взаимодействия, созданием живой среды, где важно мнение каждого, осуществлением обмена опытом и информацией в режиме реального времени.

Кроме вышеперечисленных особенностей, в медиатексте авторы применяют следующие риторические и организационные приемы воздействия на целевую аудиторию:

1. Введение риторического вопроса в заключение текста, чтобы инициировать дискуссию в комментариях, создать эффект живой коммуникации, обмена опытом.

2. Опрос аудитории после основного текста в постах или сторис и т. д., чтобы наладить обратную связь. Подобная диалогичность способствует сбору данных о привычках, потребностях, интересах, мнениях коллективного адресата с намерением более эффективного воздействия в дальнейшем.

Для усиления воздействия в современном медиатексте адресантом используется ряд лингвостилистических средств. Так, на лексико-грамматическом уровне следует выделить оценочные прилагательные, представленные синонимами с разными экспрессивными оттенками смысла, различные интенсификаторы значения и прилагательные в превосходной степени и т. д. На стилистическом уровне используются

такие традиционные средства, как эпитеты, сравнения, лексические повторы, метафоры в их самом широком понимании, синонимы и антонимы.

Подводя итоги, можно отметить, что развитие цифровых технологий значительно расширило возможности коммуникации и ассимилировало новые формы языкового выражения. Интернет-дискурс стал уникальной платформой, где сливаются графика, текст, аудио- и видеоматериалы, создавая богатое многоуровневое пространство для взаимодействия.

В условиях быстрого развития цифровых медиа язык приобретает особое значение: он становится не только средством передачи информации, но и инструментом формирования мнений, эмоций и социальных связей. Поэтому понимание структуры, особенностей и стратегий современного сетевого дискурса важно для осмысления процессов коммуникации в цифровую эпоху и эффективного взаимодействия с целевой аудиторией в условиях информационной насыщенности.

Список использованной литературы

1. Лутовинова, О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.19 / Лутовинова Ольга Васильевна ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2009. – 40 с.

2. Трепак, Я. В. Лингвостилистические и когнитивно-прагматические характеристики дискурса академической блогосферы (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Трепак Янина Владимировна ; Моск. гос. ун-т им. М. Ломоносова. – М., 2016. – 226 л.

3. Карасик, В. И. Инструктивы в сетевом дискурсе / В. И. Карасик // Жанры речи. – 2019. – № 2 (22). – С. 148–153. – DOI: 10.18500/2311-0740-2019-2-22-148-153.

4. ПостНаука : [сайт]. – М., 2012–2026. – URL: https://postnauka.org/video/26621 (дата обращения: 13.02.2026).

К содержанию

О. С. ЗАБОРОВСКАЯ, Т. В. БОЖКО, О. В. ШИДЛОВСКАЯ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ИСКАЖЕННЫЕ ФОРМЫ И НАРОДНАЯ ЭТИМОЛОГИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СЛЕНГЕ ВРАЧЕЙ

В статье исследуются пути возникновения и функционирования в профессиональном сленге медиков лексических единиц, подвергшихся фонетическому искажению или переосмыслению под влиянием народной (ложной) этимологии. Рассматриваются механизмы трансформации терминов, заимствований и аббревиатур в устной повседневной коммуникации. На примерах анализируются причины устойчивости таких форм, их роль в формировании групповой идентичности и современные тенденции.

Профессиональный сленг медицинских работников представляет собой динамичную и богатую подсистему языка, выполняющую не только номинативную, но и социально интегрирующую функцию. Важный пласт этой лексики составляют слова, возникшие в результате непреднамеренного искажения исходных терминологических единиц. Подобные трансформации, часто мотивированные фонетическим сходством или ассоциативными связями, являются ярким проявлением действия механизмов народной (ложной) этимологии в профессиональной среде. Изучение этих процессов позволяет не только описать специфику внутрикорпоративного общения, но и выявить психолингвистические особенности восприятия сложных терминов носителями языка. Целью данной статьи является систематизация типичных ошибок и этимологических переосмыслений в сленге врачей, анализ причин их возникновения и устойчивости.

Данные выражения не поймут люди, которые не связаны никаким образом с медициной. Это является примером медицинского сленга, который используется для удобства и быстроты общения среди медицинского персонала. Под термином сленг определяются слова или выражения, употребляемые людьми определенных возрастных групп, профессий или классовых прослоек. Сленг – это живая, динамичная система, которая постоянно видоизменяется, и сегодня она прочно закрепилась практически во всех сферах нашей жизни.

Термин «сленг» означает речь социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку или как вариант разговорной речи. Сленг бывает молодежным (жаргон школьников, студентов), профессиональным (врачей, военных, строителей) и лагерным, или арго.

Профессиональный сленг медиков можно определить как совокупность неофициальных, экспрессивных лексических единиц, используемых для обозначения предметов, явлений и процессов медицинской практики в условиях неформального общения [1, с. 112]. В отличие от жаргона сленг лишен намеренной табуированности и часто служит инструментом речевой экономии и эмоциональной разрядки.

Народная (ложная) этимология – это процесс переосмысления непонятного или заимствованного слова путем сближения его звучания с лексикой родного языка и придания ему мотивированного значения на основе случайного сходства [2, с. 78]. В медицинской среде этот процесс приобретает специфические черты, так как исходным материалом выступают сложные термины (греко-латинские, англоязычные), аббревиатуры и названия препаратов, часто малопонятные на фонетическом уровне. Отличительной особенностью профессионализмов от терминов является в первую очередь отсутствие дефиниции. Таким образом, профессиональные

наименования выполняют только номинативную функцию, отражая наивную картину мира конкретной профессии в отличие от научной картины мира в терминологии. Отсутствие дефинитивной функции в профессиональной лексике делает возможным наличие полисемии и омонимии. Профессиональные наименования дают характеристику именуемому объекту, выражают отношение говорящего к нему. Профессионализмы всегда экспрессивны и противопоставляются точности и стилистической нейтральности терминов. Выражаемая ими оценка часто носит сниженный характер, что сближает данные номинации с просторечными и жаргонными словами. Нередко профессионализмами становятся разговорные и просторечные слова. Преобразование смысла слова в специальное значение отличается от различных переносов, происходящих в русском языке. Если литературное слово многозначно, то все значения его при специальном употреблении как бы приглушаются, кроме одного «подходящего» для выполнения функции профессионального обозначения. Слово семантически преобразуется в направлении сужения значения, специализации его. Происходящие изменения в семантике слова сказываются на его стилистическом статусе. Слово специализируется и входит в новый стилистический ряд.

Основные типы искажений и примеры:

1. Фонетическая редукция и ассимиляция. Наиболее характерное увление – упрощение труднопроизносимых терминов в условиях быстрой устной речи. *Гематогенка* вместо гематологическое отделение. Полное слово сокращается и приобретает разговорный суффикс *-к-*, что приводит к потере связи с основой *logos* (‘учение’) и сближению с названием препарата «Гематоген». Пульмонология – *пульма*.

2. Переосмысление заимствований и аббревиатур (ложная этимологизация). Возникает новое, часто логичное с точки зрения носителя смысловое наполнение. Например, аббревиатура ОРИТ (Отделение реанимации и интенсивной терапии), также широко распространено сленговое название *Ритка*. Происходит переразложение: первая буква *О* отбрасывается как незначимая, а оставшаяся часть *РИТ* осмысливается как корень и получает характерный для разговорного стиля суффикс *-к-*. В сленге хирургов и реаниматологов встречается искаженное *пэшнт* или *пэшент* (от англ. *patient* ‘пациент’). Искажение связано с попыткой воспроизвести английское произношение, которое на слух воспринимается неточно, и адаптировать его к русской фонетической системе [3, с. 23].

3. «Обытовление» терминов через ассоциативные связи. Термин замещается общеупотребительным словом, с которым у медиков возникает устойчивая профессиональная ассоциация. *Светофор* – шкала оценки тяжести состояния пациента по ЧСС, АД и частоте дыхания, где цвета соответствуют зонам (красный, желтый, зеленый). Терминологическое

название может забываться, но образное сленговое наименование устойчиво. *Лыжник* – пациент на каталке, которого транспортируют, поставив каталку на два задних колеса (образ похож на позу лыжника). Это чисто сленговое образование, вытесняющее громоздкое официальное описание.

4. Искажение торговых названий препаратов. «Мексидол» – *мексикан, мексиканец,* «Церебролизин» – *цербер* (ассоциация с мифологическим стражем подземного царства, возможно, из-за сложности применения или стоимости). Такие трансформации свидетельствуют о стремлении сделать неуклюжее коммерческое название более своим, фонетически простым и эмоционально окрашенным.

Причины устойчивости искаженных форм:

1. Экономия речевых усилий. Сленговые формы, как правило, короче и проще для произношения (*пульма, ритка*).

2. Снижение психоэмоциональной нагрузки. Игровое, ироничное переименование тяжелых диагнозов или процедур выполняет защитную функцию (эвфемизм).

3. Формирование групповой идентичности. Употребление своего непонятного посторонним кода маркирует принадлежность к профессиональному сообществу, укрепляет корпоративный дух [4, с. 91].

4. Разрыв между письменной (терминологической) и устной практикой. Многие термины усваиваются на слух в процессе работы, что создает почву для фонетических ошибок, которые затем канонизируются в коллективе.

В последнее десятилетие усилилось влияние англоязычной культуры через медицинскую литературу, конференции и оборудование. Это порождает новый пласт искажений: *апрувить* (от англ. *to approve* ‘утверждать’) – чаще всего используется в среде молодых специалистов и исследователей; *коннектить* (от англ. *to connect* ‘соединять’), например, катетер; *лаба* (от англ. *lab* ‘лаборатория’) – уже устоявшаяся, но изначально сленговая форма. Данные неологизмы проходят тот же путь адаптации: заимствование – фонетическое искажение под русскую морфологию (обретение глагольных суффиксов) – интеграция в устный профессиональный дискурс.

Исследование искаженных и переосмысленных форм в сленге врачей демонстрирует живой и адаптивный характер профессионального языка. Ошибки, порожденные народной этимологией, не являются случайными – они отражают глубинные психолингвистические механизмы освоения сложной терминологии, потребность в эмоциональной окраске труда и стремление к внутригрупповой консолидации. Эти формы, несмотря на свою «неправильность» с точки зрения норм литературного языка и терминологии, выполняют важные коммуникативные и социальные функции, обеспечивая эффективность и скорость взаимодействия

в стрессовой среде. Устойчивость подобного сленга указывает на его неотъемлемую роль в медицинской субкультуре.

Перспективным направлением исследования может стать сравнительный анализ сленговых трансформаций в различных медицинских специальностях, а также изучение влияния цифровизации (использования мессенджеров и электронных историй болезни) на эволюцию профессионального просторечия.

Список использованной литературы

1. Крысин, Л. П. Современный русский язык: Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учеб. пособие / Л. П. Крысин. – М. : Академия, 2007. – 240 с.

2. Улуханов, И. С. О языковой и народной этимологии / И. С. Улуханов // Вопросы языкознания. – 2009. – № 5. – С. 76–89.

3. Беликова, Е. Ю. Англоязычные заимствования в профессиональном сленге российских медиков : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Беликова Екатерина Юрьевна ; Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2015. – 210 л.

4. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Изд. 5-е. – М. : ЛКИ, 2008. – 224 с.

К содержанию

О. С. ЗАБОРОВСКАЯ, О. В. ШИДЛОВСКАЯ, Т. В. БОЖКО
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

КОНКУРЕНЦИЯ ЛАТИНСКИХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ В ЭПОХУ ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ

Вопросы конкуренции между традиционной латинской терминологией и терминами национальных языков в современной медицинской науке и практике становятся все более актуальными. Влияние парадигмы доказательной медицины на эволюцию медицинского лексикона неоспоримо. Происходит функциональное расслоение терминосистемы, где латынь сохраняет роль стабилизирующего и унифицирующего кода в анатомии, фармации и частично в области клинического диагноза, тогда как язык доказательной медицины, по своей сути, является англоязычным, что обусловливает доминирование английских терминов в областях клинических исследований, биотехнологии и методологии.

Медицинская терминология представляет собой уникальный гибридный пласт лексики, исторически сформированный на базе латинского и древнегреческого языков. Латынь на протяжении столетий выполняла функцию «лингва франка» международного медицинского сообщества,

обеспечивая точность, однозначность и преемственность знаний. Однако во второй половине XX – начале XXI в. с утверждением парадигмы доказательной медицины, глобализацией науки и доминированием английского как языка международного общения, сложившаяся терминологическая система подверглась значительной трансформации. Возникла напряженная конкуренция между классическими латинскими терминами, англоязычными заимствованиями и их адаптациями в национальных языках, в частности русском. Данная статья ставит целью проанализировать динамику этой конкуренции, выявить факторы, определяющие выбор термина, и обозначить современные тенденции.

Несмотря на общий тренд к вернакуляризации (переходу на национальный язык), ряд областей медицины демонстрирует высокую консервативность в отношении латыни.

Анатомическая номенклатура (Terminologia Anatomica) остается цитаделью латинского языка. Такие термины, как foramen ovale, ligamentum latum uteri, m. orbicularis oculi, не имеют полноценных национальных эквивалентов и используются в неизменном виде во всем мире. Латынь здесь выступает как абсолютно нейтральный и стандартизированный код, исключающий разночтения, что критически важно для фундаментального образования и международного взаимодействия хирургов [1, с. 91].

Фармацевтическая номенклатура: Международные непатентованные наименования (МНН) лекарственных средств формируются, как правило, на латинско-греческой основе (Amoxicillinum, Atorvastatinum). Это обеспечивает глобальную идентификацию действующего вещества, в то время как коммерческие названия («Амоксиклав», «Липримар») варьируют по странам. Рецептурный бланк также сохраняет латинские сокращения (Rp., S., sig., tab.).

Формальные диагнозы и классификации: в Международных классификациях болезней (МКБ) нозологические единицы часто дублируются на латыни и национальном языке. В клинической практике для краткости и формализации до сих пор используются латинские конструкции (status post infarctionem myocardii, fractura colli femoris sinistra).

Парадигма доказательной медицины, сфокусированная на использовании лучших доступных научных доказательств для принятия клинических решений, возникла и развивается преимущественно в англоязычном научном пространстве. Это предопределило мощный поток англоязычных терминов, для которых латинские аналоги либо отсутствуют, либо являются громоздкими и неупотребительными.

Термины randomized controlled trial (RCT), systematic review, meta-analysis, intention-to-treat analysis, odds ratio (OR), hazard ratio (HR) практически не переводятся, а заимствуются в русскоязычную литературу. Попытки найти точные латинские или русские эквиваленты («рандомизи-

рованное контролируемое исследование», «отношение шансов») носят характер калькирования и не вытесняют англоязычные оригиналы в профессиональном дискурсе [2, с. 76].

Статистические и эпидемиологические понятия: Confidence interval (CI), number needed to treat (NNT), bias, confounding стали универсальными рабочими инструментами. Их латинские аналоги (intervallum confidentiae) выглядят архаично и не используются. Градации Level of Evidence (LoE) и классы рекомендаций (Class I, IIa, IIb, III) фигурируют в международных руководствах (guidelines) на английском языке. Перевод этих градаций на русский часто сопровождается оговоркой об оригинальной англоязычной аббревиатуре.

Конкуренция на уровне клинической практики: сравнительный анализ на русскоязычном материале. В русском медицинском языке наблюдается сложная трехсторонняя конкуренция: латинизм vs. англицизм vs. русский термин. Вытеснение латинизмов англицизмами: термин stenting (от англ. *stent*) практически полностью вытеснил латинское implantatio stentis или русский перифраз *установка стента*. Аналогично, bypass (аортокоронарное шунтирование) чаще используется, чем латинский термин bypass graft. Это связано с тем, что технологии и методики приходят с готовыми англоязычными обозначениями [3, с. 1158].

В ряде случаев наблюдается диглоссия. Например, латинское ulcus ventriculi, английское gastric ulcer и русское *язва желудка* используются параллельно, но в разных регистрах речи: первое – в более формальном/письменном, третье – в разговорном, второе – в статьях, следующих международным стандартам. Многие классические латинизмы настолько глубоко ассимилировались, что воспринимаются как родные: *инфаркт* (infarctus), *инсульт* (insultus), *аппендицит* (appendicitis). Они не испытывают давления со стороны английского языка.

Конкуренция терминов в современной медицине носит системный и обусловленный характер. Латинская терминология не сдает позиции там, где требуется максимальная стандартизация, уникальная идентификация и связь с историческим фундаментом науки (анатомия, фармация, базовые нозологии). Национальные языки, в частности русский, успешно обслуживают повседневную клиническую практику и образование пациента. Большинство современных англицизмов, проникающих в русский язык, не становятся точной копией своих оригиналов. Как правило, они заимствуются только в избранных значениях и, проникнув в язык, способствуют обогащению и дифференциации его семантики и сочетаемости. Процесс заимствования является естественным и необходимым для языкового развития, и нет такого языка, который был бы совершенно свободен от иноязычного влияния. В русском языке открылась новая страница,

в которой наблюдается широкое употребление иноязычных слов. Используемые англицизмы активно включаются в состав сложных словообразований, образуют новые слова по моделям русского языка, помогая формированию в нем новых словообразовательных линий.

Если заимствованные слова и их элементы усваиваются языком по своим нормам, преобразуются по потребностям «берущего» языка, то это свидетельствует как раз о силе, о творческой активности этого языка. Чем легче русский язык принимает и усваивает международную лексику, чем больше он пополняется за счет иноязычных слов, тем совершеннее и богаче он становится.

Именно доказательная медицина, как глобальная и динамично развивающаяся область, стала основным каналом проникновения англоязычной терминологии. Это связано не с языковой модой, а с прагматической необходимостью: англоязычные термины являются прямыми обозначениями новых концептов, методов и метрик. Они обеспечивают немедленное включение специалиста в международный контекст, что является обязательным требованием для современного исследования и практики, основанной на глобальных руководствах.

Таким образом, современная медицинская терминосистема становится функционально стратифицированной: латынь – для фундаментальных, консервативных и унифицирующих целей; национальный язык – для клинической коммуникации и просвещения; английский – для инноваций, исследований и интеграции в мировую науку. Тенденция указывает не на полное вытеснение одного языка другим, а на их дальнейшую специализацию и сосуществование в рамках полиязычного профессионального пространства.

Список использованной литературы

1. Сапин, М. Р. Международная анатомическая терминология: необходимость сохранения латинской основы в эпоху глобализации / М. Р. Сапин, Д. Б. Никитюк // Морфология. – 2018. – Т. 153, № 2. – С. 89–94.

2. Власов, В. В. Введение в доказательную медицину / В. В. Власов. – М. : Медиа Сфера, 2020. – 224 с.

3. Михеев, А. В. Англицизмы в современном русском медицинском дискурсе: заимствование или необходимость? / А. В. Михеев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, вып. 5. – С. 1156–1160.

К содержанию

Н. И. ЗАХАРЧЕНЯ, А. М. ЛЕНКО
Беларусь, Барановичи, БарГУ

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЗВИЩА: ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТТЕНКИ НАИМЕНОВАНИЙ ИСТОРИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ США

Производные наименования представляют собой важный элемент языковой и культурной системы, выполняя не только номинативную функцию, но и роль уникального механизма сохранения исторической памяти. В лингвосоциокультурном пространстве США прозвища президентов выступают формой публичного признания, закрепляющей в языке восприятие их вклада и индивидуальности обществом. Их наличие свидетельствует о том, что политическая фигура не осталась незамеченной и заняла значимое место в коллективной памяти общества [1, с. 109]. Они не только маркируют личностные особенности, но и становятся инструментом формирования общественного мнения, создавая амбивалентные образы, способные усиливать как положительное, так и отрицательное восприятие политического деятеля.

Научная ценность данного исследования заключается в изучении трансформирующейся природы прозвищ и их связи с социально-политическими процессами, сквозь призму которых отражаются масштабные культурные и политические изменения. Материалом для исследования послужили 190 наименований, присвоенных президентам Соединенных Штатов Америки в различные исторические периоды. На основе собранного материала была предложена классификация причин их возникновения, где каждая категория отражает свои характерные побуждения и принципы номинации.

Первая группа прозвищ основывается на индивидуальных особенностях политического деятеля – его внешних данных, манере поведения или биографических деталях раннего периода жизни. В данной категории нами было выделено 64 подобных имен. В качестве примера рассмотрим прозвище *No Drama Obama*, которое носил 44-й президент США Барак Обама. Наименование возникло во время президентской кампании 2008 г., указывая на спокойный темперамент лидера. Данное имя образовано при помощи рифмы *Drama – Obama*. Таким образом, прозвище имеет положительную коннотацию, отражая самообладание и рассудительность будущего президента.

Выделение профессиональных достижений или неудач служит еще одним принципом формирования наименований. В нашем исследовании мы обнаружили 36 подобных номинаций. Ярким примером служит прозвище

Explainer-in-Chief, которое было присвоено 42-му президенту США Биллу Клинтону. Оно было создано, чтобы подчеркнуть уникальный талант президента переводить сложные политические и экономические вопросы на понятный народу язык. Производная номинация образована путем сочетания описательного существительного *explainer* – ‘разъяснитель’ и формального статуса *in-Chief* – ‘главный’. В результате прозвище иллюстрирует положительную коннотацию, подчеркивая высокий уровень коммуникативной компетенции лидера.

Также нами была выделена тенденция к формированию прозвищ, связанных с конкретными историческими обстоятельствами, и обнаружено 35 подобных единиц. Американский государственный и политический деятель США Джо Байден имел прозвище *Scranton Joe*. Данное прозвище уходит корнями в раннее детство Байдена, описывая его происхождение. Наименование образовано путем сочетания топонима *Scranton* (город в штате Пенсильвания, где родился президент) и личного имени лидера *Joe*. Данный способ образования прозвища создает образ парня из народа, что наделяет данное наименование положительной коннотацией.

Попытки смягчить чрезмерную критику исторических деятелей привели к возникновению неформальных прозвищ. В нашем исследовании было выделено 35 подобных примеров. Запоминающимся примером в этой категории является производное имя *Orange Man*, закрепившееся за нынешним президентом США Дональдом Трампом. В основе прозвища лежит эпитет *orange* ‘оранжевый’, указывающий на внешнюю особенность Трампа, и существительное *man* ‘человек’. Номинация отсылает к специфичному образу президента – его часто неестественному оттенку кожи. Использование данного прозвища позволяет перевернуть агрессивные нападки в иронию, тем самым обесценивая аргументы противников.

Формирование прозвищ президентов с использованием аллюзий к известным историческим личностям служило уникальным средством запечатления образа главы государства, отражая как восхищение, так и критику. Мы выделили 12 таких прозвищ. Ярким примером является прозвище *Grandfather’s Hat*, которое принадлежало Бенджамину Гаррисону. Наименование представляет собой притяжательную конструкцию и переводится как ‘дедушкина шляпа’. Тот факт, что Б. Гаррисон был внуком 9-го президента США, стал и его главным политическим преимуществом, и одновременно его главной уязвимостью. Прозвище *Grandfather’s Hat* является ироничной реакцией на попытку лидера использовать славу предка в своей предвыборной кампании, что наделяет его негативным оттенком.

Последняя выделенная нами группа прозвищ связана с простотой и лаконичностью и основывается на инициалах, сокращенных именах или порядковых номерах. Нами было обнаружено 8 таких прозвищных

наименований. Например, Джордж Уокер Буш, 43-й президент США, известен не только под официальным именем, но и под прозвищем, сочетающим инициальную аббревиатуру с региональным диалектизмом. *JWB* представляет собой лаконичную аббревиатуру, составленную из инициалов президента. Кроме того, данное наименование сопровождается второй формой – *Dubya*, возникшей из фонетической транскрипции техасского произношения буквы *W*. Появившись спонтанно в период предвыборной кампании, это производное имя было подхвачено политическими комментаторами и СМИ. Оно подчеркивало простоту, неформальность и близость президента к народу, что указывает на нейтральную коннотацию.

В ходе проведенного исследования было установлено, что прозвища президентов США формируются преимущественно на основе их личностных качеств и индивидуальных особенностей, отражая общественное восприятие и политический контекст. Их возникновение и закрепление в значительной степени обусловлены влиянием медиа, что позволяет рассматривать их в качестве индикаторов динамичных общественных настроений. Результаты разработанной классификации демонстрируют, что подобные номинации выступают важными элементами культурных трансформаций и национальной идентичности, сохраняя при этом коннотативную амбивалентность и подверженность изменениям. Таким образом, прозвища становятся не только характеристикой личности, но и способом осмысления ценностей американского общества.

Список использованной литературы

1. Ковальчук, С. С. Характерные особенности фразеологических прозвищ общественно-политических деятелей в английском и немецком языках / С. С. Ковальчук // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 5. – С. 108–116.

К содержанию

Н. И. ЗАХАРЧЕНЯ, Д. Н. ЩЕДРОВА
Беларусь, Барановичи, БарГУ

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

В рамках настоящего исследования, посвященного сравнительному анализу рекламных слоганов, рассматривается специфика лингвистического оформления рекламы продуктов питания, применяемого в англоязычной

и немецкоязычной лингвокультурах. Целью нашего исследования является выявление доминирующих лингвистических приемов, которые формируют коммуникативное воздействие слогана на покупательскую аудиторию в каждой из культур. Реклама представляет собой коммуникацию, нацеленную на изменение сознания и поведения потребителя посредством убеждения и формирования позитивного образа товара [1]. Ключевым вербальным элементом, акцентирующим основное сообщение, выступает слоган – краткая, емкая и легко запоминающаяся фраза. Эффективность слогана определяется его способностью выполнять две основные функции: идентифицирующую (создание узнаваемого образа бренда) и императивную (побуждение к действию). Поскольку рекламный дискурс глубоко укоренен в культурном контексте, выбор лингвистических средств для реализации этих функций напрямую зависит от ценностных ориентиров, традиций и коммуникативных моделей целевой аудитории [2]. Таким образом, слоган можно рассматривать не только как маркетинговый инструмент, но и как культурный код, отражающий особенности национальной картины мира.

Материалом для нашего исследования послужили 50 англоязычных и 50 немецкоязычных рекламных слоганов, отобранных с сайтов компаний-производителей гастрономической продукции. Проанализировав отобранный материал, мы определили наиболее и наименее частотные языковые средства, используемые для воздействия на потребителей.

На фонетическом уровне наиболее частотным приемом в англоязычных слоганах является рифма, которая используется в 26 % отобранных примеров. Данный прием обеспечивает высокую запоминаемость слогана и создает позитивный тон, что иллюстрируется следующими примерами: *Savour the flavour* (Lurpak) и *Love it. Hate it. Just don't forget it* (Marmite). Аллитерация встречается реже и применяется в 10 % отобранных примеров, и служит для создания ритма, как в слогане *Go with the Goodness of Cheerios* (Cheerios). В немецкоязычных слоганах рифма используется существенно реже, в 8 % случаев от общего числа отобранных нами слоганов, так же как и аллитерация, выделенная в 6 % отобранных примеров, которая способствует созданию внутренней ритмики и фонетической выразительности: *Knusper, knabber, knackig, frisch* (Funny-Frisch).

Лексико-семантический анализ демонстрирует различные акценты в формировании образа продукта. Английские слоганы оперируют преимущественно лексемами, обозначающими простое качество, действие и мгновенное удовольствие. Это такие лексемы, как *good, taste, feel, have,* использование которых находит отражение в прямых призывах к потенциальному покупателю, как в слогане *Feel the noise* (Ore Ida). Немецкие слоганы, напротив, тяготеют к абстрактным понятиям, связанным с глубиной

восприятия, традицией и эмоциональной привязанностью, что находит свое отражение в использовании таких лексем, как *geschmack* ‘вкус’, *genuss* ‘наслаждение’, *heimat* ‘родина’, *liebe* ‘любовь’. Это можно увидеть на примере слогана *Schwartau ist Genuß!* (Schwartau). Данная лексическая избирательность коррелирует с синтаксическими предпочтениями. Для англоязычного слогана характерны простые и побудительные конструкции в повелительном наклонении, они составляют 12 % от общего количества примеров, что реализует стратегию прямого обращения *Say yes to the best*. В немецкоязычном слогане преобладают простые безличные предложения, которые составляют 40 % случаев использования, представляющие преимущества товара как объективную данность и бесспорную истину: *So schmeckt Heimat* (Bauernland).

Среди стилистических приемов наиболее распространена метафора, которая встречается в 16 % случаев от общего числа отобранных слоганов. В англоязычном контексте метафора часто носит конкретный и динамичный характер, как в слогане *Crank the rainbow – taste the rainbow* (Skittles), где абстрактное понятие связывается с физическим действием. В немецкоязычных рекламных слоганах метафора применяется в 36 % случаев. В слогане *Ideen aus Milch* (Meggle) молоко метафорически поднимается до статуса источника творчества, что делает его не просто обычным продуктом, а важным элементом, от которого зависят идеи и вдохновение. В англоязычных слоганах нередко используется ирония (10 % случаев) и гипербола (8 % случаев). Гипербола используется для создания яркого и запоминающегося впечатления, усиливая эмоциональный отклик и подчеркивая уникальность и превосходство продукта, что видно на следующих примерах: *Unexplainably juicy* (Starburst); *You can’t eat without it* (Heinz); *Baked to perfection* (McVitie’s). Ироничные высказывания могут внести элемент юмора и легкости, что делает рекламу более запоминающейся и привлекательной для потребителей, как в слоганах *Guaranteed not to last* (Cadbury Dairy Milk) и *You’re not you when you’re hungry* (Snickers), где ирония помогает создать неформальные и доверительные отношения.

Ирония практически отсутствует в немецкоязычных рекламных слоганах, что указывает на предпочтение прямолинейного, но не игрового подхода. При создании немецких рекламных слоганов гипербола используется достаточно часто, составляя 14 % от общего количества отобранных нами слоганов. Проанализируем применение гиперболы на примере рекламного слогана *Riesenblasen klebefrei* (Hubba Bubba). В данном случае гипербола проявляется в преувеличении размеров пузырей, которые способны выдуть потребители. Акцентирование на гигантском размере пузырей призвано привлечь внимание покупателей и вызвать у них желание попробовать продукт.

Проведенный нами сравнительный анализ англоязычных и немецкоязычных гастрономических рекламных слоганов показывает, что выявленные различия систематичны и отражают две разные модели рекламной коммуникации. Англоязычная модель, основанная на иронии и игровых метафорах, использует стратегию «вовлечение через игру», ориентированную на активного и практичного потребителя, который ценит остроумие и современность. С другой стороны, немецкоязычная модель, сосредоточенная на образных метафорах, применяет стратегию «убеждение через ценности», обращаясь к традициям и глубоким эмоциональным связям.

Таким образом, реклама в каждой из культур функционирует как отражение специфических культурных подходов, и для успешного маркетинга важно адаптировать рекламные сообщения в соответствии с местными ценностями и традициями.

Список использованной литературы

1. Оришев, А. Б. Реклама: определение понятия, экономическая роль и ее особенности в России / А. Б. Оришев // Бизнес и дизайн ревю. – 2016. – Т. 1, № 4. – URL: https://obe.ru/journal/2016_4/orishev-a-b-reklama-opredelenie-ponyatiya-ekonomicheskaya-rol-i-ee-osobennosti-v-rossii/ (дата обращения: 05.02.2026).

2. The Effect of Advertising on Increasing Sales of Food Products / R. H. Hadi, A. H. Hasham, H. M. Hussein [et al.] // European Journal of Theoretical and Applied Sciences. – 2024. – Vol. 2, № 4. – P. 482–494.

К содержанию

О. Л. ЗОЗУЛЯ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Процессы концептуализации и категоризации взаимосвязаны и взаимообусловлены, один из них с необходимостью предполагает другой. В процессе творческого отражения окружающей действительности в сознании человека формируются определенные структуры знания об объектах и явлениях. Параллельно с ним происходит процесс классификации (категоризации) объектов и явлений на основании сформировавшихся знаний. Языковая картина мира (ее отдельный фрагмент) проявляется в системных значениях слов, т. е. зафиксированных в языковой системе структурах знания об объектах и явлениях окружающего мира, а также

в принципах классификации и группировки понятий, в существующих между ними связях.

Формирующиеся в сознании носителей языка категории придают знаниям упорядоченный характер. Подобно прототипическим категориям языковые (лексические) категории структурируются по вертикали и по горизонтали. Уровни обобщения задают структуру категорий по вертикали. Прототипы организуют категории по горизонтали, категории предстают как имеющие центр и периферию, т. е. как объединения, которые включают прототипических и маргинальных представителей. При этом с прототипом связывается не какой-то определенный элемент или явление реального мира, а ментальная репрезентация, когнитивный ориентир категорий.

Считается, что существительные таксономического характера (наименования растений, животных и т. д.), а также слова, называющие части целого, обычно достаточно легко подвергаются семантической классификации на основании гиперонимов словарных дефиниций. Так гиперонимы словарных дефиниций фитонимов *Pflanze, Baum, Strauch, Pilz, Gras (Graspflanze), Kraut* (языковые данные приводятся по [1]) являются одновременно гиперонимами отдельных классов (субкатегорий), которые выделяются в рамках лексической категории растений. Следует отметить, что выделение субкатегорий на основе лексикографических дескрипций позволяет обнаружить отношения между словами, присущие самому языку, а также избежать опасности онтологизирования языковых классификаций, смешивания языковых и неязыковых принципов классификации.

Так, лексическая категория «растения» в современном немецком языке членится на следующие субкатегории: «Bäume», «Sträucher», «Kräuter», «Blumen», «Pilze», «Farne», «Moose», «Flechten», «Algen», каждая из которых представляет собой отдельное объединение растительных объектов со своим набором отличительных признаков, определяющих их границы. Данные субкатегории, как и категория в целом, представляют собой объединения с нечеткими границами и включают как типичных (прототипических), так и маргинальных представителей. Следует отметить, что в большинстве случаев фитонимы соотносятся в дефинициях непосредственно с гиперонимом *Pflanze,* т. е. это единицы, которые не относятся в языковой картине мира ни к какому промежуточному объединению (*Baum, Strauch, Pilz* и т. д.). Эта, возможно, нетипичная группа в лексической категории «растения» также выступает в качестве ее отдельной подкатегории. Главный гипероним исследуемой категории *Pflanze* является, таким образом, не только базисным, но и одним из наиболее частотных идентификаторов. Этот факт можно объяснить, на наш взгляд, двумя причинами. С одной стороны, это подтверждает сложность проведения четких, однозначных границ между различными видами растительных

объектов, что имеет следствием их подведение под гипероним самого высокого уровня абстрагирования. С другой стороны, это доказательство избирательности и субъективности при восприятии и интерпретации информации о растительных объектах, на данном участке концептуальной картины мира выделение промежуточных уровней не явилось коммуникативно значимым.

Анализ уровневой организации лексической категории «растения» согласно лексикографическим данным [1] позволил выделить семь уровней разной степени обобщения в организации данной категории. Самый высокий уровень обобщения – первый – представлен главным гиперонимом исследуемой категории *Pflanze*. В семантике данной лексической единицы содержится та минимальная структура знания, которая служит основанием отнесения объектов к категории растений и определяет границы этой категории. К данному уровню, а также ко второму, третьему и четвертому относятся лексические единицы – наименования лингвокреативных объединений. На пятом, шестом и седьмом уровнях представлены отражательно ориентированные категории.

Разница между лингвокреативными и отражательно ориентированными категориями заключается, на наш взгляд, в следующем. В окружающем нас мире нет просто дерева, мы всегда имеем дело с некоторым видом или разновидностью – березой, дубом. Дуб, липа и другие деревья, несмотря на существующие между ними в одном лесу различия, – это объекты, реально присутствующие в природе. Лексемы *Kiefer, Strandkiefer, Maiglöckchen* и т. д. являются наименованиями объединений, которые представляют собой результат обобщения и абстрагирования в процессе отображения объективно существующих растительных культур. Поэтому данные лексические единицы рассматриваются, в первую очередь, как имена отражательно ориентированных категорий – «сосна», «ландыш» и т. д.

Объединения «деревья», «хвойные деревья», «кустарники», «грибы» и т. д. созданы сознанием на основе выделения одного или нескольких признаков, свойственных отдельным растительным объектам, а также процесса абстрагирования – уже на другом уровне – от некоторых различий в мире растений, т. е. строятся на уже существующих знаниях и категориях первого порядка – отражательно ориентированных. Данные объединения представляют собой результат лингвокреативной деятельности, т. е. когнитивной способности человека творчески реструктурировать имеющиеся и порождать новые ментальные конструкты, объективация и фиксация которых осуществляется благодаря языку. Поэтому фитонимы *Baum, Strauch, Unkraut, Gemüse*, а также *Heilpflanze, Liliengewächs, Zierstrauch, Braunalge* и т. д. рассматриваются как имена лингвокреативных категорий. При этом название категорий второго порядка – лингвокреативные – достаточно

условно, так как лингвокреативная деятельность сознания отмечается и на уровне отражательно ориентированных объединений. Творческая деятельность проявляется в них в избирательности восприятия, в отвлечении от одних свойств растений и фокусировании внимания на других как в процессе восприятия, так и при создании имени. Наличие отражательно ориентированных и лингвокреативных объединений дает возможность интерпретировать языковую картину растительного мира в широком смысле как «образ некоего мира», как отраженного, так и сотворенного сознанием» [2, с. 253].

При этом отражательно ориентированные категории преобладают над лингвокреативными. Это обусловлено, с одной стороны, многообразием мира растений, с другой – тем, что человек должен отражать внешний мир, пусть и преломляя его в сознании, пропуская его через себя и свои потребности, т. е. оценивая, но все же по большей части объективно. Человек не смог бы ориентироваться в мире, если бы оперировал только абстрактными категориями, конструктами креативного сознания. Адекватное отражение объективного мира является основой для творческой, практически преобразующей мир деятельности человека.

Список использованной литературы

1. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache : in 10 Bänden. – Mannheim : Bibliographisches Inst. & F. A. Brockhaus AG, 2000. – 1 CD-ROM.

2. Никитин, М. В. Основания когнитивной семантики : учеб. пособие / М. В. Никитин. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 277 с.

К содержанию

В. Г. КАРАВАЕВА, Т. А. ТОЛМАЧЕВА
Россия, Москва, МГПУ

КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНО ОБУСЛОВЛЕННОГО ПРОСОДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАМКАХ ВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ

Современные исследования педагогического дискурса все чаще обращаются к просодическим характеристикам речи как к ключевым индикаторам профессиональной речевой компетенции преподавателя [1]. В условиях, когда профессиональная эффективность учителя во многом зависит от уровня сформированности речевой культуры, в частности способности выстраивать доверительное и одновременно конструктивное взаимодействие с обучающимися, роль интонационной организации речи приобретает особую значимость, выполняя эмоционально-оценочную и структурно-дискурсивную функции [2; 3].

Несмотря на то, что дискуссионная компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки преподавателя, проблема ее объективной оценки остается открытой. В педагогической практике оценка качества речевого воздействия часто основывается на субъективных критериях: наблюдении, экспертной оценке или самооценке преподавателя [4]. Между тем современная лингвистика располагает инструментами корпусного анализа больших языковых данных для объективизации параметров звучащего портрета преподавателя [5].

Существующие корпуса педагогического дискурса, как правило, ориентированы на лингвистические аспекты, но уделяют недостаточное внимание акустическим характеристикам в связке с педагогическими стратегиями. Особенно остро ощущается нехватка глубоко аннотированных корпусов, которые объединяют лингвистические и педагогические параметры, ориентированных на теоретические и прикладные исследования профессионально ориентированной звучащей речи и обучение моделей искусственного интеллекта, способных автоматически оценивать компетенции учителя в режиме реального времени.

Цель настоящего исследования – проанализировать просодические особенности речи русскоязычных преподавателей (мужчин и женщин) и определить, каким образом мелодический диапазон соотносится с интонационными контурами и тактиками речевого воздействия в рамках учебной дискуссии.

Материал исследования составили 8,5 часа аудиозаписей учебных дискуссий на русском языке с участием семи преподавателей (четырех женщин и трех мужчин) и 171 студента Московского городского педагогического университета. Разработана система тегов для 22 тактик речевого воздействия преподавателя и 7 типов интонационных контуров.

Записи прошли этапы предварительной обработки, включая цифровую очистку сигнала, сегментацию, перцептивный анализ. В программе Praat было проведено многоуровневое аннотирование, включавшее нанесение трех слоев разметки: 1) орфографическая транскрипция; 2) интонационная разметка (интонационные контуры, границы синтагм); 3) тактики речевого воздействия (мотивация мышления, противопоставление, избирательная информация, провокация, общее резюме и др.).

Перцептивный экспертный анализ проводился пятью аудиторами с опытом в области обучения фонетике и речевой коммуникации. Для верификации результатов дополнительно применялся визуальный контроль параметров основного тона в программе Praat. Полученные данные были статистически обработаны в целях сравнения гендерных различий и выявления типичных интонационных моделей в зависимости от реализуемой тактики речевого воздействия.

Корпусный анализ позволил выделить ряд типичных интонационных моделей, доминирующих в речи преподавателей. Наиболее частотными оказались восходящие контуры (39 %), менее частотны – нисходящие (30 %) и ровные (25 %). Остальные контуры – нисходяще-восходящие и восходяще-нисходящие, последовательность нисходящих и восходящих тонов, специальный подъем – суммарно составили около 6 %. Редкие серии восходящих тонов (менее 1 % всех реализаций) встречались у представителей обоих полов преимущественно в рамках реализации тактики мотивации мышления. Налицо тенденция к преобладанию простых контуров, характеризующих жанровые особенности учебной дискуссии, отличающейся конвенциональностью произношения и стремлением к нейтральной тональности, и менее частотному использованию сложных контуров для реализации эмоционально-аргументативных тактик.

Была проанализирована зависимость между мелодическим диапазоном в пределах синтагмы и контуром ее ядерного тона. Преподаватели-женщины использовали более широкий мелодический диапазон для восходяще-нисходящих контуров, что соответствует большей эмоциональной выразительности и акцентированности прагматического воздействия речи. Среднее значение по мелодическому диапазону в рамках синтагмы для данных контуров составило 156 Гц, тогда как в синтагмах с ровным контуром это значение составило 77 Гц. У мужчин наблюдается схожая, но менее выраженная динамика: среднее значение мелодического диапазона для синтагм с ровным контуром составило около 63 Гц, а для синтагм с восходяще-нисходящим – 131 Гц.

Был проведен анализ корреляции между интонационным оформлением синтагмы и тактиками речевого воздействия. С одной стороны, тесной взаимосвязи между контуром основного тона и тактикой речевого воздействия выявлено не было. С другой стороны, наблюдается высокая зависимость между мелодическим диапазоном и тактиками речевого воздействия: 1) тактики акцентуации мнения, противопоставления и провокации сопровождались наибольшим мелодическим диапазоном, 2) тактики избирательной информации и перехода отличались минимальным мелодическим диапазоном, 3) для мужчин наиболее широкий диапазон основного тона типичен в тактиках акцентуации мнения и провокации, а для женщин – в противопоставлении и провокации.

Выявленные закономерности указывают на то, что реализация мелодического диапазона напрямую зависит от типа интонационного контура: в ровных контурах, реализуемых как мужчинами, так и женщинами, наблюдаются минимальные значения мелодического диапазона, в то время как сложные контуры (восходяще-нисходящие, нисходяще-восходящие, последовательность нисходящих) характеризуются максимальной широтой

основного тона, маркируя риторическую выразительность речи. Тем самым прагматическое содержание высказывания подчиняется определенной акустической логике. Такая зависимость предполагает наличие шаблона в просодической организации педагогического дискурса, обусловливающего выбор супрасегментных средств для оформления нейтральных, переходных, аргументативных, оппозиционных, мотивирующих и провокационных высказываний.

Полученные данные подтверждают тезис о существовании гендерно обусловленных различий в реализации просодических средств в условиях ведения учебной дискуссии. Женская речь, как правило, характеризуется большей амплитудой мелодических колебаний и заметной экспрессивностью, что согласуется с результатами социофонетических исследований. В свою очередь, мужская речь – более нейтральна, но демонстрирует точечное использование резких интонационных движений в динамичных тактиках (акцентуация мнения, общее резюме, провокация).

Результаты исследования подтверждают необходимость формирования у будущих преподавателей осознанных навыков владения интонацией как средством риторического и педагогического воздействия. В условиях цифровизации образования особенно перспективной выглядит интеграция оценки качества ведения учебной дискуссии с учетом интонационного оформления на основе AI-инструментов, способных распознавать, анализировать звучащую речь и предоставлять моментальную обратную связь по параметрам интонационной динамики в сочетании с реализацией тактик речевого воздействия. Такие системы позволяют спроектировать обучение с опорой на эмпирические данные, сокращая разрыв между лингвистической теорией и педагогической практикой.

Проведенный корпусный анализ звучащей речи русскоязычных преподавателей показал, что просодические модели не только отражают индивидуальные и гендерные особенности говорящего, но и структурируют само педагогическое взаимодействие. Диапазон основного тона тесно связан с выбранной интонационной конструкцией и речевой тактикой, а его расширение указывает на переход от нейтральных к аргументативно-эмоциональным речевым тактикам. Исследование подтверждает, что выбор интонационной модели является маркером той или иной стратегии педагогического дискурса. Сознательное отношение преподавателя к собственному звучащему профилю может существенно повысить уровень его дискуссионной компетенции. В перспективе развитие корпусных и AI-технологий позволит расширить возможности диагностики и мониторинга качества ведения учебной дискуссии в реальном образовательном процессе.

Список использованной литературы

1. Фононовации в современном языковом и дидактическом пространстве: опыт, проблемы, перспективы / Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева, К. Н. Бурнакова [и др.]. – М. : Яз. народов мира, 2024. – 324 с.

2. Бурнакова, К. Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект / К. Н. Бурнакова, Т. Н. Боргоякова // Казанская наука. – 2018. – № 9. – С. 64–67.

3. Караваева, В. Г. Формирование фонетической компетенции студентов языкового вуза посредством аудиопрактикума / В. Г. Караваева, Г. С. Абрамова // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения : сб. науч. тр. / Моск. город. пед. ун-т. – М. : Яз. народов мира, 2022. – С. 121–138.

4. Полушкина, Т. А. Глобальные тенденции в обучении будущих инженеров интонации публичной речи на английском языке: акцент, дискурс, прагматика / Т. А. Полушкина // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С. 44–49.

5. Современная (цифровая) дидактика : монография / К. А. Баранников, Т. М. Босенко, А. А. Воронков [и др.]. – М. : Интеллект-Центр, 2024. – Т. 3. – 133 с.

К содержанию

М. А. КОБАК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Социальный характер рекламных текстов как части средств массовой информации (различные рекламные объявления, в частности стремительно входящие в нашу общественную жизнь) не случайно вызывает интерес у лингвистов. Средства массовой информации, такие как газеты, журналы, теле- и радиопрограммы, представляют собой рекламу в виде готовых медиаформатов. Кроме того, понятие «текст» в отношении средств массовой информации включает графику и телепрограммы, которые охватывают не только выражение слов, но и их объем и многогранность, т. е. включают в себя характеристики, важные для медиапродукта.

В связи с изложенным выше следует отметить, что рекламный текст – это не только текст рекламной информации, состоящий из заголовка (слогана), введения, основной части и заключения. Рекламный текст – это информационный текст, который содержит совокупность всех значимых экстралингвистических структур, призванных воздействовать, побудить людей к покупке товаров и использованию услуг. Концепция многомерного информационного текста позволяет лучше понять характеристики воздействия слов и изображений в массовой коммуникации, а также их общее влияние на массовую аудиторию, раскрыть отличительный механизм рекламного текста.

Профессор Ю. В. Рождественский в книге «Теория риторики» указывает на «повторяемость» как на важную особенность новостных и рекламных текстов: «…символ “Повторение сообщений” означает повторение повторяющегося сообщения получателю несколько раз. Рекламные тексты… характеризуются повторением сообщений. Во многих отношениях чрезмерное повторение рекламного текста способствует созданию “навязчивого” рекламного образа» [1, с. 592].

Воздейственность, многогранность, информативность, «повторяемость» и корпоративизм рекламного текста обусловливают его образовательный потенциал в практике формирования профессиональных ценностей будущих преподавателей иностранного языка – студентов языково-педагогических специальностей.

Особое значение для эффективности формирования у будущих преподавателей иностранного языка профессиональных ценностей имеет начальный этап обучения в высшей школе, поскольку именно в этот период начинается целенаправленная работа по формированию валидных качеств и характеристик личности. Речь идет, как отмечал В. А. Сластенин, о появлении субъективного значения объективных значений [2, с. 178]. И, наконец, важно выполнять эти действия самим студентам. Другими словами, на занятиях по иностранному языку необходимо включать студентов в профессионально ориентированную образовательную деятельность с целью появления у них личностного смысла ценностей-знаний, ценностей-отношений и овладения ценностями-средствами как действиями, обусловливающими эффективное взаимодействие с другими.

Необходимые средства для функционального своеобразия текста рекламы – фразеологизмы. Использование фразеологизмов обосновано национальными, культурологическими, социальными факторами. Во фразеологизмах находят отражение обычаи, традиции, обряды, история и психология народа. Своеобразие этих экспрессивно-оценочных единиц языка обуславливает их функциональную нагруженность в тексте. По нашим наблюдениям, структура и семантика фразеологических выражений придают им новое содержание и оттенки при условии их обновления. Система метафор используется в рекламе очень редко. Наиболее распространенными из них являются аллегория, гипербола, ирония, метафора, метонимия, сравнение, эпитет и т. д.; «…использование всевозможных языковых средств или элементов в рекламе делает их красочными и содержательными» [3, с. 252].

Так, фразеологизмы обладают большей экспрессивностью и оригинальностью: «…фраза, внешне совпадающая с устойчивым фразеологическим словосочетанием, уже в силу этого совпадения привлекает к себе большое внимание. Она воспринимается как бы сквозь призму ее привычного

фразеологического значения, в той или иной мере окрашивающего и данное индивидуальное построение». «Фразеологический оборот – это воспроизводимая единица языка, обладающая единым, целостным значением, устойчивая по своему компонентному составу» [4, с. 225].

В широком понимании к фразеологии относятся следующие типы единиц:

1) идиомы – устойчивые объединения, значение которых неразложимо на значения слов-компонентов, их составляющих; их можно заменить одним словом: *black sheep* – белая ворона; *heart on smb's sleeve* – душа на распашку; *a piece of cake* – проще простого, пустяк; *under the weather* – нездоровится, плохо себя чувствовать;

2) фразеологические сочетания – это фразеологизмы, в которых только один из компонентов обладает фразеологически связанным значением, что создает синтаксическую и семантическую расчлененность: *cheer up* – не вешать нос; *pay attention* – обращать внимание; *to make friends* – заводить друзей; *to gain experience* – приобрести опыт;

3) пословицы – устойчивые изречения, грамматически и ритмически организованне, в которых запечатлен практический опыт народа и его оценка и которые выступают в речи как самостоятельные суждения: *You never know what you can do till you try*. – Глаза бояться, а руки делают; – *The early bird catches the worm*. – Кто рано встает, тому Бог дает; *Don't count your chickens before they hatch*. – Цыплят по осени считают; *A friend in need is a friend indeed*. – Друг познается в беде; *Better late than never*. – Лучше поздно, чем никогда;

4) поговорки – устойчивые изречения, образно определяющие факт действительности и получающие конкретный смысл в тексте: *Score twice before you cut once*. – Семь раз отмерь, один раз отрежь; *To blow hot and cold*. – Семь пятниц на неделе; *Every cloud has a silver lining*. – Нет худа без добра; *Actions speak louder than words*. – Не по словам судят, а по делам; *When in Rome, do as the Romans do*. – В чужой монастырь со своим уставом не ходят; *Too many cooks spoil the broth*. – У семи нянек дитя без глазу;

5) речевые штампы – функционирующие в речи устойчивые формулы: *best regards, all the best*. – Всего доброго; *See you soon*. – До скорого; *Take care*. – Береги себя; *Have a nice day*. – Хорошего дня; *Long time no see*. – Давненько не виделись; *Thank you in advance*. – Заранее благодарю; *It doesn't matter*. – Неважно / ничего страшного.

С использованием разделения стилистических средств на изобразительные и выразительные происходит анализ языка рекламных текстов. «Изобразительными средствами языка при этом называют все виды образного употребления слов, объединяя их общим термином «тропы». Сюда входят такие типы переносного употребления слов и выражений, как метафора, метонимия, гипербола, литота, ирония, перифраз и др.

Выразительные средства, или фигуры речи, не создают образов, а лишь повышают выразительность речи и усиливают ее эмоциональность» [5, с. 89]. Отметим, что лингвистическая литература подчеркивает преобладание простых предложений в рекламе. Текст, представленный в рекламе, должен быть быстро и эффективно понят читателем или слушателем. Таким образом, рекламный текст представляет собой уникальный объект лингвистического анализа, находящийся на пересечении языка, культуры, психологии и социума. Его комплексное изучение позволяет не только раскрыть механизмы современной массовой коммуникации, но и выявить потенциал использования языковых средств для решения актуальных задач профессионального образования.

Список использованной литературы

1. Рождественский, Ю. В. Теория риторики : учеб. пособие / Ю. В. Рождественский. – М. : Добросвет, 1997. – 597 с.

2. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. –192 с.

3. Фарзалиева, З. М. Anaphora, epiphora and alliteration in English advertising texts / З. М. Фарзалиева // Актуальные проблемы переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию Брян. гос. ун-та им. акад. И. Г. Петровского, Брянск, 17–19 сент. 2021 г. – Брянск : РИСО БГУ, 2021. – С. 248–252.

4. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык: Лексика : учеб. пособие / Д. Н. Шмелев. – Изд. 5-е. – М. : ЛИБРО-КОМ, 2009. – 336 с.

5. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов / И. В. Арнольд. – 9-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 384 с.

К содержанию

О. С. КОРНЕЕВА
Беларусь, Минск, БГУИЯ

СПОСОБЫ КОНКРЕТИЗАЦИИ РОДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАВЕДЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ЛАНДШАФТЕ

Коммуникативное пространство современного города насыщено письменной текстовой информацией. В такой наполненной информацией и смыслами среде социального взаимодействия перед владельцами организаций, особенно коммерческих, стоит задача эффективной реализации аттрактивного потенциала поликодовых средств коммуникации, используемых при оформлении топографического объекта в городском

пространстве. В то же время акторам лингвистического ландшафта важно соблюсти баланс между креативностью и информативностью вербальных средств, представляемых на вывесках.

В данной статье представлены результаты исследования того, каким образом производится конкретизация рода деятельности заведения общественного питания в случае отсутствия номенклатурного термина, сопровождающего эргоурбоним, размещенный на вывеске. В качестве материала исследования нами были отобраны 278 и 269 единиц анализа в лингвистическом ландшафте маленьких городов Беларуси и Англии, соответственно. В качестве единицы анализа выступает совокупность письменных средств коммуникации, объединенных принадлежностью к одному заведению общественного питания. Структурно единица анализа включает: 1) эргонимическое ядро, состоящее из проприальной части (эргоурбонима) и опционального номенклатурного термина; 2) опциональное коммуникативное сопровождение (далее – КС). В качестве маленьких городов в рамках настоящего исследования выступают 18 белорусских (Смолевичи, Вилейка, Дзержинск, Ивацевичи, Лунинец, Береза, Новогрудок, Сморгонь, Волковыск, Глубокое, Поставы, Лепель, Калинковичи, Рогачев, Добруш, Осиповичи, Горки, Кричев) и 7 английских городов (Белпер, Биддалф, Бриксхем, Доркинг, Малтби, Пенрит, Слифорд) с численностью населения от 5 до 50 тыс. жителей.

Применяемый в ходе настоящего исследования метод анализа лингвистического ландшафта позволил выявить отсутствие номенклатурных терминов, направленных на указание типа заведения, в 115 из 278 (41,37 %) единиц анализа в маленьких городах Беларуси и 153 из 269 (56,88 %) единиц анализа в маленьких городах Англии. На основании приведенных данных можно утверждать, что отсутствие номенклатурного термина в Англии на 15,51 % выше, чем в Беларуси. Далее мы подробно проанализировали способы конкретизации рода деятельности заведения общественного питания в случаях отсутствия номенклатурного термина. Согласно результатам анализа, в случае отсутствия номенклатурного термина как такового, его идентифицирующая функция выполняется как проприальной частью наименования, так и в рамках КС. В 35,65 % (41 из 115) и 17,65 % (27 из 153) от общего количества исследуемых единиц в Беларуси и Англии, соответственно, наблюдается восполнение идентифицирующей функции отсутствующего номенклатурного термина. Результаты исследования приведены в таблице.

Таблица – Количественные показатели способов конкретизации рода деятельности заведения общественного питания

Прониальная часть	Коммуникативное сопровождение							
	Ассортиментное		Ассортиментно-идентифицирующее		Идентифицирующее		Отсутствующее	
Конкретизация в прониальной части с опциональным КС								
	Бел.	Англ.	Бел	Англ.	Бел.	Англ.	Бел.	Англ.
Идентифицирующая	3 2,61 %	8 5,23 %	0	1 0,65 %	0	1 0,65 %	25 21,74 %	13 8,50 %
Ассортиментная	12 10,43 %	12 7,84 %	0	1 0,65 %	3 2,61 %	1 0,65 %	26 22,61 %	13 8,50 %
Ассоциативные наименования	10 8,7 %	11 7,19 %	0	4 2,62 %	0	0	8 6,96 %	11 7,19 %
Конкретизация только в КС								
Семантически удаленная	3 2,61 %	35 22,88 %	0	11 7,19 %	10 8,70 %	3 1,96%	–	
Без какой-либо конкретизации								
Семантически удаленная	–						15 13,04 %	28 18,30 %

В 13 случаях (11,30 %) в Беларуси и 22 случаях (14,38 %) в Англии идентифицирующую функцию выполняет КС. В корпусе единиц анализа, представляющем лингвистический ландшафт маленьких городов Англии, нами была отмечена следующая специфическая черта: номенклатурный термин-идентификатор *takeaway* может переходить в атрибутивную группу коммуникативного сопровождения в инфинитивной форме (*...to take away*). Также идентификаторы переходят в коммуникативное сопровождение в тех случаях, когда они представлены в одном описательном ряду с ассортиментом, например, *fully licensed / bar & artisan food*, *Sandwich & Deli Patisserie*.

Важно подчеркнуть, что определение принадлежности слов-идентификаторов (бар, кафе, ресторан, restaurant, free house и др.) к номенклатурной либо прониальной части эргонимических единиц представляется затруднительным в тех случаях, когда онимизированный апеллятив не является монокомпонентным, как, например, выявленные в исследуемом корпусе эргоурбонимы *Кафетерий*, *Кофейня*, *Кафе*, *Ресторан*. Идентификатор является компонентом прониальной части в тех случаях, когда он входит в состав атрибутивных сочетаний по моделям (Art) + Adj + N (*The Little Chippy*), либо N(gen.) + N (*Lion's Cafe*, *Пекарня Демских*).

Как правило, трудности возникают в тех случаях, когда англоязычные наименования представлены атрибутивными сочетаниями, построенными по модели N + N/NP, например: *Rewind Bar, Time Coffee House* и др. С учетом специфики типографического текста, представленного в лингвистическом ландшафте, определяющим фактором являются его параграфемные свойства. В тех случаях, когда типографическое оформление всех компонентов идентично, можно утверждать о наличии онимизации идентификатора как компонента апеллятивного словосочетания. За счет таких параграфемных свойств как меньший размер шрифта и нелинейное расположение по отношению к эргоурбониму представляется возможной иерархизация печатных вербальных средств по усмотрению актора лингвистического ландшафта. Поскольку в приведенных выше примерах *Rewind Bar* и *Time Coffee House* шрифтовое оформление единообразно для всех слов, *bar* и *coffee house* включаются в состав непосредственно проприальной части, т. е. эргоурбонима в узком смысле, чего не происходит в случаях с *Birds Bakery*, *The Cove Coffee House* и др., где шрифтовое оформление не является единообразным.

Помимо замены номенклатурного термина, номинаторы также прибегают к иным способам конкретизации рода своей деятельности с целью самоидентификации и позиционирования в городском лингвистическом ландшафте. Квалифицирующую функцию выполняют КС и проприальные части, указывающие на ассортимент (например, *Шаурма сити*, *Блин Stop, Fuller's Pasties, Cheeky Burger* и др. в проприальной части и коммуникативное сопровождение в виде перечня ассортимента *pizzas kebab curries / freshly made pizzas, луковые кольца / стрипсы / картошка фри* и т. п.). В 49,57 % (57 из 115) и 54,25 % (83 из 153) случаев от общего количества исследуемых единиц в Беларуси и Англии, соответственно, наблюдается разного рода указание на ассортимент. Исходя из приведенных результатов можно прийти к выводу о том, что указание ассортимента представляется предпочтительным номинаторам в обеих странах, предположительно в силу более углубленной конкретизации, чем указание типа заведения.

Наименее распространенным способом конкретизации рода деятельности заведения общественного питания в проприальной части является применение ассоциативных наименований, среди которых обнаруживаются наименования, указывающие на способ приготовления пищи (*Smash Fellas, ГриллЗона*) либо ее свойства (*Belper Peri Stop*), метонимические (*Open Kitchen, Еда тут, Cups & Co., Tiffin Box, Brunch Box*) и аллегорические (*Пан Гурман*). В тех случаях, когда семантически удаленные от сферы общественного питания эргоурбонимы не подкрепляются КС, самопрезентация является максимально «загадочной». В качестве примеров приведем следующие наименования: *Симфония*, *Диана*, *Sea Breeze*, *Redmoon*.

Явные расхождения между белорусскими и английскими вывесками наблюдаются в предпочтениях определенных моделей: Беларусь – ассортиментная либо идентифицирующая проприальная часть без какого-либо коммуникативного сопровождения; Англия – семантически удаленная от сферы общественного питания проприальная часть с опциональным ассортиментным КС. Высокая частотность семантически удаленных от сферы общественного питания наименований в Англии обусловлена многовековыми традициями, которые направлены на репрезентацию культурного наследия в городском ономастиконе. Так, человеку, знакомому с британской культурой, не составит труда понять, что перед ним находится паб лишь по эргоурбониму без дополнительных конкретизирующих указателей. В исследуемом корпусе нами были выявлены наименования: 1) построенные по традиционным моделям *...('s) Arms* (*Rifleman Arms, Queen's Arms*) и *...s Head* (*The Nags Head, The Queens Head, Old Kings Head, The Bulls Head*); 2) парные *... & ...* (*Yak & Yeti, The Board & Elbow, Bull & Dog*); 3) наименования, связанные с фауной (*The White Hart, The Grey Goat, White Horse*); 4) ставшие традиционными для пабов *The Robin Hood, Cross Keys*. Таким образом, в случае пабов можно утверждать о лингвокультурологически обусловленной, своего рода имплицитной самоидентификации.

Таким образом, в случае отсутствия номенклатурного термина на вывеске заведения общественного питания, акторы лингвистического ландшафта маленьких белорусских и английских городов, конкретизируя род деятельности в проприальной части, отдают предпочтение онимизации апеллятива, выражающего тип заведения либо ассортимент. В то же время конкретизация только в КС либо полное отсутствие конкретизации как таковой, более характерны для заведений общественного питания маленьких городов Англии.

К содержанию

О. Н. КУЛИЕВА, Е. В. КУЧУРА
Беларусь, Минск, БГУ

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ-МИФОНИМОМ

Современный английский язык является важнейшим инструментом международного общения, научной и медийной коммуникации. Его идиомы выполняют особую роль, поскольку именно через них в языке закрепляются культурные стереотипы, ценностные установки и коллективные

представления. Фразеологический фонд языка концентрирует культурную память и нередко выступает «свернутым текстом», в котором соединяются рациональное знание, эмоциональная оценка и образное представление о мире.

Особый интерес для лингвистов представляет пласт англоязычных фразеологических единиц с компонентом-мифонимом, восходящим к древнегреческой мифологии. Данные единицы одновременно принадлежат к фразеологической и ономастической системам: собственное имя теряет сугубо идентифицирующую функцию и превращается в знак культурного концепта, тогда как фразеологизм закрепляет за ним определенный набор семантических и оценочных характеристик. Через выражения типа *Achilles' heel, Trojan horse, Pandora's box, Herculean task, Sisyphean labour* в современном английском продолжают функционировать античные сюжеты, актуализируя такие концепты, как уязвимость, скрытая угроза, чрезмерный труд, бессмысленное усилие, необратимость решения и др.

Актуальность представленного в данной статье анализа указанных фразеологизмов обусловлена несколькими факторами. Во-первых, англоязычные фразеологизмы с мифонимическим компонентом широко представлены в политическом, экономическом, публицистическом и художественном дискурсах, однако их значение нередко оказывается непрозрачным для носителей других языков. Интерпретация подобных единиц требует не только знания языка, но и владения культурным фоном, в том числе знанием античной мифологии. Во-вторых, несмотря на значительный интерес к теории фразеологии и к ономастическим компонентам в устойчивых выражениях, структурно-семантическая специфика именно англоязычных фразеологизмов с древнегреческими мифонимами изучена фрагментарно. В центре внимания ряда исследований находятся общие вопросы фразеологической системности, культурологический аспект фразеологии, проблемы деонимизации и функционирования имени собственного в устойчивых выражениях. Тем не менее целостное описание структурно-семантических характеристик англоязычных фразеологизмов с древнегреческими мифонимами требует дальнейшей разработки.

Эмпирическую базу представленного исследования составляет корпус из 36 англоязычных фразеологических единиц (далее – ФЕ), содержащих древнегреческий мифоним – имя собственное, выступающее носителем культурного концепта. Отбор материала проводился поэтапно: первичная выборка формировалась на основе данных авторитетных словарей идиом (Oxford Dictionary of Idioms, Cambridge Idioms Dictionary, The American Heritage Dictionary of Idioms, Longman Idioms Dictionary), после чего осуществлялась проверка актуальности и частотности с помощью корпусов современного языка (BNC, COCA) и электронных баз газетно-

публицистических текстов. Данная методика отбора материала позволила исключить устаревшие единицы и создать репрезентативную базу реально функционирующих выражений. В дальнейшем отобранные фразеологизмы были систематизированы по типу мифонима (антропонимы, теонимы, топонимы, названия артефактов) и структурным моделям, среди которых доминируют именные (N's N, Adj + N) и глагольные (V + NP, V + PrepP) конструкции. Важным аспектом, учтенным при анализе, явилась дискурсивная специфика корпуса: фразеологизмы были распределены по тематическим сферам в зависимости от кодируемого концепта. Так, по данным COCA [1], выражения, обозначающие уязвимость или скрытую угрозу (*Achilles' heel, Trojan horse*), активно используются в политическом и экономическом дискурсе; единицы, связанные с преодолением трудностей или системными изменениями (*Herculean task, to clean the Augean stables*), характерны для текстов об управлении и реформах; фразеологизмы, описывающие экзистенциальный выбор или переход (*between Scylla and Charybdis, to cross the Styx*), чаще встречаются в аналитической публицистике и художественной литературе.

Проведенный структурно-семантический анализ корпуса, основанный на классификации А. В. Кунина [2], позволяет выделить три основных типа англоязычных ФЕ с древнегреческим компонентом-мифонимом: именные номинативные единицы, глагольные номинативно-коммуникативные конструкции и ограниченный набор предложениеподобных выражений.

Именные номинативные ФЕ служат для компактной номинации сложных явлений, свойств и типовых ситуаций. Модель N's + N демонстрирует высокую степень семантической компрессии, свертывая целый мифологический сюжет в устойчивый образ. Например, *Achilles' heel* актуализирует концепт «критической, роковой уязвимости» (*Cybersecurity remains the company's Achilles' heel; This sector turned out to be the Achilles' heel of the reform*), *Pandora's box* – концепт «источника непредсказуемых и неконтролируемых негативных последствий» (*The new legislation may open Pandora's box of lawsuits; The intervention opened Pandora's box in the region*). Подобные фразеологизмы функционируют как готовые ярлыки для сложных социальных и политических явлений, неся при этом четкую оценочную нагрузку. Модель Adj + N с деонимизированным прилагательным (*Herculean task, Sisyphean labour, Promethean fire, Gordian knot, Augean stables*) работает по иному принципу: прилагательное конденсирует в себе комплекс архетипических признаков, связанных с мифологическим персонажем (сила и подвиг, бессмысленный труд, новаторский бунт), а существительное указывает на сферу приложения этих качеств. Таким образом, формируются концепты «сверхтрудной задачи», «бессмысленного, циклического труда» и «бунтарского духа новаторства» (*Implementing the reform*

is a Herculean task for the government; Attempts to change the system turned into a Sisyphean labour for the agency). Подобные ФЕ позволяют автору не только назвать явление, но и сразу задать рамку его восприятия, выражая оценку через культурно узнаваемый архетип.

Глагольные номинативно-коммуникативные ФЕ описывают не состояния, а динамические сценарии действий, обладая при этом большей грамматической гибкостью. Их значение имеет процессуальный характер, отсылая к типовой последовательности событий. Так, идиома *to cut the Gordian knot* кодирует сценарий «радикального, нетривиального решения запутанной проблемы», подразумевающий отказ от долгих переговоров в пользу решительного однократного действия (*The president tried to cut the Gordian knot of the long-standing dispute*). Фразеологизм *to clean the Augean stables* представляет собой сценарий «масштабного и героического очищения системы от глубинных, хронических проблем», часто применяемый в контексте борьбы с коррупцией или реформирования институтов (*The new management was called to clean the Augean stables of the corporation*). Конструкция *to be between Scylla and Charybdis* репрезентирует ситуацию «выбора между двумя равноопасными и неизбежными альтернативами», маркируя экзистенциальную дилемму. В отличие от именных ФЕ, глагольные допускают изменения по виду, времени и залогу, что позволяет гибко встраивать архетипический сценарий в конкретный контекст, сохраняя при этом ядро фразеологического значения.

Предложениеподобные ФЕ (*The sword of Damocles hangs over*) занимают особое место в корпусе. Они отличаются максимальной формальной фиксацией, минимальной синтаксической вариативностью и функционируют как готовые формулы-клише. Их семантика носит обобщающий, афористичный характер, связывая конкретную ситуацию с универсальной закономерностью или культурным архетипом. Например, концепт «постоянной нависающей угрозы благополучию», выраженный через образ меча Дамокла, используется для оценки финансовых рисков, политической нестабильности или экологической опасности (*The sword of Damocles hangs over the banking sector after the scandal*). Подобные выражения выступают мощным инструментом интерпретации, позволяя осмыслить текущие события через призму вечных культурных сюжетов.

Проведенный анализ позволил выявить несколько системных закономерностей. Во-первых, наблюдается устойчивая связь между типом мифонима, структурной моделью ФЕ и характером репрезентируемого концепта. Антропонимы преимущественно кодируют человеческие качества и модели поведения, топонимы – пространственно-экзистенциальные состояния, именные конструкции служат для номинации свойств, а глагольные – для описания действий. Во-вторых, ключевой функцией данных

ФЕ в современном дискурсе (особенно политическом, экономическом и публицистическом) является номинативно-оценочная. Они позволяют говорящему выполнить две задачи одновременно: компактно обозначить сложное, часто абстрактное явление и сразу дать ему культурно обусловленную интерпретацию, апеллируя к разделяемым знаниям о мифологических сюжетах. В-третьих, семантика этих единиц принципиально двупланова. Актуальный план значения отражает современную ситуацию, а этимологический (мифологический) план служит ее образным каркасом, источником коннотаций и оценочных смыслов. Именно это взаимодействие планов превращает фразеологизмы с древнегреческими мифонимами в «свернутые культурные тексты», где языковой, когнитивный и культурный механизмы работают в неразрывном единстве. Таким образом, данная группа ФЕ служит ярким доказательством непрерывной адаптации и актуальности античных образов в современной английской языковой картине мира, выполняя роль мощного инструмента осмысления и оценки социальной реальности.

Список использованной литературы

1. The Corpus of Contemporary American English (COCA). – URL: http://corpus.byu.edu/COCA/ (date of access: 01.02.2026).

2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк. ; Дубна : Феникс, 1996. – 381 с.

К содержанию

Д. А. ЛАВРЕНТЬЕВ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ГЕРМАНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ГРУППЕ

Межъязыковая интерференция представляет собой процесс переноса структурных элементов одного языка в другой, происходящий в речи билингва или полилингва. В классическом определении У. Вайнрайха под интерференцией понимаются случаи отклонения от норм любого из языков, возникающие в результате владения более чем одним языком. В отечественной традиции (Е. М. Верещагин, А. Е. Карлинский) это понятие трактуется шире – не только как отрицательное явление, ведущее к ошибкам, но и как неизбежный компонент любого языкового контакта, который может иметь как деструктивный, так и конструктивный характер. Принципиальное разграничение проводится между интерференцией в узком

смысле (отрицательный перенос) и трансференцией (положительный или нейтральный перенос, облегчающий усвоение нового языка) [1].

В германской языковой группе, объединяющей немецкий и английский языки, явление межъязыковой интерференции приобретает особую специфику, обусловленную их генетическим родством и типологической близостью. Оба языка происходят из западногерманской ветви и сохранили значительные сходства на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Однако именно эта близость создает двойственный эффект: с одной стороны, она облегчает узнавание и запоминание языкового материала, с другой – провоцирует устойчивые ошибки, связанные с переносом формально сходных, но функционально различных единиц.

Лексический уровень представляет собой наиболее очевидную зону как сходства, так и интерференции. Многочисленные когнаты – слова, имеющие общее происхождение, создают основу для быстрого наращивания рецептивного словаря при переходе от немецкого к английскому. К этой категории относятся полные соответствия: нем. *Wasser* – англ. *water*; нем. *Haus* – англ. *house*; нем. *haben* – англ. *have*. Однако именно здесь возникает феномен так называемых «ложных друзей переводчика», межъязыковых омонимов, формальное сходство которых сопровождается семантическим расхождением. Классическим примером в германской паре служат нем. *eventuell* (‘возможно’, ‘в случае необходимости’) и англ. *eventually* (‘в конце концов’); нем. *bekommen* (‘получать’) и англ. *become* (‘становиться’). Как показывают данные анализа учебных корпусов и субъективный педагогический опыт, частотность таких ошибок положительно коррелирует с длительностью изучения немецкого языка: чем выше степень автоматизма при владении немецким языком, тем выше вероятность проявления лексической интерференции в английской речи.

На морфологическом уровне наиболее значимым сходством, облегчающим изучение английского языка на базе немецкого, является наличие в обоих языках системы сильных глаголов с аблаутом (чередованием гласного в корне). Парадигма нем. *singen – sang – gesungen* обнаруживает прозрачное соответствие в англ. *sing – sang – sung*; нем. *finden – fand – gefunden* соответствует англ. *find – found – found*. Обучающийся, усвоивший принцип аблаута в немецком языке, не нуждается в его переосвоении при переходе к английскому, что сокращает когнитивные затраты. Напротив, зоной отрицательной интерференции становится перенос немецкой падежной системы на английскую. Немецкий язык сохраняет четыре падежа, в то время как английский утратил падежное маркирование существительных, сохранив лишь оппозицию именительного и косвенного падежа в системе местоимений (*I – me, he – him*). Это приводит к таким ошибкам, как гиперкорректное употребление *whom* в позициях, где

в современном английском уместно *who*, либо, напротив, к игнорированию местоименных падежных различий.

Синтаксический уровень демонстрирует наиболее сложную картину взаимодействия сходства и различий. Базовый порядок слов SVO (*Subject – Verb – Object*) является общим для обоих языков в простых повествовательных предложениях: нем. *Der Mann sieht den Hund* – англ. *The man sees the dog*. Однако в немецком языке действует правило постановки глагола на второе место в главном предложении, и в конец предложения в придаточном. В английском языке, напротив, позиция глагола фиксирована и не зависит от типа предложения. Это расхождение является источником устойчивых синтаксических ошибок у изучавших немецкий язык как первый иностранный при переходе к английскому.

Особого внимания заслуживает система артиклей. Немецкий язык располагает развитой системой определенного (der, die, das) и неопределенного (ein, eine) артикля, согласующегося с существительным в роде, числе и падеже. Английский язык имеет более абстрактную систему артиклей (the, a/an), в которой категория рода отсутствует, а выбор артикля в большинстве случаев определяется коммуникативной категорией определенности/неопределенности. Как показывают эмпирические данные, обучающиеся, чей родной язык не имеет артиклей, но которые уже усвоили немецкий язык как первый иностранный, демонстрируют значительно более высокие результаты в овладении английскими артиклями по сравнению со студентами, не изучавшими немецкий. Немецкий язык в данном случае выполняет функцию когнитивного посредника: он непосредственно формирует саму категорию определенности/неопределенности, которая затем переносится на английский язык [2].

Таким образом, межъязыковая интерференция в германской группе языков при переходе от немецкого к английскому представляет собой многомерный феномен, не сводимый к банальной дихотомии «польза» или «вред». Генетическое родство двух языков создает одновременно и зоны положительного трансфера (когнаты, система сильных глаголов, наличие артикля как грамматической категории), и зоны устойчивой отрицательной интерференции (ложные друзья переводчика, порядок слов в придаточных предложениях, падежные различия). Ключевым фактором, определяющим итоговый баланс между положительным и отрицательным переносом, является не столько сам факт сходства языков, сколько уровень автоматизации немецкого языка и степень осознанного контроля со стороны обучающегося. Низкий уровень владения немецким дает мало как положительных, так и отрицательных эффектов; высокий уровень, напротив, усиливает оба типа переноса. Тем самым задача преподавателя английского языка, работающего с аудиторией, уже владеющей немецким, заключается

не в подавлении интерференции как таковой, а в ее менеджменте – трансформации генетического родства германских языков из источника ошибок в когнитивный ресурс.

Список использованной литературы

1. Weinreich, U. Languages in Contact: Findings and Problems / U. Weinreich. – New York : Linguistic Circle of New York, 1953. – 160 p.

2. Aribaş, D. Ş. Acquisition of Articles in L2 and L3 English: The Influence of L2 Proficiency on Positive Transfer from L2 to L3 / D. Ş. Aribaş, F. Cele // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2021. – Vol. 42, № 1. – P. 19–36. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2019.1667364 (date of access: 27.02.2026).

К содержанию

О. В. ЛАПА, Д. С. ПОКЛАД
Беларусь, Гродно, ГГАУ

СПЕЦИФИКА ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОГО АСПЕКТА ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЙ

Еще в период становления терминологической науки среди представителей той школы, где терминологию включают в состав естественного языка, оформились два основных взгляда на термин: нормативный и дескриптивный. Первый связан со взглядами Д. С. Лотте и его последователей на термины как на особые слова в структуре национального языка. В исследованиях этих ученых термин представлен не как динамичный, подверженный изменениям объект, а как статичный элемент сферы фиксации. В лингвистике термин, соответствующий подобному представлению, получил определение «идеальный термин».

Второй подход, дескриптивный, рассматривает термин как слово в особой функции и опирается на точку зрения Г. О. Винокура, который утверждал, что «в роли термина может выступать всякое слово… термин – это не особое слово, а только слово в особой функции, функции наименования специального понятия, названия специального предмета или явления» [1, с. 249]. Сторонники дескриптивного подхода признают терминологию составной частью лексики литературного языка, они, по сути, отказываются от ограничения термина какими-либо формальными требованиями, подчеркивая необходимость изучения реальных процессов функционирования терминологии.

Поскольку большинство специалистов, занимающихся исследованием сферы специальной коммуникации, являются терминологами «лингвисти-

ческого происхождения», наиболее признанным в настоящее время считается дескриптивный подход. Это значит, что исследования термина перенесены из сферы фиксации в сферу его функционирования, т. е. в сферу специальной коммуникации.

Современное терминоведение «стремится не просто к описанию, но к объяснению фактов и явлений, что связано с полипарадигмальностью научного знания. Выход за пределы строго структурированной системы понятий позволяет терминоведам выявить объективно существующие взаимосвязи между обыденным и абстрактно-логическим знанием, между наивной и научной картинами мира» [2, с. 14].

В исследованиях по терминоведению XXI в. подчеркивается сложная (неоднородная, многослойная) структура термина, предполагающая многогранность и многоаспектность терминологического анализа.

Смена научной парадигмы в языкознании и развитие когнитивной лингвистики способствовали появлению новых концепций, и современный этап развития терминоведения также получил название когнитивного. На этом этапе язык – результат и инструмент когниции, под которой, в свою очередь, понимается научное и обыденное познание, практически реализуемое в процессах категоризации и концептуализации мира. В этой связи можно говорить о том, что язык признается важнейшей когнитивной способностью человека, тесно связанной с особенностями его мышления и деятельности.

Нейрофизиологи доказали, что языковая деятельность происходит в головном мозге человека, разные отделы которого отвечают за разные виды языковой деятельности (письмо, чтение, слушание, говорение). Проведенные Л. С. Выготским эксперименты установили факт взаимного влияния языка и мышления, чем, собственно, была подтверждена гипотеза о диалектическом единстве речи и мышления у взрослого человека.

По мнению Л. С. Выготского, «мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [3, с. 285], что указывает на взаимосвязь мышления и речи, которая заключается в следующем: речь влияет на умственные процессы, а умственно-познавательная деятельность, в свою очередь, формирует лингвокогнитивные структуры, являющиеся основой речевой деятельности.

Рассмотрение термина как единицы мышления традиционно для русских языковедов. Так, в трудах П. А. Флоренского содержится мысль о том, что «слово есть точка приложения деятельности мысли, создающей предложение и даже целую речь» и что «всякое техническое выражение, действительно нужное мысли, а не представляющее собой тормозящего речь варваризма, непременно предполагает и новое усмотрение мыслию внутренней связности того, к чему это выражение относится, – значит служит синтезу многих слов, которыми могла бы быть описана вновь найденная связность» [4, с. 379]. Г. О. Винокур считал, что термины

не «появляются», а «придумываются», «творятся» по мере осознания их необходимости [1, с. 242].

Человек признается центральным звеном в процессах познания и речевой деятельности. Именно человек формирует значения языковых единиц, осуществляет выбор средств для интерпретации той или иной ситуации.

Современное терминоведение прежде всего рассматривает проблемы соотношения языковых структур с ментальными структурами, отражающими особенности человеческого опыта и деятельности, вопросы представления в языке различных типов знания – обыденного и научного, ассоциативно-образного и рационально-логического.

Термины, номинируя понятия науки, отражают системность предметной области, образуя терминосистему. Соответственно, системность термина является одним из его основных свойств. При изучении терминологий в сфере внимания должны находиться как языковые формы, так и объективируемые ими области знания.

Список использованной литературы

1. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // История отечественного терминоведения. Классики терминоведения : Очерк и хрестоматия. – М. : Моск. лицей, 1994. – С. 218–284.

2. Васильева, Н. В. Краткий словарь лингвистических терминов / Н. В. Васильева, В. А. Виноградов, А. М. Шахнарович. – М. : Рус. яз., 1995. – 176 с.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Флоренский, П. А. Термин / П. А. Флоренский // История отечественного терминоведения. Классики терминоведения : Очерк и хрестоматия. – М. : Моск. лицей, 1994. – С. 359–400.

К содержанию

К. В. ЛЕШКЕВИЧ, М. Е. МАСЛОВА
Беларусь, Барановичи, БарГУ

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕДИЦИНСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ В АНГЛИЙСКОЙ, РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Медицинский рекламный дискурс занимает особое положение в коммуникативном пространстве, выделяясь повышенной степенью социальной и этической ответственности. В отличие от рекламы товаров широкого потребления, он оперирует категориями здоровья, благополучия и безопасности, оказывая влияние на жизненно важные решения потребителей.

В силу этого его ключевыми характеристиками становятся не просто убедительность, но, прежде всего, достоверность и доказательность. Однако способы достижения этой убедительности и построения доверия варьируются в зависимости от культурного контекста. Сопоставительный анализ языковых особенностей медицинских рекламных слоганов в английской, русской и немецкой лингвокультурах, проведенный на фонетическом, лексико-стилистическом и синтаксическом уровнях, позволяет не только констатировать различия в использовании языковых средств, но и выявить их прагматическую обусловленность, отражающую глубинные ценности и модели восприятия целевой аудитории. Для нашего исследования мы отобрали по 70 русскоязычных, англоязычных и немецкоязычных медицинских рекламных слоганов.

Фонетический уровень является первичным в создании запоминающегося и эмоционально окрашенного рекламного сообщения. Сравнительный анализ выявил заметные межкультурные различия в использовании фоностилистических приемов. В англоязычных медицинских слоганах активно используется аллитерация (в 7,1 % проанализированных случаев), что способствует созданию ритмичности, мелодичности и легкости запоминания слогана, как в примере *Gentle touch for sensitive smiles*. В русскоязычном дискурсе также применяется аллитерация, но с акцентом на созвучие окончаний, причем отличительной чертой становится значительно более частотное использование рифмы (в 5,7 % проанализированных примеров, что контрастирует с минимальным присутствием данного приема в англоязычных примерах). Рифмованные конструкции, подобные *Аллергия? Ответ один – прими раз в день Кларотадин*, придают слогану завершенность, афористичность и опору на национальную традицию запоминающихся формул. В противоположность этому, немецкие медицинские слоганы демонстрируют стратегически сдержанный подход к использованию фонетических средств выразительности. Яркая аллитерация используется реже, уступая место ассонансу и консонансу, которые создают не явную, навязчивую мелодичность, а ощущение гармонии, устойчивости и структурной целостности, как в слогане *Sanfte Medizin. Sichere Wirkung*. Это отражает общую прагматичность и взвешенность немецкой деловой коммуникации, где даже звуковая организация работает на создание образа надежности, а не просто на привлечение внимания.

На лексико-стилистическом уровне различия между медицинскими рекламными слоганами в исследуемых языковых культурах становятся еще более рельефными, демонстрируя приоритеты в способах воздействия на потребителей. Англоязычная медицинская реклама тяготеет к экспрессивности и формированию ярких положительных ассоциаций. Эпитеты составляют здесь до 20 % от общего числа отобранных примеров, создавая

привлекательный и эмоционально заряженный образ результата: *Beautiful smiles for life, Get ready for a dazzling smile*. Русскоязычные слоганы делают ставку на образность и метафоричность. Частота использования метафор (в 30 % примеров) значительно превышает аналогичный показатель для эпитетов (в 10 % примеров). Метафоры, такие как *Живые витамины для ваших суставов*, призваны не просто украсить речь, а создать глубокий, доверительный образ восстановления естественного здоровья, апеллируя к общим ценностям. Лексико-стилистический уровень в немецкой лингвокультуре выстроен на иных принципах. Он отличается ярко выраженной рационально-аргументативной направленностью. Метафоры здесь достаточно частотны (в 21,4 % примеров), но носят часто функциональный или концептуальный характер, объясняя принцип действия (*Gesundheit voraus – здоровье как путь*). Эпитеты выполняют роль точных, объективных дескрипторов (мягкий, безопасный, инновационный). Высокая частотность персонификации (в 11,4 % примеров), как в слогане *Wir kümmern uns um Sie*, служит не для эмоционального вовлечения, а для построения образа ответственного, компетентного и надежного партнера-профессионала. Ключевыми маркерами становятся лексемы, апеллирующие к науке, качеству и доказательности *(Wissenschaft für gesunde Haut*).

Синтаксический уровень завершает формирование речевого портрета каждой лингвокультуры, демонстрируя различия в организации мысли и типах речевого воздействия. Английский синтаксис в медицинской рекламе динамичен и директивен. Широкое использование императивных конструкций (в 5,7 % примеров) – *Get ready for a dazzling smile* – представляет собой открытый, энергичный и прямой призыв к действию, что соответствует культурной ценности проактивности и самостоятельного выбора. Русский синтаксис ориентирован скорее на констатацию и создание эмоционально-ценностного консенсуса. Утвердительные конструкции часто формулируются как разделяемые, неоспоримые истины: *Для здоровья каждый день необходим*. Побудительные предложения встречаются реже и носят более мягкий, приглашающий или советующий характер, что указывает на предпочтение менее директивных форм коммуникации. Немецкий синтаксис характеризуется лаконичностью, логической четкостью и весомостью декларации. Активно используются краткие утвердительные предложения, нередко с отглагольными существительными, придающими высказыванию характер принципа или лозунга: *Wissen macht Heilung möglich*. Антитеза (в 7,1 % примеров) становится ключевым приемом для контрастного и ясного структурирования аргумента: *Der Schmerz geht. Das Leben bleibt*. Повтор и триада работают на ритмическую организацию и создание исчерпывающего, системного образа предложения.

На основании проведенного анализа можно сформулировать обобщенные культурно детерминированные модели медицинского рекламного дискурса. Англоязычная модель фокусируется на экспрессивности, позитивных эмоциях и прямом мотивирующем воздействии. Ее цель – быстро привлечь внимание, создать привлекательный образ личного успеха и благополучия и побудить к немедленному действию через энергичные призывы. Русскоязычная модель акцентирует образность, эмоциональную вовлеченность и построение доверительных, почти терапевтических отношений с потребителем. Используя богатые метафоры, она стремится установить глубокую связь на уровне общих ценностей, представляя здоровье как восстановление гармонии, естественности и семейного благополучия. Немецкоязычная модель строится на принципах прагматизма, рациональной аргументации и акцента на качестве, надежности и научной обоснованности. Ее язык точен, структурирован и нацелен на убеждение через демонстрацию объективных преимуществ, логических доводов и безупречного образа профессиональной компетентности.

Таким образом, лингвистические особенности медицинских рекламных слоганов не являются случайным набором приемов, а образуют согласованные системы, детерминированные глубинными культурными и коммуникативными нормативами. Понимание этих различий имеет важнейшее практическое значение. В такой чувствительной сфере, как медицинские товары и услуги, простой лингвистический перевод слогана без адаптации самой стратегии убеждения обречен на коммуникативный провал. Успешная межкультурная рекламная кампания требует переноса не только смысла, но и культурного кода – замены директивного призыва на образную метафору для русскоязычной аудитории или эмоционального эпитета на рациональную антитезу – для немецкоязычной. Результаты исследования подчеркивают, что эффективность медицинской рекламы на международном рынке зависит от способности ее создателей говорить с потребителем не только на его языке, но и в рамках его культурной модели восприятия здоровья, доверия и авторитета.

К содержанию

Е. Г. МАРУДОВА
Беларусь, Минск, БГУ

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Проблема семантической организации текста до сих пор остается одним из актуальных вопросов лингвистики, несмотря на длительную историю исследования данного феномена. В качестве единиц семантики выделяются различные элементы, что ведет к разнообразию существующих методов отображения семантической структуры текста и различной трактовке понятий «значение», «смысл», «содержание».

С целью разграничения терминологии мы будем следовать определениям И. Р. Гальперина, который предложил термин «значение» закрепить за словоформами и словосочетаниями, «смысл» – за коммуникативными единицами, предложениями и сверхфразовыми единствами. Термин же «содержание» следует использовать исключительно для описания текста как завершенного целого [1].

Рекламный текст представляет собой особую разновидность текста с ярко выраженной прагматической направленностью. Его оформление диктуется коммуникативной стратегией автора, которая ориентирована на максимальное воздействие на адресата с целью достижения положительной реакции на рекламируемый товар. Анализ рекламного текста в тесной связи с условиями, целями и задачами его создания позволяет обратиться к инструментарию дискурсивного анализа и, в частности, к выделенным Т. А. ван Дейком методам макро- и суперструктурных моделей, где макроструктура понимается им как обобщение предметного содержания текста, а суперструктура выступает способом построения текста [2] и поэтому может быть эксплицирована в терминах конкретных категорий, специфичных для определенного жанра.

Основываясь на упомянутых выше определениях, мы будем использовать термин «содержательная структура текста», понимая под ним модель построения содержания текста, категориям которой соответствует определенное семантическое наполнение. Тот факт, что рекламные тексты характеризуются принадлежностью к одному типу дискурса, позволяет предположить о наличии у них подобной схемы построения.

Данные анализа текстов англоязычной рекламы с опорой на приведенные выше теоретические положения позволили выделить три компонента содержательной структуры англоязычных рекламных текстов, которые 1) описывают предмет рекламы (компонент «описание»), 2) побуждают читателя к совершению некоторых действий (компонент «побуждение»),

3) содержат вводную ситуацию, которая интригует читателя и предваряет дальнейшее представление предмета рекламы (компонент «интродукция»).

Первый из выделенных компонентов содержательной структуры, «описание», представляет собой название предмета рекламы, а также перечисление его отличительных качеств и свойств, преимущественно в эмоционально окрашенной форме и преподносимых как достоинства. Как показано в примере ниже, это может быть выгода, удобство, а также другие преимущества, которые адресат получит в результате пользования предметом рекламы: *We prepare extraordinary meals and snacks a day. And you'll want to get up for them, because they're all included in the price of our cruise, so there's never a bill* (в данном примере сделан акцент на высокое качество приготовления пищи и отсутствие дополнительной платы в круизе – удобство для пользователя).

Следующий компонент, «побуждение», чаще всего содержит императив, обращение к адресату с целью мотивировать его к совершению определенных действий, которых от него ожидает адресант (т. е. воспользоваться предметом рекламы). При этом акцентируется эффект, который последует за выполнением определенных действий, обещание положительного результата, которое может выражаться с помощью компонента «описание», как, например, в данном тексте, который содержит призыв поучаствовать в конкурсе и получить бесплатные образцы продуктов: *Enter now! Just complete the official entry form below and send it to us along with a recent close-up photograph of you and your hair at its gorgeous best... If you are among the first 1,000 entrants, you'll receive samples of Lori Davis Hair products!*

Наконец, компонент структуры содержания «интродукция», который напрямую не называет предмет рекламы, но представляет собой привлекательную историю, способную заинтересовать читателя и далее создать благоприятный фон для дальнейшего представления предмета рекламы. Данный компонент вносит элемент интриги, неожиданности, вызывая у адресата заинтересованность, желание побольше узнать о предмете рекламы или воспользоваться им. Характерной особенностью является положение данного компонента – только в начале рекламного текста. Вот, например, как выглядит интродукция в рекламном тексте сыворотки *Sunsilk* для вьющихся и кудрявых волос: *Do you refuse to go out of the house if it's raining? Or do you have to leave the party when the going gets hot?* В данном случае компонент выражен при помощи риторического вопроса, который позволяет подготовить почву для представления предмета рекламы.

Для более наглядной иллюстрации взаимодействия компонентов содержательной структуры рассмотрим один из примеров, содержащий все три выделенных компонента структуры содержания. Данный текст

представляет собой рекламу корма для кошек. Начинается он с интродукции, которая делает небольшой географический экскурс, связанный с семейством кошачьих: *As any trip to Serengeti would show you, the cat family thrives on real meat. Why shouldn't their domestic cousins also be treated to a meal fit for a king?*

Первое предложение компонента представляет собой общеизвестное утверждение, не нуждающееся в подтверждении, в то время как следующее является риторическим вопросом, который задает семантическое поле для представления продукта рекламы. Далее следует обширный компонент «описание», составляющий большую часть данного рекламного текста. В нем содержится подробная информация о товаре (*Purina O-N-E brand Chicken & Rice Formula for Cats*), его составе (*chicken and rice, source of protein*) и характерных свойствах, которые полезны для питания (*complete and balanced nutrition*) и здоровья кошки (*low in dietary magnesium, free of fillers and by-products, with no added artificial colors, flavors, or preservatives, reduces urinary pH*):

With Purina O-N-E brand Chicken & Rice Formula for Cats, they can. It's made with real chicken. Not chicken meal or some filler.

Purina O-N-E chicken and other wholesome ingredients provide your adult cat with a high-quality source of protein that tastes great. It gives adult cats complete and balanced nutrition. What's more, our unique formula is free of fillers and by-products, with no added artificial colors, flavors, or preservatives.

Also, our formula reduces urinary pH and is low in dietary magnesium, which helps maintain an adult cat's urinary tract health.

In short, with Purina O-N-E, cats are treated like, well, royalty.

Наконец, текст завершается побуждением, которое содержит рекомендацию позвонить, чтобы получить информацию и бесплатный образец продукта: *For more information and a free sample, call 1-800-787-0078, ext. 600, today.*

Как показывают результаты исследования, содержательная структура, как правило, редко бывает представлена в тексте одной беспрерывной последовательностью. Скорее она характеризуется вариабельностью и может быть представлена различными комбинациями составляющих ее компонентов.

Список использованной литературы

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

К содержанию

М. Е. МАСЛОВА, Г. А. ДЕХТЯРЕНКО
Беларусь, Барановичи, БарГУ

ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ДОМИНАНТНЫЕ ТРОПЫ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПАТТЕРНЫ БРИТАНСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИРИКИ (1970–2000 гг.)

Понятие «песенный дискурс» возникло сравнительно недавно, когда тексты песен стали подвергаться специальному анализу и интерпретации, однако в последние годы появляется все больше работ, посвященных этой теме, что связано с распространением музыкального искусства во всем мире. Песенный дискурс выступает в качестве основного понятия в трудах Ю. Е. Плотницкого, Л. Г. Дуняшевой, О. В. Шевченко [1–3] и других ученых, работы которых посвящены изучению специфики песенного дискурса, его функций, признаков и участников, а также лингвостилистическим и лингвокультурным особенностям этого вида дискурса.

Песенный дискурс представляет собой достаточно узкий термин, так как предполагает изучение только текстов песен в экстралингвистических условиях. Л. Г. Дуняшева трактует песенный дискурс как «текст в совокупности с контекстами его создания и интерпретации, включая эффект, производимый им на слушающего в определенном историко-культурном контексте» [2].

Само понятие «песенный дискурс» является видом художественного текста, несущего нравственность и воспитание в развитие качеств личности. Будет правильным отметить, что песенное творчество широко популярно. Песенный жанр сопровождает нас повсюду. Мы слушаем песни, просто сидя дома или занимаясь домашними делами, во время перерыва на работе, на прогулке или на тренировке, в дороге или на отдыхе. Песни помогают расслабиться или же, наоборот, настроиться на работу, и слушатель понимает это. Песня – это симбиоз музыки и текста, который может быть и прозаическим, и стихотворным. Песенный дискурс определяется синергией музыкальной и текстовой составляющих. Если мелодия выполняет функцию первичного эстетического и эмоционального воздействия, то вербальный компонент вводит в композицию смысловую глубину и концептуальное содержание. Без текста песня лишается своей дискурсивной специфики, становясь сугубо инструментальным произведением. Именно поэтому важным компонентом для понимания творчества музыкантов является текст.

К ключевым свойствам песенного дискурса принято относить его полифункциональность, глубокую связь с культурными традициями, а также

такие особенности, как маргинальность, нонконформизм и опору на стереотипы. Существенную роль играет и стилевое разнообразие, напрямую коррелирующее с множественностью музыкальных жанров. При этом для большинства текстов характерна доминирующая ориентация на обиходно-разговорный стиль, что расценивается как свидетельство их близости к народной культуре и демократического характера в рамках англоязычного лингвокультурного сообщества.

Эмпирическую базу исследования составили 70 музыкальных композиций рассматриваемого периода, отобранных методом частичной выборки, среди которых 15 произведений принадлежат сольным исполнителям и 55 – музыкальным коллективам. Критерием отбора текстов выступила их популярность у слушательской аудитории. Наиболее репрезентативными исполнителями эпохи, чье творчество подверглось детальному изучению, являются музыкальные группы The Rolling Stones, The Who, The Beatles, Queen, Oasis.

При анализе музыкальных композиций 1970–2000 гг. нами были выявлены наиболее частотные концепты, объединенные в три категории. Первая категория связана с внутренним миром личности и базовыми человеческими ценностями. Ключевым здесь выступает концепт любви, представленный в диапазоне от романтического идеала, как в произведениях *The Beatles* (*Something*) или *Elton John* (*Your Song*), до болезненного переживания разрыва, что прослеживается в текстах композиций *Joy Division* (*Love Will Tear Us Apart*) и *The Rolling Stones* (*Angie*). Также в ряде песен достаточно широко отражены темы сексуальности и страсти: *The Police* (*Roxanne*), *Frankie Goes to Hollywood* (*Relax*), а также рефлексия о времени и смерти: *David Bowie* (*Life on Mars?*), *The Cure* (*Just Like Heaven*). Значительное место в песенных текстах занимает поиск смысла жизни, часто сопряженный с переживанием одиночества, что иллюстрируют композиции *Pink Floyd* (*Money*), *Radiohead* (*Creep*), *The Verve* (*Bitter Sweet Symphony*). Особого внимания заслуживает использование сюрреалистичных образов. Примером могут служить композиции *Kate Bush* (*Running Up That Hill*) и *Gorillaz* (*Feel Good Inc.*). Также присутствуют обращения к мистике для передачи сложных психологических состояний, как в работах *Led Zeppelin* (*Stairway to Heaven*) и *Iron Maiden* (*The Number of the Beast*).

Вторая категория охватывает социальные концепты, связанные с материальным статусом и общественными функциями. Центральное место здесь занимает концепт протеста, ставший своеобразным символом эпохи, что демонстрируют такие примеры, как композиции *Sex Pistols* (*God Save the Queen*) и *The Clash* (*London Calling*). Кроме того, тексты данной категории фиксируют острый социальный диссонанс, вызванный безработицей

и упадком городов, что прослеживается в композициях *The Specials* (*Ghost Town*), *The Jam* (*Town Called Malice*), а также классовые противоречия, отраженные в композициях *Pulp* (*Common People*), *Arctic Monkeys* (*I Bet You Look Good on the Dancefloor*).

Третья, поведенческая категория концептов актуализирует определенные модели поведения, главной из которых является нонконформизм. Он выражается через прямую критику британского общества, которая звучит в произведениях *Blur* (*Song 2*), *The Clash* (*London Calling*), гедонистический эскапизм: *Wham!* (*Wake Me Up Before You Go-Go*), *The Prodigy* (*Firestarter*). Противоположным полюсом выступает ироничное обыгрывание ценностей поп-культуры и гламура, нашедшее свое отражение в композициях *Spice Girls* (*Wannabe*), *Girls Aloud* (*Sound of the Underground*), что отражает амбивалентность песенного дискурса, балансирующего между отрицанием и принятием массовых тенденций.

Эволюция тематического содержания британской музыки, будучи прямым отражением макросоциальных процессов, получила закономерное воплощение через специфическую систему языковых средств. Вербализация ключевых концептов в песенных текстах изучаемого периода обеспечивалась целостным комплексом выразительных ресурсов, функционирующих на всех уровнях языка.

На фонетическом уровне ведущую роль играли аллитерация и ассонанс (используются в 72,6 % отобранных текстов). Эти приемы выходили за рамки простой звуковой выразительности, становясь инструментом эмоционального и семантического кодирования. Например, нагнетание взрывных согласных в текстах протестного характера фонетически моделировало агрессию и конфронтацию, тогда как повторение свистящих и шипящих звуков в композициях интроспективной направленности создавало эффект внутреннего монолога или таинственности. Ритмическая организация, включавшая использование рефрена и синтаксических повторов (используются в 24,2 % отобранных текстов), формировала гипнотическую, мантрическую основу для философской или экзистенциальной рефлексии.

Доминирующим средством на лексико-семантическом уровне выступала метафора (используется в 40 % отобранных текстов), служившая основным каркасом для репрезентации абстрактных идей. Через использование метафоры концептуализировались социальный протест, экзистенциальная тревога и межличностные отношения. Эмоциональная интенсивность и предельная оценка передавались при помощи тандема эпитета (в 19 % отобранных текстов) и гиперболы (используется в 18,1 % отобранных текстов), которые вербализовали состояния личностного и общественного кризиса. Аутентичность и социальная маркированность достигались использованием специализированной лексики, включая сленг и культурные

реалии, в то время как ирония и оксюморон (1,9 %) служили для деконструкции массовых культурных стереотипов.

Синтаксический уровень был полностью подчинен задачам ритмизации и смыслового акцентирования. Анафора и синтаксический параллелизм (выделены в 54,9 % отобранных текстов) использовались для создания ритмической строгости и нагнетания смысла, выполняя как медитативную, так и манифестационную функции. Риторические вопросы (в 19,7 % отобранных текстов) и инверсия (14,1 % в отобранных текстах) вовлекали адресата в диалог, переводя личный опыт в план общезначимых проблем и эмфатически выделяя ключевые элементы высказывания. Общая структура текстов часто имитировала естественную разговорную речь или исповедальный монолог, что подчеркивало демократичность данного дискурса.

Следовательно, языковая репрезентация концептов не сводилась к изолированным приемам, а основывалась на их системном взаимодействии. Фонетика задавала перцептивный тон, лексико-семантические средства наполняли высказывания конкретными образами, а синтаксис организовывал эти элементы в убедительное ритмико-смысловое целое. Именно эта синергия выразительных ресурсов превратила песенный дискурс в мощный и социально чуткий инструмент художественного осмысления эпохи.

Список использованной литературы

1. Плотницкий, Ю. Е. Лингвокультурологические аспекты песенного дискурса / Ю. Е. Плотницкий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 1. – С. 34–42.

2. Дуняшева, Л. Н. Песенный дискурс как культурный феномен / Л. Н. Дуняшева // Культурология. – 2013. – № 4. – С. 10–15.

3. Шевченко, О. В. Лингвостилистические особенности англоязычного рок-дискурса / О. В. Шевченко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Язык и литература. – 2019. – № 3. – С. 145–153.

К содержанию

М. Е. МАСЛОВА, А. М. МЕЛКОНЯН
Беларусь, Барановичи, БарГУ

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «INSANITY» В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО КИНОДИСКУРСА

Растущий интерес кинематографа и зрительской аудитории к теме безумия и психических расстройств, наблюдаемый в последние десятилетия, во многом обусловлен влиянием стресса и ускоренного ритма современной жизни на психическое здоровье человека. Данный тренд отражает

не только прогресс в области психологии и психиатрии, но и трансформацию общественного сознания в отношении ментального нездоровья. В рамках данного исследования анализируется репрезентация концепта *insanity* в современном англоязычном кинодискурсе на материале фильмов «Американский психопат» Мэри Хэррон и «Джокер» Тодда Филлипса.

При рассмотрении концепта «безумие» мы опирались на лексикографическое толкование этого явления. Так, слово «безумие» представлено в современных словарях как совокупность нескольких значений:

1) состояние, при котором человек теряет способность мыслить рационально, оценивать действительность и поведение в соответствии с ней;

2) поведение или мышление, которые очень глупы или опасны;

3) безрассудство, полная утрата разумности в действиях, в поведении;

4) чрезвычайная сила проявления какого-либо чувства, состояния и тому подобное; неистовство [1].

Значение лексемы *insanity* в английском языке подразумевает крайне раздраженное, злое, расстроенное или возбужденное состояние психики человека, что приводит к нарушению способности к логическому мышлению и контролю над своими действиями. Оксфордский словарь определяет *insanity* как официальный медицинский термин, обозначающий «серьезное психическое заболевание», и неофициальный термин, обозначающий вещи, которые являются «очень глупыми, сумасшедшими или опасными» [2]. В философском смысле безумие рассматривается в онтологическом, этическом, эстетическом и социокультурном контекстах.

Концепт *insanity* в английском языке выражен следующими лексемами: *madness*, *insanity*, *lunacy*, *craziness*, *folly*, *unreason* и имеет следующую структуру: в ядре концепта *insanity* находятся лексемы, непосредственно и однозначно обозначающие состояние психического расстройства, безумия, потери разума: *insanity, mad, madness, lunacy, lunatic, insane*; в околоядерной зоне располагаются лексемы, близкие по значению, но обладающие более широким или переносным смыслом, а также часто используемые метафорически: *crazy, deranged, unhinged, maniac, maniacal, psychotic, out of one's mind, lost his/her mind*; в ближней периферии находятся лексемы и выражения, которые ассоциируются с безумием через поведенческие, эмоциональные или социальные проявления, а также через метафоры и идиомы: *hysterical, wild, eccentric, erratic, irrational, reckless, batty, loony, as mad as a hatter* (идиома), *mad scientist* (стереотип), *madhouse* (место), *out of control, off the deep end, fall into madness* (метафора); в дальней периферии находятся слова и выражения, которые лишь косвенно связаны с *insanity*: *mad love, crazy about* (сильная страсть, любовь), *mad world* (хаос, абсурдность мира), *mad party, crazy night* (бурное веселье), *freak, oddball, weirdo, rage, grief, outcast, outsider* (социальная изоляция),

abyss, void (метафоры для описания состояния безумия), *She drives me out of my mind* (идиома).

Далее мы обратимся непосредственно к анализу отобранного материала. Нами было выбрано 76 примеров репрезентации исследуемого концепта из фильма «Американский психопат» и 54 примера из фильма «Джокер». Анализ выбранных примеров показал, что набор средств репрезентации концепта *insanity* отличается достаточным разнообразием, включая как различные стилистические средства, так и эмоционально окрашенные слова и фразы.

В фильме «Американский психопат» внутренний мир главного героя Патрика Бэйтмана раскрывается через внутренние монологи и описания мимики, жестов и поведения, тем самым создавая образ глубокого психологического отчуждения. Это прослеживается в следующих примерах:

There is an idea of a Patrick Bateman, some kind of abstraction, but there is no real me, only an entity, something illusory. Лексемы *abstraction* и *entity* формируют образ раздвоения личности и внутреннего безумия главного героя.

Hey, I'm a child of divorce. Give me a break. Словосочетание *child of divorce* носит иронический характер и указывает на то, что состояние безумия может быть связано с трудностями в семье.

I think my mask of sanity is about to slip. Метафора *mask of sanity* (маска здравого разума) олицетворяет попытку скрыть безумие за лицемерием.

It is hard for me to make sense on any given level. My self is fabricated, an aberration. My personality is sketchy and unformed, my heartlessness goes deep and is persistent... Метафора *My self is fabricated* – «Мое "я" сфабриковано». Личность героя, по его словам, искусственно создана, не имея ничего общего с реальностью, в которой он живет.

My nightly bloodlust has overflowed into my days. Лексема *bloodlust* отражает сильный приступ агрессии, который проявляется в ночное время, а метафора *overflowed into my days* подчеркивает неспособность героя фильма контролировать свое психическое состояние.

В фильме «Джокер» главный герой Артур Флек изображен как человек, одержимый безумием, вызванным социальной несправедливостью и личными трагедиями. Репрезентация безумия проявляется в диалогах и поведении героя:

I took a razor and cut this smile onto my face. Sort of like 'You want happy? Here, how's this for happy?' Здесь присутствует метафора. Шрамы – материализованная метафора насилия, которое общество (дети) совершает над «другими». Он буквально вырезает на себе ярлык, который ему навязали. Риторический вопрос: *You want happy? Here, how's this for happy?* – горькая, циничная реакция на травлю. Это не вопрос, а обвинение и демонстрация последствий жестокости.

What do you get when you cross a mentally-ill loner with a system that abandons him and treats him like trash? Традиционное начало англоязычных анекдотов-загадок *What do you get when you cross...* используется для подачи ужасающей истины. В данном случае мы наблюдаем трагическую иронию, где форма комедии служит для выражения трагедии. *Treats him like trash* – прямое сравнение через союз *like*. Человека сравнивают с мусором, чтобы показать полное пренебрежение, обесценивание и жестокость со стороны системы. *I just don't wanna feel so bad anymore*. Это классический пример литоты: невыразимая душевная мука выражена одним коротким словом – *bad*. Контраст между примитивностью лексики и сложностью переживаний создает эффект эмоциональной сдавленности, показывая, что герой уже не в силах подобрать правильные слова для своей боли – только самое простое и базовое.

What kind of coward would do something that cold-blooded? Someone who hides behind a mask. Someone who's envious of those more fortunate than themselves, yet too scared to show their own face. Риторический вопрос *What kind of coward would do something that cold-blooded?* служит мощным вступлением, которое немедленно вовлекает слушателя (телезрителя) в рассуждение. Вопрос не требует ответа от аудитории – ответ последует из уст самого говорящего. Это создает эффект публичной декламации и моментально навешивает ярлык («трус», «хладнокровный»), формируя негативное восприятие объекта речи еще до его описания. Структура предложения построена на двух одинаковых синтаксических конструкциях, следующих друг за другом: *Someone who hides behind a mask. Someone who's envious... yet too scared...* Параллелизм создает ритм и нарастание обвинения. Каждое новое предложение, начинающееся с *Someone who…*, добавляет новый, все более морально ущербный штрих к портрету преступника, что делает речь персонажа убедительной, запоминающейся и похожей на выступление в суде. Второе предложение построено на скрытой, но жесткой антитезе: *envious of those more fortunate* (завидует успешным) против *too scared to show their own face* (слишком труслив, чтобы показать свое лицо). Зависть (активное, агрессивное чувство) противопоставляется трусости (пассивному, «убегающему» качеству). Это не просто злодей, а несостоявшийся, ущербный человек, чьи амбиции превосходят его смелость. Антитеза служит для морального уничижения оппонента.

Анализ фильмов показал, что концепт *insanity* в англоязычном кинодискурсе представлен комплексом лингвистических, стилистических и визуальных средств. Фильмы «Американский психопат» и «Джокер» демонстрируют разные аспекты безумия: от внутреннего раздвоения личности и отчуждения до насилия и социальной стигмы. Использование прямых и метафорических выражений, а также невербальных маркеров

позволяет глубоко раскрыть эмоциональное и психологическое содержание концепта. Полученные результаты обогащают понимание художественного концепта *insanity* и подчеркивают его значимость для лингвокультурологических и психолингвистических исследований.

Список использованной литературы

1. Викисловарь : [сайт]. – URL: https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BC%D0%B8%D0%B5 (дата обращения: 22.01.2026).

2. Oxford Learner’s Dictionaries : [website]. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/insanity?q=insanity (date of access: 19.01.2026).

К содержанию

М. Е. МАСЛОВА, А. В. РАДЕВИЧ
Беларусь, Барановичи, БарГУ

ОБРАЗ АНТАГОНИСТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ: ВИЗУАЛЬНЫЕ И ВЕРБАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Под кинодискурсом принято понимать особую форму коммуникативного взаимодействия, реализуемую через устные, письменные или визуальные каналы; в данном процессе для передачи смыслов используются как вербальные, так и невербальные знаковые системы [1, с. 330].

Образ персонажа выступает смысловым центром любого художественного произведения, будь то фильм или книга, ведь именно глубина проработки героя и его индивидуальные черты позволяют сделать сюжет многогранным и содержательным. Особое место в системе образов занимает фигура антагониста – персонажа, который вступает в конфликт с главным героем. Присутствие антагониста не только двигает сюжет вперед, но и создает необходимый уровень драматического напряжения в экранном пространстве [2, с. 1071]. Нередко антагонист является более сложным и интересным персонажем, чем протагонист.

Л. В. Борисова предлагает разделить способы характеристики героев на два основных типа: прямой (direct) и косвенный (indirect) [3, с. 41]. При прямом подходе описание и оценку персонажу дает либо сам автор, либо герой характеризует себя самостоятельно. Косвенные же методы включают более тонкие приемы:

1. Раскрытие личности через поступки и значимые действия.

2. Речевой портрет. Манера речи позволяет судить о социальном статусе, уровне интеллекта, возрасте и профессии человека. Кроме того, диалоги помогают понять эмоциональное состояние героя и его истинное отношение к окружающим [3, с. 42].

3. Психологическая составляющая. Авторы используют специальные стратегии, чтобы дать зрителю возможность понять внутренние мотивы и переживания персонажа.

4. Внешние данные. В кинофильмах и литературе внешность часто несет особую смысловую нагрузку и отражает внутреннюю суть героя.

5. Окружающая обстановка. Интерьер и пространство вокруг персонажа дополняют его образ.

6. Принцип контраста. Сравнение с другими героями позволяет ярче выделить специфические черты антагониста.

7. Имя. Имя нередко становится ключом к пониманию личности и качеств персонажа.

Хотя эти методы заимствованы из литературы, в кинофильмах они трансформируются с учетом визуальной и звуковой специфики кинодискурса. Рассмотрим данное явление на примере образа королевы Ингрит – главного антагониста из фильма «Maleficent: Mistress of Evil» (2019).

Внешний вид королевы – это часть ее стратегии, направленной на удержание власти. Идеальная укладка и подчеркнуто строгий макияж создают эффект маски, скрывающей подлинные чувства и демонстрирующей тотальный самоконтроль. Ее наряды с жесткими воротниками и массивными плечами напоминают скорее боевую броню, чем платья, что подчеркивает ее властность и агрессивную натуру. Жемчуг, который обычно ассоциируется с благородством, на шее Ингрит выглядит как элемент доспехов, усиливая впечатление ее закрытости. Выбор холодных светлых тонов (белый, серебристый) также подчеркивает эмоциональный холод и отчужденность королевы.

Пейзаж королевства Олстед способствует созданию образа Ингрит. Здесь нет места дикой, свободной природе: все строго подстрижено и выверено. Для Ингрит природа – это лишь декорация, которую нужно подчинить. Внутреннее убранство замка из мрамора и камня создает атмосферу холодного величия, лишенную домашнего уюта.

Мимика королевы максимально сдержанна, что лишает ее образ человечности и делает его подчеркнуто «искусственным».

Музыкальное сопровождение также помогает зрителю отличить «живой» мир Болот от «механического» мира королевы. Сцены с присутствием Ингрит часто сопровождаются тревожным звучанием струнных инструментов, создающих эффект напряжения.

Само имя королевы играет немаловажную роль. Имя *Ingrith* (вариант *Ingrid*) восходит к древнескандинавскому *Ingfríðr* [4]. Первая часть *Ing* связана с божеством плодородия, а вторая *fríðr* означает красоту и справедливость [4]. В фильме намеренно создается диссонанс между значением

имени и реальностью: героиня не стремится к миру или справедливости, а целенаправленно развязывает конфликт.

Речевая стратегия Ингрит строится на манипуляции собеседниками. Ниже мы проанализируем несколько примеров этой речевой стратегии. Узнав о свадьбе сына, принца Филиппа и принцессы Авроры, королева разыгрывает радость: *I am ready to welcome your fianceé with open arms. She shall come to dinner. She will bring her godmother. We will meet the one who raised her right here in this castle. <...>. After all we will soon be family* [5]. В данном примере модальный глагол *shall* звучит не как приглашение, а как властный приказ. Идиома *welcome with open arms* служит лишь для того, чтобы усыпить бдительность.

Во время ужина она атакует Малефисенту, напоминая о ее болезненном прошлом: *So, you're a true princess. Even though Stefan died. Was killed? Remind me, he died or was he killed?* [5], что является осознанной попыткой вывести противника из равновесия.

Когда король теряет сознание, Ингрит придает данному случаю общественное значение: *A curse upon our king is a curse upon this kingdom. Maleficent is a threat to everyone. We'll do our best to protect you* [5]. Параллелизм в данном случае превращает ее слова в подобие закона.

Следующий пример раскрывает истоки жестокости королевы благодаря использованию противопоставления *our crops died and the people began to suffer* [5] и *fairies thriving* [5]. В данном случае личная обида оправдывает тиранию.

Жизненная философия Ингрит ярко выражена в следующих словах*: The ability to instill fear in your subjects and then use that fear against your enemies. I spread the story of the evil witch and the princess she cursed. It didn't matter who woke Sleeping Beauty. They were all terrified* [5]. Для нее управление королевством сводится к способности внушать страх другим. Финальное перечисление и градация *But what I did to the king, to Maleficent, to my son, I did for Ulstead* [5] доказывает, что в ее системе ценностей нет места любви или родству, когда речь идет о власти.

Проведенный анализ демонстрирует, что образ антагониста в кинодискурсе создается через сочетание множества визуальных и вербальных приемов. На примере королевы Ингрит видно, как детали костюма и окружающего пространства могут эффективно транслировать навязчивое стремление к контролю и достижению поставленных целей любыми способами. Речевые стратегии персонажа, основанные на манипуляциях и использовании чужих травм, окончательно закрепляют его отрицательную роль в сюжете. Таким образом, комплексное применение методов прямой и косвенной характеристики обеспечивает художественную глубину произведения и динамику конфликта на экране.

Список использованной литературы

1. Колодина, Е. А. Статус кинодиалога в ряду соположенных понятий: кинодиалог, кинотекст, кинодискурс / Е. А. Колодина // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 2 (1). – С. 327–333.
2. Porteous, J. Protagonist vs Antagonist PROVANT: Narrative Generation as Counter Planning / J. Porteous, A. Lindsay // AAMAS'19 : proc. of the 18th Intern. conf. on Autonomous Agents and Multiagent Systems, Montreal, Canada, 13–17 May 2019. – Montreal, 2019. – P. 1069–1077.
3. Борисова, Л. В. Интерпретация текста (проза) : учеб. пособие / Л. В. Борисова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Выш. шк., 1999. – 174 с.
4. Meaning of the name Ingrith // Wisdom Library : [website]. – URL: https://www.wisdomlib.org/names/ingrith (date of access: 31.01.2026).
5. Maleficent: Mistress of Evil/Transcript // Fandom : [website]. – URL: https://movies.fandom.com/wiki/Maleficent:_Mistress_of_Evil/Transcript (date of access: 31.01.2026).

К содержанию

Н. И. МИЛЕНКЕВИЧ
Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

НАРОДНАЯ ЭТИМОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Непрерывное развитие общества влияет на множество аспектов жизни, включая экономику, культуру, политику, социальную сферу. В тесной взаимосвязи находятся также развитие языка и общества. Язык адаптируется к новым условиям и требованиям социума. В условиях постоянного межкультурного взаимодействия иноязычная лексика проникает в систему языка-реципиента. В редких случаях иноязычные лексемы остаются в исходной форме, чаще всего они интегрируются в системе современного иностранного языка, подвергаясь трансформации на разных языковых уровнях. Происходит это через графические, фонетические, морфологические или семантические изменения в соответствии с нормами языка.

Иноязычная лексика может по-разному осваиваться в языке-реципиенте: «от функционирования в исконном графическом и фонетическом виде до полной ассимиляции, в результате которой носители языка уже не ощущают иноязычный характер лексемы» [1, с. 78]. Иногда слова или фразы воспринимаются и интерпретируются носителями языка на основании их звучания, ассоциаций и культурных контекстов, что может существенно отличаться от их истинного исторического происхождения. В лингвистике такой процесс называется народной этимологией (ложной этимологией, псевдоэтимологией или этимологическим переосмыслением).

Термин «народная этимология» (от нем. *Volksetymologie*) впервые был введен немецким историком, лингвистом Эрнстом Фёрстеманном в 1852 г. для описания языкового явления, при котором слова или их составные части перетолковываются, изменяются и адаптируются в соответствии с более привычными словами и выражениями в родном языке. Э. Фёрстеманн внес значительный вклад в понимание того, как народная этимология может обогащать или искажать языковую практику. Его научные изыскания дают представление о динамике языка и его изменениях под влиянием культурных, исторических и социальных факторов.

Понятие «народная этимология» можно определить, как «переделку и переосмысление заимствованного (реже родного) слова по образцу близкого по звучанию слова родного языка, установление между ними семантических связей на основе чисто внешнего, случайного звукового совпадения, без учета реальных фактов их происхождения» [2, с. 191], как «стремление искать в словах внутреннюю форму в качестве рационального объяснения значения слов без учета реальных факторов их происхождения» [3, с. 529].

Народная этимология часто возникает из-за:

1) фонетических ассоциаций (в таком случае услышанное слово ассоциируется с другим, более знакомым словом);

2) семантических ассоциаций (заимствованные слова получают новые значения, основанные на ассоциациях с уже существующими словами);

3) культурных контекстов (применение слов в определенных контекстах может порождать новое значение);

4) социального взаимодействия (в процессе общения носители языка могут намеренно или неосознанно изменять слова, создавая новые значения).

Приведем и прокомментируем некоторые примеры лексем, которые на фоне длительного исторического функционирования в немецком языке утратили связь с исконным словом, претерпели процесс народной этимологии.

Лексему *Freitag* обычно связывают со свободным временем (*frei* ‘свободный’), но на самом деле слово произошло от древнегерманского *frīgedagaz*, что буквально обозначает ‘день Фрегг’, богини любви, красоты и плодородия в германской мифологии. Позаимствовано было это название, в свою очередь, из латинского языка, где пятница называлась *dies Veneris*, по имени богини любви Венеры. Имя римской богини было заменено на имя богини любви германских народов. Подобным способом слово *Dienstag* произошло от древнегерманского *Tiwas dagaz*, что обозначает ‘день Тива‘, бога войны. В своем большинстве названия дней недели восходят к германской мифологии, заменяя римских богов на их аналоги.

Еще одним примером ложной этимологии является слово *Armbrust*, что в переводе на русский означает ‘арбалет‘. Казалось бы, слово состоит из двух слов *Arm* (‘рука’) и *Brust* (‘грудь’), т. е. оружие, которое держат ру-

кой, упираясь в грудь. Но на самом деле *Armbrust* восходит к латинскому *arcuballista*, что буквально означает ‘лук-метатель’. Для носителей языка это слово звучало непривычно, поэтому оно было адаптировано и стало созвучно с немецкими словами *Arm* и *Brust*. Так, с помощью народной этимологии появляются новые слова, которые были видоизменены на свой лад, делая их знакомыми и логичными для носителей.

Ошибочно предполагают, что существительное *Handschuh* ‘перчатка’ состоит из двух слов *Hand* (‘рука’) и *Schuh* (‘обувь’) и переводится буквально как ‘обувь для руки’. Данное слово произошло от древневерхненемецкого *hant-scuoh,* где слово *scuoh* обозначает чехол, накидка, футляр, но никак не обувь. *Schuh* в значении ‘обувь’ пришло намного позже и вытеснило старое значение. Поэтому *Handschuh* – это изначально ‘покрытие для руки’.

Подверглось процессу народной этимологии устойчивое выражение *Hals-und Beinbruch* ‘ни пуха ни пера’, которое буквально обозначает ‘сломай шею и ногу’ и восходит к языку идиш, в котором есть выражение *hatslokhe u brokhe* ‘успеха и благословения’. Носители языка услышали это выражение по-своему и связали его с привычными словами *Hals* ‘шея’, *Bein* ‘нога’ и *Bruch* ‘перелом’. В таком виде данное выражение существует со времен Средневековья и до сих пор им желают удачи. В данном случае мы имеем дело с эрративом, выражением, умышленно подвергнутым искажению носителями языка с целью придания особого эффекта.

Через процесс переосмысления звучания или значения проходят не только заимствованные слова. Исконно немецкие лексемы также подвергаются трансформации. Например, слово *Friedhof* ‘кладбище’ происходит от древневерхненемецкого *frīthof* (*frīten* ‘огораживать, защищать’ и *hof* ‘двор’*)* или средневерхненемецкого *vrīthof*, обозначающего ‘огороженное место перед церковью’, которое использовалось для захоронения. Со временем значение огороженного пространства изменилось за счет его связи со словом *Frieden* ‘мир, покой’, превратившись в место упокоения умерших.

В немецком языке, как одном из наиболее распространенных в Европе, заимствования играют значительную роль в обогащении лексического запаса и отражают культурные, социальные и технологические изменения. С увеличением контактов между языками происходит активный процесс интеграции лексических единиц, что влечет за собой необходимость их адаптации к фонетическим, морфологическим и синтаксическим нормам языка-реципиента. Одним из способов адаптации иноязычной лексики к лексической системе немецкого языка является народная этимология. Этот процесс позволяет носителям языка легче воспринимать и использовать новые слова, связывая их с уже знакомыми элементами. Примеры, рассмотренные в данной статье, показывают, как народная этимология обогащает язык, придавая ему динамичность и гибкость.

Список использованной литературы

1. Сечнев, С. А. Народная этимология как средство адаптации заимствованных слов / С. А. Сечнев // Гуманитарные исследования. – 2018. – № 1 (18). – С. 78–80.

2. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.

3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Изд. 4-е, стер. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.

К содержанию

С. В. МИЧУГИНА
Россия, Москва, МГПУ

К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИРОДЫ И КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОНЦЕПТОВ ЦВЕТА

Проблема соотношения языка, мышления и внешней реальности является одной из центральных в когнитивной лингвистике. Среди множества аспектов этой проблемы особое место занимают восприятие и вербализация цвета, поскольку цвет представляет собой стык физики (длина волны света), нейрофизиологии (работы колбочек сетчатки) и когнитивной лингвистики (категорий, кодируемых в языке).

Еще в XIX в. было замечено, что древние тексты поэм Гомера содержат удивительные странности в описании цвета: *wine-dark sea* (темно-бордовое море), *violet iron / sheep* (фиолетовое железо / овцы) [1, с. 3]. Возникает вопрос о физиологических возможностях цветовосприятия древних или иной категоризации цветового континуума.

С тех пор проблема изучения цвета превратилась в экспериментальную площадку для проверки гипотез о природе языковых концептов. Предла=-гаем проследить эволюцию взглядов – от натуралистов до когнитивистов – и определить, что важнее в формировании концептов цвета – природа или культура.

Первые системные наблюдения принадлежат У. Гладстону. В своей работе *Studies on Homer and the Homeric Age* (1858) он отметил отсутствие абстрактного термина для *blue* (‘синего’) в «Одиссее» и «Илиаде» и скудость цветовой лексики в целом [2].

Гипотеза У. Гладстона – не дефицит зрения, а постепенное развитие «цветового чувства» – была подхвачена медиком Л. Гейгером (L. Geiger, 1867), который показал аналогичные «пробелы» в Ведах, Библии и сагах. Он предположил эволюционную шкалу из трех цветов в определенной последовательности: красный → желтый/зеленый → синий, отражающую биологическое созревание зрительной системы [3].

Однако уже в 1880-х гг. антрополог У. Риверс (W. H. R. Rivers), исследуя народы Торресова пролива, показал, что отсутствие термина не означает отсутствие восприятия цветового оттенка. Его эксперименты доказали, что носители языков без слова *blue* прекрасно различают синие оттенки в спектре, но не выделяют их категориально [4].

Постепенно к концу XIX в. оформился базовый дуализм взглядов нативистов, которые считали, что границы цветов заданы физиологией глаза, и антропологов, которые выдвигали тезис – категоризация есть продукт языка и культуры. Так, к примеру, в древнегреческом языке *glaukos* означало и ‘бледно-серый’, и ‘голубой’, и ‘зеленый’ в зависимости от сочетаемости или контекста (море, оливки, глаза). Причина этому иная логика категоризации [3, с. 56].

В 1969 г. Б. Берлин и П. Кей в своей работе *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution* предложили иерархическую модель эволюции базовых цветовых терминов на основе анализа 98 языков. Она состояла из 7 стадий, на каждой из которых формировалось цветоощущение определенных оттенков: черный/белый → красный → желтый/зеленый → зеленый/желтый → синий → коричневый → фиолетовый, розовый, оранжевый, серый соответственно. Эта модель казалась окончательной победой нативизма: если порядок появления терминов универсален, значит он обусловлен физиологией восприятия. Теория Сепира-Уорфа о языковой относительности была объявлена опровергнутой [5].

Однако иерархия Берлина – Кея подверглась критике. Д. Луси (Lucy, 1997) показал, что Б. Берлин и П. Кей использовали в качестве цветовых стимулов западную систему (*Munsell chips*), навязывая испытуемым цвет как изолированную переменную, что не соответствует процессу восприятия, так как всегда важны текстура, освещенность, материал [6]. Количество базовых терминов цвета также отличалось в других языках. Например, в языке химба (Намибия) 5 базовых терминов, при этом есть 4 термина для оттенков зеленого (например, *burou* (‘цвет молодой травы’)) [7].

В русском языке синий и голубой – два разных термина, что подтверждается нейрокогнитивными исследованиями, в рамках которых определено, что носители русского языка быстрее различают оттенки между синим и голубым, чем англоговорящие внутри *blue* [8]. Подобные примеры позволяют сделать вывод о существовании определенных универсалий, которые заключаются не в наборе терминов, а в тенденциях формирования цветовых концептов (прототипы, фокальность), тогда как процесс категоризации обусловлен языковыми возможностями.

На современном этапе представления цветовых концептов доминирует умеренный релятивизм [3; 9]. На уровне восприятия цвета существуют сильные биологические ограничения в рамках трихроматического зрения

по трем доминирующим каналам L, M, S (трех типов колбочек), различающихся по спектральной чувствительности. Фокальные цвета (красный, желтый, зеленый, синий) соответствуют максимумам спектральной чувствительности [10].

На уровне категоризации доминирует язык, так как носители выбирают существующие термины для языкового выражения оттенков цвета. Если в языке нет термина *orange* (‘оранжевый’), то носители чаще классифицируют этот оттенок как красный или желтый [11]. Если в языке есть разные термины для обозначения синего и зеленого цветов, то носители четко определяют границы между ними при восприятии в рамках экспериментальных исследований [7]. Соответственно, существует определенная языковая относительность, но языковые категории не мешают восприятию цвета, но структурируют внимание при фокусировке.

Проблема цветовой категоризации – это модельная система для изучения отношения природы и культуры, реализуемая в языке [12]. Во-первых, она демонстрирует иерархию уровней восприятия цвета: физика (спектр) → физиология (зрение) → когнитивная категоризация → лингвистическая кодировка → культурная ассоциация → стереотипизация использования. На каждом уровне действуют разные законы, и сведение одного к другому приводит к ошибке уровня анализа (*category mistake*).

Во-вторых, она деконструирует дихотомию – природа vs. культура – как искусственную. Современная когнитивная наука говорит об их взаимодействии. Безусловно, физиология восприятия универсальна и построена на взаимодействии трех каналов зрения. Но при этом язык и культура декодируют это восприятие в конкретные языковые единицы, например, 11 базовых терминов цвета в русском языке и только 3 в Дании.

В-третьих, она ставит вопрос о нейтральности исследователя. Западная наука долгое время искала «универсальные категории» по образцу английского языка, игнорируя онтологии других культур. Например, в языке хануноо (Филиппины) выделяется четыре базовые категории на основе светлоты и влажности/сухости, а не оттенка [1].

Анализ исторического и теоретического спора о цвете показывает, что ни крайний нативизм, ни радикальный релятивизм несостоятельны. Реальность восприятия и категоризации представляет собой более сложную систему. Физиология задает определенные ограничения или рамки (непрерывный спектр, трихроматизм, фокальные цвета). Язык на основе культурных ассоциаций и традиций проводит границы внутри этих рамок, определяя границы категории цвета и ее количественный состав. Таким образом, цветообозначения – это не отражение цветового континуума, существующего в природе, но и не произвольные единицы. Это культурно-эволюционный артефакт, отражающий баланс между когнитивной

эффективностью (салиентностью), коммуникативной необходимостью, культурными традициями, а иногда и исторической случайностью [12; 13].

Изучение цвета и цветообозначений остается важнейшим инструментом для понимания более широких феноменов: как язык формирует наше внимание, как культура «встраивается» в тело и мозг, и в какой мере человек является продуктом природы и культуры одновременно.

Список использованной литературы

1. Conklin, H. C. Hanunóo Color Categories / H. C. Conklin // Southwestern Journal of Anthropology. – 1955. – № 11 (4). – P. 339–344.

2. Gladstone, W. E. Studies on Homer and the Homeric Age : in 3 vol / W. E. Gladstone. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1858. – 3 vol.

3. Deutscher, G. Through the Language Glass: Why the World Looks Different in Other Languages / G. Deutscher. – London : William Heinemann, 2010. – 320 p.

4. Rivers, W. H. R. Colour vision of the inhabitants of the Torres Straits Islands / W. H. R. Rivers // British Journal of Psychology. – 1901. – Vol. 1. – P. 49–57.

5. Berlin, B. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution / B. Berlin, P. Kay. – Berkeley : Univ. of California Press, 1969. – 209 p.

6. Lucy, J. A. Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis / J. A. Lucy. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1992. – 328 p.

7. Color categories: Evidence for the cultural relativity hypothesis / D. Roberson, J. Davidoff, I. R. L. Davies, L. R. Shapiro // Cognitive Psychology. – 2005. – Vol. 50, № 4. – P. 378–411.

8. Russian blues reveal effects of language on color discrimination / J. Winawer, N. Witthoft, M. C. Frank [et al.] // PNAS. – 2007. – Vol. 104, № 19. – P. 7780–7785.

9. Majid, A. The senses in language and culture / A. Majid, S. C. Levinson // The Senses and Society. – 2011. – Vol. 6, № 1. – P. 5–18.

10. Regier, T. Focal colors are universal after all / T. Regier, P. Kay, R. S. Cook // PNAS. – 2005. – Vol. 102, № 23. – P. 8386–8391.

11. Özgen, E. Acquisition of categorical color perception in 2- to 4-year-old children / E. Özgen, I. R. L. Davies // Perception. – 2002. – Vol. 31. – P. 887–901.

12. Мичугина, С. В. Когнитивное варьирование при формировании категории цвета и ее прототипов / С. В. Мичугина // Когнитивные исследования языка. – 2014. – № 19. – С. 294–302.

13. Мичугина, С. В. Субъективное и объективное в восприятии и категоризации цветообозначений / С. В. Мичугина // Когнитивные исследования языка. – 2016. – № 25. – С. 310–317. – DOI: 10.20916/2071-9639-2016-25-310-316.

К содержанию

М. А. НЕЧАЙ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКУЮ МЕДИЦИНСКУЮ ТЕРМИНОЛОГИЮ

Профессиональная терминология, будучи основой научной коммуникации, находится в состоянии постоянной динамики, отражая развитие соответствующей области знания. В современную эпоху одним из наиболее значимых факторов, трансформирующих национальные терминосистемы, является глобальное доминирование английского языка как *lingua franca* (язык или диалект, используемый для общения между людьми, родные языки которых отличаются, т. е. служит общим средством межнациональной коммуникации) науки, технологий и высшего образования.

Немецкоязычное медицинское сообщество, обладающее давними и богатыми научными традициями и исторически сложившейся терминологией, не остается в стороне от этих процессов. Феномен, получивший в немецком языке обозначение *Denglisch* (от *Deutsch* и *Englisch*), т. е. активное смешение немецкой и английской лексики и грамматики, проникает и в сферу профессиональной медицины.

Данная статья ставит целью исследовать влияние английского языка на немецкую медицинскую терминологию на уровне научных публикаций, клинических документов (протоколов, историй болезни) и речи врачей.

Основное внимание уделяется трем ключевым лингвистическим механизмам: 1) прямому заимствованию англицизмов, 2) калькированию и 3) гибридным формам.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления последствий этой трансформации как для эффективности профессиональной коммуникации, так и для сохранения функциональности и богатства немецкого научного языка.

Доминирование англоязычных стран в медицинских инновациях, технологиях и публикационной активности делает английский *престижным* языком, термины которого воспринимаются как более точные или современные.

Отметим, что и врачи, и исследователи, и студенты во всем мире используют английский язык в своей профессиональной коммуникации, написании научных статей, участии в международных конференциях и обмене опытом. Это делает изучение английского языка важной составляющей образовательного процесса в медицинских вузах. Все более значимой становится роль английского языка в медицине, так как знание его позволяет специалистам выйти на международный уровень, работать

с современными базами данных и использовать самые современные достижения в области медицины и здравоохранения.

Влияние английского языка на немецкую медицинскую терминологию является доминирующим трендом последних десятилетий, что обусловлено глобализацией науки. Немецкий язык склонен к созданию длинных композитов (сложных слов). Английские термины зачастую короче и удобнее для быстрой коммуникации в клинике. Например, термин *patient compliance* гораздо лаконичнее немецкого описательного выражения *Bereitschaft des Patienten zur aktiven Mitwirkung an therapeutischen Maßnahmen*.

Введение англицизма часто помогает избежать многозначности (полисемии) исконно немецкого слова, закрепляя за заимствованием строго специфическое медицинское значение. Лингвисты выделяют несколько уровней интеграции английских слов в немецкую медицинскую среду. Основными аспектами этого влияния являются: прямое заимствование, калькирование, использование гибридных форм.

Прямые заимствования. Наиболее очевидная форма влияния – включение английских лексем в немецкий медицинский дискурс без перевода. Это характерно для обозначения новых технологий, методов, организационных форм и препаратов, которые часто изначально получают название на английском. Многие термины переносятся в немецкий язык без изменений или с минимальной адаптацией, часто потому, что в немецком отсутствуют краткие эквиваленты. Например, *patient compliance* (приверженность лечению), *surfactant* (сурфактант), *face lifting* (подтяжка лица); *ache* – боль, *breathlessness* – одышка, *chills* – озноб, *cough* – кашель, *insufficiency* – недостаточность. Что касается аббревиатур, то Международные стандарты качества и исследований используются напрямую: *GCP* (Good Clinical Practice), *GMP* (Good Manufacturing Practice); *HIV* (Human immunodeficiency virus) – ВИЧ, *AIDS* (Acquired immunodeficiency syndrome) – СПИД.

Калькирование – это способ заимствования иностранных слов, терминов или фразеологизмов путем их пословного перевода, при котором структура исходного слова или выражения буквально копируется средствами принимающего языка [1]. Так, в немецком языке активно используются: *Schweinegrippe* – прямой перевод английского *swine flu* (свиной грипп); *Knochenmarktransplantation* – прямой перевод *bone marrow transplantation* (трансплантация костного мозга); *Sauerstoffsättigung* – *Oxygen saturation* (насыщение кислородом / сатурация); *Nebenwirkung* – *side effect* (побочный эффект); *Herzinfarkt – heart attack* (сердечный приступ / инфаркт), хотя термин *Myokardinfarkt* остается научно точным, калька используется повсеместно. *Bluthochdruck – high blood pressure* (вы-

сокое кровяное давление) вытесняет латинское *Hypertonie* в общении с пациентами. *Drogen* (ранее только ‘аптекарское сырье / пряности’) в современном языке под влиянием английского *drugs* стало чаще означать ‘наркотические вещества’. *Kontrollieren* (ранее ‘проверять’) под влиянием *to control* стало использоваться в значении ‘управлять процессом болезни’ (например, *gut kontrolliertes Asthma*).

Гибридные формы (англицизмы-гибриды). Смешение английских корней с немецкой грамматикой или словосложением. Например, *Check-up-Untersuchung* (профилактический осмотр), *AIDS-krank* (больной СПИДом), *AIDS-Erkrankung* – заболевание СПИДом (английская аббревиатура + немецкое *заболевание*), *Herz-Monitoring* – мониторинг работы сердца (немецкое *сердце* + английское *monitoring*), *Laser-Behandlung* – лазерное лечение (английское *laser* + немецкое *лечение*), *Stent-Implantation* – имплантация стента (английское *stent* + немецкое *имплантация*).

Английские глаголы адаптируются под немецкое спряжение с помощью немецких окончаний и приставок: *scannen* (от *to scan*) – сканировать; *monitoren* (от *to monitor*) – отслеживать состояние пациента; *ge-boostert* (от *to boost*) – получивший бустерную дозу вакцины (активно вошло в обиход во время пандемии COVID-19).

Таким образом, англицизмы широко представлены в рамках немецкой медицинской терминосистемы. Англоязычные заимствования составляют неологический пласт лексики, возникающий вследствие популяризации английского языка, который служит в основном для номинации новых понятий в рамках медицинского дискурса. Следует отметить, что, с одной стороны, заимствования обогащают терминосистему и обеспечивают интеграцию в глобальный контекст, а с другой – создают риски для терминологической точности, преемственности профессионального образования и идентичности национального научного языка.

Список использованной литературы

1. Базылев, В. Н. Калькирование / В. Н. Базылев, Л. Д. Захарова // Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт) : терминол. словарь-справочник. – М. : ИНИОН РАН, 2010. – С. 56–57. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kalkirovanie (дата обращения: 03.02.2026).

К содержанию

М. А. НЕЧАЙ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ТРАНСПЛАНТОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Современное плодотворное развитие любой отрасли науки трудно представить, если ее концептуальный аппарат не опирается на строгую научную терминологию. Медицинская терминология является динамической знаковой системой**,** которая служит для точного и однозначного описания состояния организма, болезней и методов лечения.

Различные способы терминообразования на сегодняшний день являются основными источниками обогащения лексического состава языка.

Терминология предметной области трансплантологии относится к числу сложных терминосистем, представляя собой макротерминосистему, которая состоит из многих отраслевых микротерминосистем. Она насыщена терминологией разной степени сложности, что выражается в многообразных способах терминообразования.

Трансплантология – это раздел медицины, который занимается пересадкой донорских органов, тканей и клеток в организм пациента для восстановления утраченных функций, а также изучает методы создания искусственных аналогов и выращивания органов из стволовых клеток. Она включает хирургические операции, исследования иммунных реакций на пересаженный материал и разработку иммуносупрессивных препаратов, чтобы предотвратить отторжение донорского органа [1].

Трансплантология является сравнительно молодой и быстро развивающейся дисциплиной, которая стремительно пополняется новыми терминами.

Целью статьи является выявление способов образования терминов трансплантологии в немецком языке. Остановимся на морфологическом способе терминообразования исследуемой нами области, который базируется на использовании суффиксации, префиксации и т. д.

Материалом для исследования послужили простые и составные термины, а также терминологические словосочетания, формирующие терминологическое поле «Трансплантология» в немецком языке.

Немецкая терминология в трансплантологии прошла путь от латинских заимствований до современных гибридных форм, отражая развитие медицинских технологий. Ее основу составляют латинские и греческие корни, заимствованные из ботаники и сельского хозяйства. Само слово *die Transplantation* происходит от латинского *Transplantatio*, что означает

‘пересадка’, ‘пересаживание растений’. Хотя в немецком языке часто используется синонимичный исконно германский термин *die Verpflanzung*. Латынь использовалась для описания основ: *Donor* (даритель) и *Recipient* (получатель). По мере развития науки в немецком языке закрепились классические уточняющие префиксы греко-латинского происхождения: *autogen/autolog* – пересадка собственных тканей; *allogen* – от человека к человеку; *xenogen* – от животного к человеку (ксенотрансплантация).

Отметим, что англицизмы в немецкой трансплантологии отражают глобализацию медицины и доминирование английского языка как основного инструмента научного обмена. В немецкоязычной профессиональной среде это явление часто называют *Denglisch*.

Причинами экспансии английского языка можно назвать: 1) краткость (английские термины зачастую короче громоздких немецких конструкций); 2) унификация (использование единой терминологии упрощает публикацию исследований в международных журналах); 3) отсутствие эквивалентов. Новые технологии (например, в редактировании генов для ксенотрансплантации) быстрее получают английское название, которое закрепляется в языке до появления немецкого аналога.

Несмотря на активное проникновение англицизмов, базовые понятия (например, *Organspende* – донорство органов, *Warteliste* – лист ожидания) сохраняют свои исконно немецкие формы в официальных документах. Инновационные методы пересадки и биоинженерии практически полностью базируются на английской лексике: *3D-Bioprinting* (вместо *3D-Biodruck*); *Scaffold* – каркас для выращивания клеток; *Cross-matching* – перекрестная проба на совместимость; *Marginal donor* – донор с расширенными критериями (маргинальный донор).

Немецкий язык адаптирует английские слова, соединяя их с исконными корнями: *HLA-Typisierung* – HLA-типирование; *Transplantations-Manage-ment* – управление процессами трансплантации; *Monitoring* – мониторинг состояния пациента/органа.

Префиксация в немецкой трансплантологической терминологии – это основной механизм классификации операций по генетическому родству, локализации и функциональному состоянию. Немецкий язык уникален тем, что в нем сосуществуют два пласта префиксов: интернациональные (греко-латинские) и исконно немецкие. Так, латинскими префиксами являются: *orthotop-*: *orthotope Transplantation* – орган помещается на его анатомическое место (например, сердце); *heterotop-*: *heterotope Transplantation* – орган помещается в другое место (например, почка в подвздошную ямку); *post-*: *postmortale Spende* – посмертное донорство; *re-*: *Retransplantation* – повторная пересадка при отторжении первого органа.

В отличие от латыни, немецкие приставки часто используются в глагольных формах и отглагольных существительных, описывающих процессуальность: *ver-*: *Verpflanzung* (пересадка) (префикс *ver-* здесь указывает на перемещение или изменение состояния); *ein-*: *Einpflanzung* (имплантация/вживление) – процесс трансплантации органа; *ab-*: *Abstoßungsreaktion* (реакция отторжения) (префикс *ab-* несет значение отделения, удаления, отказа); *ent-*: *Entnahme* (изъятие органа) (префикс *ent-* означает лишение или извлечение части из целого (*Organentnahme*)).

В немецком языке роль префиксов часто играют основы существительных (префиксоиды), создающие уточняющие категории: *Leben-* (жизнь): *Lebendspende* (прижизненное донорство); *Teil-* (часть): *Teillebertransplantation* (пересадка части печени).

Суффиксальный способ в немецкой терминологии трансплантологии играет важнейшую роль в грамматическом оформлении понятий и их категоризации. Ниже представлены основные группы суффиксов, характерные для этой области. Суффиксация исконно немецкими элементами используется для описания процессов, протекающих в организме, и действий медицинского персонала.

Суффикс **-ung** самый продуктивный суффикс в немецкой медицине. Он превращает глагол в существительное, обозначающее длительное действие или результат. Например, *Abstoß**ung*** (отторжение) – от глагола *abstoßen*; *Verpflanz**ung*** (пересадка) – от глагола *verpflanzen*; *Blutstill**ung*** (гемостаз / остановка кровотечения); *Heil**ung*** (заживление/исцеление).

Суффикс **-er** (агентивность): обозначает субъекта действия (лицо или инструмент). Например, *Spend**er*** (донор/даритель) – от *spenden*; *Empfäng**er*** (реципиент/получатель) – от *empfangen*; *Überträg**er*** (переносчик). Суффикс **-heit/-keit** (абстрактное состояние): *Verträglich**keit*** (совместимость); *Gewebeverträglich**keit*** (тканевая совместимость).

Что касается суффиксации интернациональными элементами, то суффиксы греко-латинского происхождения формируют академический пласт терминологии, общий для мировой медицины. Суффикс **-ion** (действие или состояние): *Transplantat**ion*** (трансплантация); *Infect**ion*** (инфекция); *Perfush**ion*** (перфузия – промывание органа консервирующим раствором). Суффикс **-ismus** (патологическое состояние или явление): *Donat**ismus*** (в контексте дискуссий о донорстве). Суффикс **-ose** (невоспалительный процесс / дегенерация): *Nephr**ose*** (нефроз – часто обсуждается при трансплантации почки). *Zirrh**ose*** (цирроз – как показание к пересадке печени).

Таким образом, греко-латинские префиксы обеспечивают научную точность и международное понимание, в то время как немецкие префиксы делают терминологию более наглядной для пациента и юридически точной в рамках немецкого права. Суффиксальный способ позволяет немецкой

терминологии быть гибкой: латинские суффиксы (**-ion**, **-ation**) используются для международной коммуникации, а немецкие (**-ung**, **-er**) – для описания конкретных клинических действий и в общении с пациентами.

Список использованной литературы

1. Трансплантология // Википедия : [сайт]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения: 06.01.2026).

К содержанию

М. М. ПЕНЦОВА
Россия, Москва, МГПУ

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ КОНДИТЕРСКИХ МУЧНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ГАСТРОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

Одной из актуальных тем в современной лингвистике остается вопрос номинации, в том числе исследование ее лексико-семантических особенностей. Не менее привлекательным для ученых является гастрономический дискурс.

Объект данного исследования – номинация кондитерских мучных изделий. Предмет исследования – лексико-семантические особенности номинации кондитерских мучных изделий в гастрономическом дискурсе англоязычных стран. Номинация в данном случае рассматривается как результат.

Материалом для исследования послужили наименования кондитерских мучных изделий, в состав которых входит лексема *cake* или которые определяются с помощью этой лексемы. В современных онлайн-словарях слово *cake* определяется как ‘сладкая еда, приготовленная путем запекания смеси муки, яиц, сахара и жира в духовке’ [1].

Источником материала стала онлайн-версия словаря *Collins Dictionary*. В ходе исследования рассмотрено 41 название и составлена классификация номинаций по внутренней форме.

В группу названий, образованных по наименованию начинки, входят следующие номинации: *almond cake*, *apple cake*, *carrot cake*, *chocolate cake*, *coconut cake, cream cake, fruit cake, seedcake*. В данном случае лексемы, выражающие мотивировочный признак названия, являются наименованиями фруктов, овощей, орехов, молочного продукта, плодов масличной культуры.

По ингредиенту названы изделия *coffee cake, coffee kiss, lardy cake*. В этой группе названий мотивировочные лексемы – это наименования плодов кофейного дерева и мясного продукта.

Среди рассмотренных лексем три наименования образованы по названию напитка, с которым подается мучное изделие: *Madeira cake, teacake, teabread*. *Madeira cake* – название содержит наименование вина *Madeira*, с которым подают торт [2].

К группе названий, образованных по форме выпечки, относятся *cruller, doughnut, ladyfinger, layer cake, sandwich cake, upside-down cake*. В эту группу входят номинации, в которых мотивировочная лексема представлена наименованием плода, различных форм, частей тела, названием блюда и предлогом.

Название пирожного *cruller* происходит от нидерландского глагола *cruller* ‘крутить'. Значение глагола отражает форму, которая придается тесту [1].

Первые *doughnut* имели иную форму по сравнению с современным видом этой выпечки, без дырки посередине, и были похожи на круглый орех, что отразилось на названии десерта. Мотивировочная лексема *dough* ‘тесто’ передает знания о том, из чего готовят выпечку [1].

Изделие *ladyfinger* получило название по форме женского пальца [1].

Названия *layer cake* и *sandwich cake* образованы по форме изделия – пирожное, приготовленное слоями с начинкой между ними.

Изделие *upside-down cake* получило название по форме его подачи, что вербализовано предлогом в номинации – пирог переворачивают при подаче так, чтобы ягоды, которые при запекании были на дне, при подаче оказались сверху [1].

Изделия *marble cake* и *rock cake* названы по внешнему виду. В случае с *marble cake* выпечка была номинирована по виду начинки: сочетание запеченного желтоватого теста и шоколадной прослойки создают орнамент, характерный для мрамора. *Rock cake* названо по грубой неровной поверхности изделия, что похоже на камень. В обеих номинациях мотивировочная лексема выражена наименованиями природных материалов.

Изделия *black bun* и *brownie* названы по своему цвету: в случае с *black bun* – из-за темного цвета пирога в целом, а в случае с *brownie* – из-за характерного коричневого цвета самого десерта.

Название десерта *pound cake* произошло от наименования единицы веса – *pound* ‘фунт’. Это мучное изделие появилось в начале XVIII в. Для его приготовления использовали фунт – *pound* – каждого ингредиента [1], что отразилось на номинации.

Для приготовления десертов *cupcake* и *pancake* используют такие предметы посуды как форма для запекания в виде чашки и сковорода соот-

ветственно, что отразилось на названии. Лексемы *cup* и *pan* вошли в состав наименований кондитерских изделий в качестве мотивировочных лексем.

Три кондитерских изделия названы по предназначенности десерта для определенных событий или для кого-то: *johnny cake, lamington, wedding cake.*

Согласно одной из версий происхождения названия *johnny cake*, мотивировочная лексема является измененной формой лексемы *journey*. Изделие может хранится длительное время, поэтому путешественники брали его с собой в поездки и дали ему название *journey* [3]. В ходе повседневной коммуникации лексема изменила форму, так как более типичным признаком при формировании названия кондитерского изделия является образование от антропонима.

Изделие *lamington* названо в честь лорда Ламингтона, губернатора австралийского штата Квинсленд (1896–1901) или его жены, для которых пирожное было приготовлено [4]. Имя *Lamington* было апеллятивизировано.

Мотивировочная лексема в названии *wedding cake* указывает на предназначение торта для определенного события.

Изделия *Banbury Cake, Black Forest Cake, Dundee Cake, Eccles Cake, Genoa Cake, Linzer Torte* получили названия по своему географическому происхождению. В состав *Banbury Cake, Dundee Cake, Eccles Cake, Genoa Cake* и *Linzer Torte* входят названия городов Англии и Шотландии (*Banbury, Eccles* и *Dundee*), Италии (*Genoa*), и название порта в Австрии (*Linz*). В последнем названии сохранилось немецкое окончание прилагательного – *er* и немецкая основа названия – *Torte*.

Black Forest Cake является укороченной переводной формой немецкого названия *Schwarzwälder Kirschtorte*. Исходная форма названия состоит из топонима *Schwarzwald* – названия региона в Германии, и сложной лексемы, в состав которой входит название местного напитка и обязательного ингредиента торта – *Kirschwasser* ‘вишневый ликер’. В ходе употребления часть наименования – *Kirschwasser* – была опущена для простоты использования. Название было переведено на английский язык в 1960–1970-х гг., когда изделие было привезено в Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии и в США [5].

Названия *madeleine, Sally Lunn, Queen Elizabeth cake* образованы по имени создателя рецепта кондитерского изделия. Среди них можно выделить наименования, произошедшие от французских антропонимов – *madeleine, Sally Lunn*. *Madeleine* было апеллятивизировано. *Sally Lunn* является англинизированной формой французского имени [1]. Название выпечки *Queen Elizabeth cake* содержит наименование титула и имя британской королевы Елизаветы. Так как десерт появился в 1950-х гг., предположительно, речь идет об имени королевы Елизаветы II, которая приготовила выпечку ко дню своего коронования [6].

Десерты *fairy cake* и *tipsy cake* названы по восприятию представителей англоязычной культуры. Десерт *fairy cake* ‘пирожное фейри’ получил название по мифологическим представлениям британцев о порции, которую способны съесть волшебные существа фейри [7]. Десерт *tipsy cake* ‘пьяный торт’ назван так из-за своего высокого содержания алкоголя: тесто выпечки обильно пропитывается белым вином [1].

В заключение отметим, что наиболее часто кондитерские мучные изделия номинируются по начинке, форме и географическому происхождению. Мотивировочные лексемы в названиях подобных изделий могут быть выражены именами нарицательными – наименованиями плодов, масличных культур, напитков, молочных и мясных продуктов, наименованиями природных материалов, материальных объектов и частей тела человека, единиц измерения, топонимами, антропонимами, глаголами и предлогами. Среди названий кондитерских мучных изделий частыми являются заимствования.

Список использованной литературы

1. Madeira Cake definition and meaning // Collins Dictionary. – URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/madeira-cake (date of access: 14.02.2026).
2. Madeira cake. – URL: https://www.wisdomlib.org/ingredients/madeira-cake#:~:text=Basic%20Information,a%20consistent%20and%20recognizable%20taste (date of access: 05.02.2026).
3. Johnnycake is traditional and controversial, in Rhode Island. – URL: https://www.nytimes.com/1981/07/15/garden/johnnycake-is-traditional-and-controversal-in-rhode-island.html (date of access: 04.02.2026).
4. Lamington Cake. – URL: https://history-in-the-making.com/2020/09/07/lamington-cake/ (date of access: 04.02.2026).
5. The Food Timeline: cake history notes. – URL: https://www.foodtimeline.org/foodcakes.html#blackforest (date of access: 03.02.026).
6. Queen Elizabeth Cake // Season & Suppers : [website]. – URL: https://www.seasonsandsuppers.ca/queen-elizabeth-cake/ (date of access: 14.02.2026).
7. Fairy cake // Urban Dictionary. – URL: https://urbandictionary.com/define.php?term=fairy%20cake (date of access: 11.02.2026).

К содержанию

С. А. ПИЛИПЕНКО
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ФОРМ ОБРАЩЕНИЯ В ЯЗЫКЕ

Проблема вербализации форм обращения занимает одно из центральных мест в современной социолингвистике. Адресация является не просто техническим средством привлечения внимания адресата, но и сложным

прагматическим инструментом, кодирующим социальный статус участников коммуникации, степень их знакомства, возрастную иерархию и эмоциональную дистанцию. В условиях современного общества, характеризующегося размыванием традиционных социальных границ, система адресации претерпевает значительные изменения.

Актуальность данного исследования обусловлена наблюдаемым в последние два десятилетия кризисом традиционных этикетных норм как в русскоязычном, так и в немецкоязычном пространстве. Если ранее формы обращения функционировали как жесткие регуляторы социального поведения, то сегодня они становятся маркерами гибкой, ситуативной идентичности. Особый интерес представляет сравнительный анализ русского и немецкого языков, поскольку, будучи представителями разных культурных типов (восточнославянского и западноевропейского), они демонстрируют как конвергентные тенденции (стремление к неформальности), так и дивергентные (сохранение специфических маркеров уважения).

Классической базой для изучения форм обращения служат работы Р. Брауна и А. Гилмана, которые ввели понятия «власть» (power) и «солидарность» (solidarity) как основные параметры, определяющие выбор местоименной формы [1, с. 274]. В их модели асимметричное использование форм (один говорит «Ты», другой отвечает «Вы») маркирует иерархические отношения, тогда как симметричное использование указывает на равенство или близость.

В отечественной лингвистике фундаментальные работы Н. И. Формановской [4], Е. В. Клюева [2] и А. А. Леонтьева [3] заложили основы изучения речевого этикета как системы правил речевого поведения. Однако традиционные модели часто описывали статичное состояние нормы. Современный этап требует динамического подхода, учитывающего влияние цифровой среды. Как отмечает Т. В. Шмелева, интернет-коммуникация стирает физические маркеры статуса, вынуждая язык вырабатывать новые конвенции вежливости, где преобладает «презумпция знакомства» [5, с. 130].

В немецкой лингвистике проблема тесно связана с понятием «дистанция» и «близость» в модели П. Коха и В. Остеррайхера [6, с. 34]. Немецкий речевой этикет исторически характеризовался высокой степенью формализации, где нарушение норм адресации могло повлечь за собой социальные санкции.

Русский этикет, напротив, в советский период пережил специфическую трансформацию, где универсальное «товарищ» сменилось сложной системой сочетания имен и отчеств, а в постсоветский период возник вакуум норм, заполняемый заимствованиями и архаизацией.

Одним из наиболее заметных процессов в современной коммуникативной практике является изменение структуры именного обращения.

Традиционная русская модель полного официального обращения включает три компонента: Фамилия + Имя + Отчество (ФИО). Данная модель исторически закрепилась как маркер максимального уважения, официоза и дистанции. Она обязательна в традиционных иерархиях в отношениях учитель – ученик, начальник – подчиненный, врач – пациент.

Однако в последние 10–15 лет наблюдается устойчивая тенденция к редукции этой модели до бинарной структуры Фамилия + Имя (ФИ) или даже мономорфемной – Имя (И). Так, например, в традиционных государственных структурах сохраняется *Иванов Иван Иванович*. В IT-секторе и креативных индустриях нормой становится *Иван Иванов* или просто *Иван*. Обращение по отчеству в молодежном стартапе может быть воспринято как ирония или признак чрезмерной бюрократизации. В свою очередь, для медиапространства, например, в телевизионных шоу и интервью, ведущие все чаще обращаются к гостям по схеме «Имя + Фамилия» (например, *Александр Петров*), избегая отчества, даже если гость старше ведущего. Это создает эффект панибратства или, наоборот, современного партнерства.

Отказ от отчества в русском языке имеет глубокие социокультурные последствия. Отчество является уникальным маркером русской лингвокультуры, связывающим индивида с родом и поколением. Его элиминация ведет к «омоложению» дискурса и снижению сакральности фигуры адресата. Если ранее обращение по отчеству к старшему по возрасту было императивом, то сейчас в городской среде допустимо обращение по имени к человеку старше себя на 10–15 лет, если контекст предполагает равенство (например, коллеги одного уровня).

В немецком языке система антропонимической адресации строится иначе. Традиционная модель предполагает использование титула (если есть) + Фамилия с обязательным префиксом *Herr* ‘господин’ или *Frau* ‘госпожа’, например, *Herr Doktor Müller* или просто *Herr Müller*.

Использование только имени в немецкой культуре исторически было зарезервировано для семьи, близких друзей и детей. В отличие от русского языка, где имя без отчества в рабочей среде стало нормой, в Германии переход на имя требует специального ритуала – «предложения ТЫ» (das Du anbieten). Тем не менее, и здесь наблюдаются сдвиги.

Так, в академической среде если ранее обращение *Herr Professor* было обязательным, сейчас в университетской среде между коллегами и даже между ассистентами и студентами старших курсов допустимо обращение по имени, особенно в технических вузах.

В сфере обслуживания все чаще встречается обращение по имени (если оно известно из карт лояльности), что в русском контексте могло бы восприниматься как нарушение личных границ, а в немецком – как признак клиентоориентированности.

Несмотря на ряд изменений, немецкий язык сохраняет большую устойчивость в использовании фамилий. Обращение *Müller* без *Herr* в современной Германии считается грубым или армейским стилем, тогда как в русском языке обращение *Иванов!* в школе или на производстве все еще встречается, хотя и маркируется как авторитарное.

Таким образом, можно видеть, что в обоих языках идет процесс упрощения антропонимических цепочек. Однако русский язык жертвует отчеством (маркером родства/поколения), а немецкий – титулами и префиксами вежливости (маркерами статуса). Русский язык движется к модели «Имя», немецкий – к модели «Имя», но с более жестким порогом входа в эту зону близости.

Список использованной литературы

1. Браун, Р. Местоимения власти и солидарности / Р. Браун, А. Гилман // Новое в зарубежной лингвистике : сб. ст. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. 16 : Лингвистическая прагматика. – С. 271–306.

2. Клюев, Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособие для вузов / Е. В. Клюев. – М. : ПРИОР, 1998. – 224 с.

3. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 368 с.

4. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст / Н. И. Формановская. – М. : Рус. яз., 2002. – 160 с.

5. Шмелева, Т. В. Интернет-коммуникация как новая речевая ситуация / Т. В. Шмелева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2006. – № 5. – С. 128–132.

6. Koch, P. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte / P. Koch, W. Oesterreicher // Romanistisches Jahrbuch. – 1985. – Bd. 36. – S. 15–43.

К содержанию

Т. С. ПЯТАКОВА, К. Ю. ПЕКАРСКАЯ
Беларусь, Барановичи, БарГУ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА ФЭНДОМНЫХ СООБЩЕСТВ

Следует четко дифференцировать смежные, но не тождественные понятия «фэндомный сленг» и «интернет-сленг», поскольку в непрофессиональном дискурсе существует тенденция к их ошибочному отождествлению или взаимозаменяемому употреблению.

Несмотря на широкое распространение интернет-коммуникации, понятие «интернет-сленг» до сих пор не получило четкого терминологического

закрепления в авторитетных лексикографических источниках, включая Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary и Westminster Dictionary. Подобная терминологическая неопределенность может быть обусловлена несколькими факторами, включая многомерность явления, сочетающими лингвистические, социокультурные и коммуникативные аспекты; высокую скорость эволюции интернет-лексики, что создает методологические сложности для ее дальнейшего системного обучения; недостаточность исследований, вызванная новизной и постоянной трансформацией феномена; быстрое устаревание интернет-сленга, что затрудняет проведение долгосрочных лингвистических наблюдений и создание устойчивых классификаций.

В отсутствие эксплицитного терминологического определения феномен интернет-сленга может быть реконструирован посредством анализа контекстуального употребления данного понятия в академическом дискурсе. В исследовании М. Дзаппавиньи содержится систематическое описание данного лингвистического феномена через призму анализа неформальных языковых практик и стилистических особенностей цифровой коммуникации [1].

М. Дзаппавиньи выделяет следующие структурно-функциональные характеристики интернет-сленга:

– лексическая креативность – неологизмы (*selfie, ghosting*), словослияния (*hangry = hungry + angry*), переосмысленные слова (*cheesy, salty, based*);

– сокращения и акронимы – LOL, TBH;

– нестандартная орфография – игровые написания с оттенком игривости (playfulness) (*doggo, birb*), удлиненные формы написания (*soooo goooood*);

– прагматика и эмоциональная функция – передача тона, иронии или солидарности (*oof, yikes, big mood*);

– создание сообщества – маркеры групповой принадлежности (*ok boomer, ratio'd*) [1].

Более того, теоретическую основу исследования интернет-коммуникации М. Дзаппавиньи составляют такие элементы, как:

– ambient affiliation (фоновое/окружающее сообщество/принадлежность) определяется как способ, с помощью которого поисково-организованный дискурс (например, хештеги) в социальных медиа позволяет пользователям выстраивать ценностное соответствие вокруг общих принципов без необходимости прямого взаимодействия [2, с. 790–791];

– неформальность (англ. *Informalisation*) – обширное использование неформальных элементов в письменной и устной практиках [3, с. 137] – отражает разговорную, игровую природу соцсетей, стирая границы между формальным и неформальным общением.

Таким образом, интернет-сленг может быть определен как динамичная лингвистическая подсистема цифровой коммуникации, реализующаяся через комплекс лексико-грамматических инноваций и выполняющая ряд прагмалингвистических функций, что в совокупности способствует формированию особых механизмов социальной идентификации в онлайн-среде.

В свою очередь, фэндомный сленг также, не имея строгого терминологического определения, может быть реконструирован через анализ контекстов употребления фэндомной лексики, что отражено в работе Г. Дженкинса [4]. На основании исследования фанатских практик можно заключить, что фэндомный сленг – это специализированный лексикон, создаваемый фанатами для описания медиатекстов и фанатских практик (шиппинг, фанон), выполняющий функции идентификации внутри сообщества и критического переосмысления оригинального контента [4].

Для систематизации различий между данными понятиями представим их ключевые характеристики в таблице.

Таблица – Ключевые характеристики интернет-сленга и фэндомного сленга

Критерий	Интернет-сленг	Фэндомный сленг
Сфера	Все онлайн-сообщества	Конкретные фанатские субкультуры
Примеры	ROFL, LOL, crush	Ship, AU, OTP
Функции	Упрощение общения, передача эмоций	Идентификация, критика канона
Происхождение	Заимствования, аббревиация, трансформация	Переосмысление медиаконтента, заимствования, аббревиация, трансформация
Динамика	Быстро распространяется и устаревает	Эволюционирует с развитием фэндома, сохраняется
Понятность	Широкая аудитория	Ограничена участниками фэндома

Несмотря на существенные различия между фэндомным сленгом и интернет-сленгом, следует отметить, что данные явления обладают рядом общих черт, в первую очередь – в способах словообразования. Оба типа сленга активно используют аббревиацию, лексические заимствования, семантическую и фонетическую трансформацию слов. Однако, как показывает анализ, их функциональное назначение принципиально различается. Интернет-сленг служит прежде всего инструментом оптимизации

цифровой коммуникации, обеспечивая быстроту передачи информации, эмоциональную экспрессию и маркировку принадлежности к онлайн-культуре. Фэндомный сленг выполняет роль инструмента культурного участия, структурируя фанатские практики, интерпретацию медиатекстов и коллективное творчество.

Таким образом, несмотря на частичное пересечение в механизмах формирования лексики, эти понятия не являются синонимичными и выполняют разные социокультурные функции. Их разграничение позволяет точнее анализировать специфику как фанатских сообществ, так и общеинтернетовой лингвистической динамики.

Список использованной литературы

1. Zappavigna, M. Discourse of Twitter and Social Media: How We Use Language to Create Affiliation on the Web / M. Zappavigna. – London : Bloomsbury Academic, 2012. – 240 p.

2. Zappavigna, M. Ambient affiliation: A linguistic perspective on Twitter / M. Zappavigna // Journal of New Media and Society. – 2011. – Vol. 13, № 5. – P. 788–806.

3. Grischechko, O. S. Informalisation of the English language in the context of modern linguistic and social changes / O. S. Grischechko // Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 6. – С. 135–143.

4. Jenkins, H. Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture / H. Jenkins. – 2th ed. – New York : Routledge, 2012. – 424 p.

К содержанию

П. Н. РЕЗЬКО
Беларусь, Брест, БрГТУ

СПЕЦИФИКА КАТЕГОРИИ РОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Категория рода является одной из фундаментальных грамматических категорий во многих языках мира. Однако ее реализация в английском языке существенно отличается от языков с развитой морфологической системой рода, таких как русский, немецкий или французский.

В современном английском языке существительные не имеют родовых окончаний, а прилагательные, артикли и числительные не согласуются с ними по роду. При этом грамматическая категория рода присутствовала в древнеанглийском языке, однако она полностью исчезла в конце среднеанглийского периода. И. П. Иванова в своем учебнике «История английского языка» приводит массу примеров слов древнеанглийского периода, когда еще была развита грамматическая категория рода. Например, слово *caru* (care ‘забота’) было женского рода, *draca* (dragon ‘дракон’) – мужского, а *eare* (ear ‘ухо’) – среднего [1]. В современном английском языке все

вышеперечисленные слова относятся к среднему роду, который обозначается местоимением *it*. В древнеанглийском языке существовали флексии, с помощью которых можно было определить принадлежность к роду. Но во второй половине XVIII в. они исчезли. Ученые-лингвисты предполагают, что такое «отмирание» морфем произошло ввиду фонетических причин, потому что окончания слов оказывались в безударном положении [2, с. 17]. Таким образом, в английском языке род не оформлен грамматически и проявляется преимущественно на уровне семантики, лексики и стилистики, а основным средством его выражения являются личные и притяжательные местоимения: *he, she, it*; *his*, *her*, *its*. В связи с этим принято говорить не о грамматическом, а о естественном (семантическом) роде, который определяется биологическим полом, значением слова, контекстом, коммуникативным намерением говорящего. Это особенно актуально для гендерной лингвистики, которая изучает прототипы мужественности и женственности, проявляющие себя на разных уровнях языковой системы, в том числе и в грамматической категории рода. Такие изменения в обществе, как женская эмансипация, перераспределение мужских и женских ролей в социуме, неизбежно отражаются и в языке.

Традиционно в английском языке выделяют три рода: мужской – *he*, женский – *she* и средний (neuter) – *it*. При обозначении людей род в английском языке, как правило, совпадает с биологическим полом:

– man, boy, father – he;
– woman, girl, mother – she.

При этом существа женского пола могут обозначаться с помощью прибавления суффиксов *-ess*, *-ette*, *-ine* к слову, которое обозначает существо мужского пола: authoress, astronette, heroine, а также с помощью словосложения: he-goat, she-goat, сочетаниями типа: woman-doctor, boy-friend. Необходимо отметить и параллельное сосуществование форм. Например: woman doctor – врач (женщина), she-doctor или doctress – врач (женщина).

При этом для английского языка характерна тенденция к гендерной нейтрализации, особенно в официальной и академической речи. Это проявляется:

– в замене гендерно маркированных профессий (policeman – police officer);
– в широком использовании местоимения they в значении единственного числа: *If a student wants to succeed, they must work hard*.

Такая практика отражает социальные изменения и стремление к инклюзивности.

Относительно других живых существ: в большинстве случаев названия животных в английском языке соотносятся с местоимением *it*, если пол неизвестен или несущественен. Однако при наличии информации о поле или

при эмоциональной вовлеченности говорящего используются *he* или *she*: *My cat is old*. *She sleeps all day*. В ряде случаев за названиями животных закрепляются устойчивые родовые ассоциации:

– cow, hen – *she* (плодовитость);

– bull, stallion, lion, tiger, panther – *he* (сила, агрессия, доминирование).

Багира у Р. Киплинга – это самец. В русском переводе – это она (есть тигр и тигрица, лев и львица и только пантера). Эти ассоциации имеют культурную, а не грамматическую природу и восходят к традиционным представлениям о ролях и функциях животных.

Особый интерес представляет употребление рода по отношению к неодушевленным предметам в рамках стилистического приема олицетворения. Одним из наиболее известных примеров является слово ship, которое традиционно заменяется местоимением *she*: *The ship was old, but she had survived many storms*.

Такое употребление объясняется:

– длительной исторической традицией мореплавания;

– символическим восприятием корабля как защитника и «дома»;

– практикой называть суда женскими именами.

В разговорной речи и художественной литературе женский род также может употребляться по отношению к автомобилям, самолетам, мотоциклам (*He treated the car like a living being; she was his pride and joy*). Род в таких случаях служит выражением эмоциональной привязанности владельца, т. е. любой, принадлежащий кому-то предмет, можно назвать, используя женский род, чтобы подчеркнуть особую ценность данного предмета для ее обладателя: *My lady guitar*.

В художественной и публицистической речи страны также нередко обозначаются как *she*: *England expects every man to do his duty*; *France has changed her attitude to the problem*. Женский род подчеркивает образ страны как единого живого организма, «матери» или хранительницы традиций. В официальной речи подобное употребление считается устаревшим.

В целом объекты, которые характеризуются красотой и грациозностью, часто имеют женский пол при одушевлении: moon, earth, spring, autumn, nature, peace, charity, mercy, hope, etc. (*Nature seemed to hold her breath*), а мужской род часто имеют существительные, обозначающие объекты, характеризующиеся силой и мощью: the Sun, time, death, summer, winter, etc.

В заключение отметим, что в современном английском языке наблюдается устойчивая тенденция к:

– нейтрализации категории рода;

– расширению употребления *it*;

– активному использованию *they*;

– снижению частоты олицетворения в официальных жанрах.

Таким образом, категория рода в английском языке представляет собой гибкий и контекстуально обусловленный инструмент, а не строго организованную грамматическую систему. Она отражает не столько структуру языка, сколько культурные установки, исторические традиции и индивидуальное восприятие мира говорящим. Отсутствие формального грамматического рода делает английский язык менее предсказуемым, но более выразительным, позволяя говорящему самостоятельно выбирать степень эмоциональности и образности высказывания.

Список использованной литературы

1. Иванова, И. П. История английского языка / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляева. – СПб. : Лань,1999. – 512 с.

2. Стародубцева, М. В. Отличительные особенности категории рода в английском и русском языках / М. В. Стародубцева, Ю. В. Горохова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otlichitelnye-osobennosti-kategorii-roda-v-angliyskom-i-russkom-yazykah (дата обращения: 22.04.2025).

К содержанию

Э. В. РУБАНЮК
Беларусь, Минск, ИСЗ имени А. М. Широкова

УПОТРЕБЛЕНИЕ НАКЛОНЕНИЙ В НЕМЕЦКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ СЛЕДСТВИЯ

В лингвистике различают изъявительное, повелительное, сослагательное наклонения. Как правило, они и переводятся с немецкого языка соответствующими конструкциями. Но есть и исключения. Так, например, сослагательное наклонение в немецком языке не всегда соответствует сослагательному наклонению в русском. Это имеет место в немецких предложениях следствия.

Сослагательное наклонение в русском/белорусском языках и коньюнктив в немецком по сути – одно и то же наклонение, но в связи с тем, что языки обладают разной языковой системой, существует много расхождений и в семантическом плане, и в плане практического употребления. Исходя из этого, видимо, существует необходимость детального рассмотрения этих различий и суммирования общего для облегчения усвоения учащимися этого материала. Как известно, процесс овладения языковыми нормами иного языка протекает значительно быстрее, если постоянно проводится их анализ и сравнение с родным языком. В наших условиях это или белорусский, или же русский язык.

Итак, сослагательное наклонение обозначает в немецком языке *das Unwirkliche im weitesten Sinne: eine Möglichkeit, eine Vermutung, einen Wunsch u. a.* [1, с. 174]; в белорусском – «дзеянне, якое ўяўляецца як пажаданае ці магчымае» [2, с. 168]; в русском – действие, которое реально не существует, а является лишь возможным или желаемым, выражается глаголами сослагательного наклонения [3, с. 233].

В этих языках это наклонение обозначает, по сути, одно и то же, но употребляется несколько иначе, и эту разницу нужно проанализировать, чтобы обучаемым было легче переводить и ориентироваться в такой сложной теме.

Отдельное внимание следует уделить и формообразованию. В русском языке есть одна форма сослагательного наклонения, которая образуется аналитически: форма прошедшего времени глагола (писал, читал) плюс частица бы (писал бы, читал бы), которая обычно стоит после глагола, но может и предшествовать ему. Глаголы в сослагательном наклонении имеют формы рода (писал бы, писала бы) и формы единственного и множественного числа (писал бы, писали бы) [2, с. 168; 3, с. 234].

В немецком языке данной исходной форме в русском/белорусском языках соответствует обширная парадигма форм коньюнктива: презенс, претеритум, перфект, плюсквамперфект, футур I, футур II, кондиционалис I, кондиционалис II. В этом языке есть отдельные формы для выражения нереального действия в настоящем времени, прошедшем времени, будущем времени при абсолютном употреблении.

В рамках коньюнктива в немецком языке строго различаются такие понятия, как его относительное и абсолютное употребление (таких понятий ни в русском, ни в белорусском нет). При относительном употреблении речь идет об одновременности протекания событий, предшествовании, последовании [4, с. 195], при абсолютном же – о прошедшем, настоящем и будущем временах. В связи с этим наблюдается одна особенность: при относительном употреблении времен не нужно согласования времен главного и придаточного предложений, главное показ очередности протекания событий, так, например, различают одновременность в настоящем – *Ich friere, als hätte ich Fieber*; в прошедшем – *Ich fror, als hätte ich Fieber*; в будущем – *…du wirst frieren, als hättest du Fieber*.

Аналогичен и показ предшествования и последования (Nachzeitigkeit) в настоящем, прошедшем и будущем. Например, в настоящем времени:

предшествование – *Es ist mir so, als **hätte** ich etwas Wichtiges **vergessen***;

одновременность – *Es ist mir so, als **hätte** ich Kopfschmerzen*;

последование – *Es ist mir so, als **würde** ich alles **ändern***.

Относительное употребление времен имеет место в немецких предложениях, которые содержат или косвенную речь, или нереальное сравнение. Следует отметить, что здесь употребляются все формы коньюнктива. Они подразделяются на К. I и на К. II, к первым относятся все формы, образованные от корня в настоящем времени (vom Präsensstamm), это Präsens K., Perfekt K., Futur 1 K., Futur 2 K., ко вторым – соответственно от корня прошедшего времени (vom Präteritumstamm), а именно: Präteritum K., Plusquamperfekt K., Konditionalis I (würde – Form I), Konditionalis II (würde – Form II).

Абсолютное употребление времен свойственно, например, предложениям следствия. В основном употребляется претеритум коньюнктив для обозначения настоящего времени и плюсквамперфект коньюнктив для обозначения прошедшего времени.

Употребление коньюнктива в предложениях следствия имеет ряд особенностей. Так в негативных предложениях возможно употребление как форм изъявительного наклонения, так и сослагательного наклонения, причем эти конструкции, как ни странно, являются синонимичными:

– в настоящем времени – *Dieser Auftrag ist zu ehrenvoll, als dass ich ihn ablehnen könnte (ablehnen kann)*. Значение этого подчиненного предложения сводится к фразе: *Ich werde den Auftrag nicht ablehnen*;

– в прошедшем времени – *Dieser Auftrag war zu ehrenvoll, als dass ich ihn hätte ablehnen können (ablehnen konnte)*.

Формы коньюктива в предложениях следствия – это показатель возвышенного стиля. Как правило, эта стилевая разница теряется в переводе на русский язык, и эти предложения можно переводить на русский язык, используя формы изъявительного наклонения.

Об этой специфике нужно целенаправленно информировать обучающихся, чтобы у них не сформировался стереотип, что формы коньюнктива – это всегда аналог сослагательного наклонения в русском языке.

Список использованной литературы

1. Arssenjewa, M. G. Grammatik der deutschen Sprache / M. G. Arssenjewa, L. A. Zyganowa. – СПб. : Союз, 2002. – 478 с.

2. Сучасная беларуская літаратурная мова: Марфалогія : вучэб. дапам. / Н. В. Гаўрош, М. Ц. Кавалёва, Н. М. Нямковіч [і інш.] ; пад агул. рэд. М. С. Яўневіча. – Мн. : Выд-ва У. М. Скакун, 1997. – 288 с.

3. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – 6-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 448 с.

4. Helbig, G. Grammatik der deutschen Sprache : ein Handbuch für den Ausländerunterricht / G. Helbig, J. Buscha. – Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie, 1987. – 737 S.

5. Götze, L. Knaurs Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch / L. Götze, E. W. B. Hess-Lüttich. – München : Lexikographisches Inst., 1989. – 624 S.

К содержанию

Е. М. САВЧУК
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

К ПОНЯТИЮ «НОВОЕ СЛОВО»

Язык представляет собой социальный феномен. По мере того как меняется мир, будь то посредством научно-технического прогресса, трансформаций, затрагивающих экономический уклад жизни общества, его политическую систему, важнейшие сферы жизнедеятельности, такие как образование, здравоохранение и культура, а также путем личностной трансформации граждан, составляющих данное общество, меняется и сам язык. Каждый аспект жизнедеятельности человека находит свое отражение в лексической системе языка. Являясь наиболее динамичным компонентом данной системы, новые лексические единицы не только фиксируют в себе новый социокультурный опыт общества, но и демонстрируют жизнеспособность и адаптивность самого языка, иллюстрируют продуктивность словообразовательных моделей и способов словообразования, в целом отражают тенденции языкового развития. Все это делает новые лексические единицы актуальным и вызывающим интерес объектом исследования.

При этом широкий функционал и многоплановость природы новых слов создают определенные проблемы с выработкой четких критериев отнесения лексических единиц к разряду новых. Для того чтобы раскрыть языковую сущность такого явления, как «новое слово», обратимся к различным лингвистическим теориям, предложенным как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Согласно стилистической теории (А. Г. Лыков, А. В. Калинин, Е. В. Сенько), к новым относят стилистически маркированные слова, значения слов или фразеологизмы, употребление которых сопровождается эффектом новизны. Однако можно справедливо отметить, что чем выше языковая компетентность носителя языка, чем богаче его словарный запас, тем меньше слов, которые кажутся ему новыми, т. е. ощущение новизны какой-либо единицы может носить субъективный характер. Следовательно, данный принцип хотя и бесспорно важен, но не может рассматриваться как определяющий.

Психолингвистическая теория (С. И. Тогоева, Т. Ю. Сазонова, Т. Г. Родионова, Н. С. Шумова, В. В. Петров, К. З. Чигоидзе, Ю. Ф. Сухоплещенко, Е. М. Позднякова) рассматривает новое слово в его взаимосвязи с мышлением отдельно взятого носителя языка и определяет его как лексическую единицу, ранее не встречавшуюся в языковом опыте индивида или встречавшуюся, но не усвоенную его языковым сознанием. Таким образом, понятие нового слова представляется очень широким, поскольку

включает в себя все лексические единицы пространственно-временной оси, которые неизвестны, незнакомы и непонятны отдельно взятому человеку.

Лексикографический критерий (К. Барнхарт) подразумевает незафиксированность языковой единицы в имеющихся словарях. Данный подход критикуется по целому ряду причин, в частности, из-за отставания лексикографической науки от темпов развития самого языка.

Денотативный критерий (О. С. Ахманова, В. А. Козырев, В. Д. Черняк) предполагает отнесение к новым единицам слов, созданных для обозначения новых явлений и предметов. Данный критерий не учитывает внутрилингвистические факторы появления новых слов, так как новой может быть непосредственно форма, только содержание, а могут быть и обе стороны знака. Таким образом, данный критерий охватывает лишь часть новых лексических единиц.

Структурная теория (Е. И. Ерпилова) на первое место ставит слова, которые обладают абсолютной структурной, формальной новизной. Однако, при этом стоит отметить, что новые слова, как правило, возникают или из собственных элементов языка, или путем заимствований, т. е. абсолютно новых слов очень мало.

Очевидная недостаточность учета только лишь одного критерия для отнесения единицы к разряду новых обусловила необходимость создания теорий на основе нескольких факторов. Так, М. Т. Кабре вводит следующие критерии отнесения лексической единицы к разряду новых: диахронический (недавно появившаяся единица), лексикографический (отсутствие единицы в словарях), систематической нестабильности (наличие признаков формальной нестабильности (например, морфологической, графической, фонетической)) или семантической нестабильности, психологический (эффект новизны). При этом автор отмечает, что данные критерии не являются взаимоисключающими, не дают одинаковых результатов и не могут быть применены в одних и тех же контекстах [1, с. 205].

Согласно наиболее разработанной конкретно-исторической теории Н. З. Котеловой, новизну слова необходимо конкретизировать по времени (период, в течение которого единица обладает новизной), языковому пространству (сфера и жанр употребления новых единиц, в частности, где появляется словарная единица: в языках вообще, в данном национальном языке, в литературном языке, в данном подъязыке), виду новизны языковой единицы (слово, значение слова, неразложимое сочетание слов) и структурным признакам новизны самого слова.

Следовательно, под новшествами автором подразумеваются «собственно новые, впервые образованные или заимствованные из других языков слова, <…> слова, известные в русском языке и ранее, <…> а сейчас ставшие широко употребительными, <…> производные слова, которые как

бы существовали в языке потенциально и были образованы от давно образовавшихся слов по известным моделям лишь в последние годы» [2, с. 7].

Многоаспектность новизны слова отражается и на терминологическом аппарате. Для определения объекта неологии используется целый ряд наименований, таких как новообразование, неообразование, инновация, новация, новшество, неологизм, окказионализм. Некоторые исследователи рассматривают их как синонимичные, другие предпринимают попытки дифференциации либо отдают предпочтение одному из названных терминов. В целом для современной лингвистики характерно рассмотрение терминов «инновация», «новация», «новшество» как более широких и нейтральных для обозначения нового явления на всех уровнях языка, в то время как остальные термины представляют собой частные случаи.

Подытожив, следует отметить, что разница в подходах и в оценке концепта «новое слово» не свидетельствует о его несостоятельности, напротив, она делает его релевантным, подчеркивая сложную и неоднозначную природу рассматриваемого понятия.

Список использованной литературы

1. Cabré, M. Teresa. Terminology. Theory, methods and applications / M. Teresa Cabré. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1998. – 248 p. – URL: https://www.kufunda.net/publicdocs/cabre_m_teresa_terminology_theory_methods_and_applications.pdf (date of access: 16.01.2026).

2. Котелова, Н. З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов / Н. З. Котелова // Новые слова и словари новых слов. – Л. : Наука, 1979. – С. 132–153.

К содержанию

Е. Г. САЛЬНИКОВА, А. Г. ЕГИАЗАРЯН
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИДИОМАТИЧНОСТЬ БИНОМИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из направлений исследования биномиальных образований является изучение степени их фразеологизации. Еще Я. Малкиель выделял обратимые (reversible) и необратимые (irreversible), фразеологизированные (formulaic) и нефразеологизированные (unformulaic) группы биномиалов [1, с. 132]. Обратимые биномиалы – это выражения, в которых порядок слов, входящих в их состав, может быть изменен, например, *day and night / night and day* (‘постоянно’); *on and off / off and on* (‘время от времени’).

Большинство биномиалов все-таки являются необратимыми, т. е. выражениями с фиксированным порядком слов, который нельзя изменить.

Я. Малкиель отмечал, что фразеологизация не связана с обратимостью, поскольку идиоматическим значением обладают не только необратимые биномиалы [1, с. 133]. А. Маккай в книге «Структура идиомы в английском языке» предложил термины «морфологическая необратимость» и «идиоматическая необратимость» [2, с. 157]. В первом случае при перестановке компонентов биномиала словосочетание становится грамматически неверным, например, выражение *time and again* (‘снова и снова’) потеряет всякий смысл при перестановке слов. Характерной особенностью второго типа необратимости ученый называет утрату фразеологичного значения идиомы при изменении порядка слов в грамматически верной последовательности. Например, выражение *high and dry* изначально использовалось в отношении кораблей, которые оказались на суше (*high*) и вне воды, сухими (*dry*), т. е. сели на мель, и впоследствии развило переносное значение ‘быть в беде, в затруднительном положении’. Если изменить порядок слов в этом биномиальном образовании, оно станет просто набором прилагательных.

В свою очередь Р. Мун отмечает, что один и тот же биномиал может иметь и прямое, и идиоматическое значение [3, с. 152], например: *black and white* (однозначный / черно-белый), *bread and butter* (средства к существованию / хлеб и масло), *chalk and cheese* (небо и земля / мел и сыр) и т. д.

З. И. Резанова и А. С. Буб в ходе исследования степени семантической спаянности биномиалов выделяют три типа выражений: «биномиалы, не развивающие целостное значение, биномиалы, которые развивают обобщающее значение, и биномиалы, целостность значения которых основывается на метафорическом переносе» [4, с. 1173].

Рассмотрим подробнее данные типы.

1. Биномиалы, не развивающие целостное значение, т. е. их значение равно сумме составляющих их компонентов: *pros and cons* (плюсы и минусы), *sooner or later* (рано или поздно), *ups and downs* (взлеты и падения), *cause and effect* (причинно-следственный).

2. Биномиалы, развивающие обобщающее значение, т. е. в контекстах их использования смысловой акцент делается на общих чертах, объединяющих компоненты, связанные сочинительной связью, например: *far and wide* (вдоль и поперек), *safe and secure* (безопасность), *now and then* (время от времени), *bright and early* (с самого утра), *born and bred* (рожденный и выросший). Формирование нового значения биномиалов этой группы не выходит за пределы естественных классов, например, в биномиале *first and foremost* (в первую очередь) обобщенная семантика остается в родовом классе очередности.

3. Биномиалы, целостность значения которых основывается на метафорическом переносе: *hit or miss* (наугад), *part and parcel* (существенный, неотъемлемый), *out and about* (в хорошей форме), *a needle and thread* (неразлучная пара), *make or break* (все или ничего).

Именно биномиалы, относящиеся к третьей группе, обладают наибольшей степенью идиоматичности. Например, выражение *by and large* появилось еще в XVII в. как морской термин, который обозначал способность судна идти против ветра (by) или по ветру (large), а впоследствии приобрело генерализированное значение ‘в целом’, ‘в общем’.

В некоторых случаях биномиал развивает идиоматическое значение на основе устаревших компонентов, которые на современном этапе развития языка не используются по отдельности. Например, биномиальное образование *spick-and-span* (очень чистый, опрятный) изначально также было связано с судоходством. В корпусах новых кораблей были видны блестящие гвозди (уст. spick) и новые доски (span), и недавно спущенные на воду корабли назывались *spick-and-span*, т. е. совершенно новые.

Происхождение идиоматического выражения *nuts and bolts* связано с механикой и инженерией. *Nuts* (гайки) и *bolts* (болты) являются стандартными крепежными элементами, использующимися для сборки различных конструкций. В середине XX в. эта фраза стала использоваться в переносном смысле в повседневной жизни для описания базовых элементов, которые составляют целое.

Как отмечает В. А. Петрова, биномиалы широко представлены в англоязычной лексической системе как неотъемлемая часть основных разделов фразеологии. Они могут выступать как идиомы (*December and May* ‘старый муж и молодая жена’); лексические коллокации (*sick and tired* ‘сыт по горло’, *here and there* ‘то там, то здесь’); речевые заготовки или клише (*trick-or-treat* ‘сладости или шалости’, *rise and shine!* ‘берись за дело!’); штампы (*rank and file* ‘рядовые члены организации’, *null and void* ‘потерявший законную силу’); пословицы и поговорки (*live and learn* ‘век живи, век учись’, *last but not least* ‘последний, но не менее важный’) [5, с. 2].

Биномиальные образования отличаются от лексических единиц не только своей устойчивостью, но и повышенной выразительностью, позволяющей оказывать более сильное эмоционально-прагматическое воздействие на реципиента. Именно экспрессия, т. е. усиленная выразительность, позволяет биномиальным оборотам выполнять не только номинативную функцию, но и прагматическую – функцию воздействия, что делает их особенно значимыми в коммуникативном процессе. Таким образом, идиоматические биномиалы выступают как средства интенсификации смысловой и эмоциональной нагрузки высказывания.

Причины возникновения экспрессивности в биномиальных единицах могут быть разнообразными. К числу основных факторов относятся: оценочность, предполагающая субъективное отношение говорящего к обозначаемому; образность, обеспечивающая визуализацию смысла за счет метафор и сравнений; компонентный состав – включение необычных, ярких или культурно нагруженных лексем; структурно-синтаксические особенности – использование устойчивых конструкций, повторов, аллитерации, рифмы и других средств выразительности.

Список использованной литературы

1. Malkiel, Y. Studies in irreversible binomials / Y. Malkiel // Lingua. – 1959. – № 8. – P. 113–160. – URL: https://languagelog.ldc.upenn.edu/myl/Malkiel1959.pdf (date of access: 13.03.2025).

2. Makkai, A. Idiom Structure in English / A. Makkai. – The Hague : Mouton, 1972. – 371 p.

3. Moon, R. Fixed Expressions and Idioms in English : A Corpus-Based Approach / R. Moon. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2018. – 338 p.

4. Резанова, З. Коллокации-биномиалы в русской речи: семантические типы, объективная и субъективная частотность / З. Резанова, А. Буб // Quaestio Rossica. – 2017. – Т. 5, № 4. – С. 1164–1177. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/56024/1/qr_4_2017_16.pdf (дата обращения: 25.02.2026).

5. Петрова, В. А. Структурно-семантические особенности биномиальных образований в английском языке / В. А. Петрова // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Я. Мудрого. – 2018. – № 3. – С. 1–3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-semanticheskie-osobennosti-binomialnyh-obrazovaniy-v-angliyskom-yazyke (дата обращения: 11.02.2026).

К содержанию

Е. Н. СТРИЖЕВИЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИГРА СЛОВ И ИДЕНТИЧНОСТЬ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В эпоху цифровых технологий Интернет стал неотъемлемой частью повседневной жизни миллионов людей. Он предоставляет уникальные возможности для коммуникации, самовыражения и формирования идентичности. Одним из ключевых аспектов этого процесса является использование игры слов как лингвистической стратегии, позволяющей создавать новые смыслы, шутки и каламбуры. В данной статье рассматривается роль игры слов в формировании и преобразовании идентичности участников интернет-сообществ, а также влияние виртуального пространства на восприятие себя и других.

Игра слов рассматривается как использование лингвистических средств для создания новых значений, эмоциональных оттенков и юмора. Она включает в себя каламбуры, омонимы, анаграммы и другие приемы. В контексте интернет-коммуникации игра слов приобретает особую актуальность благодаря скорости обмена информацией и анонимности участников. В онлайн-среде игра слов приобретает дополнительные функции: она служит маркером принадлежности к определенной социокультурной группе, инструментом самовыражения и способом установления контакта. Теории социальной идентичности подчеркивают, что индивидуальный выбор слов и стилистических средств формирует восприятие себя в виртуальной среде.

Идентичность можно охарактеризовать как совокупность характеристик, определяющих индивидуальность человека. В Интернете она зачастую формируется в условиях анонимности и гипертрофированных возможностей для самовыражения. Исследователи отмечают, что виртуальные идентичности могут как совпадать, так и значительно отличаться от реальных.

Участники интернет-сообществ используют игру слов как способ выделиться, продемонстрировать остроумие и интеллектуальные способности. Например, мемы, шутки и псевдонимы часто основаны на каламбурах и языковых играх, что способствует формированию узнаваемого образа. В рамках сообществ и субкультур использование определенных лингвистических приемов способствует укреплению групповой идентичности и межличностным связям. Языковые игры создают внутренние коды и шутки, которые укрепляют чувство принадлежности.

Использование игры слов помогает участникам проявлять свои интеллектуальные способности, что влияет на формирование положительного образа себя в виртуальной среде. Это особенно важно для молодых людей, ищущих признания. Использование каламбуров, неологизмов и игровых слов позволяет выделиться среди других участников онлайн-пространства, подчеркнуть индивидуальность и креативность. Например, ники, мемы и сленг служат идентификаторами, меняющимися в зависимости от контекста и аудитории.

Игры слов могут как сближать участников, создавая атмосферу юмора и доверия, так и вызывать недоразумения или негативные реакции при неправильном восприятии шутки. Использование игры слов в Интернете связано с возможностью перехода границ допустимого, возникновения оскорблений и конфликтов. Анонимность снижает ответственность, что иногда приводит к распространению неуместных или обидных шуток. Рассмотрим некоторые примеры.

• В дружеской компании часто используют внутреннюю шутку: слово *пельмень* стало кодовым словом, означающим что-то смешное или неожиданное. Когда кто-то говорит русское *Пельмень!* или английское *dumpling*, все сразу понимают, что это шутка или забавный момент, и чувствуют себя частью общего юмора.

• В команде программистов есть внутренняя шутка: они называют баги по-русски *красными носами*, по-английски *red noses*. Это внутренний код, который помогает быстро понять друг друга и укрепляет командный дух.

Эти примеры показывают, как использование специальных слов, шуток и внутреннего языка создает ощущение единства и принадлежности в группе.

Игра слов в интернет-коммуникации способствует формированию мультиличности, где пользователь может экспериментировать с разными аспектами своего «я», что обеспечивает гибкость идентичности и возможность адаптации к различным контекстам. В то же время чрезмерное использование игры слов без учета контекста может привести к кризису идентичности или недопониманию со стороны других участников.

Несмотря на стабильность и неподвижность морфологии английского языка, ее игровой потенциал позволяет создавать разнообразные приемы в интернет-мемах. Рассмотрим морфологическую игру, которая проявляется в отклонениях от языковых норм, таких как неправильные формы степеней прилагательных, множественного числа существительных и нарушения при спряжении глаголов. Эти инновации направлены на передачу экспрессии высказывания.

Один из примеров данной языковой игры можно представить в виде рисунка, на котором дано изображение птицы топорика. Морфологическая игра, заключающаяся в использовании неправильной формы множественного числа существительного *foot* (нога, лапа). Сопроводительная надпись содержит ошибочную форму *feets* вместо правильной *feet*, тем самым создавая комический эффект и привлекая внимание. Кроме того, автор использует сленговую форму личного местоимения третьего лица множественного числа *dem* вместо литературной *them*, что также усиливает стилистический эффект. В данном случае морфологическая игра служит средством персонификации, позволяя автору передать забавный и причудливый язык птицы.

Другой пример морфологической игры представлен в меме с персонажем Боромиром из «Властелина колец». Здесь морфологическая игра проявляется в намеренном использовании неправильной формы сравнительной степени прилагательного *bad* (плохой) – *worser* вместо правильной *worse*, а также в некорректном употреблении формы *don't* с местоимением *one* вместо грамматически правильного *doesn't*. Прагматическое значение этой морфологической игры заключается не только в комическом эффекте,

но и в намеренном отступлении от грамматической нормы, что позволяет автору привлечь внимание и заинтересовать реципиента.

Морфологическая игра в интернет-мемах имеет важное прагматическое значение. Она не только способствует экспрессивности и комичности, но и отражает демократизацию английского языка в интернет-коммуникации. Примеры морфологической игры показывают, что это явление не единичное, а свидетельствует о растущей тенденции к вольному обращению с грамматическими формами. Популярность и высокая частотность мемов с морфологической игрой указывают на намерение авторов отступать от языковых конвенций, а также на готовность реципиентов воспринимать и декодировать мемы, содержащие ошибки и искаженные формы. Что касается морфологической игры в мемах, она достаточно широко и разнообразно представлена и обусловлена современной тенденцией к отступлению от морфологической нормы.

Таким образом, игра слов в интернет-пространстве является мощным инструментом формирования и выражения идентичности. Она способствует созданию уникальных виртуальных образов, укреплению групповых связей и развитию межличностных отношений. Однако важно учитывать и риски, связанные с возможными недоразумениями и этическими аспектами. В будущем исследование этой темы может помочь лучше понять механизмы виртуальной коммуникации и формирования современного цифрового самосознания.

К содержанию

Н. С. СУББОТА
Беларусь, Минск, БГУИЯ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АРСЕНАЛ ДЕГУМАНИЗАЦИИ: КРОСС-ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ

В условиях современной цифровой среды, где коммуникация опосредована технологическими интерфейсами, феномен дегуманизации приобретает качественно новые формы и масштабы. Дегуманизация определяется как сложный социально-психологический процесс, в ходе которого индивид или группа лишаются качеств, определяющих их принадлежность к человеческому роду, что фактически выводит их за пределы сферы моральной ответственности и сострадания [1, с. 401].

Цифровой дискурс, характеризующийся высокой степенью анонимности, асинхронностью и отсутствием визуального контакта глаза в глаза, создает уникальные условия для реализации дегуманизирующих стратегий.

Традиционные барьеры, сдерживающие агрессию в физическом мире, в Сети стираются под воздействием эффекта онлайн-растормаживания [2]. В результате дегуманизация становится одним из центральных инструментов хейтеринга – специфической формы онлайн-поведения, направленной на публичное выражение негативного отношения к объекту, часто без цели вступления в конструктивный диалог или получения реакции [3].

Для понимания глубинных механизмов дегуманизации необходимо обратиться к фундаментальным психологическим теориям, которые описывают, каким образом человеческий разум способен классифицировать себе подобных как «не-людей».

Одной из наиболее полных и цитируемых теорий является модель, предложенная профессором психологии Мельбурнского университета Ником Хэслэмом, который постулирует, что дегуманизация не является унитарным феноменом. Она базируется на отрицании двух различных смыслов «человечности»: уникально человеческих характеристик (*uniquely human*) и человеческой природы (*human nature*). В первом случае речь идет об атрибутах, которые отличают человека от животных (культура, мораль, рациональность, гражданственность). Отрицание этих качеств ведет к анималистической дегуманизации, при которой объект воспринимается как дикое, необразованное или неспособное к самоконтролю существо. В свою очередь, к человеческой природе относятся фундаментальные черты, которые люди разделяют, но которые отсутствуют у машин и неодушевленных предметов. К ним относятся эмоциональная теплота, агентность (способность к осознанному выбору), жизненная сила и когнитивная открытость [1, с. 402–403]. Отрицание этих черт приводит к механистической дегуманизации, превращая человека в робота, инструмент или бездушный объект.

Параллельно с работами Н. Хэслэма развивается концепция инфрагуманизации (infrahumanization), предложенная известным бельгийским социальным психологом Ж.-Ф. Лейенсом. В рамках данного подхода людям «чужой» группы приписывают меньше «вторичных» (сугубо человеческих) эмоций, чем членам собственной группы. Основным маркером человечности в этой модели выступают вторичные эмоции (sentiments) – такие как любовь, надежда, вина, ностальгия или сожаление. Исследования показывают, что участники охотно признают за «своими» способность испытывать всю гамму сложных человеческих чувств, но полагают, что «чужие» способны лишь на первичные эмоции (гнев, страх, радость), которые человек делит с животными [1, с. 402].

Еще один исследователь Герберт Кельман рассматривает дегуманизацию как ключевой механизм преодоления моральных запретов на насилие. В его понимании человечность определяется двумя измерениями:

идентичностью (восприятием человека как уникальной личности с правом выбора) и общностью (признанием человека частью сети взаимосвязанных людей, объединенных взаимной заботой) [1, с. 401]. Процесс дегуманизации в хейтеринге последовательно разрушает оба измерения. Хейтер лишает жертву индивидуальности, превращая ее в «представителя категории» (например, *либераст*, *бот*), и одновременно исключает ее из сообщества, на которое распространяются нормы морали и вежливости. Это позволяет агрессору воспринимать свои действия не как травлю, а как необходимую процедуру по очистке информационного пространства.

Стратегическое использование дегуманизации хейтерами позволяет им легитимизировать свою агрессию. Если объект хейтеринга – *таракан* или *кирпич*, то агрессия в его адрес воспринимается не как порок, а как акт правды или гигиены.

Центральным механизмом дегуманизации является метафоризация. Метафора позволяет хейтеру не просто оскорбить, а изменить когнитивную рамку восприятия объекта [4]. На основе анализа примеров из русского, английского, польского и немецкого языков можно выделить несколько ключевых направлений дегуманизирующей метафорики.

Сравнение человека с животными – древнейшая стратегия дегуманизации, которая в Сети приобретает специфическую окраску за счет использования эмодзи и мемов. В русском языке анималистические метафоры часто направлены на подчеркивание неприятной физической сущности или паразитизма. Выражение *глист не земной* или *опарыш* не просто указывает на худобу, но вызывает чувство физического отвращения. Метафора *воронье слетелось* дегуманизирует само сообщество критиков, лишая их высказывания человеческой значимости. В английском дискурсе популярны метафоры *rat* ‘крыса’ и *snake* ‘змея’, символизирующие подлость и коварство. Использование эмодзи 🐍 в комментариях позволяет хейтерам маркировать человека как опасного хищника, не заслуживающего доверия. В польском языке закрепилась специфическая метафора *glonojad* ‘рыба-присоска/водорослеед’, используемая для дегуманизации женщин с чрезмерно увеличенными губами. Это яркий пример биологизации, где внешняя особенность становится поводом для лишения субъектности и сравнения с примитивным водным организмом. В немецком языке метафора *Zirkusaffe* ‘цирковая обезьяна’ используется для высмеивания публичного поведения звезд, представляя их действия как нелепые трюки животного на потеху публике.

Вторая стратегия хейтеров – ***лишение объекта жизненной силы и внутренней глубины*** через уподобление предмету или машине.

Метафоры пустоты и поломки. В польском языке частотно слово *pustak* ‘пустотелый кирпич’ – человек без внутреннего содержания.

В немецком дискурсе используется термин *psychischer Totalschaden* ‘полная психическая непригодность’, заимствованный из автострахования для описания состояния, когда «ремонт» личности невозможен.

Объективация через мусор. Английские метафоры *trash, garbage, piece of shit* или *sack of shit* превращают человека в отходы, не имеющие никакой ценности. Это крайняя степень объективации, подготавливающая почву для удаления (блокировки, травли) объекта из цифрового пространства.

Критика искусственности. В условиях популярности пластической хирургии хейтеры активно используют метафоры *резиновые куклы, plastic couple* (англ.), *Kunstpuppe* (нем.). Здесь дегуманизация строится на идее потери «человеческой природы» (по Н. Хэслэму) в пользу синтетических материалов, таких как силикон.

Социальная и культурная деградация – еще один аспект, который находится в постоянном поле зрения хейтеров. Для данной группы характерно использование пространственных метафор для фиксации падения статуса объекта.

Универсальной для всех изученных языков является метафора «дна»: *дно, днище* (рус.); *dno dna* (пол.); *from hero to zero* (англ.). Она символизирует достижение низшей точки морального или профессионального разложения. В польском языке эта метафора усиливается до *dno i wodorośla* ‘дно и водоросли’, что подчеркивает куда более низкое падение.

Метафоры театральности (нем. *Schmierentheater* ‘балаган’; пол. *Szopka* – ‘вертеп’) дегуманизируют жизненные ситуации, превращая их в дешевое, отрепетированное зрелище. Это лишает искренности любые попытки жертвы хейтеринга защитить себя или выразить подлинные чувства.

Проведенный анализ позволяет заключить, что дегуманизация в цифровом дискурсе представляет собой комплексный социально-психологический механизм, реализующийся главным образом за счет использования метафор и служащий ключевым инструментом легитимизации агрессии в хейтеринге. Высокий уровень анонимности, дистанцированность и эффект онлайн-растормаживания, формирующие специфику цифровой среды, создают благоприятные условия для последовательного отрицания «человечности» объекта. Анализ хейтерских комментариев на русском, английском, польском и немецком языках позволил выявить три основных направления метафорической репрезентации: 1) анималистическую дегуманизацию, 2) механистическую объективацию и 3) маркирование социально-культурной деградации. Эти универсальные стратегии последовательно лишают жертву идентичности и исключают ее из сферы морального сообщества. Более того, они трансформируют агрессивные действия хейтера из предосудительных в «справедливые» или «необходимые». Таким образом, метафора функционирует не просто как стилистический

прием, а как когнитивный инструмент переконструирования реальности, который позволяет агрессору преодолеть моральные барьеры и осуществить символическое насилие над тем, кто уже лишен человечности.

Список использованной литературы

1. Haslam, N. Dehumanization and Infrahumanization / N. Haslam, S. Loughnan // Annual Review of Psychology. – 2014. – Vol. 65. – P. 399–423. – DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115045.

2. Suler, J. The Online Disinhibition Effect / J. Suler // CyberPsychology & Behavior. – 2004. – Vol. 7, № 3. – P. 321–326. – DOI: 10.1089/1094931041291295.

3. Defining Online Hating and Online Haters / W. P. Malecki, M. Kowal, M. Dobrowolska, P. Sorokowski // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – DOI: 10.3389/fpsyg.2021.744614.

4. Szilágyi, A. Dangerous Metaphors: How Dehumanizing Rhetoric Works / A. Szilágyi // Dangerous Speech Project. – URL: https://www.dangerousspeech.org/libraries/dangerous-metaphors-how-dehumanizing-rhetoric-works. – Date of publ.: 9.03.2018.

К содержанию

Е. И. ТАРАШКЕВИЧ
Беларусь, Минск, ВА РБ

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

В настоящее время военная наука является быстро развивающейся отраслью знаний, словарный состав которой постоянно расширяется и развивается. В связи с обострением политической обстановки в мире все чаще и чаще, как в зарубежной, так и в отечественной публицистике получает распространение военная лексика. Вследствие этого возникает вопрос о способах перевода военных лексических единиц.

Возникновение военной лексики обусловлено развитием и продвижением военных технологий. Военная лексика рассматривается как специальная лексика, изучением которой занимались такие известные лингвисты, как В. В. Виноградов, А. С. Герд, В. А. Звягинцев, В. М. Лейчик. Исследователи А. К. Абдульманова, Л. Л. Кутина, А. С. Будилович, Д. А. Гарибян, В. В. Ильенко также занимались исследованием военной лексики.

Считаем необходимым дать определение термину *военная лексика*. В военной энциклопедии дается следующее определение значения данного понятия: «формализованная система установленных военных терминов (слов, словосочетаний и т. п.), каждый из которых имеет строго определенное значение с четко очерченными рамками применения и научным обоснованием» [1, с. 62–63]. Другими словами, военная терминология

является основой военной лексики. Профессор М. И. Моисеев классифицирует лексику военной тематики следующим образом: «к военной лексике относят все слова и сочетания, которые обозначают военные понятия. То есть это слова, которые имеют связь с вооруженными силами, военным делом, оружием, войной и подобным. Сюда относят научно-технические термины, употребление которых связано с военными понятиями» [2, с. 138]. Военная лексика представлена не только военной терминологией, но и военно-бытовой лексикой. Исследователи Н. В. Нетяго и М. В. Дюзенли считают, что чем активнее употребляются слова из терминологии в различных стилях, тем больше вероятность их перехода в общеупотребительную лексику [3, с. 24]. Лингвист Б. Л. Бойко, на наш взгляд, определяет военную лексику наиболее точно: «система лексических средств, отражающих различные военные концепции и используемых в публичном и специальном общении» [4, с. 46].

Употребление лексических единиц на военную тематику на страницах газет является характерной особенностью языка публицистики. Военная лексика выполняет не только номинативную, но и эмоционально-экспрессивную функцию. При переводе общественно-политических статей на военную тематику у переводчиков могут возникнуть трудности, так как перевод военных лексических единиц является частью специального перевода, коммуникативная функция которого выражается ярко. Точность является характерной чертой военного перевода, материал излагается четко без эмоционально-экспрессивных средств выразительности. Военная и военно-техническая терминология, а также сленг являются частями военной специальной лексики. Военные понятия лежат в основе военной терминологии. Военно-техническая терминология представляет собой специальные термины технического характера, а сленг – лексику с эмоционально-экспрессивным оттенком, которую используют в устной речи.

Также для военных материалов типично частое использование сокращений, без знания которых можно столкнуться с трудностями при переводе. У переводчиков возникает потребность глубоких знаний специальной терминологии. Для успешной трансляции информации переводчику следует проводить понятийный и терминологический анализ текста. Так как перевод военной лексики основывается на переводе специальной лексики, считаем целесообразным выделить такие базовые способы перевода как:

– калькирование, при котором термины без эквивалента передаются через замену части слова посредством прямого лексического соответствия;

– описательный перевод, где основная роль отводится дефиниции;

– приближенный перевод (перевод посредством аналога), который позволяет приближенно передать смысл термина при отсутствии точного соответствия в словарном составе родного языка;

– транслитерация и транскрипция, обеспечивающие перевод при отсутствии возможности передать значение лексической единицы иным способом;

– трансформационный перевод, обеспечивающий переводчика большими возможностями, поскольку допускается изменение значения с помощью замены либо синтаксической структуры, либо лексической [5, с. 26].

При переводе военной терминологии в публицистическом стиле в основном используют дословный перевод, поскольку переводимому термину соответствует определенный термин.

Например, военный термин *verteidigen* переводится в словаре как ‘защищать, оборонять’. *Im Ernstfall brauchen wir wehrhafte junge Frauen und Männer, die dieses Landverteidigen können, betonte Pistorius* [6]. – «В чрезвычайной ситуации нам нужны молодые мужчины и женщины, которые смогут защитить эту страну, – подчеркнул Писториус» [7].

В следующем примере дословно переводятся такие военные термины как *Flotte* ‘флот’, *Flugzeuge* ‘самолеты’, *U-Boote* ‘подводные лодки’. *Neben Kriegsschiffen beider Flotten kamen auch U-Boote und Flugzeuge Venezuelas zum Einsatz* [6]. – «Помимо боевых кораблей обоих флотов, в учениях приняли участие венесуэльские подводные лодки и самолеты» [7].

В нижеприведенном примере термину *Panzer* соответствует русскоязычный термин ‘танк’. *Von Februar 1944 bis Kriegsende wurden nur 88 Panzer hergestellt* [6]. – «С февраля 1944 года до конца войны было произведено всего 88 танков» [7].

Иногда переводчики могут использовать приближенный перевод, когда подбирается близкое по значению соответствие военному термину для нейтрализации эмоционально-экспрессивного оттенка зарубежных общественно-политических статей.

С активным развитием военных технологий на страницах газет все чаще используется военно-политическая терминология. Практика показала, что при переводе военно-технических терминов может быть использован приближенный перевод, где переводчик подбирает близкое по значению соответствие для лексической единицы. Например, термину *Kampfflugzeug* был подобран термин ‘истребитель’. *Die dänische und die niederländische Regierung, mit Unterstützung der Vereinigten Staaten, sind gerade dabei, in den USA hergestellte F-16-Kampfflugzeuge an die Ukraine zu spenden, hieß es in einer gemeinsamen Mitteilung der drei Länder* [8]. – «Правительства Дании и Нидерландов при поддержке США находятся в процессе передачи Украине истребителей F-16 американского производства, – говорится в совместном заявлении трех стран» [7].

Но особенно часто встречается трансформационный перевод. Так, например, трехкомпонентный термин *Langstreckenwaffen* был переведен с помощью трансформаций, где была добавлена лексическая единица

‘радиус действия’. *Die USA werden mit Beginn des Jahres 2026 neue Langstreckenwaffen in Deutschland stationieren* [8]. – «США разместят новое оружие дальнего радиуса действия в Германии в начале 2026 года» [7].

В следующем примере перевода двухкомпонентного термина *Reichweite* была также использована трансформация. Сам термин был переведен как ‘дальность поражения’. *Dazu zählen ATACMS-Raketen mit einer Reichweite von bis zu 300 Kilometern* [8]. – «К ним относятся ракеты ATACMS с дальностью поражения до 300 километров» [7].

Также встречается описательный способ перевода. Например, термин *Marschflugkörper* переводчик перевел как ‘крылатая ракета’. *Großbritannien hat auf der Lieferliste Marschflugkörper vom Typ Storm Shadow* [8]. – «Великобритания включила в список поставок крылатые ракеты Storm Shadow» [7].

Что касается сокращений, аббревиатур, а также названий вооружений, то переводчики используют такой способ перевода как транскрипция. Например, *Zu den Waffensystemen gehören Langstreckenraketen vom Type SM-6 und Tomahawk, wie auch in der Entwicklung befindliche Hyperschallwaffen* [8]. – «Эти системы включают в себя ракеты большой дальности SM-6 Tomahawk, а также гиперзвуковое оружие, находящееся в стадии разработки» [7]. Сокращение *SM-6* и название *Tomahawk* были переданы с помощью букв языка перевода.

Еще один наглядный пример показывает, что название военной техники передает также транскрипция. *Das Gemeinschaftsunternehmen von Airbus, BAE Systems und Leonardo ist unter anderem Produzent der Taurus Marschflugkörper und von Patriot Flugabwehrraketen* [6]. – «Совместное предприятие Airbus, BAE Systems и Leonardo среди прочего производит крылатые ракеты Taurus и зенитные ракетные комплексы Patriot» [7]. Объясняется это тем, что аббревиатуры и сокращения являются общепринятыми терминами, а названия военной техники проще передать транскрипцией для того, чтобы она визуально показывала, как должно звучать слово.

Следует отметить, что при передаче военных терминов в общественно-политических статьях переводчики используют в основном дословный перевод, что объясняется широким употреблением в публицистике военных терминов общеупотребительного характера. Приближенный перевод, который нейтрализует экспрессию зарубежных авторов, используется редко.

Для передачи военно-технической терминологии в немецкоязычных статьях в большинстве случаев употребляется трансформационный перевод, особенно удобный для перевода многокомпонентных слов, которые входят в состав немецкой военной лексики.

Следующим распространенным способом перевода военно-технических терминов является описательный способ. Что касается сокращений, аббревиатур, а также названий военной техники переводчики

используют стопроцентную транскрипцию, так как речь идет об общеизвестных понятиях.

Таким образом, можно с уверенностью заметить, что военная лексика служит не только для дефиниции военных понятий, но также может употребляться в публичном пространстве. А в текстах информационно-коммуникационного характера военная лексика, главным образом, выполняет наряду с номинативной также и эмоционально-экспрессивную функцию.

Список использованной литературы

1. Военная энциклопедия : в 8 т. / М-во обороны Рос. Федерации, Ин-т воен. истории ; гл. ред. комис.: С. В. Иванов (пред.), А. В. Квашнин, Ю. Н. Балуевский [и др.]. – М. : Воениздат, 1994–2004. – Т. 8 : Таджикистан – Яшин. – 2004. – 579 с.

2. Моисеев, А. И. О языковой природе термина / А. И. Моисеев // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М. : Наука, 1970. – С. 127–138.

3. Нетяго, Н. В. Лексикология современного русского языка: Краткий курс для иностранных учащихся : учеб.-метод. пособие / Н. В. Нетяго, М. В. Дюзенли. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 100 с.

4. Бойко, Б. Л. Военная лексика в речевом общении / Б. Л. Бойко // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 3 (25). – С. 44–53.

5. Коломейцева, М. Н. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский : учеб. пособие / Е. М. Коломейцева, М. Н. Макеева. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2004. – 92 с.

6. Stern. 2024 : [website]. – URL: https://www.stern.de/ (Zugriffsdatum: 14.09.2024).

7. ИноСМИ. 2024 : [сайт]. – URL: https://inosmi.ru/ (дата обращения: 14.09.2024).

8. Die Tageszeitung : [Deutshe Nationalzeitung]. – [Berlin], 2024. – URL: https://taz.de/ (Zugriffsdatum: 14.09.2024).

К содержанию

Н. В. УГРИНОВИЧ
Беларусь, Минск, БГУ

ИЛЛОКУТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАЗДЕЛЕННОГО ВОПРОСА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Несмотря на давнюю историю изучения вопроса в лингвистике все еще остаются белые пятна, требующие анализа как самой типологии вопросов, так и некоторых типов вопроса с коммуникативной точки зрения. Так, например, разделенный вопрос, который является неотъемлемым естественным элементом диалогической речи, до сих пор не подлежал в немецком и белорусском языках детальному рассмотрению.

Разделенный вопрос представляет собой линейное двухсегментное образование, в котором каждый из сегментов является довольно автономным,

однако коммуникативный смысл реализуется только в их сочетании: соединении невопросительного сегмента и морфологически независимого (в отличие от английского языка) присоединительного вопросительного элемента: *Мы расстанемся сябрамі↘, ```так↗? < > Мы расстанемся сяб```↗рамі? < > Мы расстанемся сяб```рамі↘.*

Целью данной работы стало выявление иллокутивной направленности данного типа вопроса в немецком и белорусском языках. В ходе исследования были проанализированы 270 диалогических единств на немецком языке и 210 на белорусском. Разница в количественной представленности объясняется меньшей частотностью разделенных вопросительных структур в белорусском языке на одинаковый объем текстового материала. Для определения их прагматических функций использовалась методика трансформационного анализа.

С точки зрения теории речевых актов вопрос является речевым действием, направленным на получение говорящим *неизвестной* ему информации. Свое речевое действие говорящий рассматривает как попытку побудить слушающего сообщить искомую информацию (Searle 1969). Вопросительная ситуация при этом имеет следующие характеристики: а) говорящий не знает ответа; б) он хочет знать ответ; в) он считает, что слушающий знает ответ; г) говорящий считает, что слушающий захочет дать ответ. Разделенный вопрос соответствует характеристикам вопросительной ситуации только в аспекте: говорящий считает, что слушающий захочет дать ответ, неизвестная адресанту информация (о месте, времени, источнике, деятеле, качестве, свойстве, образе действия и т. д.) отсутствует.

Иллокутивная сила вопроса заключается, таким образом, в *запросе* информации. Способом достижения этой цели выступает вопросительный модус высказываний-предложений, который в разделенной структуре выражен отношением к пропозициональному содержанию высказывания (уверенность, сомнение), что оформляется восходящей мелодией в присоединенном элементе. Наряду с вопросительным сегментом вопросительный модус может находиться и в первой части, если первая часть вопроса передает уверенное предположение, оформленное эксплицитно модальными словами (*gewiss, sicher, wohl, bestimmt, natürlich, пэўна, магчыма, верагодна*), глаголами в форме условного наклонения, а также модальными глаголами, что отмечается в 38 % от всей выборки в немецком и 21 % в белорусском языке: *Es ist* ***natürlich*** *alles abgemacht, nicht wahr? – Genau* [2]. – «Все, конечно, уже решено, не так ли? – Точно».

Как любое вопросительное высказывание, разделенный вопрос выступает косвенным средством оформления различных речевых актов, кроме поведенческих актов деклараторов, комиссивов и экспрессивов. Анализ показал, что разделенный вопрос выступает косвенным средством оформ-

ления директивных, экспрессивных (оформление эмоций и оценок) и репрезентативных речевых актов.

Разделенные вопросы используются в обоих языках в роли косвенных директивов для выражения просьбы, указания, рекомендации и т. д., поскольку представляют смягченную форму категоричного требования и допускают возможность несогласия собеседника. Например:

(нем.) *Hagemann:* ***Lesen Sie doch mal bitte vor, ja****?! – Hallo!*

Montag: – Ich glaube… Ich meine… Das kann ich nicht [3]. – «Хагеман: Читайте же просто вслух, да? – Монтаг: Мне кажется… Я считаю… Я не могу»;

(бел.) *– Дак от,* ***сядзі не дыш****, калі хочаш быць цэлаю,* ***ясно****? І калі яму дабра хочаш!*

Ганна адказала спакойна, дзёрзка: – Чаго ж, зразумела [4].

В таком случае первая часть вопросительной структуры может иметь морфологическую форму побудительного наклонения (39 % вопросов данного речевого акта в немецком языке и 17 % – в белорусском) и в немецком языке содержать частицу *bitte* ‘пожалуйста’:

Habilitand: ***Lass uns bitte nicht im Stich, ja****?*

*Dissertant: (*beim Telefon zu sich*) Jetzt wird es aber unheimlich. (*zu den anderen*) Das Telefon funktioniert nicht* [3]. – «Докторант: Не оставь нас, пожалуйста, в беде, да? Диссертант: (*у телефона сам себе*) Это уже чересчур. (обращаясь к другим) Телефон не работает».

Мы считаем возможным отнесение таких конструкций к разделенным вопросам, поскольку пунктуационно они оформлены как вопрос.

Разделенный вопрос служит средством выражения эмоций и отношений говорящего к сложившейся ситуации. Оформляя *эскпрессив*, он содержит в своем вербальном составе лексические единицы оценки (*wunderbar, klasse, prima, hervorragend, so schön, so hübsch, viel besser*; *дужа, вельмі цікава, вельмі хораша, вельмі прыемна*). Реакцией на данный речевой акт является подтверждение, оформленное синонимичными оценочными словами. Например:

Tanzfläche, und eine hübsche schlanke Tänzerin wirbelte über das Parkett.

Wunderbar*, was? – fragte er und klatschte.*

Hervorragend*! – Kern klatschte mit.*

Die Musik ist ***großartig****, nicht wahr?*

Erstklassig [1]. – «Танцпол, и хорошенькая, стройная танцовщица кружилась по паркету. Прекрасно, не так ли? – спросил он и зааплодировал. – Превосходно! – Керн тоже аплодировал. – Музыка чудесна, не правда ли? – Первоклассная».

Отметим, что в немецком языке разделенный вопрос в функции экспрессива всегда занимает позицию вопроса-стимула в диалогическом единстве, в то время как в белорусском языке в большинстве случаев он

представлен одним из звеньев в ряду вопросительных цепочек (78 % вопросов данного речевого акта) и служит для передачи эмоциональной реакции не на предыдущую реплику, а на сложившееся положение дел в целом. При этом на тип речевого акта указывает описание ситуации: *Некукарэка (**здзіўлена**): **Гэта... наш, ці што**? Які быў на тры вяршкі ад зямлі? Гэта... той?* [5].

Разделенный вопрос выражает косвенный *репрезентатив*, информируя собеседника о некотором положении дел. Конструкция разделенного вопроса предоставляет собеседнику возможность не согласиться с высказанным предположением, выразить свое негодование либо усомниться в достоверности сказанного:

(нем.) *Ich zog ein Paket Zigaretten aus der Tasche. „**Abends braucht man welche, was?“** Sie nickte* [2]. – «Я вытащил упаковку сигарет из кармана. “Вечером необходимы несколько, не так ли?” Она кивнула».

(бел.) *РАЗАЛІ: Але адкажы мне, чаму цябе пасадзілі і трымаюць пад замком? Ці можа ты здзейсніла нейкае злачынства ці зладзейства? Вось гэта мяне цікавіць. **Так проста ніхто не пасадзіць нікога ў хату пад замок. А?***

ГОЛАС МЫШЫ: Што ты, што ты. Мяне тут трымае адзін чарадзей [5].

Отметим, что в немецком языке в экспрессивах присоединительный элемент парцеллируется лишь иногда (3 % от всей выборки), а в белорусском языке он выносится в парцелированную синтаксическую структуру почти в 1/5 выборки.

Таким образом, разделенный вопрос в немецком и белорусском языках может актуализировать различные иллокутивные силы, сохраняя исходную вопросительную иллокуцию, выраженную присоединенным элементом. При этом иллокуция вопроса более типична для немецкой разделенной структуры, о чем свидетельствует частотность использования в нем средств эпистемики, что оформляет вопросительный модус. Побуждение к ответу посредством разделенного вопроса оказывается успешным, о чем говорит реакция собеседника, которая фиксируется ответом «да/нет» в 73 % в немецком языке и в 87 % в белорусском. Невербальная реакция чаще всего является согласием с услышанным. В зависимости от иллокутивной направленности первый, невопросительный, сегмент оформляется различным образом. Отмечаются несовпадения в частотности употребления различных речевых актов в двух языках: наибольшей частотностью отмечены *директивы* в немецком языке (18 % от всей выборки) и *экспрессивы* в белорусском (19 % от всей выборки).

Список использованной литературы

1. Remarque, E. M. Liebe deinen Nächsten / E. M. Remarque. – Frankfurt/M. ; Berlin ; Wien : Verlag Ullstein GmbH, 1981. – 201 S.

2. Remarque, E. M. Drei Kameraden / E. M. Remarque. – Moskau : Verlag für fremdsprachige Literatur, 1960. – 198 S.
3. Spectaculum 49 : Moderne Theaterstücke. – Berlin : Suhrkamp Verlag, 1989. – 302 S.
4. Макаёнак, А. Я. П'есы / А. Я. Макаёнак. – Мн., 1994. – 290 с.
5. Ткачоў, В. Ю. Зачараваная хатка / В. Ю. Ткачоў. – RoyalLib.Com : [электр. б-ка]. – 2010–2026. – URL: https://royallib.com/author/tkacho_vasl.html (дата звароту: 25.09.2024).

К содержанию

Н. И. ХОМУТСКАЯ
Россия, Коломна, ГСГУ

ВЗГЛЯД НА МИР ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НЕМЕЦКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В процессе развития современного языкознания неуклонно растет интерес к явлениям, происходящим в словообразовательных системах многих языков мира в целом и немецкого языка в частности. Немецкий язык обладает разветвленной системой словообразовательных моделей, отражающих сущность видения носителями языка окружающего мира. Постоянный интерес к проблемам словообразования обусловлен тенденциями современной лингвистики, имеющими антропоцентрический характер. Основательное изучение словообразовательных процессов вносит значительный вклад в восприятие человека как субъекта коммуникативной деятельности и посредством этого ведет к познанию языка и мира представителей других культур. Немецкое словообразование представляет собой, возможно, одно из своеобразных и курьезных явлений среди европейских языков. Оно очень продуктивно и подвижно, своевременно реагирует на явления, происходящие в окружающем мире, расширяя тем самым словарный запас языка. Например, одно из глобальных явлений, пандемия *Covid-19* (коронавирус), значительно обогатило немецкий язык. В качестве имени нарицательного *corona* стала неотъемлемым первым частотным компонентом новых слов немецкого языка: *Corona-Zeit, Corona-Ampel, Corona-Antikörper-Test, Coronaanfrage usw.* [1, с. 81].

Сам процесс образования новых слов понимается в двух измерениях – как процесс и как результат, на что и указывает известнейший немецкий дериватолог И. Барц. *Man versteht darunter zum einen den Prozess der Bildung neuer Wörter aus vorhandenen sprachlichen Einheiten nach bestimmten Modellen, zum anderen das Ergebnis dieses Prozesses, das „gebildete“ Wort* [2, с. 634]. Ведущая роль в немецкой системе словообразования принадлежит двух- или многокомпонентному словосложению. В. Фляйшер определяет сложносоставные слова как *komplexe Lexeme aus zweiwortfähigen*

unmittelbaren Konstituenten [3, с. 84]. Основная масса сложносоставных слов имеет «прозрачную» форму: *Adventzeit = Advent + Zeit, Tischlampe = Tisch + Lampe*. Но в то же время в немецком языке широко употребительны и сложносоставные слова с «затемненной» формой, когда значение слова не выводится из суммы значений компонентов слова, что вызывает затруднения и порой ведет к курьезам в процессе межкультурной коммуникации. Что понятно носителю языка и не вызывает у него никаких затруднений, то проблематично для представителей иного языка, иной культуры. Приведем ряд примеров. Казалось бы, значение слова *Meerkatze* очень понятно, однако это не морской котик, а мартышка. Слово *Meerkatze* в значении мартышка известно немцам с рождения и не вызывает никаких трудностей в его понимании и употреблении. Интересен пример и со словом *Ohrfeige – Ohr* ‘ухо’, *Feige* ‘инжир’. Значение этого сложного слова для иностранцев крайне курьезно. Проведя некоторый этимологический анализ сложного слова *Ohrfeige*, можно обнаружить два метафорических переноса, а именно по форме и цвету. Курьез может возникнут при общении с представителями немецкоязычных стран, когда в ситуациях общения употребляется слово *Schneeball* ‘снежок’. В сознании русскоязычного собеседника это слово имеет только одно значение, а именно комочек снега, т. е. снежок. А в немецком языке *Schneeball* имеет еще одно значение – название кустового растения «калина». Значение слова в данном случае метафорично, перенос возник на основании сходства формы. Совершенно справедливо утверждение известного немецкого лексиколога Т. Шиппан о том, что *das motivierende Merkmal die Bedeutung des Wortes leichter verstehen lässt, aber es kann die Bedeutungserschliessng auch stören. Dieses Merkmal kann auch eine informative Funktion erfüllen und kann die Erkenntnis stören, es ruft falsche Assoziationen hervor* [4, с. 123]. Мотивы создания мотивации, или «опорные понятия», вызывают определенные признаки, открывают ассоциативное поле, но для выведения подразумеваемого значения должна быть задействована многоступенчатая работа мозга.

Определенно обоснованное значение для предпринятого исследования имеет мотивационный признак значения. Из известных видов мотивации для немецкого словообразования типична морфосемантическая мотивация. [3, с. 45]. Чем больше отклонение мотивационного признака от лексического значения, тем меньше степень мотивации сложносоставной лексической единицы. В качестве примеров можно привести следующие: *Windbeutel* ‘эклер’, *Beinholz* ‘кизил’, *Schweineigel* ‘подлец’. Т. Шиппан утверждает, что *im Laufe der Zeit das Benennungsmotiv verblassen kann. Es treten die Prozesse der Lexikalisierung, Demotivierung oder auch Idiomatisierung ein* [4, с. 100]. Именно демотивированные сложные слова немецкого

языка доставляют иностранцам трудности в процессе коммуникации с носителями языка и нередко приводят к курьезам. Большинство «курьезных» сложных слов в немецком языке возникли путем метафорического (*Löwenzahn, Schneeball, Kleeblatt, Heupferd, Storchschnabel, Affenbrotbaum usw*.) и метанимического (*Rotkehlchen, Rotkäppchen, Schlaukopf, Rotauge, Dickkopf, Eulenspiegel usw*) переноса. Для немецкого словосложения типичны три основных подвида: 1) Determinativkompositum (определительный подвид: *Warzenkrat, Honigvogel, Pfingstrose, Flammenblume*), 2) Possessiv-kompositum (притяжательный подвид) *Pfeifenkopf, Milchgesicht, Naseweis, Dickwanst, Blaujacke, Rotauge usw.* и 3) Kopulativkompositum (композиты-связки *Strumpfhose, Hosenrock, Strichpunkt usw*.). Данная классификация типична и для частично, и для полностью демотивированных слов.

Что касается тематической направленности, то в ходе проведенного исследования удалось от более чем ста отобранных примеров выделить пять групп.

1. Обозначения понятий флоры и фауны: *Löwenzahn, Sanddorn, Eierfrucht, Gänseadler usw.*
2. Обозначение внешности и образа поведения: *Katzenkopf, Dunkelmann, Augendiener, Bärenhunger, Milchgesicht, Schweineigel usw.*
3. Слова с темпоральным компонентом: *Aprilsglück, Brachmonat, Donnerstag, Freitag usw.*
4. Обозначения из военной сферы: *Amphibienkraftwagen, Dreimaster, Feldzeichen, Düsenjäger usw.*
5. Обозначения материалов и жидкостей: *Glasasche, Blattgrün, Blaupause, Fettauge, Feuerwasse usw.*

Следует подчеркнуть, что несовпадение этимологического и денотативного значения ведет к повышенной экспрессивности, что в большинстве случаев является типичным для разговорной речи (Umgangssprache). На первый взгляд может показаться, что частично и полностью демотивированные сложные слова немецкого языка абсолютно не обладают смыслом. Однако при основательном детальном анализе выясняется, что они прозрачно и логично мотивированы. Основу анализа образуют процессы метафорического и метанимического переноса значений плюс народная этимология.

Таким образом, все предметы и явления окружающего человека мира репрезентируются в различных языках по-своему, исходя из особенностей мышления и мировосприятия их носителей. Взаимосвязь языка и мышления находит свое четкое отображение в словообразовательной системе немецкого языка как в синхронии, так и в диахронии. Иностранцам нужно знать особенности немецкой словообразовательной системы, чтобы избежать курьезных ситуаций в межкультурном общении.

Список использованной литературы

1. Хомутская, Н. И. Corona-zeit в словарном составе современного немецкого языка / Н. И. Хомутская // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2022. – № 3 (47). – С. 80–84.
2. Barz, I. Duden in zwölf Bänden Band 4. / I. Barz. – Mannheim, 2005. – 1343 S.
3. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – 4. Aufl. – Berlin ; Boston : Walter de Gruyter, 2012. – 484 S.
4. Schippan, Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Th. Schippan. – Tübingen, 2002. – 484 S.

К содержанию

О. Н. ЧАЛОВА
Беларусь, Минск, БГУИЯ

ОЦЕНОЧНОСТЬ, ЭКСПРЕССИВНОСТЬ И ЭМОТИВНОСТЬ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

В лингвистике понятия экспрессивности, оценочности/оценки и эмотивности исследуются давно и скрупулезно. Тем не менее до сих пор нерешенным остается вопрос об их статусе (в трудах лингвистов они трактуются как *семантико-прагматические категории*, *языковые/речевые функции*, *свойства текста*, *способность слова*, *компоненты значения* и т. д.), а также об их соотношении и взаимосвязи. Одни ученые практически полностью отождествляют данные явления, другие – четко разграничивают, третьи – рассматривают как смежные и пересекающиеся, но не тождественные.

К первым, в частности, относятся Р. О. Якобсон, синонимизирующий эмоциональную и экспрессивную функции речи, а также О. В. Александрова, уравнивающая экспрессивность и эмотивность как функции языка, и др. Ко второй группе примыкает, например, В. А. Аврорин, относящий экспрессивную функцию (выражение мысли) к функциям языка (наряду с коммуникативной, мыслительной/конструктивной и аккумулятивной), а эмотивную функцию (эмотивно-волюнтативную) – к функции речи (наряду с сигнальной, поэтической, магической и др.). Третья группа исследователей, одновременно разграничивающая и сближающая экспрессивность, эмотивность и оценочность, является наиболее представительной. В ее рамках в качестве максимально широкого, родового, многокомпонентного феномена могут признаваться: а) *экспрессивность* (Е. М. Галкина-Федорук, Н. А. Лукьянова, В. И. Шаховский и др.) или б) *оценочность* (Г. Я. Солганик и др.). Каждое из них может дополнительно соотноситься с образностью, стилистической окраской и т. д.: например, по мнению Г. Я. Солганика, *оценочность* (в медиатексте) включает

эмоциональность, экспрессивность, а также стилистическую маркированность, в то время как *экспрессивность* сводится к образности (В. В. Виноградов), стилистической окраске (В. Н. Телия), новизне и интенсивности (Л. А. Киселева) и даже структурно-композиционной специфике текста (В. А. Маслова). Другие же авторы, напротив, принципиально исключают некоторые явления из экспрессивности, а именно: эмоциональность (М. Н. Кожина) или образность и новизну (А. П. Сковородников) и т. д.

Конечно, проблему соотношения эмотивности, экспрессивности и оценочности следует решать с учетом дискурсивной и жанровой специфики конкретной разновидности общения: например, если в художественном дискурсе в качестве родовой и доминирующей категории вполне может выступать категория экспрессивности, то в научном диалоге как интердискурсивном феномене, подверженном влиянию дискурса-донора и дискурса-реципиента, ситуация кардинально другая.

Цель данной работы состоит в установлении характера соотношения между категориями оценки, экспрессивности и эмотивности в научном диалоге. Актуальность подобного анализа обусловлена необходимостью разграничения соответствующих понятий с учетом специфики дискурсивной и жанровой принадлежности конкретной разновидности общения (в нашем случае – научного диалога). Материалом исследования служат высказывания, содержащие экспрессивно-оценочные единицы, источником материала выступают стенограммы современных устных научных дискуссий на английском языке (различной тематики), поскольку научная дискуссия / научный диалог являются единственными научными жанрами, реализующимися всобственно диалогической форме. При этом научный диалог рассматривается в качестве сферы интердискурсивного взаимодействия, на функционирование которого влияют как собственно научный дискурс (реципиентный/доминирующий), так и разговорный (донорский/вспомогательный).

По нашим наблюдениям, влияние дискурса-реципиента в научном диалоге обусловливает ведущую роль оценки в системе оценочность – экспрессивность – эмотивность, так как именно *оценка* представляет собой эффективный инструмент проверки знания и верификации информации. Что же касается экспрессивности/эмотивности, то они призваны сопровождать реализацию категории оценки. Другими словами, в научном диалоге эмотивность и экспрессивность являются вторичными по отношению к оценке. Это означает, что в научном диалоге не бывает экспрессивности/эмотивности без оценки, в то время как оценка может реализовываться автономно (понятно, что любая оценка априори содержит эмоциональную составляющую, на что указывает, например, Н. В. Данилевская, однако в данном случае речь идет не об ингерентной эмоциональности и, соответственно, экспрессивности, естественным образом представленных в семан-

тике оценочного средства, а об эмоциональности и экспрессивности, задающихся нестандартным и интесифицированным выражением оценки). В научном диалоге достижение *экспрессивности/эмотивности* оценки обусловлено влиянием дискурса-донора на научный диалог.

Таким образом, в научном диалоге реализация категорий экспрессивности/эмотивности почти всегда связана с актуализацией категории оценки. Более того, взаимодействие этих категорий обычно носит контактный характер. Это означает, что категория оценки, а также экспрессивности/эмотивности совпадают в средствах репрезентации.

Рассмотрим подробнее связь/взаимодействие оценки и экспрессивности/эмотивности в научном диалоге.

В научном диалоге взаимодействие оценки и экспрессивности/эмотивности прежде всего достигается за счет повторного употребления оценочной единицы (*So I think it's* ***interesting***. *It really goes back to Leo XIII and papal teaching,* ***interestingly*** *enough*), суперлативной/элативной реализации оценки (*I guess in terms of thinking about whether current health spending growth is like past health spending growth – I mean,* ***the best*** *thing –* ***the most truthful*** *thing to say about health spending growth is it's always something*), а также посредством использования предельных прилагательных, т. е. прилагательных высокой/чрезмерной/предельной степени (*I think your question on consumerism is an* ***excellent*** *one*) и нек. др. Такая нестандартная для научного дискурса реализация оценки способствует ее усилению и выразительности, а следовательно, дополнительно содействует актуализации категорий экспрессивности/эмотивности. Стоит также отметить, что оценка и экспрессивность/эмотивность могут взаимодействовать друг с другом не только контактно, но и дистантно, т. е. иметь разные средства манифестации, что возможно в случае интенсифицированного (за счет специальных слов-интенсивов) использования оценки (*But you're quite right that this* ***extremely valuable*** *and possibly extraordinarily illuminating experiment that might answer the kinds of questions that we were discussing will be useless if you can't get the data*).

Обращает на себя внимание и экспликация оценки посредством номинаций эмоциональных состояний и чувств говорящего или другого лица (радости, счастья, разочарования, печали и т. д.). В данном случае мы имеем дело с контактным взаимодействием оценки и эмотивности/экспрессивности, ср.: *But if it draws a line in a way that favors doctors more than families, it has made, to me, a* ***grievous*** *mistake because it misjudges and I think weakens a doctor's obligation, first and foremost, to heal the patient.*

Как видно из примеров, в научном диалоге репрезентация оценки посредством номинаций чувств и эмоций призвана, скорее, транслировать ценностное отношение (положительную или отрицательную оценку)

субъекта к объекту (нежели передавать его истинное эмоциональное состояние) или, в крайнем случае, совмещать обе функции (одновременно выражать оценку и эмоцию).

Таким образом, с учетом всего вышеизложенного можно сделать несколько выводов: а) в научном диалоге категория оценки является первичной по отношению к категориям экспрессивности/эмотивности; б) экспрессивность/эмотивность не способны к самостоятельной реализации в научном диалоге; в) оценка и экспрессивность/эмотивность могут отличаться контактным или дистантным взаимодействием друг с другом.

К содержанию

И. В. ШВЕДОВА
Россия, Москва, РУДН имени П. Лумумбы

КАТЕГОРИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ/НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В НЕМЕЦКОМ И ГОЛЛАНДСКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Категория определенности/неопределенности представляет собой фундаментальный аспект грамматической организации множества языков мира, выполняя референциальную функцию идентификации объектов в дискурсе [1, с. 31]. В германских языках, к которым принадлежат немецкий и голландский, данная категория получила особое развитие, оформившись в разветвленные системы артиклей, детерминативов и соответствующих синтаксических конструкций.

Актуальность исследования определяется несколькими факторами. Немецкий и голландский, будучи близкородственными языками, демонстрируют как значительные сходства, так и принципиальные различия в реализации категории определенности, что позволяет проследить пути дивергентного развития в рамках одной языковой семьи. Оба языка представляют особую сложность в связи с отсутствием аналогичной грамматической категории в русском языке, что порождает интерференционные ошибки [2, с. 117–121].

Целью данной статьи является многоаспектный сравнительный анализ реализации категории определенности/неопределенности в немецком и голландском языках, включающий исторические, структурные, семантические и прагматические аспекты. Задачи исследования включают анализ систем артиклей в обоих языках, сравнение грамматических особенностей употребления детерминативов, рассмотрение диахронического развития данной грамматической категории.

История формирования категории определенности в германских языках представляет собой классический пример грамматикализации – процесса превращения лексических единиц в грамматические маркеры. В прагерманском языке, как и в современном русском, категория определенности не была грамматикализована, а выражалась лексическими и контекстуальными средствами.

Определенный артикль в германских языках развился из указательного местоимения, которое в древнегерманских языках начало использоваться как анафорическое средство для обозначения уже упомянутых или известных из контекста референтов [3, с. 145–167]. Процесс грамматикализации проходил в несколько этапов:

1. Фаза лексической единицы (до V в.): указательные местоимения использовались эмфатически для выделения референта.

2. Фаза прагматического маркера (V–VIII вв.): местоимения начинают регулярно употребляться для анафорической референции.

3. Фаза грамматического маркера (IX–XII вв.): формирование обязательной парадигмы определенных артиклей.

4. Фаза системной интеграции (XIII–XVI вв.): артикль становится обязательным элементом именной группы.

Интересно, что в голландском языке этот процесс завершился несколько раньше, чем в немецком, что объясняется более ранним становлением литературной нормы и интенсивными языковыми контактами с романскими языками, в которых артикли уже были развиты [4, с. 23–45].

К XIV–XV вв. немецкая и голландская системы артиклей начинают существенно расходиться. Немецкий язык сохраняет более архаичную трехродовую систему (мужской, женский, средний) и развивает сложную падежную парадигму артиклей. Голландский, напротив, упрощает систему родов, перейдя от трех к двум родам (общий и средний), и значительно редуцирует падежную систему.

Это различие объясняется несколькими факторами:

– фонетические изменения: в голландском языке произошло более радикальное упрощение конечных согласных, что привело к нейтрализации падежных окончаний;

– языковые контакты: нидерландские диалекты интенсивно контактировали с фризским и нижненемецким, которые имели упрощенные системы;

– социолингвистические факторы: более ранняя урбанизация и развитие торговли в Нидерландах способствовали упрощению грамматики для облегчения междиалектного общения.

Неопределенный артикль в обоих языках развился из числительного ‘один’ (нем. *ein*, голл. *een*). Процесс его грамматикализации начался позже,

чем у определенного артикля, и проходил параллельно в обоих языках [5, с. 61–74]:

– фаза количественного значения (до XII в.): *ein* употребляется исключительно в значении ‘один’;

– фаза неспецифической референции (XIII–XV вв.): появляется употребление для введения новых, неизвестных референтов;

– фаза грамматикализации (XVI–XVIII вв.): формируется обязательное употребление с исчисляемыми существительными в единственном числе при неспецифической референции.

Примечательно, что в некоторых голландских диалектах (например, в западнофламандском) процесс грамматикализации неопределенного артикля не завершился полностью, и он до сих пор может опускаться в некоторых контекстах, где литературный язык требует его обязательного присутствия [6, с. 223–234].

Немецкие артикли выполняют широкий спектр семантических и прагматических функций [7, с. 67–89]:

Определенный артикль употребляется:

1. При анафорической референции: *Ich sah einen Hund. Der Hund bellte.* – «Я увидел собаку. Собака лаяла».

2. При ситуативной определенности: *Kannst du mir die Salz geben?* – «Можешь передать мне соль?» – когда соль на столе.

3. При уникальной референции: *die Sonne* ‘солнце’, *die Welt* ‘мир’.

4. При обобщающем употреблении: *Der Mensch ist sterblich.* – «Человек смертен» – но только в единственном числе.

5. С именами собственными в некоторых контекстах: *der Rhein* ‘Рейн’, *die A*lpen ‘Альпы’.

Неопределенный артикль употребляется:

1. При введении нового референта: *Es war einmal ein König.* – «Жил-был один король».

2. При неспецифической референции: *Ich suche ein Buch.* – «Я ищу какую-нибудь книгу».

3. В качестве классифицирующего средства: *Er ist ein Lehrer.* – «Он учитель».

Отсутствие артикля (нулевой артикль) также является значимым грамматическим выбором:

1. С неисчисляемыми существительными: *Ich trinke Wasser.* – «Я пью воду».

2. С именами собственными: *Hans kommt heute.* – «Ханс приходит сегодня».

3. В номинативных конструкциях: *Professor Schmidt* ‘профессор Шмидт’.

4. При обобщениях во множественном числе: *Hunde sind treu*. – «Собаки верны».

5. В устойчивых сочетаниях: *zu Hause* ‘дома’, *mit Freude* ‘с радостью’.

Голландская система артиклей существенно проще немецкой, что отражает общую тенденцию к аналитизму в этом языке [4, с. 67–89].

Определенный артикль *de/het* употребляется в следующих случаях:

1. Анафорическая функция: *Ik zag een hond*. *De hond blafte*. – «Я увидел собаку. Собака лаяла».

2. Ситуативная определенность: *Geef me het zout, alsjeblieft*. – «Дай мне соль, пожалуйста».

3. Уникальные объекты: *de maan* ‘луна’, *de aarde* ‘земля’.

4. С именами собственными географических объектов: *de Rijn* ‘Рейн’, *de Noordzee* ‘Северное море’.

Неопределенный артикль *een* употребляется:

1. Введение нового референта: *Er was eens een koning*. – «Жил-был один король».

2. Неспецифическая референция: *Ik zoek een boek*. – «Я ищу какую-нибудь книгу».

3. Классифицирующая функция: *Hij is een leraar*. – «Он учитель».

Правила употребления нулевого артикля в голландском близки к немецким, но имеют свои особенности:

1. Неисчисляемые существительные: *Ik drink water*. – «Я пью воду».

2. Имена собственные: *Jan komt vandaag*. – «Ханс приходит сегодня».

3. Обобщения во множественном числе: *Honden zijn trouw*. – «Собаки верны».

4. После предлогов в некоторых конструкциях: *per dag* ‘в день’, *zonder problemen* ‘без проблем’.

5. В номинациях профессий без классификации: *Hij is docent*. – «Он преподаватель».

Несмотря на структурные различия, семантические и прагматические функции артиклей в обоих языках во многом совпадают. Общей является анафорическая функция (оба языка используют определенный артикль для ссылки на уже упомянутые объекты). В обоих языках неопределенный артикль используется для введения новых объектов в текст. Определенный артикль употребляется с объектами, существующими в единственном экземпляре. Нулевой артикль имеет обобщающее значение во множественном числе.

Однако есть также ряд различий. Немецкий язык чаще использует артикли с географическими названиями. При употреблении с неисчисляемыми существительными в голландском языке более частотен нулевой

артикль. В немецком языке выбор артикля определяет склонение последующего за именем существительным прилагательного.

Таким образом, категория определенности/неопределенности в немецком и голландском языках представляет собой сложный многомерный феномен, изучение которого требует интеграции различных подходов и методов. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Немецкий и голландский языки демонстрируют различные пути грамматикализации категории определенности, отражающие общие тенденции к аналитизму в голландском языке и синтетизму – в немецком.

Немецкая система артиклей значительно сложнее голландской, особенно в области падежного маркирования и согласования, что объясняется как историческими, так и типологическими факторами. Но несмотря на структурные различия, семантические и прагматические функции артиклей в обоих языках в основном совпадают, что свидетельствует об универсальных принципах организации референции в дискурсе.

Дальнейшее изучение категории определенности/неопределенности в немецком и голландском языках открывает различные перспективы исследований. Современные технологии (корпусная лингвистика, нейролингвистика, вычислительные методы) предоставляют новые возможности, позволяя изучать ее на разных уровнях – от нейрокогнитивных механизмов до социолингвистических вариаций.

Категория определенности/неопределенности остается одной из наиболее интересных и сложных тем в германистике, исследование которой способствует не только лучшему пониманию конкретных языков, но и разработке общих лингвистических теорий референции, грамматикализации и языкового варьирования.

Список использованной литературы

1. Lyons, C. Definiteness / C. Lyons. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1999. – 380 p.

2. Vasić, N. Acquisition of Definiteness in L2 German and Dutch by Slavic Speakers: The Role of L1 Transfer / N. Vasić, D. Andelković, M. Unković // Second Language Research. – 2024. – Vol. 40, № 1. – P. 112–178.

3. Гухман, М. М. Историческая грамматика немецкого языка / М. М. Гухман. – 2-е изд. – М. : Либроком, 2010. – 456 с.

4. Van Bergen, G. Definiteness in Dutch: A Corpus-Based Approach / G. van Bergen, H. de Hoop. – Utrecht : LOT Publications, 2022. – 234 p. – URL: https://www.lotpublications.nl/definiteness-in-dutch (date of access: 14.01.2026).

5. Захава-Некрасова, Е. Б. Система артиклей в германских языках: сравнительный анализ / Е. Б. Захава-Некрасова. – СПб. : СПбГУ, 2015. – 189 с.

6. Klamer, M. Definiteness Marking in Insular Dutch Varieties: Language Contact Effects / M. Klamer, M. van de Ven // Journal of Germanic Linguistics. – 2023. – Vol. 35, № 2. – P. 223–256.

7. Адмони, В. Г. Грамматический строй современного немецкого языка / В. Г. Адмони. – М. : Либроком, 2010. – 287 с.

8. Электронный корпус параллельных текстов (German-Russian & Dutch-Russian Parallel Corpus) // НИУ ВШЭ. – 2024. – URL: https://parallelcorpora.hse.ru (дата обращения: 06.02.2026).

9. Jansen, L. Contemporary Dutch Grammar in Practice: Articles and Determiners / L. Jansen, H. de Vries. – Antwerpen : Pelckmans, 2024. – 189 p.

К содержанию

А. В. ШЕВЕЛЕВА
Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

Развитие медиасферы обусловило расширение функций средств массовой коммуникации (далее – СМК). Помимо традиционных и основных функций, таких как информационная (предоставление новостей и фактов) и воздействующая (влияние на аудиторию, формирование мнений и установок), выделяются и другие функции, которые ранее могли не получать такого внимания, что свидетельствует о усложнении и многообразии ролей медиасреды в современном обществе, а также о необходимости более тонкого анализа их воздействия и функций в контексте разнообразных жанровых форм. Например, в учебнике для вузов под названием «Культура русской речи», выделено пять функций: информационная, комментарийно-оценочная, познавательно-просветительная, воздействия, гедонистическая [1, с. 143]. В современных СМК особое значение приобрели коммуникативно-речевые произведения, посвященные здоровому образу жизни, при помощи которых в медиасфере реализуется познавательно-просветительная функция. Стилевые черты и языковые особенности медиатекстов о здоровом образе жизни характеризуются многообразием использования средств речевой выразительности, создающих положительный настрой и стимулирующих читателя к активным действиям по ведению здорового образа жизни (далее – ЗОЖ). Эмоциональная насыщенность и убедительность достигаются посредством интеграции личных нарративов и житейских примеров, что способствует повышению эффективности коммуникации и формированию позитивного отношения к здоровью. Рассмотрим основные средства языковой репрезентации концепции ЗОЖ на материале 20 медиатекстов. В процессе анализа медиатекстов были выявлены на лексико-фразеологическом уровне следующие языковые средства:

1. Использование слов и словосочетаний с эмоционально экспрессивной окраской: *(A) The new fitness app became fantastically popular among young people seeking to improve their health and well-being. (B) Its engaging features, such as playlists that included charming tunes, motivated users to stay active during their workout sessions. (C) Adopting a balanced diet was presented as an absolutely breathtaking journey toward better health, incredibly inspiring many to make positive changes. Regular exercise further contributed to this motivation, encouraging millions to improve their lifestyle. (D) However, not everyone recognized the importance of maintaining a healthy lifestyle. Anna was born with a silver spoon under her nose, yet she never appreciated the importance of a healthy lifestyle until her doctor warned her about the consequences of her choices* [2]. Словосочетание *fantastically popular* ‘фантастически популярный’ (фрагмент А), характеризующееся яркой эмоционально-экспрессивной окраской, подчеркивает широкий интерес аудитории к определенному аспекту ЗОЖ – внедрению инновационных технологий в повседневную жизнь человека. Фитнес-приложения предназначены для автоматизации тренировочного процесса, отслеживания прогресса, персонализации нагрузок и поддержания общей мотивации к занятию спортом. Словосочетание *charming tune* ‘чарующая мелодия’ (фрагмент В) подчеркивает положительное влияние звуков музыки на организм человека, способствуя созданию позитивной ассоциации с физической активностью. Фрагмент С содержит словосочетание *absolutely breathtaking* ‘очень увлекательно’, используемое для описания процесса внедрения сбалансированного питания в рацион человека, страдающего лишним весом, делает акцент на исключительной значимости и вдохновляющем эффекте правильного выбора. Словосочетание *incredibly inspiring* ‘невероятно вдохновляющий’ подчеркивает важность регулярных физических нагрузок. В контексте ЗОЖ словосочетание также служит инструментом мотивации, создавая ассоциацию с личностным развитием и самокоррекцией.

2. Использование идиоматических выражений в текстах, служащих для усиления выразительности и эффективности коммуникации между автором текста и читателем: фрагмент D медиатекста содержит идиоматическое выражение *born with a silver spoon under one’s nose* ‘родиться с серебряной ложкой во рту’, указывающий на неумение человека противостоять физическим и психологическим слабостям, склонность к праздному образу жизни. Несмотря на все преимущества, пациент не осознает ценностей здорового образа жизни до тех пор, пока врач не предупредит о возможных последствиях вредных привычек, тем самым убедив девушку в корне пересмотреть свое отношение к здоровью. Приведем другой фрагмент медиатекста, посвященного проблемам ведения ЗОЖ: *For my wedding day I want to look my best, but my best will involve a happy smile surrounded by*

the people I love, taking up all the space I deserve [3]. Здесь фигурирует идиоматическое выражение *look one's best* 'постараться выглядеть максимально хорошо, представить себя в наиболее выгодном свете', означающее постоянное стремление выглядеть безупречно, что может говорить о наличии у человека психических расстройств. Идиоматическое выражение *take up all the space I deserve* 'занять чужое место' символизирует право человека быть собой. В контексте данного фрагмента прослеживается отказ от стереотипов о необходимости выглядеть определенным образом и принятие себя со всеми достоинствами, особенностями и отклонениями от общепринятых стандартов.

3. Использование стилистических средств выразительности. Наиболее частотными средствами выразительности в исследуемых публикациях являются метафоры. Рассмотрим фрагмент А: *Healthy lifestyle is a journey, not a destination; Good health is a crown that only the healthy can see; Exercise is the fountain of youth that keeps us feeling alive and vibrant. Eating well and staying active is like giving your body a tune-up, ensuring it runs smoothly and efficiently; Taking care of your physical and mental health is like investing in a priceless treasure that will enrich your life in countless ways* [4]. В основу метафоры *good health is a crown* 'крепкое здоровье подобно короне' заложен образ короны, символизирующий успех и благополучие. Метафора *fountain of youth* 'фонтан молодости' ассоциируется с источником неиссякаемой энергии. Такой образ создает позитивное восприятие физической активности как средства сохранения жизненной силы, вызывает ассоциации с долголетием. Метафора *tune up* 'поддержка двигателя в рабочем состоянии' подчеркивает, что правильное питание и активный образ жизни выступают в роли средств профилактики болезней и механизмов оптимизации работы организма. Рассмотрим фрагмент В, содержащий примеры иронии и аллюзий: *Everyone says you should eat salads and run every morning to stay healthy … Remember that even Hercules had to rest after his labors – maybe our bodies are just reminding us we're not gods* [5]. Аллюзия *Even* ***Hercules*** *had to rest after his labors* представляет собой отсылку к мифологическому герою Геркулесу, известному своей силой и выносливостью. Используется она для констатации факта, что даже сильный и выносливый человек нуждается в отдыхе. Например, фрагмент предложения *Everyone says you should eat salads and run every morning* содержит неклассическую аллюзию, которую можно воспринимать как ироничное обобщение популярных советов о ЗОЖ, которые часто преподносятся как универсальная истина. В предложении *But I guess they forget that even the most famous marathon runners indulge in a cheeseburger now and then, maybe our bodies are just reminding us we're not gods…* ирония заключается в противопоставлении образа строгого спортсмена и его привычки

к умеренности в занятиях физическими упражнениями, человек сравнивает себя с богами по определенным критериям, и предполагает, что его тело – не машина, у которой нет права на ошибку, а нечто, что нуждается в отдыхе и заботе, что, в свою очередь, говорит о недостижимости идеала и важности расставления приоритетов.

Таким образом, эмоционально окрашенные слова и фразы создают позитивный настрой и стимулируют читателя перейти к активным действиям. Идиомы помогают установить более глубокую эмоциональную и концептуальную связь с аудиторией, делая сообщения более запоминающимися и убедительными. Стилистические фигуры, такие как метафоры и аллюзии, способствуют формированию ярких образов, упрощающих восприятие и понимание идеи ЗОЖ как непрерывного процесса, важного для личного благополучия и жизненной энергии. Ирония же используется для смягчения строгих рекомендаций и создания более доверительной атмосферы общения.

Список использованной литературы

1. Культура русской речи : учебник для вузов / С. И. Виноградов, Л. К. Граудина, В. П. Даниленко [и др.] ; под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – М. : НОРМА – ИНФРА-М, 1999. – 560 с.

2. Rogers, J. Clemency Burton-Hill: ‘I can say now, after my brain injury, that music can save a life’ : [Interview] / J. Rogers // The Guardian. – 2025. – 23 Mar. – URL: https://www.theguardian.com/tvand-radio/2025/mar/23/clemency-burton-hill-i-can-say-now-after-my-brain-injury that-music-can-save-a-life (date of access: 26.03.2025).

3. Phillips, S. ‘Plot twist – I’m still a fat person!’: meet the people proving you can be fit at any size / S. Phillips // The Guardian. – 2025. – 29 Mar. – URL: https: // www.theguardian.com/lifeandstyle/2025/mar/29/im-still-a-fat-person-meet-thepeople-proving-you-can-be-fit-at-any-size (date of access: 26.03.2025).

4. Jones, J. Get Your Vitamin P: Why Pleasure Matters When It Comes to What You Eat / J. Jones // Healthline Media. – URL: https://www.healthline.com/nutrition/get-your-vitamin-p-why-pleasure-matters-when-it-comes-to-what-you-cat (date of access: 26.03.2025).

5. Gregory, A. Patients with long Covid regain sense of smell and taste with pioneering surgery / A. Gregory // The Guardian. – 2025. – 7 Mar. – URL: https://www.theguardian.com/society/2025/mar/07/long-covid-patients-regainsense-smell-taste-functional-septorhinoplasty-surgery (date of access: 26.03.2025).

К содержанию

С. Л. ЯКОВЛЕВА
Россия, Казань, КФУ

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ АРТЕФАКТНОЙ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ДЕТЕКТИВЕ

Лингвостилистический анализ детективного романа современной американской писательницы К. Дуглас «Новые соседи» (*Claire Douglas "New neighbors"*) [1] выявил наличие значительного числа концептуальной метафоры: антропоморфной, натурморфной, социоморфной, артефактной, что является отличительной чертой идиолекта писательницы. Анализ эмпирического материала показал, что в количественном отношении преобладают метафоры движения (59 единиц), широко используется антропоморфная метафора (49 единиц), представленная соматизмами *heart, head, stomach, finger, face, skin*; ориентационная метафора (47 единиц); артефактная метафора (19 единиц); социоморфная метафора (18 единиц); натурморфная метафора (12 единиц). В качестве методов настоящего исследования выступают компонентный анализ, контекстуальный анализ, фреймовый анализ, квантитативный анализ, приемы перевода, метод сплошной выборки метафорических единиц.

Как справедливо отмечает О. В. Жуйкова, для выражения мыслей, чувств и переживаний человека артефактные образы мира являются богатой эпистемологической базой [2, с. 178]. Несмотря на то что артефактная метафора не является доминирующей в рассматриваемом романе, ее исследование представляет определенный интерес с точки зрения передачи эмоционального состояния героини, которая попадает в опасные ситуации и переживает чувства страха, гнева, отчаяния, тревожности, беспокойства за себя и своих близких.

В статье мы рассматриваем метафорические модели, метафорообразующие сферы артефактной метафоры, особенности ее архитектоники и базовые фреймы, участвующие в ее построении. Согласно А. П. Чудинову, артефактная метафора обладает трехуровневой структурой, к которой относятся механизмы, строения и объекты личностно-бытовой сферы, не являющиеся техническим устройством или построенным объектом, например, продукты питания, одежда, утварь и др. [3, с. 93].

Рассмотрим несколько метафорических моделей и составляющих их концептуальных сфер. Плодотворной областью метафорического моделирования в этом детективном романе являются жизнь в браке и отношения между супругами, вместе прожившими около двух десятков лет. Главная героиня романа решила расстаться с мужем, осознав, насколько разными людьми они являются: *Me, who'd always been a glass-empty person – he truly*

believed his cup ran over [1, с. 61]. – «У меня стакан всегда наполовину пуст, а он искренне полагал, что его чашка переливается через край» (*Здесь и далее перевод наш. – С. Я.*). Исходная понятийная область, представленная двумя вместилищами – столовой посудой, служит для образования двух антагонистических моделей «человек – это пустой стакан»; «человек – это полная с верхом чашка». Первая модель не столько репрезентирует героиню как пессимистку, но как весьма осторожного человека, обеспокоенного будущим и материальным состоянием семьи. Муж полностью поглощен творчеством, он гитарист в некогда популярной группе и постоянно разъезжает с концертами по штату. Ее зыбкое, неустойчивое положение метафорически описывает и стакан, который легко может выскользнуть из рук, а сосуд мужа – чашку – гораздо удобнее держать в руке. Метафорообразующей является сфера отчуждения, глубокого расхождения в понимании супругами семейных ценностей, отношений и обязанностей.

Героиня признается: *It had been one unraveling thread too many in the fabric of our marriage, impossible to mend* [1, с. 68]. – «То была еще одна спущенная нить в ткани нашего брака, заштопать которую уже нельзя». В образовании метафорической модели «брак – это ткань» участвуют фреймы «нить», «ткань» и используется метафорический предикат «штопать». Метафорообразующей сферой это образного ряда является сфера горечи и понимания неизбежности разрыва с некогда близким человеком.

В качестве исходной понятийной области в следующем предложении фреймом служит часть оборудования газовой плиты – конфорка, причем задняя: *I'd put my own career on the back-burner* [1, с. 69]. – «Я отодвинула свою карьеру на задний план». Сфера нереализованного профессионального потенциала является метафорообразующей. В условиях, если только женщина отвечает за рост и развитие ребенка, решение бытовых и материальных проблем, неизбежно наступает пора, особенно с взрослением детей, когда осознание упущенных возможностей в образовании и профессии становится особенно острым.

Кандалы – массивные металлические кольца с цепью, являются базовым фреймом метафорической модели «прошлое – это оковы». Героиня замечает: *I have escaped the shackles of my past* [1, с. 380]. – «Я избавилась от оков прошлого». Метафорический перенос осуществляется на основе сравнения прошлой жизни женщины с кандалами, оковами, которые сковывали ее физическое существование и ментальное развитие.

– *It was only a pipe dream* [1, с. 190]. – «Планы о работе – это пустые мечты (как исчезающий дым из курительной трубки)». Артефакт *pipe* – приспособление для курения табака, является фреймом этой модели. Этимология имени существительного отсылает к видениям, которые проплывали в сознании курящего запрещенные вещества.

Базовый фрейм продуктов питания «хлебные крошки» *To go back over those clumsy dropped breadcrumbs, stamping them out* [1, с. 318]. – «Возвратиться для уничтожения неосторожно оставленных улик» является аллюзией на сказку братьев Гримм «Гензель и Гретель» [4], в которой дети оставляли хлебные крошки на дороге в лесу, чтобы не заблудиться. Метафорическая модель «Хлебные крошки – это улики» является переосмыслением интертекстуального элемента. Один из главных персонажей, ранее совершивший неблаговидный поступок, решает физически ликвидировать своего бывшего коллегу, вымогавшего у него деньги за сокрытие тайны.

– *I'm walked into a trap* [1, с. 329]. – «Я попала в ловушку». Приспособление для поимки животных или человека служит для образования метафорической модели «доверчивость – это западня». Героиня не предполагала, что в планах ее соседей – выбить из нее правду, которая, как они ошибочно предполагали, ей известна. Фрейм подчеркивает, насколько опасной была ситуация.

Описывая другой персонаж, один из ее знакомых замечает: *When it comes to money her morals go out of the window* [1, с. 238]. – «Когда речь идет о деньгах, ее представления о морали улетучиваются». Метафорический перенос осуществляется в направлении «нравственные качества человека – деталь жилища». Метафора часто используется для описания ситуаций, когда кризис, жажда наживы или отчаяние заставляют людей отказаться от морального, этического поведения. В данном случае речь идет о медсестре, торговавшей лекарствами из особого списка – наркотических средств, сильнодействующих препаратов и психотропных веществ.

Имя прилагательное *wooly* (имеющее значение 'с содержанием шерсти' или о ткани, напоминающей шерсть по мягкости) является метафорообразующим признаком в предложении *Confusion makes my brain wooly* [1, с. 328]. – «От смущения мысли у меня путаются». В рассматриваемом примере действию ума, рассудка приписывается сфера материала – шерстяных волокон. Модель употребляется для описания ситуации, когда героиня не может мыслить рационально, ее мысли спутаны, как переплетенные нити шерстяного полотна.

В качестве метафоризирующего признака может употребляться и атрибутивная группа, как, например, в метафорической модели «масленая улыбка – это фасад». Часть дома, внешняя стена является фреймом модели. За внешней оболочкой улыбающегося и приветливого персонажа скрывается жестокая криминальная сущность: *She could be a criminal mustermind behind that smiley, butter-wouldn't-melt façade* [1, с. 324]. – «За ее масленой улыбкой скрывался организатор преступления». От глагола «маслить – пропитывать маслом» образовано имя прилагательное «масленый», в данном случае имеющее значение 'обманчивый', 'притворный'.

В следующем примере артефактом в английском языке является «одеяло», в русском – «подушка», наименования, относящиеся к спальным принадлежностям: *Her family money – the safety blanket* [1, с. 190]. – «Деньги ее семьи – подушка безопасности». Метафорическая модель описывает состояние комфорта и спокойствия, позволившие одной из героинь романа выполнять любимую, но малооплачиваемую работу преподавателя в университете.

Таким образом, анализ эмпирического материала позволяет сделать следующие выводы:

1. Артефактная метафора – эпистемологическая база для передачи эмоционального состояния персонажей, описания их жизненного опыта и размышлений.
2. В образовании метафорических моделей участвуют базовые фреймы: столовые приборы, различного вида ткани, продукты питания, спальные принадлежности, механизмы и оборудование, часть жилища, приспособление для курения.
3. Метафорообразующими являются сферы отчуждения, горечи, сожаления, излишней доверчивости, страха, отсутствия высоких моральных качеств.

Список использованной литературы

1. Douglas, C. The new neighbours / C. Douglas. – Penguin Books, 2025. – 393 p.
2. Жуйкова, О. В. Артефактные метафоры как вербальные средства объективации концепта «Язык» в философском дискурсе В. фон Гумбольдта / О. В. Жуйкова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 177–186. – DOI: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-177-186.
3. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации : монография / А. П. Чудинов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2003. – 248 с.
4. Гримм, Я. Гензель и Гретель / Я. Гримм, В. Гримм // Сказки братьев Гримм. – URL: https://www.grimmstories.com/ru/grimm_skazki/ (дата обращения: 21.01.2026).

К содержанию

М. В. ЯРОШУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РЕЧЕВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Феномен манипуляции играет важную роль в политическом дискурсе, поскольку с его помощью достигается основная цель политического дискурса – завоевание и удержание власти. По мнению Е. Л. Доценко, «манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [1, с. 23].

Таким образом, манипулирование рассматривается как процесс использования людей для реализации собственных целей. Адресаты в таком случае превращаются в объекты манипулирования, воля которых не имеет для манипулятора значения. Действия, совершаемые над манипулируемым, неведомы, а зачастую и скрыты от него. Целью любой манипуляции является скрытое побуждение человека к определенным действиям, к изменению системы взглядов, ценностей и установок. Манипуляция успешна тогда, когда манипулятор сохраняет иллюзию свободы выбора решений, и манипулируемый не осознает самого факта воздействия и полагает, что он действует по собственной воле.

Основным орудием манипулирования в политическом дискурсе является язык. О. Н. Быкова характеризует речевое манипулирование как «вид языкового воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [2, с. 99]. Способы языкового манипулирования разнообразны и осуществляются на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Но, безусловно, самым широким является лексический уровень манипулирования.

Высоким манипулятивным потенциалом обладают эвфемизмы. Под эвфемизмом понимается «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное» [3, с. 831].

Определим основные функции эвфемизмов в политическом дискурсе. Собственно-эвфемистическая функция связана с существованием табуированных лексических единиц, которые коммуникатор боится употреблять в своей речи. Самым высоким показателем табуированности является тема смерти.

Интенсиональная функция используется для манипулирования сознанием адресата, что помогает говорящему утаить информацию. В данном случае эвфемизмы используются преимущественно для отвлечения от той или иной деятельности, носящей негативный характер. Особенно остро это проявляется при описании военной агрессии. Эвфемизация помогает представить эту ситуацию в более выгодном свете.

Контактоустанавливающая функция проявляется в намерениях политического деятеля установить контакт с аудиторией. Избегая прямых наименований, которые могут оттолкнуть адресата, политик создает условия для продуктивного общения с помощью эвфемистической лексики. Example: *And we are going to reach out to every boy and girl, as well as every adult, to bring you in to working on behalf of our country* [Presidential Debate at Washington University. 2016. October 9]. Х. Клинтон активно использует эвфемизмы с целью реализации политической корректности, создавая тем самым модель идеальных людей в идеальном обществе.

В настоящее время метафора рассматривается как когнитивный инструмент, структурирующий мышление человека, а также создающий его картину мира. Метафорический образ позволяет человеку осмысливать окружающий мир посредством уже имеющихся образов.

Интерес к изучению когнитивных метафор в рамках политической лингвистики объясняется тем, что данное средство является мощным инструментом воздействия на сознание аудитории.

Подробную классификацию политических метафор изучил А. П. Чудинов, который выделил четыре тематические группы:

1. Группа антропоморфных метафор, к которой относятся следующие тематики: «Физиология», «Болезнь», «Семья».

2. Группа артефактных метафор, к которым принадлежат метафоры тематики «Дом», «Механизм».

3. Группа природных метафор, связанных с флорой и фауной.

4. Социальные метафоры, связанные со сферами «Преступность», «Война», «Театр», «Игра», «Спорт» [5].

В политическом дискурсе метафора не только придает выразительность речи политика и способствует ее запоминанию, но и помогает понять сложные политические реалии.

Так, К. Д. Ландсхеер отмечает, что по частоте использования метафор можно судить об экономическом положении в стране. Согласно ее гипотезе, частое использование метафор свидетельствует о наличии кризиса в стране [6].

Republicans must realize that scandals don't weaken Hillary Clinton; they only make her stronger. Hillary Clinton eats scandals for breakfast [Bill Maher. 2015. Sept. 22]. В данной фразе намек на гастрономическую тему (съесть скандал на завтрак) показывает, что на языке политических метафор *съесть* – означает победить.

Метафоры, понятийной сферой которых являются деньги, были и остаются популярными. Так, Дональд Трамп метафорически сравнивает предвыборную компанию Хиллари Клинтон *с ложью стоимостью в 38 миллионов долларов*, что добавляет оттенок язвительности и иронии его выступлению: *I don't think I've ever heard so many horrible things said about me in one week. 38 million dollars worth of horrible lies* [Donald Trump, Victory Speech. Press Conference after Winning Mississippi. Michigan. 2016. Mar. 9].

Как мы видим, метафора – один из наиболее существенных методов воздействия на аудиторию, а использование концептуальной метафоры в политическом тексте позволяет перестраивать сознание адресата.

Особой популярностью в политических выступлениях пользуется ирония, позволяющая политику не только придать выразительность своему выступлению, но и поддержать политический имидж. Политические деятели, которые не воздерживаются от иронии в своих политических выступлениях, имеют более успешную карьеру, чем те, кто следует

строгой официальности в коммуникации. Политическая ирония является важной составляющей языковой личности. Она содействует преодолению дистанции между политическим деятелем и аудиторией, а также делает его речь более доступной и выразительной [7]. Ирония, будучи одним из средств речевого манипулирования, «представляет собой синтез идеологического процесса и лингвистического явления, функционирующий в политическом дискурсе как механизм смыслопорождения и интерпретации политических реалий» [8, с. 182]. Сегодня ирония трактуется не только как вид тропа, а именно как «дискурсивное явление, которое позволяет говорящему передать значение, противоположное буквальному, не будучи при этом грубым и прямолинейным, с целью произвести юмористический, иронический, саркастический эффект – в зависимости от того или иного контекста высказывания» [8].

Many of you know that I got my name, Barack, from my father. What you may not know is: Barack is actually Swahili for "That One". And I got my middle name from somebody who obviously didn't think I'd ever run for presidency [Barack Obama. 2008. Al Smith Dinner]. В данной цитате показное хвастовство соседствует с долей самоиронии – намек на среднее имя Хуссейн (неприятная аналогия с Саддамом Хуссейном).

Таким образом, основная цель манипулятивных стратегий – воздействие на электорат. Наиболее часто в политическом дискурсе используются стратегии самопрезентации и борьбы за власть. Текст политического выступления богат различными лингвистическими приемами, стратегиями и тактиками, которые направлены на достижение прогнозируемого результата.

Список использованной литературы

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо : Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.

2. Быкова, О. Н. Языковое манипулирование / О. Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – 1991. – № 1 (8). – С. 99–103.

3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : около 57 000 слов / С. И. Ожегов. – 11 изд., испр. и доп. – М. : Совет. энцикл., 1978. – 847 с.

4. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 254 с.

5. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале / А. П. Чудинов // Русская речь. – 2001. – № 3. – С. 31–37.

6. Landtsheer, Ch. de. Function and the Language of Politics. A Linguistics Uses and Gratification Approach / Ch. de Landtsheer // Communication and Cognition. – 1991. – Vol. 24, № 3/4. – P. 299–344.

7. Дмитриев, А. В. Социология политического юмора : очерки / А. В. Дмитриев. – М. : Росспэн, 1998. – С. 94–147.

8. Горностаева, А. А. Политика и ирония: совместимость и взаимодействие / А. А. Горностаева. – М. : Маска, 2014. – 196 с.

К содержанию

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

И. Н. БАХУР
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СМЕНА ИМЕНИ КАК ИНДИКАТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРОТАГОНИСТА РОМАНА Д. ЛАХИРИ «ТЕЗКА»

Американская писательница бенгальского происхождения Д. Лахири в своем творчестве исследует вопросы индийской идентичности в условиях иммиграции. Ее роман «Тезка» вышел в 2003 г. и держался несколько недель в списке бестселлеров газеты «Нью-Йорк Таймс». В 2006 г. вышла его экранизированная версия, предложенная Мирой Наир, а в 2010 г. он был переведен на русский язык. Персонажи романа – семья Гангули, индийские иммигранты и их рожденные в США дети, которые пытаются обрести свое место в американском обществе. В этом произведении уже само заглавие затрагивает один из аспектов жизни индийской диаспоры в рамках американского сообщества.

Роман «ставит на первый план традицию бенгальского присвоения имени как показатель культурной идентичности» [1]. Во второй главе романа автор в деталях знакомит читателей с индийской традицией присвоения имен детям. Имя для малыша выбирают не родители, а самый старший и уважаемый член семьи, и иногда выбор подходящего имени может потребовать много времени. Индийские дети имеют два имени – официальное и ласкательное. Первое связывает индийца с внешним миром, а второе, ласкательное, используется только в рамках семьи. В индийской семье выбор подходящего имени может затянуться на годы, но американская система лишает молодых родителей Гангули такой возможности. Имя для малыша выбрала прабабушка в Индии, но письмо, которое она отправила, затерялось.

Потерянное письмо – первый знак отдаления протагониста от индийской идентичности, которая поэтапно исчезает вместе с конвертом с именем на пути между родиной и страной иммиграции. Оставшись с самого рождения без своего индийского имени, малыш лишен части своей индийской идентичности, и перед родителями Ашоком и Ашимой возникает дилемма выбора имени для новорожденного сына. Этот момент становится отправной точкой в процессе формирования идентичности протагониста романа. Становление «я» героя напрямую связано с изменением отношения протагониста к своему имени. Смена имени становится индикатором основных этапов развития идентичности протагониста.

В больнице родители Гангули, подталкиваемые социальными нормами американского общества, принимают решение дать ребенку имя Гоголь. Оно не является ни американским, ни индийским, а происходит от имени писателя Николая Гоголя. Это имя выбрал отец, который в молодости пережил железнодорожную катастрофу, а книга, которую он выбрал, чтобы взять с собой в эту поездку, и которую он читал до аварии – «Шинель» Гоголя – стала символом его чудесного спасения. Родители расценивают это имя только как «домашнее имя, и его можно не принимать всерьез, оно нужно для того, чтобы их отпустили из больницы домой» [2]. Но с позиции индийского общества и его ценностей появление «домашнего» имени в официальных документах – это нарушение устоев. Ласкательное имя Гоголь никогда не должно было использоваться вне семьи. Ласкательные имена никогда не фиксируются официально, их лишь произносят и запоминают. Родители нарушили священную границу между домом и внешним миром, что можно расценивать как первый случай культурного конфликта в повествовании.

Следующий этап формирования личности Гоголя наступает в романе тогда, когда он идет в школу. С этого момента Гоголь вынужден выйти за рамки семьи и погрузиться в реалии американского общества. И снова возникает вопрос имени. Родители «наконец-то выбрали ему настоящее имя, официальное, и как раз вовремя – чтобы мальчик мог начать новую, взрослую жизнь. Официальное имя Гоголя искусно связано с его домашним именем – оно звучит «Никхил». Это имя не только является полноценным бенгальским именем, означающим «полновесный, включающий в себя целый мир», но и созвучно имени русского писателя Гоголя – Николай» [2]. Но теперь Гоголь уже не младенец, начинается осознанный этап формирования личности, он не готов расстаться с тем именем и личностью, в рамках которой он существовал до этого.

Гоголь боится нового имени, ему кажется, что с новым именем это будет уже не он, а другой человек, поэтому, когда директор школы спрашивает мнение ребенка о выборе имени, Гоголь твердо заявляет о своем решении оставить свое прежнее имя Гоголь и не принимать имя Никхил. Данный эпизод демонстрирует сложность и противоречивость ситуации, с которой вынужден столкнуться мальчик. С одной стороны, родители настаивают на том, чтобы соблюдались индийские традиции. С другой стороны, американское общество с его индивидуалистическим подходом предлагает ребенку самому принять решение и оставляет выбор имени за ним. Гоголь решает оставить свое «домашнее» имя. На данном этапе очевиден конфликт и противостояние двух культурных пластов, в центре которого находится протагонист романа.

Со временем для Гоголя наступает момент принятия той части своей идентичности, которая связана с его именем. Достигается баланс между именем и фамилией, между американской и индийской сторонами его идентичности. В США «пока Гоголь мал, он вполне доволен своим именем. Оно такое круглое, уютное, и ему приятно перекатывать «го» и «голь» на языке» [2]. Постоянные сотрудники школы воспринимают его как самое обычное, а одноклассники давно уже перестали дразниться «гоголь-моголь». После нескольких визитов в Индию с семьей Гоголь узнает, что в Калькутте проживает множество людей с фамилией Гангули. Эти визиты сближают его с индийской культурной средой. Можно сказать, что Гоголь обретает некоторое равновесие между своим необычным именем, находящимся за границами индийской культурной традиции, и фамилией, которая является ее неотъемлемой частью.

Но на определенном этапе повествования для Гоголя становится очевидной необычность его имени. Это происходит, когда он вместе с классом отправляется на экскурсию, одним из этапов которой является посещение учениками кладбища. «К удивлению Гоголя, их задача состоит не в том, чтобы зарисовать кладбищенский пейзаж. Учительница объясняет, что они должны приложить газетные листы к надгробиям и водить мелками по их поверхности, чтобы проявились буквы и цифры. …Ученики разбегаются по узким аллеям, покрытым ковром из листьев, в поисках собственных фамилий» [2].

К этому моменту Гоголь понимает, что его фамилии не может быть среди могил, ведь Гангули – индийская фамилия, а по индийской традиции после его смерти его тело сожгут, а прах развеют по ветру, так что могилы с камнем в изголовье у него не будет. Но он обнаруживает на кладбище могилы с именами, которые остается для него загадкой. Он даже не знает, мужчины это или женщины. И в этот момент к 11-летнему ребенку приходит осознание уникальности его собственного имени. Он никогда в своей жизни не встречал других людей с именем Гоголь. Он ощущает связь с пуританскими первопроходцами, которые когда-то приехали осваивать Америку. Его родители и он сам подобны этим людям, которые оставили свою родину ради иной, новой жизни. В этот момент происходит понимание того, что его положение как обладателя необычного имени не уникально, существуют и другие люди, которые имеют необычные имена.

В 14 лет в день рождения Гоголь получает от отца в подарок книгу «Николай Гоголь. Повести и рассказы». Ему никогда не рассказывали историю его имени, он не знает, почему его назвали Гоголем, не знает о происшествии в поезде, едва не стоившем жизни его отцу. Он думает, что отец хромает в результате травмы, полученной во время игры в футбол. Про Николая Гоголя ему рассказали только часть правды – то, что

отец обожает этого писателя. Гоголь Гангули смотрит на портрет Николая Гоголя в книге и радуется, что они не похожи. Сейчас в жизни молодого человека наступает период, когда он начинает ненавидеть свое имя Гоголь. Оно вызывает много вопросов, и ему постоянно приходится объясняться по этому поводу. Мы становимся свидетелями очередного этапа внутреннего конфликта со своим «я» в процессе становления идентичности протагониста, который в конечном итоге приводит героя к тому, что, когда он становится студентом колледжа, Гоголь Гангули идет в суд и официально меняет имя Гоголь на Никхил. Но к этому моменту протагонист не ощущает себя Никхилом, поскольку всю жизнь он провел как Гоголь. Он даже не всегда отзывается, когда к нему обращаются как к Никхилу.

На протяжении всего романа младший Гангули находится в состоянии внутреннего конфликта двух половин его гибридной идентичности – индийской и американской. Каждый этап этого конфликта завершается у героя сменой имени, но уже с самого детства Гоголь Гангули осознает, что, отказываясь от своего имени, он тем самым отказывается от той части своей жизни, которую он прожил в рамках своего предыдущего имени, и это понимание делает внутренний конфликт еще более напряженным. Осознание невозможности отказа от любой части своего «я» приходит к протагонисту лишь в конце романа, когда он постигает всю силу переживания отца в момент катастрофы и начинает понимать, почему он получил это имя.

Таким образом, можно сделать вывод, что многократная смена имени протагонистом указывает на внутренний конфликт героя, на смену жизненных этапов в процессе формирования гибридной идентичности Гоголя Гангули, на его способность справляться с давлением социальных кодов, что контрастирует с представлением о личности как фиксированной и стабильной. С другой стороны, борьба главного героя с принятием своего имени побуждает задуматься о роли имен вообще, так как роман исследует социальные условности, связанные с процессом называния в различных культурах.

Список использованной литературы

1. Лахири, Д. Тезка / Д. Лахири // Bookscafe.net. – URL: http://bookscafe.net/author/lahiri_dzhumpa-48552.html (дата обращения: 15.01.2024).

2. Mambrol, N. Transnational Identities in Jhumpa Lahiri’s The Namesake / N. Mambrol // Literary Theory and Criticism. – 2018. – July 15. – URL: https://literariness.org/2018/07/15/transnational-identities-in-jhumpa-lahiris-the-namesake/ (date of access: 20.06.2024).

К содержанию

И. С. ГВОЗДИК
Беларусь, Минск, БНТУ

ПРИРОДА КАК ДЕЙСТВУЮЩЕЕ ЛИЦО И СИМВОЛ В СУДЬБЕ ТЭСС ДАРБЕЙФИЛД: ОТ ИДИЛЛИИ БЛЕКМУРА ДО ТРАГЕДИИ СТОУНХЕНДЖА

Томас Гарди – английский романист, поэт, автор произведений, шокировавших викторианское общество. «Тэсс из рода д'Эрбервиллей» – один из самых ярких его романов, обессмертивших имя Т. Гарди. Писатель связывает трагедию героев с природой. Нельзя недооценивать роль пейзажа в романах Томаса Гарди, который вкладывает в его описание особый смысл. Инструментом для писателя-пейзажиста выступает слово, которое не столько направлено на воссоздание пейзажа, сколько на раскрытие его значимости, символичности и содержательности.

Т. Гарди в своем романе «Тэсс из рода д'Эрбервиллей» возводит природу в ранг действующего лица. Пейзаж в романе отражает внутренний мир Тэсс, предопределяет ее поступки. Уже с самого начала произведения Т. Гарди обращает внимание на место действия. Главная героиня, Тэсс, проживает в деревне Марлотт, которая находится в долине Блекмур. *А здесь в долине, …поля не велики… воздух внизу дремотен и так густо окрашен глазурью,* – пишет Т. Гарди [1, с. 8]. Блекмур – долина, с которой начинаются все события. Автор описывает Марлотт как уединенное, защищенное место. Долина Блекмур изображена как место первозданной, почти библейской чистоты. Все указывает на нетронутую плодородную землю, а также на невинность, чистоту – подобно Тэсс в начале романа. Наивная молодая девушка, которая не знает жестокого мира.

Приезд Тэсс в поместье д'Эрбервиллей «Косогор», ее знакомство с д'Эрбервиллями также сопровождается описанием природы. «Косогор» не выглядит как обычное поместье, а больше напоминает загородный дом для отдыха и наслаждения: *и землю, примыкавшую к нему, не возделывали – ни одного акра, кроме тех, которые нужны были для усадьбы и маленькой фермы* [1, с. 41]. *Сначала показалась красная кирпичная сторожка… Тэсс подумала было, что это и есть усадьба, но, с трепетом пройдя дальше, она наконец увидела дом* – пишет Т. Гарди [1, с. 41]. Пейзаж, окружающий поместье прекрасен, но он и настораживает читателя. На фоне красивых красок *кирпичной сторожки – славная красная герань* [1, с. 41]. Писатель не зря использует красный цвет, поскольку пейзаж выступает предупреждением для Тэсс, ведь жители этой местности – самозванцы, присвоившие себе фамилию когда-то знатного рода д'Эрбервиллей. Яркий представитель этой семьи – Алек д'Эрбервилль: *этот представитель д'Эрбервиллей и однофамилец… отличался от того, что ждала Тэсс.*

В мечтах ей рисовалось немолодое лицо, в котором соединились бы фамильные черты д'Эрбервиллей, лицо в морщинах, воплотивших многовековую историю ее рода и Англии [1, с. 43]. Однако он оказался полной противоположностью того, что представляла Тэсс: *он был смуглый, с полными губами, над верхней губой темнели усы, хотя он был не старше двадцати четырех лет. Несмотря на грубоватую внешность, в лице, в глазах была своеобразная сила* [1, с. 43]. Лишь на первый взгляд такой красивый и благородный, как и местность вокруг. Гармоничный и искусно созданный пейзаж «Косогора» становится зеркалом, отражающим не истинное благородство, а обманчивую, показную красоту и скрытую опасность, которые олицетворяет Алек д'Эрбервилль.

Важным местом событий является Заповедник, прогулка по которому не предвещает хорошего исхода для Тэсс. Лес, где происходит символическое «падение» Тэсс, окутан *влажным сумраком и туманом* [1, с. 44], что контрастирует с солнечной открытостью полей. Таким образом, Блекмур воплощает и безмятежную невинность, и ту самую патриархальную, органическую среду, которая делает героиню уязвимой для посягательств Алека д'Эрбервилля. Утратив невинность, Тэсс навсегда теряет и свою безраздельную связь с этой «зеленой колыбелью»: *земляки Тэсс в своей глуши не устают со свойственным им фатализмом твердить друг другу: «Так было суждено». А это печально. Отныне неизмеримая пропасть должна отделять нашу героиню от той девушки, которая ушла из дома матери, чтобы попытать счастья* [1, с. 85].

Природа – мать и колыбель. Она олицетворяет детство и изначальную невинность Тэсс. Ее первое появление в белом платье на деревенском празднике ассоциируется с естественностью и чистотой цветущего ландшафта: *все участницы были одеты в белые платья – веселый пережиток далеких дней, … каждая из них несла в правой руке жезл – ивовый прут, а в левой – букетик белых цветов* [1, с. 12]. Тэсс Дарбейфилд была лишь сосудом эмоций, не окрашенных опытом, в лице ее таилось что-то детское.

Далее автор показывает жизнь главной героини на фермах. Две главные фермы Тэлботейс и Флинтком-Эш представляют лучшее и худшее из фермерской жизни. Переезд на молочную ферму Тэлботейс в долине Фрум знаменует попытку возрождения девушки. Природа здесь предстает в своем самом благородном и чувственном облике: *тучные пастбища… туманные рассветы… золотистый цвет* [1, с. 84–85, 87], – все это позволяет Тэсс на время обрести покой и ощущение ценности своего труда. На фоне этой природы расцветает ее любовь к Энджелу Клэру. Природа выступает как свидетель и благословляет их союз: *ранние встречи… утренние встречи в тумане… романтические прогулки в вечерних сумерках* [1, с. 177, 182]. Однако и эта идиллия обманчива. Тэлботейс становится

символом утраченного рая, любви и надежды, мимолетного счастья, которое, как и лето в долине Фрум, обречено на конец. Отъезд Тэсс после свадьбы знаменует окончание этого «золотого» периода.

Т. Гарди неспроста описывает сцену перед ссорой Тэсс с Клэром в мрачных красках: *но спокойствие зимнего вечера нарушилось и послушался шум, сухие листья, с осени покоившиеся на земле, закружились в вихре и застучали в ставни. Вскоре пошел дождь* [1, с. 247], – Тэсс стало страшно, ей казалось, что что-то произойдет. Предчувствие ее не обмануло. Ведь дальше читатель наблюдает сцену ее ссоры с Клэром.

Если Тэлботейс – это Эдем, то Флинтком-Эш – чистилище, граничащее с адом. Это *сухая и пустынная* меловая пустошь становится местом физических и духовных испытаний Тэсс после предательства Энджела. Пустынная область, отражающая жестокость работы и запустение жизни Тэсс, место отчуждения – засушливый ландшафт фермы Флинтком-Эш отражает разочарование от несбывшихся надежд. Пейзаж здесь враждебен, как и судьба Тэсс. Земля похожа на *обожженную кожу*, ее борозды – на *жесткие, как из пушной стали, жилы*, а весь ландшафт предстает как *лицо, искаженное болью*. И хозяева этой фермы также грубые, жестокие, безразличные люди. Они лишены всякого сочувствия к наемным работникам.

Флинтком-Эш – новое место пребывания Тэсс. Это самое *унылое место…, хмурое, грубое*, внешний вид которого говорит о сложной жизни в данных краях: *деревьев почти не было, в неглубокой впадине лежала деревушка, …каменистая почва свидетельствовали о том, что Тэсс здесь ждет необычайно тяжелая работа* [1, с. 316]. Здесь Тэсс пережила физические и духовные испытания после предательства Энджела. Даже небо давит, а ветер *пронизывает до костей*. Пустынная область отражает жестокость работы, запустение жизни Тэсс и разочарование. Тэсс работает в тяжелых условиях: на полях убирает репу и обмолачивает пшеницу. И природа здесь не мать, а мачеха. Каждый день Тэсс испытывала страшные муки, даже природа отражает внутреннее состояние героини: опустошенность, окаменелость чувств, состояние ненужности и безысходности. И на этой *бледной и безжизненной* равнине снова неожиданно появляется искуситель д’Эрбервилль. Он преследует Тэсс на каждом шагу. Автор подчеркивает, что человеческое достоинство и воля Тэсс систематически уничтожаются.

События в романе заканчиваются в каменном сооружении Стоунхендж – самом загадочном пейзаже произведения. *Тучи, казалось, нависли над головой, … кругом тянулась открытая пустынная черная равнина, … дул резкий ветер* [1, с. 439], – это было странное место, по словам героев. И этот храм ветров стал пристанищем Тэсс и Клэра. Тэсс была совсем измучена, она *легла на продолговатую каменную плиту, защищенную от ветров колонной* и отказалась идти дальше [1, с. 440]. Уставшие

от скитаний Тэсс и Энджел (вернувшийся, но слишком поздно) находят приют в этом *древнем храме* среди камней. Для Тэсс этот плоский камень, на котором она засыпает, становится *алтарем*. Это место, где она обретает кратковременное умиротворение. Сам камень – это символ прибежища, покоя и жертвоприношения Тэсс. Поскольку *ветер* является символом свободы, то можно предположить, что автор указывает на душевное освобождение героини. Тэсс – невинная жертва социальных законов и рокового стечения обстоятельств. Став жертвой богатого повесы-соблазнителя, она протестует против грубого посягательства и вынуждена совершить убийство. Любовь и преступление переплелись в судьбе Тэсс.

Судьба Тэсс оказывается частью извечного круга страданий и жертвы. Просыпаясь на рассвете в окружении стражей порядка, Тэсс завершает свой путь как истинная жертва: *она встала, выпрямилась и шагнула вперед, но никто не пошевелился. – Я готова, – спокойно сказала она* [1, с. 443].

Таким образом, природа в романе «Тэсс из рода д’Эрбервиллей» – это мощнейшее изобразительное и философское средство. Она выполняет несколько ключевых функций. Во-первых, служит точнейшей картой души героини, меняясь в унисон с ее эмоциональным состоянием: от цветущей идиллии через плодородную надежду к бесплодному отчаянию и, наконец, к вечному покою среди древних камней. Во-вторых, природа выступает как активная сила, непосредственно влияющая на события: туман в лесу Трэнтридж, жара и пыль на молотилке, мороз на пустошах – все это двигает сюжет и усугубляет страдания героини. В-третьих, пейзажи становятся многозначными символами, воплощающими основные темы романа: Блекмур – невинность и ее уязвимость, Тэлботейс – любовь и иллюзии, Флинтком-Эш – страдание и обесчеловечивание, Стоунхендж – жертвенность и связь с вечностью.

Судьба Тэсс, «чистой» женщины, оказывается вписанной в более широкий, безличный и часто безжалостный природный порядок, который автор называет Вселенной или Волей. Ее путь – это движение от «мягких» ландшафтов дома, через «добрые» ландшафты любви, к «жестким» ландшафтам испытаний и, наконец, к «первобытным» ландшафтам судьбы. Природа у Т. Гарди – это не просто декорация, а универсальный язык, на котором говорит сама Судьба, и Тэсс становится ее самой красноречивой и трагической героиней. Ее история доказывает, что в мире писателя человек никогда не одинок в своем страдании: его всегда окружает и отражает огромная, равнодушная и символически насыщенная жизнь природы.

Список использованной литературы

1. Гарди, Т. Тэсс из рода д’Эрбервиллей / Т. Гарди ; пер. с англ. А. Кривцовой. – М. : Эксмо, 2021. – 448 с.

К содержанию

З. А. ДЖАФАРОВА, Н. В. ДУБНОВА
Россия, Дагестан, Кизляр, филиал ДГУ

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ИНОСТРАНЦА В ТВОРЧЕСТВЕ А. С. ШИШКОВА

Будущий министр народного просвещения России первой половины XIX в. А. С. Шишков оставил много неизвестных моментов в своей биографии. Известны вопросы о воспитании А. С. Шишкова, заложившие основы становления его личности. Любовь и уважение к природе, религии и родине были заложены в писателе домашним обучением. Отметим, что в начале своей трудовой деятельности А. С Шишков был далек от литературной деятельности. Первая треть его жизни была связана с морским военным делом. Литературой А. С. Шишков стал заниматься в период своей педагогической работы, совмещая государственную службу и писательство. Занимаясь морским делом, писатель много странствовал: от Италии до Константинополя, от Афин до берегов, где некогда находилась сама Троя. При этом современники говорили о том, что А. С. Шишков отзывался о культуре и нравах чужеземцев довольно критично, обращая внимание на их недостатки и сравнивая их нравы с особенностями характера своих соотечественников. Это способствовало тому, что он стал одним из самых значительных деятелей, боровшихся за русскую народность, посвящая России свои научные изыскания. Он обращался к вопросам, связанным с языком, воспитанием, образовательной системой, и пытался выявить истоки государственных проблем. Итоги своих размышлений писатель изложил в работе «Рассуждение о любви к Отечеству», которая была написана в 1911 г. Это произведение называли «всплеском патриотической мысли автора», что было отмечено на императорском уровне и позволило А. С. Шишкову вернуть свое положение при дворе Александра 1.

В своих «Рассуждениях…» автор говорил о важности сохранения народного единства, о триединстве веры, воспитания и религии, так как это создает ту базу народного миропонимания, которая способствует формированию патриотизма. По словам писателя, только патриотизм будет способствовать развитию государства. В качестве примера писатель обращается к опыту иностранцев, оставивших след в истории своего времени. Это такие личности, как полководец-демократ Фемистокл, вдохновитель развития военного дела Эпаминонд, которые проявляли ту самую доблесть, честь и любовь к отчизне, за которую ратовал А. С. Шишков. По его мнению, эти герои-иностранцы достойны того, чтобы им подражали, так как они проявили единодушие со своим народом. Быть единым со своим народом – это главное в жизни человека. На общности веры, воспитания и языка держится народность любой державы.

Говоря об образах иностранцев в творчестве А. С. Шишкова, нельзя не обратиться к поэтическим произведениям писателя. Например, в «Стихах для начертания на гробнице Суворова» видим, что с первых же строф автор проводит яркую антитезу между А. В. Суворовым и греческими воинами. Гомер при описании Ахиллеса использовал яркие эпитеты, героический пафос, подчеркивал пышность его обмундирования и блеск доспехов. А. С. Шишков же при описании Суворова говорит о скромной простоте быта русского героя. Он показывает, что истинное величие заключается в доблести и душевном проявлении, а не в красоте внешнего описания, а также отмечает, что А. В. Суворов «один из нас», т. е. выходец из народа. Он призывает соотечественников почитать своего русского героя, что отзывается в сердцах людей, вызывая в национальной памяти образы простых людей из народа, например, богатыря Ильи Муромца. Таким образом, при помощи антитезы писатель вступает в полемику с иностранными традициями изображения персонажей.

Обратимся к письмам А. С. Шишкова, которые он писал своим друзьям из морских путешествий. Он отмечает, что, например, в Дании чины даются людям не за заслуги, а по протекции или за финансовое вознаграждение: *Сей чинъ у нихъ хотя такъ же, какъ и у насъ генералъ-маіорскій, однако, стократно маловажнѣе нашего, ибо сказываютъ, что его за пятьсотъ рублей купить можно*.

После посещения театра в Англии писатель был разочарован бескультурным поведением горожан, сравнивая их манеры с поведением русского человека: *Третій такъ неучтиво лежалъ, что у насъ и при одномъ незнакомомъ того не сдѣлаютъ*.

Таким образом, А. С. Шишков в своих произведениях, используя прием антитезы, сопоставляет образы русских людей с образами иностранцев, обнажая беспечность нравов и недостатки привычек чужеземцев. При помощи такой демонстрации писатель призывает русских людей к почитанию собственных истоков без оглядки на иностранцев.

Сам автор свое предпочтение русским традициям показывает в самом композиционном строе художественных произведений, предпочитая жанры древнерусской песни и колыбельной. Поэтому в его стихотворениях наблюдается множество повторов, припевов и традиционных зачинов. Письма же автора содержат элементы интертекстуальности. При этом автор переносит исторический контекст в современное поле, что позволяет ему отсылать читателей к своим истокам, историческим корням. Прообразы национальной литературы создают поэтический мир из исконно русских приемов и средств.

Можно сказать, что при помощи антитезы А. С. Шишков как будто бы создает некоторую границу между теми реалиями, которые «здесь»

и «там». Писатель будто пытается показать, что эта отстраненность и отгороженность от других стран и государств способствуют движению вперед национального сознания читателей, их стремлению применять опыт прошлого своего Отечества, не обращаясь к опыту чужеземцев.

На наш взгляд, такое видение вопросов национального самосознания, хоть и продиктовано безоговорочной любовью к своим соотечественникам и к своей стране, все же является немного ограниченным. Идея противопоставления неизбежно приводит к спорам, а не к продуктивным диалогам. Эти диалоги, показывающие идею национальной идентификации народов, содержатся в произведениях русского фольклора.

Как сторонник народности литературы А. С. Шишков сохранял ее на всех уровнях своих произведений, не упуская из вида языковой пласт. Предметом его пристального внимания была русская лексика, и поэтому его произведения наполнены историзмами и архаизмами. Писатель призывал к тому, чтобы не засорять русский язык заимствованными словами, экзотизмами. Вспоминая слова М. В. Ломоносова в «Разсужденіе о старомъ и новомъ слогѣ Россійскаго языка», А. С. Шишков, ссылаясь на столь безоговорочно уважаемого реформатора, призывал остановить это бесцельное заимствование иностранного, это засилье экзотизмами, которое уже становится частью великого русского языка. Его возмущало нежелание русских людей создавать мир вокруг себя при помощи русского языка и их готовность нелепо и без лишних усилий заимствовать созданное кем-то лингвистическое начало. Писатель говорит о необходимости бережного отношения к первозданной самобытности языка, так как это способствует сохранению национального сознания: *Всѣ извѣстныя намъ вещи раздѣляются на видимыя и невидимыя, или иначе сказать, однѣ постигаемъ мы чувствами, а другія разумомъ, но между сими различными каждаго языка словами, означающими одну и тужъ самую вещь, находится слѣдующая разность: тѣ изъ нихъ, кои означаютъ видимую вещь, хотя звукомъ произношенія и составляющими ихъ письменами различны между собою, однакожъ кругъ знаменованія ихъ на всѣхъ языкахъ есть почти одинаков. Напротивъ того тѣ названія, коими изображаются умственныя вещи, или дѣйствія наши, имѣютъ весьма различные круги знаменованій, поелику, какъ мы выше сего видѣли, происхожденіе словъ, или сцѣпленіе понятій, у каждаго народа дѣлается своимъ особливымъ образомъ. Въ каждомъ языкѣ есть много даже такихъ словъ, которымъ въ другомъ нѣтъ соотвѣтствующихъ*.

Аргументированные рассуждения А. С. Шишкова о русском языке нашли отклик в сердцах его современников. Вместе с Г. Р. Державиным, И. А. Крыловым, Н. И. Гнедичем, А. А. Шаховским в 1811 г. был создан кружок «Беседа любителей русского слова». Мнение этих представителей

кружка не сходилось с мнением В. Г. Белинского, который считал, что язык должен развиваться, и допускал употребление различных заимствований. В. Г. Белинский писал: «Какое бы ни было слово, свое или чужое, лишь бы выражало заключенную в нем мысль, – и, если чужое лучше выражает ее, чем свое, давайте чужое, а свое несите в кладовую старого хлама. У нас не было поэзии, как не только непосредственно, но и в сознании народа существующего понятия, – и потому, когда это понятие должно было ввести в сознание народа, то должно было ввести в русский язык и греческое слово поэзия…».

Несмотря на более чем десятилетнюю полемику с В. Г. Белинским, А. С. Шишков все же остался при своем мнении, не отступив от своих идей. Его произведения написаны сложным слогом с использованием маркированной лексики. Герои-иностранцы в произведениях писателя не имеют возможности излагать своих мыслей. Автор не только не использует прямую речь, но и не дает возможности другим героям охарактеризовать иностранца.

Таким образом, можно сказать, что, создавая в своем творчестве образы героев-иностранцев, А. С. Шишков на первый план выдвигает дидактический аспект, который заключается в использовании приема антитезы русского человека и иностранца. Автор этими противопоставлениями моральных и этических норм, культуры и поведения стремился довести до читателя, насколько русский человек самобытен, насколько богатым и ценным опытом он обладает, насколько важен религиозный аспект воспитания русских людей. Утверждения писателя о необходимости знать русским человеком именно славянскую словесность также способствовали укреплению патриотических чувств.

К содержанию

Н. В. ДУБНОВА
Россия, Дагестан, Кизляр, филиал ДГУ

ЖАНРОВАЯ СТРАТЕГИЯ АНГЛИЙСКОГО ДЕТЕКТИВА В ТВОРЧЕСТВЕ П. АКРОЙДА

В постмодернистской литературе детектив чаще всего не выступает как самостоятельный жанр, смыкаясь с другими жанровыми разновидностями романа и выполняя преимущественно формальную функцию сюжетной организации повествования, что создает эффект размытости структуры детективного сюжета. Посредством детектива постмодернистский автор осуществляет игру с читателем, предоставляя возможность

воспринимать произведение как «массовую» литературу. Подобная модель впервые появляется в романе У. Эко «Имя розы», и в этом смысле данное произведение становится образцом для многих последующих произведений. Здесь двумя ведущими жанровыми стратегиями, характерными для современного постмодернистского романа, становятся детектив и история, и, по замечанию Ю. М. Лотмана, *именно эти стратегии стали основными способами раскрытия семиотического смысла романа*.

Использование жанровой стратегии детектива в английской литературе связано с присущей английской постмодернистской традиции активизации всего литературного прошлого, соотносимого с проблематикой романа и обыгрыванием традиций прошлого не только на содержательном уровне, но и на уровне игры традиционными жанровыми моделями. В английской литературе данная тенденция дает разнообразный, плодотворный результат, чему способствует совпадение специфических черт английской литературы со многими установками постмодернизма (обращение к истории, интертекстуальность, игровое начало, влияние массовой культуры).

К изучению детектива как жанровой стратегии в отношении творчества П. Акройда, современного английского романиста, обратился прежде всего В. В. Струков («Художественное своеобразие романов Питера Акройда (к проблеме британского постмодернизма)». П. Акройд не только использует жанровые модели детектива в своих романах, но и делает их предметом художественного исследования, выявляя несостоятельность канонического детектива. Писатель рассматривает жанровый потенциал детектива, обращаясь к его различным литературным первоисточникам (готическому, сенсационному и ньюгейтскому романам).

В романах П. Акройда «Хоксмур», «Дом доктора Ди» и «Процесс Элизабет Кри» детективный сюжет проявляет себя наиболее ярко. Обращение писателя к детективной традиции от романа к роману становится все более продуманным, глубоким и развивается от использования жанровой традиции к жанровой стратегии как таковой. Все три романа объединяет существенная роль исторического компонента, исследование в каждом из них природы науки и искусства, а также способы построения образов центральных персонажей, в основе которых лежит исследование темного начала в природе личности.

Жанровая стратегия детектива в романах П. Акройда становится результатом авторского исследования природы детективного романа. Новизна акройдовской версии детективного романа состоит в продуманной актуализации тех жанровых разновидностей романа, которые породили английский детектив. В каждом из романов писатель реконструирует структурные особенности детективного жанра в соответствии с собственными эстетическими установками. Кроме того, для произведений

П. Акройда характерно обыгрывание функции центрального образа детективного романа – фигуры сыщика.

Питер Акройд относится к числу тех авторов, которые в своем творчестве соединяют множество жанровых модификаций, апеллирующих к разнообразным традициям: исторический роман, детектив, биография, мемуары и т. д. Соединение «формульных» жанров, характерных для той или иной эпохи (детектива), со столь же характерными для нее типами проблематики (исторический, психологический роман) и сочетание с жанровой или культурной традицией эпохи (биография, дневник, театр) дает возможность создать сложные и глубокие произведения, где содержательные и формальные поиски оказываются одинаково значимыми. Писатель видит свою задачу в том числе и в художественном исследовании английской литературной традиции, поэтому, на наш взгляд, его обращение к детективу концептуально.

В романе «Хоксмур» классическая детективная схема соединяется с моделью ньюгейтского романа, где фигура преступника традиционно оказывается более масштабной, чем фигура сыщика. В этом произведении еще не проявляется глубинного взаимодействия жанровых стратегий, а прослеживается их параллельное существование. В романе «Дом доктора Ди» П. Акройд обращается к ранней стадии развития детективного романа, поэтому здесь детективный сюжет в наибольшей степени связывается с готической традицией. В данном произведении сохраняется характерное для предыдущего романа четкое деление на временные уровни, но части, относящиеся к различным временным пластам, соотносятся и на уровне писательской концепции, и на уровне повествовательных приемов. В романе «Процесс Элизабет Кри» П. Акройд предпринимает художественное исследование детективного романа, выбирая для изображения тот период истории, когда он формируется как жанр. Поэтому в «Процессе Элизабет Кри» наиболее сложно взаимодействуют все элементы, которые впоследствии соединяются в жанре детектива. Всякий раз игра с жанром является индивидуальной, но с одной общей тенденцией: соединение массовой литературы и индивидуальных авторских стратегий, на которых мы и сосредоточились, рассмотрев эту проблему на примере творчества П. Акройда, а точнее его романов «Хоксмур», «Дом доктора Ди» и «Процесс Элизабет Кри».

В романе «Хоксмур» писатель создает миф о Лондоне, в котором акцентируется идея города-лабиринта, подчеркивается его языческая праоснова, и, используя прием исторического мифотворчества, объясняет инфернальную ипостась города. В этом мифе акцентируется его древняя, протоисторическая мистическая основа, превращающая столицу Британии в город-загадку. Кроме того, П. Акройд исследует психологию преступника,

характер которого создается им по романтическому типу, – это мономан, ведомый идеей собственной «темной» миссии. Как и в детективной традиции в целом, такой персонаж является амбивалентным: благодаря усилиям Дайера в современном Лондоне обеспечивается связь различных исторических эпох, в то же время образ главного героя – это типичный для детективной традиции эпохи романтизма и неоромантизма преступник.

Биографическое включение (изложенное в форме автобиографии) в романе играет роль предыстории и раскрывает особенности психологии центрального персонажа, верящего в свою особую миссию, что подчеркивается самим способом повествования. Биография Н. Дайера в романе «Хоксмур» излагается в соответствии с жанровым каноном, складывающимся в литературе XVIII ст. П. Акройд создает яркую стилизацию жанра, акцентируя момент рождения и наличие определенных знаков, предначертаний, характеризующих Н. Дайера как человека с определенной миссией и задающих символику его образа.

Таким образом, биография Н. Дайера, а особенно те моменты, на которых автор подробно останавливает свое внимание, предопределяет основные черты характера героя, который начинает осознавать свою особую миссию и необходимость совершения преступлений, и впоследствии воплощает свои жизненные принципы в архитектурных строениях. Функция биографии заключается в том, что именно с помощью ее традиционной схемы, ознакомив читателя с главными этапами взросления своего героя, П. Акройд изображает постепенное становление мировоззрения и психологии преступника, раскрывает мотивировку его поступков. Элемент расследования в исторической части романа отсутствует, влияние детективной традиции здесь проявляется в сосредоточении внимания автора на психологии преступника, что позволяет вызвать в памяти читателя традиции ньюгейтского романа – предшественника жанра детектива. Фигуре убийцы и преступника уделяется гораздо большее внимание, нежели фигуре детектива. В результате обращение к детективному сюжету в романе П. Акройда является нарочито формальным и поверхностным. Такая четкая соотнесенность со схемой классического детектива XX в., для которого характерна демонстрация возможности рационального объяснения любого мистического явления, призвана выявить несостоятельность рационалистического позитивистского мышления этого периода через демонстрацию безуспешности собственно рационалистических методов расследования Хоксмура и исчерпанности сюжетной схемы классического детектива как такового.

В «Доме доктора Ди» акцентируется тот факт, что готика связывает культуру трех исторических эпох: средневековья, романтизма и постмодернизма. В рамках романтической традиции в готическом романе

актуализируется средневековая дуалистическая картина мира с поляризацией верха и низа, внутреннего и внешнего, микромира и макромира. Зародившись как архитектурный стиль в средневековье, готика превращается в жанровую разновидность романа в эпоху романтизма, актуализируется в массовой культуре XX в. через сюжеты ужаса и становится предметом не только воспроизведения, но и тщательного анализа в самом романе П. Акройда. Наличие тайны связывает готический, сенсационный и детективный романы, и в данном случае эта связь сознательно акцентируется автором через объединение личной истории персонажа, введение средневекового компонента и сюжета расследования. Писатель также использует характерный для детектива прием, когда все сверхъестественное в конечном счете получает рациональное объяснение.

Таким образом, жанровое своеобразие романа П. Акройда «Дом доктора Ди» обусловлено сложным взаимодействием внутри него трех жанровых стратегий: 1) исторического романа; 2) готического романа и 3) детектива. Исторический роман организует проблематику произведения, готический – художественный мир, хронотоп романа, а детектив – сюжетное развитие.

К содержанию

Н. В. ДУБНОВА
Россия, Дагестан, Кизляр, филиал ДГУ

ЯВЛЕНИЕ ДЕМОНИЗМА В ГОТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Мистическая тематика в целом и готические мотивы в частности – это популярная тема не только произведений многих писателей, но и научных исследований.

Наряду с творчеством С. Ричардсона, Г. Филдинга и многих других писателей-сентименталистов, в Европе начал развиваться жанр готического романа, получивший популярность в эпоху предромантизма. Появился этот жанр в Англии, а в основу готических произведений были положены мрачные сюжеты и явления, которые не поддавались разумному объяснению, а содержали в себе мистику и сверхъестественность.

В литературе конца XVIII – начала XIX в. большое распространение получило такое литературное явление, как демонизм. Одним из его принципов было выступление в качестве главного персонажа не положительного, а отрицательного героя. Очень часто в характерах таких героев наблюдалось смешение положительных и отрицательных черт. Появление этого явления объяснялось определенными чертами, которые господствовали

в обществе. Во-первых, к тому времени в обществе изменилось отношение к существующим религиозным и этическим нормам, во-вторых, люди пришли к выводу о необходимости смены миропорядка и стали рассуждать о том, что каждая личность имеет право на то, чтобы иметь неограниченную свободу, в том числе и социальную.

Впервые явление демонизма возникло в зарубежной литературе в творчестве Д. Мильтона. Его произведение «Потерянный рай» выводит в центр главного героя, который является отрицательным персонажем с демоническими чертами, такими как индивидуализм, бунтарство. Впоследствии подобные демонические персонажи мы встречаем в произведениях Дж. Байрона и И. В. Гёте. Эти герои представляют собой воплощение зла и противоборствуют с силами Бога, представляя собой образ Дьявола. У Д. Мильтона в «Потерянном рае» мы видим такое описание Сатаны:

The Rebellious Lord,
With a stately bearing surpassing all,
How tall the tower stands.
No, not really.
He has lost his former greatness!
Grief
She grimly paled her face,
Lashed by lightning; gaze,
Sparkling from under thick eyebrows,
He harbored boundless courage,
Unbroken pride…

Таким образом, кроме явно отрицательных черт в образе героя Д. Мильтона мы видим не просто несломленного и мстительного героя, но и человека отважного, гордого, способного к сочувствию. Однако дьявольское начало, заложенное в нем, не способно дать возможность развиваться положительным качествам.

В целом образ Сатаны, Дьявола, черта, иблиса является распространенным в верованиях разных народов и наделенным сходными чертами. Он противник Бога и всех тех, кто в Бога верит, так как сам является повелителем бесовского начала. Кроме того, например, у иудеев Сатана является еще и соблазнителем, и подстрекателем, представшим в истории Адама и Евы в образе Змия.

Идеи и образы демонических персонажей были широко использованы в готической традиции. Если мы обратимся к религиозным представлениям о Дьяволе или Сатане, то увидим, что в литературе различные трактовки этих образов часто сливались воедино. Наряду с тем, что Сатана

рисовался как ангел, который был отлучен от неба, он еще представлялся соблазнителем, богоборцем. Как правило, он мстит за свое положение и страдает, но жажда разрушения в нем сильнее сострадания. По своей сути Дьявол, Сатана или Демон являются антиподами Бога и противостоят добру. В Новом Завете рассказывается, что Сатана восстал против Бога, за что и был изгнан из Рая в преисподнюю и обречен на вечные муки. Именно Дьявол предстал в облике Змия в Раю и обольстил людей, потому что завидовал им.

Основное качество Дьявола – это его вездесущность. Он владеет грешными душами, попадающими в преисподнюю. Он не просто несет зло, но и наказывает грешных. Однако он причиняет зло не только тем, кто находится в Аду, но и тем, кто еще не перешел в царство мертвых.

Эти мотивы происхождения Дьявола широко использовались в художественной литературе не только готического направления, но и в литературе эпохи романтизма и сентиментализма. Так, в литературе эпохи романтизма образ Демона-искусителя встречаем, в частности, в поэме М. Ю. Лермонтова «Демон». Этот образ стремится к разрушению всего живого на земле.

Одним из видов демонических героев в готической литературе принято считать вампира, пьющего кровь живых людей. «Вампиризм» в литературе стал распространяться после повести Джона Полидори «Вампир», которая была написана в 1819 г., а в 1828 г. переведена на русский язык, вызвав много подражательных произведений. В этом произведении вампир представляет собой образ мужчины-аристократа. Это первое произведение, в котором главным героем является вампир. Впоследствии герои-вампиры вошли в романтическую литературу, в частности, в произведения Теофиля Готье, А. К. Толстого, В. Олина и многих других авторов.

Любой демонический герой характеризуется желанием разрушения жизней других людей, с которыми его связывает судьба. В результате совершенного им преступления, герой превращается в скитальца, который не может найти себе места в этом мире. По своей сути, готические персонажи являются отрицательными типами героев, в которых сливаются все остальные мотивы произведения. Сатанинский образ представляет собой несколько романтизированный образ Люцифера, похожего на героя Д. Мильтона. От него отличается персонаж, который является бунтарем, мятежником, напоминающим Прометея. Эти герои отрицают любые запреты, которые мешают им достичь своей цели. Ярким примером является Франкенштейн – герой произведения П. Б. Шелли. Позднее в литературе появляется еще один тип готического демонического героя – байроновский злодей. Он представляет собой пресыщенного жизнью одинокого аристократа, прошлое которого обычно скрыто тайной. Все эти

типы злодеев раскрывают свою суть постепенно, погружая читателя в свой психологический мир.

Б. Напцок выделяет следующие типы готических героев: амбивалентный злодей, стоящий перед выбором между добром и злом (Амбросио «Монах»); демонический злодей (халиф Ватек); психологически немотивированный, однолинейный злодей (Уолтер Ловелл «Старый английский барон»), Демон, Сатана и демонические силы (Матильда «Монах»). Готический персонаж всегда дается в развитии, несмотря на изначальную сюжетную заданность. Образы положительных героев, как и злодеев, с течением времени трансформируются. Главная черта отрицательных персонажей готических произведений, которая объединяет разные типы героев, – это безусловная тяга к власти. Часто авторы выражают негативность характеров этих персонажей через внешние проявления: лица со звериными чертами, физические уродства, несоразмерность частей тела и т. п.

В русской литературе 20-х – 30-х гг. писатели предромантизма во многом опирались на традиции зарубежной готической литературы. Популярным стал мотив использования в качестве мистических образов роковых женщин, демонов, призраков и т. п. Так, например, А. А. Бестужев-Марлинский в своей повести «Латник» обращался к традиции раннего английского готического романа, в частности, к типу «байронического» героя – вечно тоскующего и одинокого. Кроме того, писатель обращался и к известным сюжетам об отверженных героях-скитальцах, например, в повести «Вечер на Кавказских водах». Об использовании готических сюжетов и мотивов автором можно говорить и исходя из степени его обращения к романам А. Радклиф, а также использования им средневекового колорита в своих произведениях, наличия в них мистицизма и хорора. Начало готики было заложено А. А. Марлинским уже в ранних ливонских повестях, где он уже обращался к созданию образов готических злодеев. Его герои (например, произведение «Кровь за кровь») имели общую характерную черту – они были своевольны и не воспринимали общественных норм и светской морали.

Таким образом, портреты демонических героев составлялись из психологических характеристик, которые не совмещались друг с другом. Особая роль отводилась эстетическим категориям: добро и зло, красивое и уродливое и т. п. В главном герое, который представлял собой образ рокового человека, часто сочетались и положительные, и отрицательные качества. Например, часто веселость и общительность героя сменялись такими чертами, как чрезмерная замкнутость, молчаливость и печаль. Подобные противоречия мы видим в образе Скедони, которого А. Радклиф описывает так: *The elders of the monastery recognized his talents, but denied him scholarship; they praised him for the subtlety he displayed in arguments, but noted that he rarely grasped the obvious...*

Таким образом, общими чертами готических героев являются противопоставление себя миру и окружающим людям, вера в собственную исключительность, жажда славы и сочетание как положительных, так и отрицательных черт. Кроме того, все эти герои обладают незаурядным умом, а жизненные обстоятельства поспособствовали тому, что их души и сердца очерствели. Эти демонические персонажи действуют в готических произведениях по двум сценариям: либо они находят в качестве своей жертвы невиновное лицо и показывают свою самую темную сторону, либо они получают наказание, следуя христианской традиции, которая говорит о том, что зло должно быть наказано.

К содержанию

С. Н. ДЯГЕЛЬ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРИТЧА В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЖАНРОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

Притча – один из самых старых литературных жанров, ее корни уходят в глубокую древность. В отличие от «развлекательных» жанров, притча выросла из необходимости в просвещении и поучении людей нравственными законами, долгое время она была связана с религиозной формой сознания: притчи Соломона и новозаветные притчи стали неотъемлемой частью европейской христианской культуры.

Как самостоятельный, не связанный с религиозным дискурсом жанр, притча в немецкой литературе оформилась только к XVIII в. В это время она приобрела ряд устойчивых признаков, конституирующих ее как малый эпический жанр: аллегоричность, символичность, дидактизм, лаконичность, коммуникативность, многоуровневое содержание. Основным стилеобразующим принципом притчи выступает абстрагирование: представленная в ней картина мира характеризуется схематизмом и обобщенностью, автор притчи сознательно отступает от принципа правдоподобного отражения действительности. События в притче не определены хронологически и территориально, герои деиндивидуализированы, т. е. не имеют не только внешних черт, но и характера, отсутствует изображение конкретных бытовых деталей. Притча – жанр поучительный, имеет ярко выраженную дидактическую интенцию: у автора имеется некое убеждение, организующее учительный дискурс, он стремится донести до обыденного сознания идеи нравственного долженствования. Эти идеи упакованы в форму иносказания, следовательно, адресат должен занять активную

позицию для его истолкования и извлечения ценностного урока для себя. Иносказательность притчи является, таким образом, механизмом, активизирующим сознание реципиента, вовлекающим его в интерпретацию.

Классический образец притчи в немецкой литературе представил Г. Э. Лессинг, драматург и театральный критик: в одном из самых его значительных произведений, драме «Натан Мудрый» (*Nathan der Weise*, 1779) смысловое ядро образует вставная «Притча о кольце» (*Ringparabel*). Знаменитая притча появилась из необходимости обойти цензуру и донести до широкой общественности свои религиозные убеждения, поскольку Г. Э. Лессинг получил запрет на любые публикации теологического характера. Время и место действия драмы – Иерусалим времен Крестовых походов. В своем произведении он фокусируется на взаимоотношениях верующих всех конфессий, в первую очередь евреев и христиан. Притчу рассказывает один из героев в качестве ответа на вопрос о том, какая религия является истинной. Это история о богатом человеке, имевшем волшебное кольцо, которое делало владельца любимым богом и людьми. Не зная кому из своих трех сыновей его завещать, он оставляет каждому сыну по кольцу, так что каждый из них считает себя владельцем настоящего. Судья, к которому обратились сыновья, выносит следующий вердикт: поскольку невозможно установить, чье кольцо истинное, каждый из сыновей должен так вести себя, чтобы доказать, что именно он владелец настоящего кольца, т. е. стремиться завоевать любовь людей: *Es eifre jeder seiner unbestochnen / von Vorurteilen freien Liebe nach! / Es strebe von euch jeder um die Wette, / die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag / zu legen! Komme dieser Kraft mit Sanftmut, / mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohltun, / mit innigster Ergebenheit in Gott zu Hilf*! Так в форме иносказания Г. Э. Лессинг иллюстрирует свои убеждения: как невозможно установить истинность кольца, невозможно установить и истинную религию, истинно верующие должны проявлять человечность и толерантность к представителям других религий.

В XX в. жанр притчи переживает второе рождение, параболическая проза превращается в популярную форму философского осмысления реальности. В немецкой литературе, среди прочих, к этому жанру обращались два максимально непохожих друг на друга классика – Ф. Кафка и Б. Брехт. Рассмотрим, как в их притчах соединяются традиционные для жанра черты с инновационными, характерными для поэтики этих авторов.

Ф. Кафка создал ряд притч с 1916 по 1922 гг. Частично они были опубликованы в еще прижизненно изданных сборниках «Сельский врач» (*Ein Landarzt*, 1919) и «Голодарь» (*Ein Hungerkünstler*, 1924). Широко известны включенная в роман «Процесс» притча «Перед законом» (*Vor dem Gesetz*), «Мост» (*Die Brücke*), «Возвращение домой» (*Die Heimkehr*), «Не надейся» (*Gibs auf!*) и др. На первый взгляд притчи Ф. Кафки похожи

на традиционные притчи библейского типа (его «Возвращение домой» – это парафраз притчи о Блудном сыне). В них сконструированы некие обобщенные модели человеческого поведения, нет указаний на время и место действия, показа явлений в развитии, для создания иносказательного плана используются такие приемы, как гротеск, парадокс, разные формы символизации. Но в притчах Ф. Кафки отсутствует родовая черта этого жанра – дидактизм, они представляют собой скорее форму познания человеческого существования. Из этого вытекает их следующая особенность: притчи Ф. Кафки характеризуются открытой формой, они принципиально многозначны, в отличие от традиционной притчи с ее закрытой структурой, ввиду имплицитно содержащейся в ней истины и очевидной связи между иносказанием, лежащим в основе притчи, и реальностью. Такова, например, самая известная притча писателя «Перед Законом». Сюжет ее прост и совершенно непонятен на первый взгляд: поселянин приходит к вратам Закона, врата отворены, он хочет войти, но страж не пускает его, человек проводит всю жизнь перед вратами Закона и умирает, так и не пройдя к нему. Перед смертью он, однако, узнает, что эти врата были предназначены для него (последнее, что он слышит от стража: *Hier konnte niemand sonst Einlass erhalten, denn dieser Eingang war nur für Dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn*). Существуют разные толкования этой парадоксальной притчи. Психоаналитики трактуют ее как отражение детских воспоминаний Ф. Кафки, изгнанного ночью отцом и стоящего перед запертой дверью. Экзистенциалист А. Камю видел в этой притче символическую картину трагической беспомощности современного человека, утратившего веру в Бога и забывшего о своей духовной сущности. С этой точки зрения Закон – это символ Бога, врата – символ пути к Богу, стражник – это то рациональное в человеке, что мешает ему прийти к Богу, его позитивистское мышление.

Почему притчи Ф. Кафки ускользают от однозначной интерпретации? Вместо некой обязательной истины они показывают коренящееся в личном опыте представление либо видение: «…Кафка решительно все соотносил с самим собой и ничего не воспринимал, пока не профильтрует через собственную душу, его видение мира было насквозь субъективным. Материалом для переплавки служила внешняя жизнь, но заливал он ее в формы личной судьбы…» [1, с. 102]. Крайний субъективизм приводит к разрыву с реальностью, следствием чего становится многозначность, доходящая иногда до принципиальной необъяснимости: «Все кафковские образы суть символы, символы многозначные, неясные, ускользающие, … внешнее их обозначение не находится в диалектической связи с внутренним содержанием. Форма и содержание разобщены, и поэтому внешнее обозначение, как правило, только «иероглиф», в некоем общедоступном смысле бессо-

держательный» [1, с. 108]. Мы видим, что сочетание структуры традиционной притчи с символикой отвлеченных образов превращает притчи Ф. Кафки в принципиально новое явление в литературе.

Еще одним ярким примером немецкоязычной параболической прозы являются «Истории о господине Койнере» Б. Брехта (*Geschichten von Herrn Keuner*). История их возникновения охватывает более 20 лет, эти короткие рассказы писались Б. Брехтом с 1926 по 1948 гг., опубликованы они были в 1949 г. Это 39 притч разного размера, их объем колеблется от 17 слов до нескольких печатных страниц, но большинство из них очень короткие. Определение жанровой принадлежности этих коротких рассказов изначально вызывало споры у литературоведов, они находили в них признаки таких жанров, как анекдот, афоризм и сентенция. Обладая рядом характерных для этих жанров признаков, «Истории…», тем не менее, к ним не относятся. В центре «Историй…» – фигура господина Койнера, который высказывается о самых различных проблемах этического, политического, социального характера. В тексте он часто характеризуется эпитетом *der Denkende* – ‘тот, который думает’. Новацией автора является то, что в центр своих притч он поставил не мудреца, не святого, а самого обычного человека, обывателя, озабоченного выживанием и чуждого всякого идеализма. Койнер – это второе «я» самого Б. Брехта, он играет роль учителя, не поучая напрямую: его аргументация разворачивается в русле сократовской традиции вопросов и ответов. Койнер – «идеальный собеседник», который то сам задает вопросы, то отвечает на них. Именно диалогичность составляет принципиальное отличие притч Б. Брехта от традиционных притч. Другой характерной особенностью брехтовских притч является их тесная связь с реальностью: в них легко узнается исторический контекст эпохи – закат Веймарской республики, зарождение фашизма, война. Так, например, притча «Если бы акулы были людьми» (*Wenn die Haifische Menschen wären*) содержит узнаваемый образ фашистской диктатуры. Текст этой притчи насыщен метафорами, которые базируются на переносе жестоких законов обитателей морского дна на человеческое общество. Иносказание, в отличие от притч Ф. Кафки, совершенно прозрачно намекает на знакомую читателю реальность, так что трудностей в декодировании содержания притчи не возникает.

Итак, до XX в. притча существовала в русле религиозной традиции, ее символика была однозначна, поскольку имела корни в реальности. Она носила дидактический характер даже тогда, когда поучение не высказывалось прямо, ведь в ее основе была императивная картина мира, где персонажи выступали как «субъекты этического выбора», осуществляя либо преступая некий нравственный закон [1, с. 305]. Разрыв с религиозным дискурсом привел к трансформации жанра притчи и превратил его в ори-

гинальное явление в немецкоязычной малой прозе XX в., в жанр интеллектуальной прозы. С одной стороны, сохранилось главное жанровое свойство притчи – аллегоричность, абстрагирование, т. е. наглядное иллюстрирование ненаглядной идеи. При этом жанр приобрел специфические черты: ушел открытый дидактизм, появилась диалогичность (у Б. Брехта) и открытая форма, допускающая множественность интерпретаций (у Ф. Кафки).

Список использованной литературы

1. Аверинцев, С. С. Притча / С. С. Аверинцев // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : Совет. энцикл., 1987. – 634 с.

2. Затонский, Д. В. Франц Кафка и проблемы модернизма : учеб. пособие / Д. В. Затонский. – Изд. 2-е, испр. – М. : Высш. шк., 1972. – 206 с.

К содержанию

А. А. КОЛЯДА, Н. Н. СТОЛЯРЧУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ДЕНЬГИ» В РОМАНЕ Ч. ДИККЕНСА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ОЛИВЕРА ТВИСТА»

Концепт «деньги» (‘money’) принадлежит к числу ключевых лингвокультурных концептов, отражающих ценностную картину мира любого общества. В викторианской Англии, переживавшей стремительное индустриальное развитие и значительное социальное расслоение, данный концепт приобретал особую значимость. Роман Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста», будучи одним из первых социальных романов английской литературы, представляет собой богатый материал для исследования лексико-фразеологических средств репрезентации этого концепта.

Актуальность настоящего исследования определяется устойчивым интересом современной когнитивной лингвистики к изучению концептов как ментальных образований, объективируемых в языке, а также к исследованию фразеологических единиц как носителей культурной информации. В. Н. Телия отмечает, что фразеологизмы представляют собой «свернутые тексты» культуры, в которых закреплен коллективный опыт осмысления действительности [1, с. 223]. Фразеологические единицы с компонентом «деньги» и их денежными субститутами (penny, pound, shilling, farthing) занимают значительное место в английском фразеологическом фонде. В. А. Маслова подчеркивает, что художественный текст

является «пространством, в котором концепт раскрывает свои скрытые смысловые грани» [2, с. 69], и что именно писательская индивидуальность определяет отбор и преобразование языковых средств его актуализации.

Теоретической базой исследования служит понимание концепта как «сгустка культуры в сознании человека; того, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [3, с. 43]. Структура концепта, согласно модели З. Д. Поповой и И. А. Стернина, включает ядро, образуемое прямыми номинациями, ближнюю периферию, к которой относятся синонимы, дериваты и устойчивые сочетания, и дальнюю периферию, охватывающую метафорические, метонимические и оценочные средства [4, с. 106–113]. Фразеологические единицы, по определению А. В. Кунина, представляют собой «устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением» [5, с. 5], и именно они выступают важнейшим средством объективации концептов. Применительно к концепту «деньги» особую значимость приобретают фразеологические единицы с компонентами-наименованиями денежных единиц: утрачивая прямое денотативное значение, такие компоненты становятся носителями экспрессивных и культурно-маркированных смыслов [6, с. 614–618].

Ядро концепта «деньги» в романе «Приключения Оливера Твиста» формируется прямыми номинациями денежных единиц и обобщенными обозначениями денежных средств. Ч. Диккенс использует широкую парадигму наименований, точно воспроизводящую реальную денежную систему Великобритании XIX в.: *money*, *pound*, *shilling*, *penny/pence*, *guinea*, *crown*, *half-crown*, *farthing*, *halfpenny*, *sovereign*. Особую художественную функцию выполняют точные указания сумм, создающие эффект документальности и обнажающие бесчеловечность товарно-денежных отношений. Так, в третьей главе жизнь Оливера буквально оценивается в денежном эквиваленте: приходской совет назначает премию в пять фунтов тому, кто возьмет мальчика в ученики, после чего сумма, в ходе торга, снижается до трех фунтов десяти шиллингов. Конкретность суммы усиливает гротескность ситуации – ребенок оказывается включен в систему денежного обмена как товар, и язык экономической калькуляции становится инструментом дегуманизации.

Ближнюю периферию концепта образуют несколько тематических групп. Во-первых, это лексемы, обозначающие имущество и состояние: *property*, *fortune*, *inheritance*, *wealth*, *estate*, которые концентрируются в сюжетной линии Монкса и наследства Оливера, формируя мотив восстановления справедливости через возвращение законной собственности. Во-вторых, лексика институциональной бедности (*workhouse*, *parish*, *relief*, *board*, *gruel*) маркирует пространство нищеты и государственного контроля над бедными; при этом такое слово, как *gruel* (‘жидкая

каша’), не входящее в денежное поле, метонимически выступает знаком экономии, доведенной до абсурда и жестокости. В-третьих, криминальный арго воровского мира Фейгина – *swag* (‘добыча’), *pocketbooks* (‘бумажники’), *wipes* (‘носовые платки как объекты кражи’), *trinkets* (‘безделушки’) – репрезентирует теневую экономику. Особенно показательна сцена в девятой главе, где Фейгин демонстрирует Оливеру часы и драгоценности, называя их *my little property*: эвфемизация криминального дохода через нейтральное слово *property* стирает границу между законным и незаконным владением. Дальнюю периферию концепта составляют оценочные и метафорические средства, среди которых доминирует ирония. Члены приходского совета описываются как *very sage, deep, philosophical men*, хотя их ‘мудрость’ сводится к урезанию расходов на содержание сирот.

Фразеологические единицы с компонентом-наименованием денежной единицы составляют наиболее интересный и культурно нагруженный пласт лексики, актуализирующей концепт «деньги». Согласно классификации А. В. Кунина [5, с. 178–192], подобные единицы относятся к номинативным фразеологизмам и выполняют характеризующую функцию. Выражение *not worth a farthing* (‘не стоящий и фартинга, т. е. ничего не стоящий’) представляет фразеологическое единство, используемое для характеристики социальной «ценности» бедняков в глазах приходских чиновников; компонент farthing, обозначающий самую мелкую монету, выступает символом минимальной, ничтожной ценности [6, с. 282]. Выражение *a pretty penny* (‘кругленькая сумма’) – фразеологическое единство с компонентом penny, функционирующее в контексте обсуждения стоимости содержания бедных; ироническая окраска усиливается контрастом между «значительной суммой», якобы расходуемой на бедняков, и нищетой их существования. Фразеологизм *in for a penny, in for a pound* (буквально: ‘ввязался на пенни – ввязался на фунт’, т. е. взялся за дело – доведи до конца) имплицитно отражает логику криминального мира, в котором постепенный переход от мелких краж к тяжким преступлениям подчиняется экономической необходимости.

Наряду с фразеологическими единицами, содержащими прямые наименования монет, в романе представлен значительный пласт фразеологизмов, в которых денежная семантика присутствует имплицитно, через компоненты, связанные с зарабатыванием, владением и распоряжением материальными благами. Выражения *to earn one’s bread* и *to earn one’s living* (‘зарабатывать на хлеб’, ‘зарабатывать на жизнь’) используются в контексте работного дома и обучения Оливера ремеслу; их ироническое переосмысление состоит в том, что заработок сирот не обеспечивает им даже минимально достойного существования. Выражение *to make one’s*

fortune (‘составить состояние’) в речи Фейгина приобретает зловещий подтекст, поскольку состояние достигается исключительно преступным путем. Эвфемистическая формула *for a consideration* (‘за вознаграждение, за мзду’) маскирует коррупцию и продажность викторианского общества. Фразеологическое сочетание *to come into property* (‘вступить в наследство’) оказывается ключевым для сюжетной развязки романа, где восстановление имущественных прав Оливера символизирует торжество справедливости и нравственного закона.

Ч. Диккенс нередко прибегает к окказиональному преобразованию фразеологизмов. Так, в речи Ловкого Плута (the Artful Dodger) обнаруживается ироническая апелляция к деловой фразеологии буржуазного общества: юный вор требует, чтобы к нему относились как к *a man of business* (‘деловому человеку’) и настаивает на своих *rights and privileges* (‘правах и привилегиях’). Перенос легитимной деловой терминологии в криминальный контекст создает эффект пародийного разоблачения, так как граница между «честным бизнесом» и преступным промыслом здесь условна. Эта авторская стратегия соответствует наблюдению В. В. Виноградова о том, что индивидуальные трансформации устойчивых выражений обновляют их внутреннюю форму и обнажают культурные коннотации, скрытые в узуальном употреблении [7, с. 152–155].

Функционирование концепта «деньги» в романе «Приключения Оливера Твиста» неразрывно связано с социокультурными реалиями викторианской Англии. Закон о бедных 1834 г. (Poor Law Amendment Act), учредивший систему работных домов, фактически криминализировал бедность, превратив неимущих в объект административного надзора и экономической калькуляции [8, с. 55–62]. Условия содержания в работных домах были намеренно сделаны настолько суровыми, чтобы отпугнуть от обращения за помощью всех, кто еще сохранял хоть какую-то возможность заработка, – и Ч. Диккенс воспроизводит эту логику с удивительной точностью, используя именно язык денег и экономической рациональности как инструмент сатиры.

Лексико-фразеологическое поле концепта «деньги» в романе отражает социальную реальность через три отчетливо различимых социолекта, каждый из которых обладает собственным набором языковых средств и собственной системой ценностей. Язык институциональной власти, представленный речью мистера Бамбла и членов приходского совета, характеризуется бюрократическими эвфемизмами (*parish relief, a consideration, the experiment*), наименованием точных сумм и канцелярской сухостью. Эти средства создают иллюзию порядка, рациональности и даже заботы, маскируя бесчеловечность системы, в которой человеческая жизнь оценивается в шиллингах и пенсах.

Криминальный арго Фейгина, Ловкого Плута и Билла Сайкса образует второй социолект, включающий воровской жаргон (*swag, the game, to fence*) и последовательно пародирующий «деловую» лексику респектабельного общества. Фейгин обучает мальчиков воровству, используя терминологию профессионального обучения и наставничества: он говорит о ‘ремесле’ (*the trade*), о ‘деле’ (*the work*), и Оливеру требуется время, чтобы осознать криминальный характер этого образования. Данный социолект обнажает существование теневой экономики как точного отражения экономики официальной. В. И. Карасик справедливо указывает, что ценностная составляющая концепта наиболее ярко проявляется именно в ситуациях социального конфликта, когда различные группы оспаривают право на «правильное» понимание и использование ключевых культурных понятий [9, с. 137].

Наконец, язык среднего и высшего класса, мистера Браунлоу и семейства Мэйли, оперирует лексикой законного наследования (*property, inheritance, fortune, birthright*) и утверждает ценность легитимного владения как морального основания общественного порядка. Именно через столкновение этих трех социолектов Ч. Диккенс выстраивает масштабную критику экономического устройства общества, показывая, что язык денег пронизывает все социальные страты, и что различия между ними носят скорее стилистический, нежели сущностный характер. Как отмечает Дж. Хилл Миллер, в мире Ч. Диккенса деньги одновременно выступают и разрушительной силой, порождающей преступность и коррупцию, и инструментом справедливости, поскольку возвращение законного наследства Оливеру знаменует торжество нравственного закона над экономическим хаосом [10, с. 36–50]. Фразеологические единицы с компонентом «деньги» выполняют, таким образом, не только номинативную и экспрессивную, но и идеологическую функцию: они маркируют социальную принадлежность персонажей, обнажают ценностные конфликты эпохи и превращают язык денег в инструмент социальной диагностики.

Проведенный анализ позволяет заключить, что концепт «деньги» в романе «Приключения Оливера Твиста» актуализируется многоуровневой системой лексических и фразеологических средств, образующих сложное семантическое поле с четко выраженной структурой. Ядро концепта формируют прямые номинации денежных единиц (*money, pound, shilling, penny, farthing*), ближнюю периферию составляют тематические группы имущественной лексики, лексика институциональной бедности и криминальный арго, дальнюю периферию – метафорические, иронические и оценочные средства.

Фразеологические единицы с компонентом «деньги», как содержащие прямые наименования монет (*not worth a farthing, a pretty penny, in for a penny, in for a poun*), так и репрезентирующие денежную семантику имплицитно (*to earn one's bread, to make one's fortune, for a consideration, to come into property*), играют ключевую роль в создании социокультурной панорамы викторианского общества. Их контекстуальные трансформации и ироническое переосмысление в авторском тексте обнажают глубинные противоречия эпохи: разрыв между декларируемыми ценностями и реальной практикой, между законным и незаконным обогащением, между бедностью как социальной проблемой и бедностью как моральным клеймом.

Список использованной литературы

1. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Яз. рус. культуры», 1996. – С. 214–238.

2. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – 3-е изд. – Мн. : ТетраСистемс, 2008. – 272 с.

3. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2004. – С. 42–67.

4. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – С. 104–118.

5. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. пособие / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 1996. – 381 с.

6. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1984. – 944 с.

7. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Лексикология и лексикография : избр. тр. / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1977. – С. 140–161.

8. Humpherys, A. The Geometry of the Modern City : G. W. M. Reynolds and The Mysteries of London / A. Humpherys // Dickens and the City / ed. by M. W. Browne. – London : Athlone Press, 2006. – P. 55–82.

9. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – С. 129–154.

10. Miller, J. H. Charles Dickens: The World of His Novels / J. H. Miller. – Cambridge ; Massachusetts : Harvard Univ. Press, 1958. – P. 36–84.

К содержанию

М. Е. МАСЛОВА, А. А. ПРЖЕВАЛЬСКАЯ
Беларусь, Барановичи, БарГУ

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖИН КВОК «ДЕВУШКА В ПЕРЕВОДЕ»)

Согласно определению, предлагаемому словарем-справочником по социальной работе М. А. Гулиной, «мультикультурализм» – это образовательная программа, признающая культурную разнородность Соединенных Штатов и содействующая уравниванию всех культурных традиций» [1, с. 173]. Мультикультурализм стал неотъемлемым элементом современного общества. Взаимодействие и осмысление различных культур способствует расширению кругозора индивида, выработке целостного мировоззрения и адаптивных поведенческих стратегий, что не только обогащает познавательные и поведенческие модели личности, но и ведет к усложнению и динамичному развитию культурных идентичностей.

Мультикультурализм нашел свое отражение в современной англоязычной литературе. В качестве материала для исследования нами был выбран роман известной современной американо-китайской писательницы Джин Квок *Girl in Translation* («Девушка в переводе»), который во многом автобиографичен и повествует об адаптации и взрослении главной героини китаянки А-Ким. В раннем подростковом возрасте А-Ким и ее мать начинают новую жизнь в США, что сопряжено с трудностями различного характера.

Текст данного романа послужил материалом для анализа репрезентации китайской и американской культур в художественном произведении. В ходе исследования были выделены следующие ключевые категории их воплощения: различия в менталитете, языковой барьер, особенности одежды и внешнего вида, гастрономические традиции, влияние культур на повседневную жизнь и процесс адаптации, а также отражение погодных условий и использование поговорок.

Различия в менталитете персонажей находят яркое выражение в трепетном отношении китайцев к своему культурному наследию и традиционным устоям. Это особенно заметно в описании праздничных обычаев, таких как встреча Китайского Нового года, представленного в романе как сакральный период, неразрывно связанный с четким соблюдением установленных обрядов. Данная особенность хорошо иллюстрируется в приведенном отрывке: *All of the gods leave at midnight on the night before Chinese New Year, which came at the end of January then. Every year, they return to us at a different time and from a different direction. Ma consulted the Tong Sing to*

find out when and where we had to go to welcome them as they returned. She rubbed a sewing needle against a magnet and then floated the needle in a bowl of water to figure out where the directions were. At four in the morning, Ma and I ventured into the deserted streets, the white clouds of our breaths drifting upward in the frosty gleam of the streetlamps. We headed southeast to greet the returning gods, our gloved hands filled with offerings of mandarin oranges and peanuts [2].

А-Ким, как китаянка, оказавшаяся в Америке, неизбежно сталкивается с контрастом культурных представлений о красоте. В Китае идеалы красоты часто основываются на традиционных и современных представлениях, которые подчеркивают бледную кожу, миниатюрные черты лица и стройную фигуру. Белизна кожи ассоциируется с аристократичностью и утонченностью, тогда как округлые, мягкие черты лица могут символизировать женственность и кротость. В Америке же стандарты красоты гораздо более разнообразны и динамичны. Здесь широко ценятся индивидуальность, уверенность и даже уникальные особенности внешности, которые могут отличать человека от других. Загорелая кожа, атлетическое телосложение, выразительные черты лица – все это может восприниматься как привлекательное, но главное, что американская культура часто подчеркивает значимость самовыражения и харизмы. Столкновение этих стандартов не могло не вызвать внутренний диссонанс у А-Ким. Девушке также пришлось столкнуться с неподходящими для нее стандартами красоты, ведь понятие «красота» в Китае было совершенно другим: *It wasn’t smooth and tan like mine. The skin was blotched and reddened by the waistband of her pants, and fine blue veins ran under the surface. I thought that her skin had to be very thin and easily torn. She had blue eyes, which I had only seen in Hong Kong in blind people with cataracts* [2].

Her teeth looked uneven and bruised because of them. I’d never known anyone with braces. Back home, we just grew up with bad teeth [2].

Одной из самых основных сложностей в жизни героини стало школьное обучение. Поскольку у нее был уже опыт учебы и точное понимание того, как строится учебный процесс в Гонконге, она пыталась перенести правила из прежней школы в новую, неоднократно сталкиваясь с диссонансом из-за культурных различий в процессе обучения. А-Ким, оказавшись в американской образовательной системе, сталкивается с серьезными различиями по сравнению с китайским подходом к обучению:

In Hong Kong, students must fold their hands behind their backs when the teacher is talking, to show respect. Slowly, I loosened my arms and placed my hands on the desk in front of me [2].

Teachers are highly respected in Hong Kong [2].

I imagined not being able to understand anything, getting a zero again. I thought about my teachers in Hong Kong, how they'd always showered me with praise and prize [2].

На протяжении всей книги прослеживается отличие в воспитании главной героини от американцев, которые описываются как шумные, активные, общительные, энергичные и темпераментные ребята. У них нет такого количества рамок в поведении, как у А-Ким. Главная героиня предпочитает быть более сдержанной и учтивой, тем не менее в дальнейшем черты, которые были присущи американцам, будут проявляться и в характере и поведении самой А-Ким, что свидетельствует о ее адаптации к новой среде и культуре: *But when the last bell finally rang, all of the other kids ran out of the room. No one stayed behind to mop and sweep the floors, put up the chairs or clean the blackboards* [2].

Mr. Bogart must have realized I was smart, but he seemed to dislike me anyway. Perhaps he thought I was arrogant or mocking him with my formal 'sirs' and standing when spoken to. It was so much a part of my upbringing, I found it hard to stop [2].

В китайской культуре силен акцент на коллектив, семейные узы и гармонию в обществе. Американская культура, напротив, ценит индивидуальность, независимость и личные достижения. А-Ким приходится привыкать к тому, что в Америке поощряется высказывать свое мнение и меньше полагаться на поддержку семьи. Американская коммуникация часто прямолинейна и открыта, в то время как в китайской культуре больше ценится косвенность, намеки и сохранение лица. Героине романа нужно научиться понимать прямой стиль общения американцев и одновременно адаптировать свой стиль, чтобы быть понятой правильно. Американцы часто ориентированы на эффективность и планирование, в то время как китайцы могут быть более гибкими и терпеливыми. А-Ким приходится привыкать к быстрому темпу жизни в Америке и учиться ценить время.

Трудности адаптации к новым культурным реалиям становятся для героини романа важным этапом личностного роста. Автор исследует многогранность мультикультурализма на примере индивидуальной судьбы, демонстрируя, как возможно сохранить свою идентичность, одновременно интегрируясь в иную социальную среду.

Список использованной литературы

1. Гулина, М. А. Словарь-справочник по социальной работе / М. А. Гулина. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

2. Квок, Дж. Девушка в переводе / Дж. Квок. – URL: https://books.google.by/books/about/.html?id=E_o6EAAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y (дата обращения: 17.05.2025).

К содержанию

В. А. ПЕТРОВСКАЯ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

КОНЦЕПТ «CLASS» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОМАНА СЬЮ ТАУНСЕНД «МЫ С КОРОЛЕВОЙ»

Проблема осмысления национальной ментальности через языковой материал и способы актуализации культурных концептов не утратила своей актуальности в современном литературоведении. Герменевтико-интерпретационный метод, основанный на системо-мыследеятельностной методологии Г. П. Щедровицкого, позволяет исследователям работать со смыслами; выявлять ноэматические характеристики лексики, номинирующей концепт как совокупность культурных смыслов; а также устанавливать, содержатся ли в художественном иноязычном тексте признаки специфичности и уникальности концепта в английской лингвокультуре. Ноэма, идентифицирующая ту или иную реальность, представленную в тексте, является минимальной единицей смысла.

В романе «Мы с королевой» («The Queen and I»), впервые опубликованном в Великобритании в 1992 г., Сью Таунсенд остроумно, иронично и сочувственно описывает вымышленные злоключения британской королевской семьи в связи с изменениями в политической жизни Британии после очередных парламентских выборов. Победа Народной республиканской партии приводит лидера партии Джека Баркера на вершину политического Олимпа. Новый премьер-министр принимает решение об отмене монархии и превращении королевства в республику. Члены семьи Виндзоров лишаются королевского статуса и привилегий и начинают привыкать к новым жизненным обстоятельствам. Роман пронизан юмористическими эпизодами, изображающими столкновение членов королевской семьи с новой реальностью.

Какими же ноэматическими характеристиками обладает концепт «class» в романе? Мы можем выделить такие ноэмы, как «класс – социальная иерархия»; «высшие классы (монархия) – причина господства классовой системы, стагнации и страха». Джек Баркер обвиняет монархию в узурпации власти, злоупотреблении своими полномочиями и создании политической системы, не способствующей развитию и процветанию страны. *What your family has perpetuated, he said, is a hierarchy, with you at the top and others, inevitably, below you. Our country is class ridden as a result. Class fear has strangled us, Mr. Windsor. Our country has been stagnating at the same rate as your family has been capitalising on its wealth and power* [2, с. 89]. – «То, что ваша семья увековечила, – сказал он, – так это иерархия, с вами наверху, а другими, неизбежно, под вами. Наша страна в резуль-

тате страдает от классовой системы. Классовый страх задушил нас, мистер Виндзор. Наша страна погружалась в состояние стагнации с той же скоростью, с какой ваша семья капитализировала богатство и власть» [1, с. 85].

В своих выступлениях Джек Баркер часто реализует ноэму «класс – гибель для общества». *Every man, woman and child in the land can raise their heads higher today, free at last of* ***the pernicious class system*** *that* ***has poisoned our society*** *for so long. From this day forward, all ranks, titles and positions of privilege are abolished* [2, с. 92]. – «Каждый мужчина, женщина и ребенок в государстве сегодня может поднять голову выше, наконец-то мы свободны от пагубной классовой системы, которая отравляла так долго наше общество. С этого дня все звания, титулы и привилегированное положение отменены» [1, с. 89]. В обращениях к своим избирателям Баркер утверждает, что «монархия – паразиты общества». Jack went on: *We promised to abolish the monarchy and we did. Buckingham Palace has been swept clean of* ***parasite****s!* [2, с. 93]. – «Джек продолжил: “Мы обещали отменить монархию, и мы сделали это. Букингемский дворец был выметен начисто от паразитов!”» [1, с. 90].

В приведенных примерах концепт «class» получает негативную окраску. Однако в художественном пространстве романа можно найти примеры с нейтральной или положительной оценкой, которая отражает позитивное отношение британцев к данному феномену. Так, один из персонажей романа – Эрик Тремейн, верный подданный королевы, заявляет: *Pigs like Barker will not accept that some of us are born to rule and others need to be ruled, and ordered about for their own good* [2, с. 123]. – «Свиньи, как Баркер, не признают, что некоторые из нас рождаются, чтобы править, а другие нуждаются, чтобы ими управляли и командовали для их собственного блага» [1, с. 118]. В этом утверждении находит свое отражение ноэма «классовая система – стабилизирующая сила».

Королева с присущим ей чувством юмора напоминает премьер-министру о роли монарха в системе мировоззрения британцев. *The Queen had listened to enough of this Republican rubbish. She said, ‘So you will be scratching around looking for a new figurehead, a president of some kind, will you?’ – ‘No,’ said Jack. ‘The British people will be their own figurehead, all fifty-seven million of them.’ – ‘Hard to photograph fifty-seven million people,’ said the Queen* [2, с. 137]. – «Так вы будете скрести вокруг в поисках нового главы без реальной власти, президента какого-то, не так ли?» – «Нет, – сказал Джек. – Британский народ будет сам символом, все пятьдесят семь миллионов». – Трудно сфотографировать пятьдесят семь миллионов человек, заметила королева» [1, с. 129].

Центральным элементом модели Г. П. Щедровицкого выступает пояс М – К (мысли – коммуникации). Ноэматические смещения за счет присво-

ения понятию оригинальных характеристик являются спецификой данного пояса. Так, реализация ноэмы «речь – индикатор социального класса» иллюстрирует особенности пояса М – К относительно концепта «class». Когда королева переезжает жить в бедный район, соседи, услышав ее речь, недоумевают: *Was she a foreigner? It wasn't English she was talking, was it? But as their ears became more accustomed they realised it was English, but* ***posh English****, really posh* [2, с. 56]. – «Она иностранка? Неужели это был английский, то, как она говорила? Но как только их уши привыкли к этим звукам, они поняли, что это английский, но шикарный английский, в самом деле шикарный» [1, с. 49]. Местный бродяга пародирует безупречно правильную речь и характерные особенности произношения королевы: *Hee, hee, hee, that's verra guid. You sound jus' like her. Jus' like the Queen. You shid go on the clubs, you shid* [2, с. 84]. – «Хи, хи, хи, вот это класс. Ты говоришь точно, как она. Точно, как королева. Тебе бы попробовать в клубах выступать, ты попробуй» [1, с. 77]. Провинциальный акцент премьер-министра разительно отличается от орфоэпической нормы Received Pronunciation (RP), принятой в высшем обществе. Своеобразие произношения королевы вызывает у премьер-министра ощущение собственной неполноценности и причиняет ему почти физические мучения. *Her accent cut into Jack like a crystal. He half expected to bleed* [2, с. 146]. – «Ее акцент ранил Джека, как кристалл. Слушая ее, он испытывал почти физическую боль, словно от пореза и кровотечения» [1, с. 139].

Вышеприведенные примеры функционирования концепта «class» в художественном пространстве романа Сью Таунсенд «Мы с королевой» позволяют говорить о том, что класс как социальная иерархия имеет противоречивую оценку, зафиксированную в языковом сознании и актуализированную в языке. Концепт «class» обладает следующими ноэматическими характеристиками: «класс – социальная иерархия»; «высшие классы (монархия) – причина господства классовой системы»; «монархия – паразиты общества»; «классовая система – стабилизирующая сила»; «речь – индикатор социального класса». Выявленные ноэматические характеристики концепта «class» наглядно иллюстрируют особенности ценностных ориентаций лингвокультурного сообщества.

Список использованной литературы

1. Таунсенд, С. Мы с королевой / С. Таунсенд. – М. : Фантом Пресс, 2016. – 320 с.
2. Townsend, S. The Queen and I / S. Townsend. – London : Penguin Books, 2002. – 271 p.

К содержанию

Л. Г. ПОПОВА
Россия, Москва, МГПУ

ТЕМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ В НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Каждая национальная литература имеет свои специфические темы и лейтмотивы [1; 2]. Для немецкой национальной литературы такой темой выступает ответственность за фашизм перед человечеством, которая освещена наиболее отчетливо в антифашистском романе.

Касаясь главного, а именно – осознания и понимания ответственности за фашизм в немецкой литературе, считаем остановиться на содержании монографии Е. В. Соколовой «“Освоение прошлого” в литературе современной Германии», где наряду с анализом современной немецкой литературы, осуществляется аналитический обзор немецкой литературы второй половины XX в. [3].

Ответственность за содеянное понимается писателями этого времени как переработка исторического опыта, заключающаяся в принятии немцами вины за совершенные злодеяния, особенно за Холокост. Здесь следует вспомнить обращение Гюнтера Грасса к немецкому народу, который вспоминал свою юность и показывал свое осознание процесса медленного освобождения немецкого народа от последствий фашистской пропаганды как реальности жизни. Важным писатель считает именно осознание собственной вины сообразно своей совести и проявление желания измениться, выйти из этого состояния. Он пишет свой роман «Жестяной барабан», где его главный герой Оскар Мацерат не захотел с возрастом взрослеть, так как легче для него осознавать окружающую его действительность ребенком, когда фашистская пропаганда воспринималась самими немцами с восторгом [3].

Обозначим и другие послевоенные произведения немецких писателей. В их словах отчетливо прослеживается стремление уклониться от ответственности, оправдываясь тем, что в эпоху нацизма они были лишь детьми. Это и роман упомянутого выше Гюнтера Грасса «Жестяной барабан», и роман Генриха Бёлля «Бильярд в половине десятого». Как он проецирует ответственность за содеянное?

События романа Генриха Бёлля ограничены одним днем. Автор показывает конфликт поколений на примере трех поколений семьи архитекторов Фемелей. Аллегорично изображается история Германии, когда дети во время нацизма разрушили то, что создавали их отцы, а внукам приходится все восстанавливать. В ходе повествования появляются такие персонажи, как Неттлингер, бывший полицейский, который принес вместе

с другим полицейским Уэксом много горя в данную семью. Автор романа показывает ответственность, которую бывшие нацисты не осознают и не хотят признавать, наряду со своей виной за содеянные злодейства.

В романе «Догадки насчет Якоба» Уве Йонсона, который был издан в 1959 г. в ФРГ, автор отобразил драму человека в разделенной Германии, конфликт идеологических догм. Роман раскрывает историю маленького человека, невольно ставшего жертвой большой политики. И конечно же, интерес составляет раскрытие темы ответственности в романе Мартина Вальзера «Первый тайм». В центре его романа, как правило, антигерой, подверженный сомнениям в правильности своих поступков. Особенности этих романов заключаются в том, что в них прослеживаются черты постмодернизма. Описываемые ими события не затрагивают напрямую тему ответственности за войну и фашизм, а раскрывают происходящее как бы со стороны.

В романе «Голые среди волков» Бруно Апиц говорит об ответственности за немецкий нацизм, он обвиняет только самих нацистов, снимая всю ответственность с немцев, представляющих в то время слабую группу антифашистов, не способных сделать самостоятельно шаг против фашистского режима из-за страха погибнуть. Они проявляют себя только с приходом советских и американских войск, с приходом силы, способной поддержать их и уничтожить нацистский режим.

Следовательно, ответственность за содеянное чувствуют в сопоставляемых романах указанных писателей ФРГ и ГДР как нацисты, виновные в содеянном, так и слабые силы противников фашизма. Да это тоже ответственность, она признается писателями, но это ответственность слабого и ответственность сильного. И если слабыми руководил страх перед нацистской властью, то сильными, самими нацистами, руководил страх как осознание содеянного. И необходимость расплаты за него.

Ответственность за содеянное нацистами во время Второй мировой войны – это не только осознание вины за фашистские преступления перед человечеством, но и ответственность за то, чтобы фашизм снова не повторился в мире. И тема ответственности связана с темой нацизма. И судьба литературы тесно переплетается с судьбой страны, разделенной на ФРГ и ГДР. Судьба антифашистской литературы Германии была переменчивой. Некоторое время она замалчивалась, так как поднимались другие темы, настраивающие читателя на позитивный лад. В конце 1950-х гг. она снова возвращается в немецкую литературу. И, наряду с упомянутым романом Бруно Апица «Голые среди волков», появляются книги Юрека Беккера о нацизме и участи евреев во время Второй мировой войны. Не случайно его судьба похожа на судьбу Бруно Апица. Юрек, будучи ребенком, попав в гетто в Польше, избежал депортации и был отправлен в концлагерь

Равенсбрюк, а затем в Заксенхаузен. Повествование в романе ведется от лица одного из бывших жителей еврейского гетто в неназванном польском городе спустя пару десятков лет после описываемых событий. Постепенно тема ответственности отходит у писателей ГДР на задний план.

Но она поднимается снова в романах писателей, рожденных после Второй мировой войны. В 1995 г. выходит роман Бернхарда Шлинка «Чтец», где рассказывается о юношеской любви немецкого подростка и зрелой женщины, бывшей активистки нацизма во время войны. В романе снова встает вопрос об ответственности за фашистские злодеяния, и эта ответственность показана как проблема, которую трудно решить. С одной стороны, любовь и жалость к женщине, не умеющей читать и писать, а с другой стороны, ее страшное прошлое, полное ужаса и нечеловеческих зверств. Чувство ответственности есть, и вина за нацистское прошлое есть. Но есть в романе и настоящее, когда человека, бывшего нациста, не прощают, но и не жалеют. И этот человек как бы выпадает из времени, застряв в прошлом и не найдя своего места в настоящем.

Еще одной заметной писательницей Германии является Моника Марон. В своих произведениях в форме лирических диалогов она затрагивает тему ответственности за фашистское прошлое через призму своей собственной семьи. В этом плане особо выступает ее роман «Письма Павла», где она повествует о находке коробки с письмами и фотографиями своего дедушки, убитого нацистами. Из воспоминаний своей матери писательница узнает историю своей семьи, но при этом остается всего лишь слушательницей. Тема нацизма в романе представлена как просто эпизод из истории Германии без осуждения, без горечи и сожаления.

Объединение Германии, как отмечает Т. Ю. Глазкова [4], дало импульс для нового переосмысления событий эпохи фашистской Германии в немецкой литературе. Отчасти это объяснялось открытием закрытой ранее информации о зверствах нацистов на оккупированных территориях и в самой Германии, с одной стороны, а с другой стороны, появившейся необходимостью выяснить ответ на вопрос, как могли предки допустить это в стране Гете и Шиллера. Взгляд на историю нацизма новых писателей иной, чем у их предшественников. Они описывают в равной степени и печи Освенцима, и разрушенные союзниками немецкие города, и медицинские эксперименты нацистов, и личные истории участников и детей войны [4].

Тема вины немцев за допущенный ими фашизм не звучит открыто, а звучит без надрыва и боли. Позиция М. Марон близка позиции многих писателей ФРГ, отразивших в своих послевоенных романах войну как бы со стороны, не приняв боль и горечь, саму вину за совершенные злодеяния против человечества.

Эта тема остается одной из главных и в немецкой литературе конца XX – начала XXI в. Но здесь прослеживается своеобразие проявления этого чувства писателями. На материале новейшей немецкой прозы рассматривается проблема «преодоления прошлого», связанная с травматическим опытом истории Германии XX в. Но это прошлое, страшное время фашизма воспринимается как свое и близкое, к которому писатель имеет непосредственное отношение. Интересно отметить, что раскрытие темы ответственности осуществляется в рамках жанровых форм плутовского романа, что облегчает тяжесть груза прошлого нацистской Германии.

Список использованной литературы

1. Баранова, К. М. Ведущие лейтмотивы ранней американской словесности и их влияние на современную литературу / К. М. Баранова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2011. – № 1 (7). – С. 8–13.

2. Меркулова, М. Г. Ретроспекция в английской «новой драме» конца XIX – начала XX века: истоки и функционирование : монография / М. Г. Меркулова. – М. : Прометей, 2006. – 184 с.

3. Соколова, Е. В. «Освоение прошлого» в литературе современной Германии: Аналитический обзор / Е. В. Соколова. – М. : РАН ИНИОН, 2016. – 107 с.

4. Глазкова, Т. Ю. Немецкоязычная литература : учеб. пособие / Т. Ю. Глазкова. – М., 2025. – URL: https://zema.su/blog/nemetskaya-literatura-pro-voinu (дата обращения: 03.01.2025).

К содержанию

І. В. ПОЎХ
Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

МАСТАЦКАЯ ПРАСТОРА ЗБОРНІКА ВЕРШАЎ КЕЛВІНА СОЎЛА “ХАДА, ПАДЗЕННЕ” (*WALKING, FALLING*)

Зборнік вершаў паўднёваафрыканскага паэта Келвіна Соўла “Хада, падзенне” (*Walking, Falling*), выдадзены ў 2017 г. і ганараваны Паўднёваафрыканскай літаратурнай прэміяй (SALA) у катэгорыі “Паэзія” [1], распрацоўвае лірычныя матывы кахання і міжасабовых стасункаў, а таксама тыповыя для грамадзянскай лірыкі сацыяльна-палітычныя праблемы сучаснасці. Шырокі дыяпазон і разнастайнасць мастацкіх форм і сродкаў стварае ўнікальны настрой, які спалучае глыбокую эмацыйную насычанасць з аналітычна-крытычным стаўленнем да навакольнай рэчаіснасці. Назва зборніка ўвасабляе сабой бясконцы рух, дынаміку пераходу як паміж аднаўзроўневымі (хада), так і паміж рознаўзроўневымі (падзенне) прасторавымі роўніцамі.

Дыхатамія “рух – нерухомасць” увасабляецца на лексічным і фанетычным узроўнях адпаведна ў вершы “Хатняе” (*Domestic*). З аднаго боку, традыцыйная інтэрпрэтацыя хатняй прасторы як спакойнай, устойлівай і бяспечнай матэрыялізуецца ў алітэрацыйным паяднанні ключавых слоў *house – still – silent* у першых і апошніх радках верша, ствараючы замкнёную кампазіцыю. З іншага, адзначаная прастора складаецца з незлічонага мноства рухомых кампанентаў, створаных канкрэтнымі (*breeze, pigeons, birds, wind, ants*) і абстрактнымі (*change of moods*) вобразамі, шматлікімі дзеясловамі руху (*move, running, navigate, batter, wheel, sprawl*) і эпітэтамі з канатацыяй хуткасці і няўстойлівасці (*dirigible, desultorily, swift*). Адным з ключавых сродкаў адлюстравання прасторава-тэмпаральнай дынамікі выступае антытэза – супрацьпастаўленне нязменнасці і зменлівасці (*insistent – change of moods*), руху і нерухомасці (*batter across the sky – settle in*; *move – held down*), волі і бязвольнасці (*make their own way – get thrown*), вагі і бязважкасці (*by nails and screws – the weight of birds*), сну і абуджэння (*nightly sleep – awaken*), нізу і верху (*from sea to mountain*), жыцця і смерці (*life and death*), святла і цемры (*days and nights*) і інш.

Адлюстраванне прасторавай дынамікі праз бінарныя апазіцыі працягваецца ў вершы “Убярэжжа” (*Seafront*), дзе сыходзяцца водная і зямная прасторы (*A world where opposites blur and coalesce* [2]). Супрацьпастаўленне аднаўзроўневых прасторавых роўніц адбываецца ў вершы на прыкладзе вуліцы, розныя бакі якой выступаюць носьбітамі розных культур: на адным баку змяшчаецца кубінскі рэстаран з адпаведным сцягам, на другім пануе атмасфера *sang froid*, жалезнай вытрымкі гандляроў нерухомасцю. Асобнае месца ў вобразнай сферы верша займае матыў трансфармацыі аб’екта падчас перамяшчэння з адной прасторы ў іншую (прыплыў спадае, хвалі напластоўваюцца (*tide’s fetch lessens, though waves pleat up* [2]); сонца, адбіваючыся ў вадзе, ператвараецца ў залатую манету (*flip the sun’s image into a twinkling coinage* [2])). Матэрыяльным увасабленнем прасторава-тэмпаральнага адзінства ў вершы становіцца геаграфічная карта з прарэхамі, якая сімвалізуе нявызначанасць і няпэўнасць прасторы будучага часу, неспазнанага і нязведанага.

Прасторавая арганізацыя як адлюстраванне сацыяльнай іерархіі на ўзроўні пэўнай грамадскай супольнасці выступае лейтматывам верша “Змест выдалены” (*Content removed*). Саркастычнае стаўленне аўтара да ўяўнага вызвалення афрыканскага народа ад прыгнёту і цяжару пры поўнай адсутнасці фактычных перамен да лепшага перадаецца праз лексічныя адзінкі з канатацыяй прасторавай аддаленасці (доўгія чэргі (*long queues*), стаялі ззаду (*stood at the back*), вярнуліся да сваіх палеткаў

(*went back to their fields*), паміж імі і намі (*between them and us*)), якая падкрэслівае разыходжанне паміж фальшывымі, крывадушнымі словамі ўладароў і рэчаіснасцю, увасобленай, у сваю чаргу, у адмоўна афарбаваных эпітэтах (сцены, якія рыпяць і ледзь ліпеюць (*creaking and fluttering*; шматпакутны (*long-suffered*)) і метафарах (хаціны хістаюцца, бы п'яныя (*shacks / standing tipsily*); злоўжыванне дажджом (*malfeasance of rain*); злоснае мармытанне ветру (*sly natterings of wind*); вецер бурчыць (*grumble*)) хатняй прасторы афрыканскіх сялян. Асобную ўвагу варта надаць матыву перашкоды як непераадольнай мяжы паміж прасторамі ўлады і падначаленасці, матэрыялізаванаму ў зрокавых вобразах (шарэнга ахоўнікаў у сіняй уніформе) і дзеясловах з канатацыяй пераадолення перашкоды (*step over*).

Прасторавая антытэза "вялікі – малы" як візуалізацыя сацыяльнага статусу асобы складае сэнсаўтваральную аснову верша "Лідэр" (*The Leader*). Вобраз "малога" чалавека сімвалізуе насенне, раскіданае па полі. Дапаможныя вобразы – пыл, авечкі – характарызуюць звычайных людзей як мноства аднародных аб'ектаў на адзінку прасторы, падкрэсліваючы іх узаемазамяшчальнасць, нязначнасць кожнага з іх паасобку. У сваю чаргу, "вялікі" чалавек уяўляецца паветраным шарам, які бесперапынна надзімаецца, павялічваецца ў аб'ёме, займаючы адным сабой усё большую прастору. Прасторавая праекцыя ўнутранага самаадчування ганарліўца ствараецца лексемамі семантычнага поля "веліч" (*grows thicker, bigger, pops, endless, self-aggrandisement*).

Прасторавы кампанент верша "Чытаем, што кажуць нашыя дзеці" (*Reading what our children say*) адлюстроўвае працэс сталення праз матыў пераходу з адной прасторы ў іншую, увасоблены ў лексемах семантычных палёў "вандроўка" (*journey, pilgrimage, stride the avenues, maunderings*) і "перашкода" (*impediment, rise up, trip up, tangle, lose way*). Цікавасць уяўляе таксама ідэя замкнёнасці ўнутранага свету падлетка, звернутага ўнутр сябе (*turned inward*). Адзначаная ідэя матэрыялізуецца праз атрыбутыку падлеткавага ўзросту (зачыненыя дзверы ў пакой, смартфон, да якога звужаецца прастора навакольнага асяроддзя).

Замкнёная прастора як штуршок для пераходу на новы этап развіцця, месца, дзе нараджаецца нешта якасна новае, паўстае перад чытачом у вершы "Верш, які імкнецца да бясконцасці" (*Poem that tries not to finish*). Невялічкая хаціна, дзе можна толькі сядзець, схаваная ў глыбіні лесу, атрымлівае эпітэт ***profoundly*** *small* – не толькі "вельмі" малая, але і "грунтоўна", "глыбінна", "значна". Глыбіня і грунтоўнасць азначэння *profoundly* дазваляюць сціплай хацінцы стаць крыніцай новых сэнсаў, матэрыялізаваных у вершы, працэс стварэння якога дэталёва апісвае паэт. Метафара росту новага твора і паступовага захаплення ім усёй прасторы

пакоя (*you crammed space*) раскрываецца дзеясловамі ўзыходнага руху (*grew, rose, upwelling*) і набыцця формы (*drawn together, gaining muscle, moulding*). Эфект запоўненасці прасторы стварае актыўнае ўжыванне назоўнікаў множнага ліку (*titles, colours, pages, letters, phantoms, books, words, certainties, sayings* і шэраг іншых).

Такім чынам, праведзены аналіз асобных вершаў зборніка Келвіна Соўла "Хада, падзенне" сведчыць пра наяўнасць наступных складнікаў яго мастацкай прасторы: антытэза як адзін з ключавых сродкаў адлюстравання прасторава-тэмпаральнай дынамікі, матыў трансфармацыі аб'екта адносна прасторы альбо падчас перамяшчэння паміж імі, прасторавая арганізацыя як адлюстраванне сацыяльнай іерархіі і ўнутранага самаадчування асобы, а таксама прастора як крыніца новых сэнсаў. Канцэптасфера прасторы ў вершах зборніка ствараецца пераважна лексічнымі сродкамі мастацкай выразнасці (дэнататыўнае і канататыўнае значэнне слоў, эпітэты і метафары, граматычныя формы і інш.).

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. DeepSouth: Books and Archives : [publisher's website]. – [Johannesburg], 2026. – URL: https://deepsouth.co.za/product/walking-falling/ (date of access: 10.02.2026).

2. Sole, K. Walking, Falling / K. Sole. – Johannesburg : Deep South Publishing, 2017. – 108 p.

К содержанию

М. В. РОМАНЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ТЕХНИКИ В РОМАНЕ ХИЛАРИ МАНТЕЛ «ЗЕРКАЛО И СВЕТ»

Роман британской писательницы Хилари Мантел «Зеркало и свет», завершающий трилогию о Томасе Кромвеле, является одним из наиболее значимых современных произведений в жанре исторической прозы. Широкий интерес к роману вызван как его исторической достоверностью, так и использованием различных повествовательных экспериментов, часть из которых обусловлена постмодернистским мироощущением автора. Х. Мантел спорадически задействует историографическую метапрозу, деконструкцию метанарративов, фрагментарность и внедрение симулякров, что способствует обновлению исторического романа как жанра, но не делает произведение постмодернистским в целом.

Опираясь на документы и авторитетные источники и достигая высокой правдоподобности в описании эпохи Генриха VIII, Х. Мантел в то же

время делает акцент на невозможности объективного изображения исторических событий и личностей. Линда Хатчеон называет такой повествовательный метод историографической метапрозой. Под этим термином исследовательница подразумевает одновременное изложение исторических событий и рефлексию над процессом их описания. Подчеркивая, что процесс создания исторических документов и хроник во многом подобен написанию литературных произведений, Л. Хатчеон отмечает большую роль субъективизма в создании обоих видов текстов [1, с. 3–5].

Внедрение в повествование романа «Зеркало и свет» историографической метапрозы направлено на переосмысление исторического опыта. Главный герой Томас Кромвель, создавая государственную машину и архивы, одновременно осознает, что впоследствии эти документы будут переписываться и изменяться: *Can you make a new England? You can write a new story. You can write new texts and destroy the old ones, set the torn leaves of Duns Scotus sailing about the quadrangles* [2, с. 709].

Постмодернистский скепсис по отношению к возможности объективного воссоздания прошлого основан на ненадежности памяти и предвзятости авторов исторических текстов. Наблюдая за встречей Генриха с дочерью после долгой разлуки, Т. Кромвель размышляет, что впоследствии описание этой встречи будет неизбежно искажено ненадежными рассказчиками: *When thew chronicles of the reign are compose, by our grandchildren or by those in another country, distant from these fading fields and glow-worm light, they will reimagine the meeting between the king and his daughter – the orations they made each other, the mutual courtesies, the promises, the blessings* [2, с. 154].

Внедрение в повествование ненадежного рассказчика может стать основой комического эффекта. Хранитель личной королевской печати Томас Ризли в разговоре с придворными сообщает, что Кромвель однажды одним ударом сломал человеку челюсть. Это вызывает недоумение главного героя:

He says, ‘Did I? Broke a jaw? Whose?’

‘The cardinal used to tell about it,’ Wriotheseley says happily. He passes into the sunshine. ‘Sometimes it was an abbot, sometimes a petty lord. In the north somewhere’ [2, с. 193].

Другим примером ненадежных рассказчиков в романе являются простолюдины, которые распространяют нелепые слухи. Например, если где-то родился мертвый теленок, то в скором времени кто-то может рассказать, что теленок был с двумя головами и читал латинские тексты задом наперед. Впоследствии выкидыш может предстать чуть ли не Антихристом [2. с. 322]. Хотя эти примеры иллюстрируют локальные случаи искажения фактов, в романе читается намек на то, что вся история пишется ненадежными рассказчиками.

Согласно Жан-Франсуа Лиотару, сущностью постмодерна является недоверие к метанарративам [3, с. 9–10]. В романе «Зеркало и свет» прослеживается деконструкция не только исторического, но ряда других метанарративов: о великих королях, о прогрессе Реформации, о герое и злодее. Генрих VIII показан не как тиран или реформатор, а как человек, управляемый страхом, телесностью и политической необходимостью. Кромвель не идеализируется и не демонизируется; его падения и победы представлены как комплексный результат сложившихся обстоятельств, личностных качеств и человеческого фактора. Таким образом, Х. Мантел отказывается от бинарных оппозиций, предлагая вместо них поле амбивалентности.

В трилогии Хилари Мантел применяется режим повествования от третьего лица с внутренней фокализацией через главного героя. Попытка передать восприятие реальности Томасом Кромвелем воплощается с помощью фрагментации. Применение этого приема в романе свидетельствует о влиянии как модернизма, так и постмодернизма. Поток сознания главного героя постоянно нарушает линейность времени, отражая воспоминания, сны, предчувствия и внезапные флешбэки, такие как смерть Джейн Сеймур, призрак Анны Болейн, детские травмы Кромвеля, размышления о кардинале Вулси. С одной стороны, этот художественный метод является типичным для модернизма способом передать субъективный опыт персонажа. С другой стороны, фрагментарность здесь работает и как постмодернистская техника, отражающая нестабильность исторического сознания. Прошлое не ушло, – оно материализуется в жестах, запахах, обрывках фраз. Такая техника разрушает иллюзию завершенности истории и подчеркивает, что любое «завершение» (в том числе казнь Кромвеля) остается открытым для интерпретации.

Как и в предыдущих частях трилогии, Х. Мантел систематически обращается к использованию симулякра. Например, показывая своей дочери портреты умерших королей, главный герой признает, что их изображения были выдуманы заново [2, с. 399–400].

Разрабатывая план подавления восстания, Кромвель стремится посеять разлад между мятежниками: *Corrupt them from within. Set gentleman against servant, rustic against monk. They have no common bond but their banner, and what is it? Painted cloth* [2, с. 368]. Когда знамя как знак утрачивает смысловое наполнение, оно перестает выполнять объединяющую функцию. Хотя Х. Мантел не оперирует постструктуралистской терминологией напрямую, на сущностном уровне концепт симуляции успешно реализован при описании событий тюдоровской эпохи.

Таким образом, роман Хилари Мантел «Зеркало и свет» демонстрирует сочетание исторической достоверности и постмодернистских техник. Опираясь на концепции историографической метапрозы,

деконструкции метанарративов и теории симулякров, автор разрушает иллюзию объективного воссоздания прошлого. Ненадежность источников, фрагментарность сознания, режим внутренней фокализации и мотивы утраты смыслового наполнения знаками позволяют представить историю как непрерывный процесс интерпретации. Отказ от бинарных оппозиций и идеализации исторических деятелей позволяет Х. Мантел обновить жанр исторического романа, сделав его философски насыщенным и открытым к диалогу с читателем.

Список использованной литературы

1. Hutcheon, L. Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History / L. Hutcheon // Intertextuality and Contemporary American Fiction / ed.: P. O'Donnell, R. Con Davis. – Baltimore : Johns Hopkins Univ. Press, 1989. – P. 3–32.

2. Mantel, H. Wolf Hall / H. Mantel. – London : 4th Estate, 2020. – 883 p.

3. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : АЛЕТЕЙЯ, 1998. – 159 с.

К содержанию

Н. Н. СТОЛЯРЧУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В РОМАНЕ Р. РИГГЗА «ДОМ СТРАННЫХ ДЕТЕЙ»

Роман «Дом странных детей» написан в жанре фэнтези, где реальность пересекается с вымыслом. В мире, созданном Р. Риггзом, группы детей и взрослых живут в разных временных петлях, чтобы обезопасить себя от необычных существ (экспериментаторов со временем), которые пытаются уничтожить особенных детей. Главный герой произведения, Джейкоб Портман, обладая сверхъестественной способностью распознавать этих существ, пытается с ними бороться и восстановить привычный ход вещей в обычном мире. В данной статье рассмотрим оппозицию «свой – чужой», которая выражена в характеристике главных героев, а также в описании пространственных образов.

Сюжет всего произведения выстраивается вокруг детей с различными сверхспособностями. Они живут во временных петлях, охраняемых имбринами, волшебными существами, способными превращаться в птиц. Петля – это период времени в 24 часа, где время останавливается и повторяется заново, не давая детям взрослеть.

К особенным детям относится и сам Джейкоб. Воспитанный на рассказах дедушки о необычных детях и необычном доме, он не находит

понимания у родителей и сверстников, которые этим историям не верят. Таким образом, «своими» для Джейкоба становятся дедушка и позже странные дети. *Grandpa Portman was the most fascinating person I knew. He had lived in an orphanage, fought in wars, crossed oceans by steamship and deserts on horseback, performed in circuses, knew everything about guns and self-defense and surviving in the wilderness, and spoke at least three languages that weren't English. It all seemed unfathomably exotic to a kid who'd never left Florida, and I begged him to regale me with stories whenever I saw him. He always obliged, telling them like secrets that could be entrusted only to me* [1].

«Чужие» персонажи – это Пустоты и Твари, которые ищут способ остановить свое старение, но в результате этого становятся бездушными существами. Пустоты (Hollowgasts) возникли в результате эксперимента, когда небольшая группа людей пыталась подчинить себе петли времени. Они абсолютно невидимы, лишь небольшая группа особенных людей (среди которых Джейкоб и его дедушка) обладает способностью замечать их силуэты. Они враждебны и способны лишить странных детей жизни, чтоб вернуть себе человеческий облик. В структуре романа Пустоты символизируют невидимую угрозу, подсознательные страхи и угрозу войны. Сам Джейкоб описывает их так: *For an instant in that narrow cut of light I saw a face that seemed to have been transplanted directly from the nightmares of my childhood. It stared back with eyes that swam in dark liquid, furrowed trenches of carbon-black flesh loose on its hunched frame, its mouth hinged open grotesquely so that a mass of long eel-like tongues could wriggle out* [1].

Вторая группа «чужих» персонажей – Твари (Wights). Это эволюционировавшие пустоты, которые смогли вернуть себе человеческий облик, но потеряли сверхъестественные способности. Твари выглядят как обычные люди, но имеют *абсолютно* белые глаза без зрачков, которые им приходится прятать под очками. Твари обладают высоким интеллектом, коварством и расчетливостью и живут под масками обычных людей (например, психотерапевт Джейкоба). Их цель – похищение имбрин и странных детей, использование их в своих экспериментах и, как итог, захват власти.

Если Пустоты обитают во внешнем мире и олицетворяют страх перед выходом из защищенного пространства, то Твари проникают в это безопасное пространство, разрушая его границы. *They are clever, they are cunning and they are musters of disguise. A wight could be anyone: your neighbor, a bus driver, a priest… They wear sunglasses or contact lenses to hide their dead white eyes* [1]. Так Джейкоб понимает, что эти существа, олицетворяющие интеллектуальное зло, давно за ним следят.

Что касается пространственных образов, они также представляют описание своего и чужого для Джейкоба пространства. Реальное пространство составляет место проживания героя с его семьей. Это небольшой городок

в американской Флориде: ***Englewood**, the small, somnolent beach town where I live* [1]. В объем реального пространства в романе также входит место рождения дедушки главного героя – Польша. Однако ни одно из этих мест не стало для Джейкоба своим. Основные события разворачиваются на далеком уэльском острове, где герой старается разыскать место, о котором ему рассказывал дедушка. Остров окутан тайной: *It was my grandfather's island. Looming and bleak, folded in mist, guarded by a million screeching birds, it looked like some ancient fortress constructed by giants. As I gazed up at its sheer cliffs, tops disappearing in a reef of ghostly clouds, the idea that this was a magical place didn't seem so ridiculous* [1]. Но, по убеждению дедушки, только там мальчик будет в безопасности: *Go to the **island**, Yakob. Here it's not safe* [1]. Через образ волшебного острова, соотносимого с безопасностью в волшебном пространстве, реализуется противопоставление опасности, грозящей Джейкобу в пространстве реальном.

Сам волшебный дом находится по другую сторону острова относительно реального городка: *...but I think I know the place you mean. **It's way up the other side of the island**, past the bog and through the woods* [1]. Дом в романе – это здание в несколько этажей, стоящее на холме в безлюдной местности, которое заселяют дети, считающиеся странными потому, что обладают сверхъестественными способностями (власть над растениями, способность видеть пророческие сны, необыкновенная сила, способность создавать руками огонь и др.) или необычной физиологией (невидимость – как неспособность быть видимым, левитация – как следствие невоздействия силы земного притяжения; мальчик, в котором живут пчелы, девочка, имеющая на затылке второй рот и др.). Именно в этом доме, по утверждению Абрахама Портмана, дедушки Джейкоба, он и провел свое детство, спасаясь от монстров (так он называл Пустоты, охотящиеся на особенных детей).

Дом особенных детей оказался без дверей и принял Джейкоба, как бы проглотив его: *There was no time to dally in the house's feral yard and reflect upon its malevolent shape – the way **the doorless doorway** seemed to swallow me as I dove through it, the way the hall's rain-bloated floorboards gave a little beneath my shoes* [1].

Это место оказалось совсем не таким, каким оно рисовалось в воображении Джейкоба: *I imagined uncovering some horrible scene – a tangle of skeletons dressed in fire-blackened rags – but all I found were **rooms that had become more outside than inside, character stripped away by moisture and wind and layers of dirt. The ground floor was hopeless**. I went back to the staircase, knowing this time I would have to climb it* [1]. Тем не менее здесь Джейкоб находит настоящих друзей и чувствует себя своим. Разрушенный снаружи, но идеально сохранившийся внутри, дом является своеобразным

архивом, где хранятся старые фотографии, артефакты, связанные с личными воспоминаниями героев. Для Джейкоба дом становится ключом к пониманию истории его дедушки и способом раскрытия своей собственной идентичности. Дом странных детей – это полноценная семья, которая дает принятие, защиту и чувство принадлежности. Для Джейкоба, не нашедшего понимания в своей собственной семье, этот дом становится местом, где он обретает свое собственное «я» и находит поддержку.

Таким образом, оппозиция «свой – чужой» представлена в романе на двух уровнях: образы героев, близких Джейкобу (дедушка, странные дети), и враждебных (Пустоты и твари). К образам чужих для Джейкоба персонажей можно отнести и образы его родителей, с которыми у него нет доверительных отношений. Второй уровень – пространственные образы, среди которых своим для Джейкоба пространством является дом странных детей на острове в Уэльсе, но не свой собственный дом.

Список использованной литературы

1. Riggs, R. Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children / R. Riggs. – URL: https://www.rulit.me/books/miss-peregrine-039-s-home-for-peculiar-children-read-26364612.html (date of access: 28.02.2026).

К содержанию

А. И. СТУДЕНИЧНИК, Н. И. ЗАХАРЧЕНЯ
Беларусь, Барановичи, БарГУ

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО ФАНТАСТИЧЕСКОГО МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ СЬЮЗЕН КОЛЛИНЗ)

Современная научная фантастика, особенно постапокалиптический поджанр, часто становится объектом лингвистических исследований. Это обусловлено тем, что постапокалиптика отражает актуальные страхи и социальные вызовы современного общества, такие как экологические катастрофы, техногенные угрозы и утрата человеческих ценностей [1]. Одним из наиболее ярких примеров современной постапокалиптической литературы является цикл романов «Голодные игры» современной американской писательницы Сьюзен Коллинз. Постапокалиптический мир Панема – бывших США – представляет собой модель общества, построенного на социальном неравенстве. С. Коллинз использует вымышленный мир для того, чтобы продемонстрировать механизмы манипуляции массами и роль средств массовой информации [2]. В романе «Рассвет жатвы» особое внимание уделяется формированию Капитолия и ранним формам «жатвы»,

что позволяет наиболее глубоко понять истоки жестокости и усилить философскую направленность цикла.

Целью данного исследования является анализ стилистических средств, используемых Сьюзен Коллинз для создания авторского мира и передачи ключевых социальных и морально-этических проблем. Стилистические средства играют важную роль в художественной литературе, так как именно они обеспечивают многослойность текста, передают эмоциональное напряжение и формируют авторский стиль. С помощью метафор, символов, сравнений и других стилистических приемов автор создает художественные образы, а также передает философские и социальные идеи, воздействуя на восприятие читателя. Стилистические средства позволяют глубже раскрыть внутренний мир персонажей и показать атмосферу произведения.

Материалом исследования послужили приквелы романа «Голодные игры», а именно «Баллада о змеях и певчих птицах» и недавно вышедший роман «Рассвет жатвы», расширяющие представление о мире Панема и его историческом развитии. Для создания атмосферы постапокалиптического мира автор активно использует ряд стилистических средств, среди которых ведущую роль играют метафора, символизм и ирония. Практическая часть исследования основана на стилистическом анализе текста указанных романов. В результате сплошной выборки были выявлены следующие стилистические приемы, активно используемые автором: метафора, символика, сравнение, олицетворение, ирония, аллюзия, гипербола и аллегория.

В текстах двух романов общее количество стилистических приемов составило: метафор – 168, символики – 116, сравнений – 106, олицетворений – 91, иронии – 77, аллюзий – 60, гипербол – 50, аллегорий – 35.

Таблица – Используемые автором стилистические приемы

Стилистический прием	«Баллада о змеях и певчих птицах»	«Рассвет жатвы»	Общее количество
Метафора	134	34	168
Символика	98	18	116
Сравнение	85	21	106
Олицетворение	74	17	91
Ирония	63	14	77
Аллюзия	51	9	60
Гипербола	39	11	50
Аллегория	29	6	35

Метафора является наиболее используемым стилистическим приемом в текстах произведений. В «Балладе о змеях и певчих птицах» метафоры используются для передачи внутреннего состояния героев, что можно

проиллюстрировать следующим примером: *Snow lands on top and all that* [3, с. 63], который передает стремление главного героя Кориолана Сноу к доминированию. В романе «Рассвет жатвы» метафоры используются для передачи внутреннего состояния героев, что демонстрируют следующие примеры: *The arena is still begging to be broken* [4, с. 112], *The arena's brain* [4, с. 118]. В данных метафорах арена представлена как одушевленный объект, «умоляющий» о разрушении, что придает системе Игр черты живого, но порочного механизма. Образ подчеркивает искусственность и внутреннюю нестабильность структуры, намекая на ее потенциальную уязвимость.

Сьюзен Коллинз нередко прибегает к использованию символов. В романе «Баллада о змеях и певчих птицах» ключевыми символами являются птицы, олицетворяющие свободу, и змеи, представляющие собой зависимость и манипуляции. В романе «Рассвет жатвы» символы, такие как Рог изобилия, символизирующий иллюзорную щедрость и социальное неравенство *A horn of plenty for the few. Desperation for many* [4, с. 89], также достаточно частотны. Одним из самых распространенных и важных символов является роза. В романе «Рассвет жатвы» розы подчеркивают преемственность насилия и давления в истории Панема. *'Like roses,' he said. 'Like you,' she said* [4, с. 214]. Образ розы является символом внешней красоты и чистоты, с которыми ассоциируется Кориолан Сноу. Одновременно роза традиционно связана с колючками и скрытой опасностью, что символически показывает двойственность характера Сноу.

Сравнения используются для создания эмоционально насыщенных образов. В «Балладе о змеях и певчих птицах» главная героиня Люси Грей сравнивается с горной ланью, что подчеркивает ее свободу и гармонию с природой. *As carefree as a mountain doe* [3, с. 178]. В «Рассвете жатвы» сравнения носят более тревожный характер: *Her pulse beating fast like a baby bird's heart, The pieces spin around in a tornado* [4, с. 142]. Описание города создает ощущение безысходности*: the city looked like a graveyard of broken dreams* [4, с. 156], где слово *graveyard* 'кладбище' подчеркивает не только физическое разрушение, но и моральное. Благодаря таким сравнениям усиливается ощущение уязвимости персонажей.

Использование олицетворения усиливает ощущение драматизма происходящего. В романе «Рассвет жатвы» неодушевленные объекты и природные явления наделяются человеческими чертами: *The arena leaves no time to properly grieve* [4, с. 131], *The dawn finds me weak and weary* [4, с. 203], что подчеркивает враждебность окружающего мира и его активное давление на человека.

Ирония помогает раскрыть лицемерие, царящее в обществе. В романе «Рассвет жатвы» присутствует ситуационная ирония, например реплика

Happy birthday, Haymitch! [4, с. 24], произнесенная в трагический и страшный день Жатвы. Такие эпизоды показывают абсурдность и жестокость реальности.

Персонажи романов Сьюзен Коллинз постоянно сталкиваются с необходимостью сделать выбор, в котором нет точного и правильного решения. Например, образ главного героя романа «Баллада о змеях и певчих птицах» Кориолана Сноу показывает, как личные амбиции и страх со временем вытесняют моральные ценности, что передается через его внутренние монологи и описания эмоций.

Проведенный нами стилистический анализ текстов произведений современного популярного американского автора показывает, как и с какой целью Сьюзен Коллинз использует стилистические средства в своих произведениях. Метафоры и символика являются наиболее частотными авторскими приемами. Стилистические средства в произведениях Сьюзен Коллинз способствуют формированию целостного авторского фантастического мира, усиливая социальную критику, что позволяет читателю глубже осмыслить проблемы насилия, социального неравенства и человеческих ценностей. Романы цикла «Голодные игры» подтверждают, что постапокалиптическая литература остается актуальным инструментом для анализа проблем современного общества.

Список использованной литературы

1. Невероятная история научной фантастики: от бульварных журналов до киберпанка // Rambler/новости. – URL: https://news.rambler.ru/other/39329423-neveroyatnaya-istoriya-nauchnoy-fantastiki-ot-bulvarnyh-zhurnalov-do-kiberpanka/. – Дата публ.: 11.03.2018.

2. Березовская, Л. С. Постапокалиптика как поджанр научной/паранаучной фантастики / Л. С. Березовская, С. А. Демченков // Гуманитарные исследования. – 2016. – № 4 (13). – С. 64–67. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/postapokaliptika-kak-zhanr-nauchnoy-paranauchnoy-fantastiki (дата обращения: 11.01.2026).

3. Collins, S. The Ballad of Songbirds and Snakes / S. Collins. – New York : Scholastic Press, 2020. – 517 p.

4. Collins, S. Sunrise on the Reaping / S. Collins. – New York : Scholastic Press, 2025. – 400 p.

К содержанию

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Е. С. АНДРЕЕВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭКСПАНСИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Современный русский язык функционирует в условиях активных языковых контактов и глобализационных процессов, что обусловливает интенсивное проникновение иноязычной лексики, прежде всего англицизмов, в обыденную речь носителей русского языка. В новейший период заимствование приобретает системный характер и сопровождается рядом комплексных языковых процессов. Язык рассматривается как открытая динамическая система, находящаяся в постоянном взаимодействии с внешней средой, что определяет его изменчивость и адаптивность [1, с. 225].

Актуальность исследования обусловлена тем, что современные заимствования представляют собой не только количественное пополнение словарного состава, но и качественное преобразование его семантической структуры. Особую роль в этом процессе играет цифровая коммуникация, формирующая гибридную устно-письменную форму речи и ускоряющая распространение новых языковых единиц [2, с. 67]. С целью выявить особенности семантической экспансии англицизмов в современном русском языке и определить механизмы их функционирования в системе семантических и синонимических отношений мы анализируем различные сферы жизни человека, руководствуясь методами контекстуального и семного анализа, что соответствует современным подходам к исследованию языковых изменений [1, с. 227].

Заимствование в современном русском языке сопровождается целым рядом процессов, охватывающих все уровни языковой системы. При этом в язык переносится не только слово, но и фрагмент действительности, что усложняет его семантическую адаптацию и способствует формированию новых смысловых связей [1, с. 226]. В результате происходит перераспределение семантических отношений, включая формирование синонимических рядов и иерархических структур [1, с. 225].

Важным теоретическим основанием исследования является понятие синонимии. Синонимы представляют собой слова с тождественным или сходным значением, различающиеся оттенками смысла, стилистической окраской и сферой употребления [3, с. 3]. При этом абсолютная синонимия встречается редко: различия проявляются через контекст, сочетаемость

и прагматические характеристики [3, с. 5]. Таким образом, заимствованные слова, как правило, не дублируют значение исконных, а уточняют и дифференцируют его [3, с. 6].

Семантическая вариативность лексики подтверждается также исследованиями исторической динамики языка. Значение слова формируется в зависимости от контекста и может изменяться, сужаться или расширяться, а также приобретать стилистическую маркированность [4, с. 112–113]. Это позволяет рассматривать англицизмы как элементы, включающиеся в уже существующие семантические структуры и трансформирующие их.

С позиций современной теории заимствования важно учитывать различие между статическим и динамическим аспектами функционирования англицизмов. В статическом аспекте слово закрепляется в системе языка, тогда как в динамическом – подвергается изменениям в процессе употребления [5, с. 48]. Именно на этом уровне реализуется семантическая экспансия.

Одним из ключевых механизмов семантической экспансии является включение англицизмов в синонимические ряды. Например, *лайк, пост, контент* не являются полными эквивалентами русских слов ‘одобрение’, ‘сообщение’, ‘содержание’, поскольку содержат дополнительные смысловые компоненты, связанные с цифровой средой. Таким образом, они выполняют функцию уточнения значения, а не простого замещения [3, с. 6].

Анализ современного языкового материала показывает, что англицизмы активно формируют новые тематические группы, особенно в сферах информационных технологий, медиа, игровой индустрии и бьюти-сферы [1, с. 230; 6, с. 45]. Например, такие единицы, как *стрим, донат, фолловер, хайлайтер*, не только называют новые объекты, но и формируют новые семантические поля.

Особую роль играют процессы деривации и гибридизации, при которых иноязычные основы сочетаются с русскими словообразовательными средствами (*лайкать, постить, кринжовый*), что свидетельствует о высокой степени интеграции заимствований и их способности к дальнейшему семантическому развитию [1, с. 234].

Кроме того, наблюдается расширение значений за счет выхода слов за пределы исходных сфер употребления. Так, термины игровой индустрии (*левел, скилл, тильт*) активно используются в повседневной речи, что связано с процессом геймификации коммуникации [1, с. 228].

С точки зрения полевой модели англицизмы образуют макрополе с ядром и периферией. Ядро составляют полностью интегрированные единицы, тогда как периферия представлена новыми и нестабильными заимствованиями, наиболее подверженными семантическим изменениям [5, с. 52].

Таким образом, семантическая экспансия англицизмов является результатом взаимодействия внутренних и внешних факторов развития языка. Она проявляется в расширении значений, формировании новых семантических связей и изменении функциональной роли слов. Эти процессы подтверждают динамическую природу языка и его способность адаптироваться к новым условиям коммуникации.

Список использованной литературы

1. Габдреева, Н. В. Заимствование в русском языке новейшего периода: сопутствующие языковые процессы / Н. В. Габдреева, А. В. Агеева // Русистика. – 2025. – Т. 23, № 2. – С. 225–240.

2. Долгополова, М. В. Активные процессы в современном русском языке в аспекте преподавания русского языка как иностранного / М. В. Долгополова, Л. А. Попова // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – 2023. – Т. 33, № 2. – С. 465–472.

3. Вальваков, Р. В. Исследование синонимии в лингвистике: основные концепции, теории и идеи / Р. В. Вальваков // Филологический аспект. – 2024. – № 2 (106). – С. 7–20.

4. Стариченок, В. Д. Национальный язык и национальная культура: аспекты взаимодействия : сб. науч. ст. / редкол.: В. Д. Стариченок, Д. В. Дзятко (отв. ред.), Н. А. Радивановская [и др.]. – Мн. : БГПУ, 2011. – 344 с.

5. Дьяков, А. И. Статика и динамика англицизмов в системе русского языка: многоаспектное лингвистическое моделирование : дис. … д-ра филол. наук : 10.02.01 / Дьяков Анатолий Иванович ; Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского. – Омск, 2015. – 416 л.

6. Агеева, А. В. Функционал и семантика иноязычной лексики бьюти-сферы в современном русском языке / А. В. Агеева, Л. Р. Абдуллина, Н. В. Габдреева // Русистика. – 2023. – Т. 21, № 4. – С. 393–405.

К содержанию

Е. Л. БАННИКОВА
Беларусь, Минск, ВА РБ

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

Современный мир характеризуется усилением глобализации и межкультурного взаимодействия. Люди общаются с представителями различных культур и языков, что требует более глубокого понимания культурных различий, а также изучения лингвокультурных кодов.

Лингвокультурные коды представляют собой сложные структуры, включающие вербальные и культурные элементы, а также отражают взаимосвязь между культурой и языком. Лингвокультурные коды играют важную роль в межкультурной и межъязыковой коммуникации, облегчая

или усложняя взаимопонимание между людьми из различных культурных контекстов. Эти коды могут служить как мостом для эффективной коммуникации, так и барьером, препятствующим пониманию [1, с. 139].

Основное различие между межъязыковой и межкультурной коммуникацией заключается в фокусе внимания: первая фокусируется на языковых различиях (перевод, грамматика) при общении, тогда как вторая охватывает культурные нормы, традиции и смыслы, влияющие на понимание. Межъязыковая коммуникация часто является частью более широкой межкультурной, но не всегда учитывает глубокий культурный контекст.

Основные отличия межъязыковой коммуникации (далее – МЯК) – это вербальный обмен и языковые барьеры. Межъязыковая коммуникация обеспечивает техническую возможность обмена информацией между людьми, использующими разные языки. На успешность межъязыковой коммуникации влияют следующие факторы: степень владения языком, выбранным для общения, одним из участников коммуникативного акта, т. е. его коммуникативная компетентность, уровень владения национально-культурной информацией, которая реализуется при общении, а также степень толерантности всех участников коммуникации к представителям других наций и культур, их готовность к участию в межкультурной коммуникации [2, с. 3].

Основные отличия межкультурной коммуникации (далее – МКК) – это культурные различия, нормы поведения, ценности. Межкультурная коммуникация является новой реальностью и обязательным условием эффективного диалога, предотвращая конфликты, возникающие из-за различий в менталитете, ценностях и привычках.

Хотя МЯК и МКК часто используются как синонимы, МКК является более широким понятием, так как общение может быть межкультурным, даже если люди говорят на одном языке (например, британцы и австралийцы, немцы и австрийцы). В современном глобализированном мире межкультурная коммуникация важнее, так как она обеспечивает взаимопонимание, терпимость и преодоление барьеров, которые не снимает простое знание языка. Хотя межъязыковая коммуникация (точнее, языковая база) необходима, именно культура определяет контекст, нормы поведения и эффективность взаимодействия, делая межкультурную компетентность приоритетом. Наличие только языковых навыков без понимания культурного контекста может привести к недопониманию, поэтому межкультурная грамотность считается более глубоким и важным навыком. Таким образом, межкультурная коммуникация выступает в качестве основы, тогда как межъязыковая служит инструментом.

Межъязыковая/межкультурная коммуникации имеют свои особенности и ряд неоднозначных аспектов. К основным плюсам относятся:

расширение кругозора и развитие толерантности, углубление понимания культурных различий, формирование уважения к чужим традициям.

Основные минусы МЯК и МКК: культурный шок и стресс, сложности адаптации к новой среде, языковой барьер, различия в нормах поведения, этикете и менталитете, приводящие к конфликтам, риск потери самобытности и стресс адаптации, влияние глобализации и доминирующих культур [3, с. 5].

Будущее межкультурной коммуникации заключается в построении мостов посредством эмпатии, культурной скромности и общего осознания необходимости сохранения планеты для устойчивого, взаимосвязанного мира. Прогнозы в области межъязыковой и межкультурной коммуникации указывают на усиление роли цифровизации, необходимость развития культурного интеллекта и преодоление барьеров в условиях глобализации.

Таким образом, глобализация в различных сферах общества является основной причиной широкого спектра исследований межкультурной и межъязыковой коммуникации. Недопонимание и непонимание в межкультурном сценарии приводят к различным конфликтам. Для их предотвращения необходимо уважать ценности, традиции, взгляды другой нации или народа. Но это не говорит о том, что для успешной коммуникации нужно отречься от своих убеждений и ценностей. Уход от конфликта, уступки и компромисс – вот некоторые универсальные способы для предотвращения всех споров, в том числе и межкультурных. Межкультурное восприятие, компетентность, опыт, толерантность, привыкание, знание ценностей, изучение значений слов, знание реалий языка, понимание и эффективная адаптация помогут разрешить конфликты любого рода в новой среде, в любой части мира [4].

Список использованной литературы

1. Мамонтов, А. С. Зоометафоры как лингвокогнитивная составляющая процесса межкультурной коммуникации (на материале русско-турецких сопоставлений) / А. С. Мамонтов, П. В. Морослин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2016. – № 1. – С. 139–143.

2. Захарова, Л. Д. Межъязыковая коммуникация / Л. Д. Захарова // Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник. – 2010. – С. 96–97. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ mezhyazykovaya-kommunikatsiya (дата обращения: 30.01.2026).

3. Садохин, А. П. Проблема восприятия в формировании межкультурной компетентности / А. П. Садохин // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. – 2010. – № 2. – С. 55–75. – URL: https:cyberleninka.ru/article/n/problema-vospriyatiya-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentnosti (дата обращения: 01.02.2026).

4. Май Тхи Ван, Ань. Межкультурная коммуникация, межкультурные конфликты и методы их решения / Май Тхи Ван Ань // Актуальные исследования. – 2024. – № 22 (204). – Ч. 2. – С. 6–11. – URL: https://apni.ru/article/9461-mezhkulturnaya-kommunikaciya-mezhkulturnye-konflikty-i-metody-ih-resheniya (дата обращения: 01.02.2026).

К содержанию

А. Н. БЕРЕСНЕВА, А. Д. ТАРАСОВА
Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (НА ПРИМЕРЕ ОНЛАЙН-ВЕРСИИ ЖУРНАЛА “WORLD ECONOMIC MAGAZINE”)

При переводе экономических терминов самым важным требованием является точность их передачи, контекст, стиль текста, понимание предметной области и учет различий в экономических реалиях стран. Конечной целью перевода является достижение тождества между исходным текстом на одном языке и его эквивалентом на другом. Для минимизации информационных, смысловых, стилистических и культурных потерь профессиональный переводчик использует такой инструмент, как переводческие трансформации.

Переводческие трансформации – это преобразования, с помощью которых осуществляется переход от единиц текста исходного языка к единицам текста переводящего языка, когда прямые словарные соответствия невозможны или не соответствуют контексту. В. Н. Комиссаров выделяет следующие типы переводческих трансформаций, которые, в свою очередь, включают в себя различные их разновидности:

1) лексические трансформации;

2) грамматические трансформации;

3) лексико-грамматические трансформации [1, с. 55].

Рассмотрим переводческие трансформации на примерах, взятых из англоязычных статей онлайн-версии журнала “World Economic Magazine” (США) за 2024–2025 гг., размещенного на сайте https://worldecomag.com/ [2]. В дальнейшем при цитировании в скобках указывается дата выхода статьи. Все примеры в данной статье переведены нами.

Суть лексических трансформаций заключается в замене отдельных лексических единиц исходного языка (далее – ИЯ) лексическими единицами переводящего языка (далее – ПЯ), которые не являются их словарными эквивалентами. К данному типу трансформаций относятся:

а) транскрибирование – воспроизведение звуковой формы исходной лексической единицы, ее фонемного состава с помощью букв ПЯ: *leasing* – ‘лизинг’, *management* – ‘менеджмент’, *know-how* – ‘ноу-хау’;

б) транслитерация – передача средствами ПЯ буквенного состава слова ИЯ: *deposit* – ‘депозит’, *credit* – ‘кредит’, *cycle* – ‘цикл’;

в) калькирование – способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае

устойчивых словосочетаний) – их лексическими соответствиями в ПЯ: *economic growth* – ‘экономический рост’, *world market* – ‘мировой рынок’, *financial crisis* – ‘финансовый кризис’;

г) конкретизация – замена слова или словосочетания ИЯ с более широким предметно-логическим значением словом или словосочетанием ПЯ с более узким значением: *Yet, this economic picture suggests that substantial structural reforms will be necessary to achieve long-term stabilityand growth.* – «Тем не менее такая экономическая ситуация говорит о том, что для достижения долгосрочной стабильности и роста потребуются существенные структурные реформы» (2024. 12 дек.). В данном случае мы конкретизируем значение слова *picture* (‘картина’, ‘рисунок’, ‘фотография’) до лексемы ‘ситуация’;

д) генерализация – замена единицы ИЯ, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ с более широким значением: *Canada’s one of the important stock indexes continued its record-breaking streak on 14th November, which is fuelled by the strong movement in energy-based stocks.* – «Один из важнейших канадских фондовых индексов 14 ноября продолжил свою рекордную динамику, чему послужили сильные изменения в акциях энергетических компаний” (2024. 10 дек.). Глагол *is fuelled* (‘разжигать, подогревать страсти’) здесь переводится более общим значением ‘послужить’;

е) модуляция – замена лексической единицы ИЯ единицей ПЯ, значение которой выводится из значения исходной лексической единицы логически: *That’s a market judgement – and it’s a judgement that markets have had for quite some time now – that economic performance is going to disappoint substantially in the industrial world.* – «Выводом в отношении рынка является то, что экономические показатели в индустриальном мире, скорее всего, значительно разочаруют, и этот вывод бытует уже довольно длительное время» (2025. 09 мая). В оригинале данного отрывка используется существительное *judgment* (‘суждение, приговор, мнение’). Однако вследствие того, что ни один из вышеприведенных вариантов не подходит к данному контексту, мы используем слово ‘вывод’. Если взять одно из основных значений слова *judgment*, а именно ‘мнение’, то получается, что аналитики пришли к определенному мнению по обсуждаемому вопросу, а значит, что они сделали определенные выводы. Также стоит обратить внимание на словосочетание *economic performance,* которое было переведено как ‘экономические показатели’. Само существительное *performance* означает ‘производительность, эффективность, исполнение, характеристика’. Именно последнее значение подводит к тому, что характеристика в данной ситуации означает результаты, а результатами экономики являются экономические показатели.

Грамматические трансформации заключаются в преобразовании структуры предложения в процессе перевода в соответствии с нормами переводного языка. Данный тип трансформаций можно подразделить на:

а) синтаксическое уподобление (дословный перевод): *As per the reports of JOLTS of the Labor Department during the month of December, the United States labor market has witnessed a steady move where the job openings increase sharply, and also the layoffs faced a significant decline.* – «Согласно отчетам JOLTS Министерства труда за декабрь, на рынке труда Соединенных Штатов наблюдается устойчивая динамика, при которой количество открытых вакансий резко увеличивается, а количество увольнений значительно сокращается» (2024. 04 дек.);

б) грамматические замены (замена формы слова, части речи, типа предложения): *This shows that the United States investors are now focused on local factors, such as consumer price rises and the unemployment rate while monitoring the policy shifts.* – «Это говорит о том, что американские инвесторы сейчас уделяют особое внимание местным факторам, таким как рост потребительских цен и уровень безработицы, отслеживая при этом изменения в политике» (2024. 04 дек.). В данном предложении *are focused* используется в пассивном залоге. Поскольку особенности структуры русского языка не позволяют нам перевести этот глагол в эквивалентном страдательном залоге, мы используем прием грамматической замены и переводим как ‘уделить внимание’;

в) членение предложения – преобразование исходного предложения в две и более синтаксические структуры, реализующие целостность смыслового содержания;

г) объединение предложения – несколько синтаксических структур исходного текста преобразуются в единую путем их объединения.

Лексико-грамматические трансформации представляют собой:

а) антонимический перевод – замена слова или словосочетания противоположной по смыслу лексемой или выражением, при которой сохраняется семантическое содержательное наполнение высказывания: *Today’s consumers are no longer passive recipients of marketing messages.* – «Сегодня потребители являются активными получателями рекламных сообщений» (2024. 09 дек.). В этом случае словосочетание *are no longer passive* переведено как ‘являются активными’, представляя собой его прямой антоним;

б) экспликация – прием, при котором переводимая единица заменяется эквивалентом с эксплицирующим значением;

в) компенсация – восполнение утраченного элемента смысла в одном месте предложения другим элементом в другом месте для сохранения стилистического эффекта.

Таким образом, были выделены три ключевых типа трансформаций: лексические, грамматические и лексико-грамматические. Каждый из этих типов включает разнообразные приемы, позволяющие переводчику эффективно справляться с задачами передачи смыслового содержания, стилистических нюансов и культурных коннотаций исходного текста.

На основе вышеизложенного мы можем сделать вывод, что применение переводческих трансформаций не только минимизирует информационные и смысловые потери, но и способствует более глубокому пониманию экономических концептов и терминов. Это особенно актуально в условиях глобализации и взаимозависимости экономических систем, когда перевод становится не просто техническим процессом, а творческой деятельностью, требующей от переводчика высокой квалификации, культурной осведомленности и способности учитывать контекстуальные особенности.

Список использованной литературы

1. Основы перевода : учеб. пособие / У. М. Бахтикиреева, А. А. Лавицкий, Т. Н. Петрашко, Г. Т. Хухуни. – Мн. : Выш. шк., 2019. – 111 с.

2. World Economic Magazine : [website]. – URL: https://worldecomag.com/ (date of access: 02.05.2025).

К содержанию

А. А. БУРОВ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОМПЕНСАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Проблема компенсации в художественном переводе относится к числу ключевых вопросов современного переводоведения, поскольку именно данный прием позволяет восполнять неизбежные семантические, стилистические и прагматические потери, возникающие при межъязыковой передаче художественного текста. В условиях художественного дискурса компенсация приобретает не только лингвистическое, но и функционально-прагматическое значение, обеспечивая сохранение эстетического воздействия оригинала на адресата перевода.

Современная теория перевода рассматривает художественный текст как сложную коммуникативную систему, в которой важнейшую роль играют прагматические установки автора, эмоционально-оценочная модальность и культурные коннотации. Коммуникативно-функциональный подход исходит из того, что адекватность перевода определяется не формальным совпадением языковых единиц, а способностью перевода

выполнять аналогичную функцию в принимающей культуре. В этом контексте компенсация становится одним из важнейших механизмов достижения функциональной эквивалентности.

Как отмечает В. Н. Комиссаров, компенсация представляет собой способ передачи элементов смысла, утраченных при переводе, посредством иных языковых средств и нередко в другом месте текста [1]. Аналогичную позицию занимает Л. С. Бархударов, рассматривавший компенсацию как средство сохранения общего коммуникативного эффекта текста [2]. Данный подход получает развитие в функциональной парадигме перевода, где первостепенное значение приобретает прагматический результат переводческого акта.

Особый интерес для исследования функционально-прагматической компенсации представляет творчество Генриха Бёлля, поскольку его художественная манера характеризуется высокой степенью стилистической многослойности, социальной маркированностью речи персонажей, иронией и скрытой эмоциональной напряженностью. Произведения писателя насыщены разговорной лексикой, имплицитными культурными аллюзиями и прагматически значимыми деталями, что создает значительные трудности для переводчика.

Функционально-прагматическая модель компенсации предполагает рассмотрение переводческого решения не как локальной трансформации, а как элемента общей стратегии сохранения коммуникативного воздействия текста. В рамках данной модели компенсируются прежде всего:

– эмоционально-экспрессивные значения;

– социально-речевая характеристика персонажа;

– иронический эффект;

– культурно-исторические коннотации;

– ритмико-стилистическая организация текста.

Одним из наиболее показательных примеров является роман *Ansichten eines Clowns* («Глазами клоуна»). В оригинале Г. Бёлль активно использует разговорно-сниженную лексику, отражающую внутренний протест героя. Например: *Ich hatte die Schnauze voll* [3]. В русском переводе данная реплика передается как: «Мне все это осточертело» [4].

Буквальный перевод немецкого выражения невозможен без утраты прагматической экспрессии. Немецкий фразеологизм *die Schnauze voll haben* обладает ярко выраженной разговорной и эмоционально-грубой окраской. Переводчик компенсирует данную стилистическую маркированность посредством экспрессивного русского глагола «осточертело», сохраняя эмоциональную интенсивность высказывания. В данном случае наблюдается прагматическая компенсация на уровне эмоционального воздействия.

Другой пример можно обнаружить в романе *Billard um halb zehn* («Бильярд в половине десятого»). Для прозы Г. Бёлля характерна имплицитность и фрагментарность синтаксической организации: *Er schwieg lange. Zu lange vielleicht* [5]. – «Он молчал долго. Пожалуй, слишком долго» [6].

В оригинале короткие парцеллированные конструкции создают эффект психологического напряжения. Русский язык требует большей синтаксической связности, вследствие чего буквальное воспроизведение структуры выглядело бы искусственно. Переводчик компенсирует частичную утрату ритмической фрагментарности при помощи вводного слова «пожалуй», усиливающего субъективно-психологическую модальность фразы.

Значительную роль в прозе Г. Бёлля играет ирония, нередко основанная на контрасте между нейтральной формой высказывания и скрытым критическим подтекстом. В повести *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* встречается следующая характеристика журналистов: «Sie arbeiteten sehr gewissenhaft» [7].

Формально предложение носит нейтральный характер, однако контекст произведения придает слову *gewissenhaft* (‘добросовестно’) отчетливо саркастическое значение. В русском переводе возможен вариант: «Работали они с исключительным “усердием”» [8]. Добавление кавычек выступает компенсаторным средством, позволяющим сохранить ироническую прагматику оригинала. Здесь компенсация осуществляется не на лексическом, а на графико-стилистическом уровне.

Функционально-прагматическая компенсация особенно важна при передаче культурно обусловленных реалий. Исследователи подчеркивают, что компенсация позволяет воспроизводить смыслообразующую функцию культурных элементов даже при невозможности их прямого эквивалентного перевода. Так, в произведениях Г. Бёлля неоднократно упоминаются реалии послевоенной Германии, связанные с католической традицией, социальными институтами и политическим дискурсом ФРГ 1950–1970-х гг. Их буквальный перевод зачастую не обеспечивает адекватного восприятия русскоязычным читателем, вследствие чего переводчик вынужден прибегать к контекстуальной компенсации через уточнение, стилистическое усиление или перестройку реплики.

С точки зрения функционального подхода компенсация не является факультативным приемом, а представляет собой закономерный механизм обеспечения переводческой адекватности.

Следует подчеркнуть, что компенсация в художественном переводе носит системный характер. Потери на одном уровне текста могут восполняться средствами другого уровня. Так, невозможность сохранения фонетической игры может компенсироваться усилением экспрессии; утрата синтаксической ритмики – образной метафорикой; нейтрализация

культурной реалии – дополнительной прагматической маркировкой. Подобная межуровневая компенсация особенно характерна для перевода прозы Г. Бёлля, где смысл формируется совокупностью лексических, интонационных и подтекстовых элементов.

Функционально-прагматическая модель компенсации позволяет по-новому рассмотреть проблему переводческой эквивалентности. В рамках данной модели эквивалентность понимается не как тождество языковых структур, а как сходство коммуникативного и эстетического воздействия. Компенсация в этом случае становится инструментом сохранения художественной функции текста в иной лингвокультурной среде.

Таким образом, анализ оригинальных и переводных текстов Генриха Бёлля показывает, что компенсация выступает одним из центральных механизмов художественного перевода. Ее функционально-прагматическая природа проявляется в стремлении переводчика воспроизвести эмоциональное, стилистическое и культурное воздействие оригинала средствами языка перевода. Компенсация обеспечивает сохранение коммуникативной целостности произведения и способствует достижению адекватности художественного перевода в условиях межъязыковой и межкультурной асимметрии.

Список использованной литературы

1. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : курс лекций / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 1999. – 192 с. – URL: https://helpforlinguist.narod.ru/KomissarovVN/KomissarovVN.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с. – URL: https://litmir.club/bpr/?b=883043 (дата обращения: 03.03.2026).

3. Böll, H. Ansichten eines Clowns / H. Böll // RoyalLib.com. – URL: https://royallib.com/read/ll_einrich/Ansichten_eines_Clowns.html#0 (Zugriffsdatum: 03.03.2026).

4. Бёлль, Г. Глазами клоуна / Г. Бёлль. – URL: https://biblioteka-online.org/book/glazami-klouna/reader (дата обращения: 03.03.2026).

5. Böll, H. Billard um halb zehn / H. Böll. – München : Droemer Knaur, 1966. – URL: https://archive.org/details/billardumhalbzeh0000hbol/page/n5/mode/2up (Zugriffs datum: 03.03.2026).

6. Бёлль, Г. Бильярд в половине десятого / Г. Бёлль // LoveRead.Ec. – URL: https://loveread.ec/read_book.php?id=1510&p=1 (дата обращения: 03.03.2026).

7. Böll, H. Die verlorene Ehre der Katharina Blum / H. Böll. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1976. – 121 p. – URL: https://archive.org/details/dieverloreneehre0000bllh_j9q5 (Zugriffsdatum: 03.03.2026).

8. Бёлль, Г. Потерянная честь Катарины Блюм / Г. Бёлль // RoyalLib.com. – URL: https://royallib.com/read/bell_genrih/poteryannaya_chest_katarini_blyum.html#0 (дата обращения: 03.03.2026).

К содержанию

М. У. ГУЛЬ
Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

НУМАРАЛЬНЫЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМЫ З КАМПАНЕНТАМ “ДВА” Ў АНГЛІЙСКАЙ, БЕЛАРУСКАЙ І КІТАЙСКАЙ МОВАХ

У гэтым артыкуле разглядаюцца вынікі супастаўляльнага аналізу сімволікі ліку “два” у фразеалагізмах англійскай, беларускай і кітайскай моў. Матэрыялам для даследавання паслужылі фразеалагізмы з лічбавым кампанентам “два”: 30 англійскіх фразеалагізмаў былі выбраны са слоўнікаў Cambridge Dictionary [2], The Free Dictionary by Farlex [3], Oxford Learner’s Dictionaries [1]; 30 беларускіх фразеалагізмаў – са “Слоўніка фразеалагізмаў беларускай мовы” І. Я. Лепешава [4]; 32 кітайскія фразеалагізмы – са слоўніка “Китайско-русский фразеологический словарь” А. М. Готліба і Му Хуаіна [5] і анлайн-слоўніка 汉语词典 chengyu.gushici.net [6]. Мэта артыкула – выяўленне нацыянальна-спецыфічнага бачання свету на матэрыяле нумаральных фразеалагічных адзінак.

Кітайцы вераць, што лік “два” адлюстраваў сутнасць дзвюх палярных сіл – 阴 yīn (успрымальнай, абмежавальнай жаночай энергіі) і 阳 yáng (творчай, экспансіўнай мужчынскай энергіі). Хаця “два” з’яўляецца першай з лічбаў 阴 yīn, на кантонскай мове “два” гучыць так жа, як слова “лёгка”. Па гэтай прычыне “два” ставіцца перад іншымі шчаслівымі лічбамі для таго, каб яшчэ палепшыць іх: 23 гучыць як ‘той, які лёгка расце’, 26 – ‘той, які лёгка прыносіць прыбытак’ [7, с. 87]. Два – гэта сімвал злучэння, сувязі і барацьбы процілегласцей, гэта дзве энергіі інь і ян, раўнавага якіх забяспечвае здароўе.

“Два” лічыцца пачаткам няроўнасці і супярэчнасці, прычынай раздзелу ўсяго на Зямлі. Але ў сучаснай інтэрнэт-камунікацыі “два” замяняе іерогліф “каханне, кахаю” [8, с. 200–201]. Першыя хрысціяне лічылі, што “два” сімвалізуе д’ябла ці раскол паміж душой і Богам [7, с. 87]. Наогул, у рэлігійнай традыцыі “два” абазначае падзел, раздзел абсалютнага боскага пачатку, таму гэты лік звязаны з тварэннем [9, с. 46]. “Два” абазначае супрацьстаянне чалавечага “я” і абсалютнага, боскага “Ты”. Такім чынам, “два” становіцца лікам супрацьпастаўлення і антытэзы, лікам таго, што супрацьстаіць боскаму. Лік “два” практычна не выкарыстоўваецца ў магіі, таму што вядзе да расколу [9, с. 47].

Англійскія нумаральныя фразелагізмы з кампанентам “два” можна падзяліць на наступныя тэматычныя групы: 1) нявызначанасць, сумнеў, выбар (*be in two minds about smth* ‘вагацца’, *fall between two stools* ‘не дасягнуць ніводнай з мэт’, *the lesser of two evils* ‘найменшае зло’); 2) пара або невялікая колькасць (*a day, moment, pound, etc or two* ‘адзін-два

(дні, імгненні, фунты)', *in two* 'на дзве часткі', *in twos and threes* 'па два-тры'); 3) звыкласць (*two a penny* 'штосьці таннае і звыклае'); 4) хуткае дзеянне або кароткі час (*in two shakes* 'вельмі хутка'); 5) узаемадзеянне і сумесная адказнасць (*it takes two to do smth* 'адзін чалавек не нясе поўную адказнасць за нешта', *it takes two to tango* 'для спрэчкі патрэбны два чалавекі', *that makes two of us* 'я згодны з вамі', *two can play at that game* 'пагражаць у адказ', *be a two-way street* 'быць двухбаковым'); 6) разуменне, інтэлект і дагадкі (*not have two brain cells to rub together* 'няма чым думаць', *put two and two together* 'зрабіць правільную выснову', *put two and two together and make five* 'зрабіць памылковую выснову', *find out a thing or two* 'даведацца пра нешта'); 7) падабенства (*two sides of the same coin* 'два бакі аднаго медаля', *like two peas in a pod* 'як дзве кроплі вады', *be two of a kind* 'быть падобнымі'); 8) блізкія адносіны (*as close as two coats of paint* 'вельмі блізкія'); 9) асабістыя якасці і стан чалавека (*stand on your own feet* 'быць незалежным', *have two left feet* 'быць нязграбным у танцах', *be like a dog with two tails* 'быць вельмі радасным', *a two-time loser* 'няўдачнік', *have two faces* 'быць двудушным'); 10) дзеянне, мэта і вынік (*kill two birds with one stone* 'забіць двух зайцаў аднім стрэлам', *one step forward, two steps back* 'вельмі павольны прагрэс, рух з перашкодамі'); 11) дваістасць (*it cuts two ways* 'мае і станоўчыя, і адмоўныя бакі', *a double-edged sword* 'адначасова карысны і шкодны').

Беларускія нумаральныя фразеалагізмы з кампанентам "два" могуць быць класіфікаваны ў наступныя тэматычныя групы: 1) падабенства (*два бакі аднаго медаля, два боты пара, абое рабое, два канцы адной палкі*); 2) хуткасць, кароткасць, сцісласць (*два словы* 'вельмі коратка', *на два словы* 'для кароткай размовы', *раз-два і гатова* 'вельмі хутка зроблена', *раз-два і ў дамках* 'вельмі хутка зроблена'); 3) невялікая колькасць (*раз-два і ўсё* 'вельмі мала'); 4) прасторавыя адносіны (*за два крокі* 'блізка', *на два франты* 'у двух розных напрамках', *у два канцы, у абодва канцы* 'туды і назад', *на два канцы* 'вялікая хата'); 5) адмаўленне (*чорта з два* 'зусім не; ні пры якіх абставінах'); 6) няпэўнасць (*ні два ні паўтара* 'штосьці няпэўнае'); 7) недахопы (*кульгаць на абедзве нагі* 'мець значныя недахопы, хібы; ісці дрэнна, з перабоямі, зрывамі; вельмі дрэнны'); 8) пацвярджэнне, упэўненасць (*як двойчы два* 'бясспрэчна; вельмі добра (зразумела)', *галасаваць абедзвюма рукамі, падпісвацца абедзвюма рукамі* 'з вялікай ахвотай і поўнасцю падтрымаць', *абедзвюма рукамі* 'з вялікай ахвотай; вельмі моцна, з зацікаўленасцю'); 9) зняважлівая ці іранічная ацэнка чалавека ці яго рыс (*адна галава і два вухі* 'нездагадлівы, прастакаваты чалавек', *чорт не чорт і два не выходзіць* 'сярэднік, які нічым асаблівым не вылучаецца і якога цяжка кваліфікаваць',

ні два ні паўтара ‘пасрэдны чалавек’, *на дваіх рос аднаму дастаўся* ‘вельмі вялікі’); 10) дзеянне з поўнай аддачай, энтузіязмам або сілай (*за абедзве шчакі* ‘з вялікім апетытам’, *трымацца абедзвюма рукамі* ‘высока цаніць’, *хапацца абедзвюма рукамі* ‘з вялікай ахвотай’); 11) перамога (*класці на (абедзве) лапаткі*); 12) рызыка (*ці грэх ці два* ‘паспрабуем, трэба рызыкнуць (адважыцца зрабіць што-н. пасля разваг, нерашучасці)’).

Кітайскія фразеалагізмы з кампанентам “два” (二 èr/两 liǎng/双 shuāng) можна класіфікаваць на наступныя тэматычныя групы: 1) аднадумства, гармонія і супрацоўніцтва (*二人同心，其利断金 èr rén tóng xīn，qí lì duàn jīn* ‘калі два чалавекі маюць аднолькавыя намеры, іх кемлівасць можа прарэзаць метал’, *两相情愿 liǎng xiāng qíng yuàn* ‘абодва бакі ўзаемна жадаюць’, *两全其美 liǎng quán qí měi* ‘задаволіць абодва бакі’); 2) канфлікт, супрацьстаянне і ўзаемная шкода (*两鼠斗穴 liǎng shǔ dòu xué* ‘два пацукі б’юцца ў сваёй нары’, *两虎相争 liǎng hǔ xiāng zhēng* ‘два тыгры змагаюцца’, *两败俱伤 liǎng bài jù shāng* ‘абодва бакі нясуць страты’, *二虎相斗，必有一伤 èr hǔ xiāng dòu，bì yǒu yī shāng* ‘калі два тыгры б’юцца, адзін абавязкова будзе паранены’); 3) нясталасць, няпэўнасць ці зменлівасць пазіцыі (*二三其德 èr sān qí dé* ‘два ці тры сэрцы’, *二三其意 èr sān qí yì* ‘два ці тры намеры’); 4) размеркаванне і падзел (*二一添作五 èr yī tiān zuò wǔ* ‘дзяліць пароўну’, *两手空空 liǎng shǒu kōng kōng* ‘нічога не атрымліваць пры размеркаванні чаго-небудзь’); 5) няўмельства, блытаніна і павярхоўнасць (*二把刀 èr bǎ dāo* ‘два нажы’ (некампетэнтны чалавек, дылетант), *两脚书橱 liǎng jiǎo shū chú* ‘кніжная шафа на дзвюх ножках’ (чалавек, які шмат чытаў, але не можа прымяніць свае веды), *二缶钟惑 èr fǒu zhōng huò* ‘блытаць гаршчок і збан’ (быць збянтэжаным, не разбірацца ў асноўным), *两瞽相扶 liǎng gǔ xiāng fú* ‘двое сляпых падтрымліваюць адзін аднаго’); 6) прыгажосць, росквіт, дасканаласць (*二八佳人 èr bā jiā rén* ‘два восем прыгажуня’ (шаснаццацігадовая прыгажуня), *二分明月 èr fēn míng yuè* ‘дзве часткі яркага месяца’ (росквіт, дастатак)); 7) хітрасць, двудушнасць, інтрыгі і маніпуляцыі (*二桃杀三士 èr táo shā sān shì* ‘забіць трох воінаў двума персікамі’, *两头三面 liǎng tóu sān miàn* ‘дзве галавы, тры твары’, *两面二舌 liǎng miàn èr shé* ‘два твары, два языкі’); 8) задавальненне і шчасце (*二满三平 èr mǎn sān píng* ‘два поўныя, тры плоскія’ (жаданне быць задаволеным простым жыццём), *福无双至 fú wú shuāng zhì* ‘шчасце два разы не выпадае’); 9) невялікая колькасць (*二三君子 èr sān jūn zǐ* ‘двое ці трое сыноў’ (невялікая група людзей), *两两三三 liǎng liǎng sān sān* ‘па двое і трое’); 10) рашучасць, непахіснасць (*二心两意 èr xīn liǎng yì* ‘два сэрцы, дзве думкі’); 11) блізкія адносіны (*二童一马 èr tóng yī mǎ* ‘двое

дзяцей, адзін конь, *两小无猜 liǎng xiǎo wú cāi* ‘два нявінныя сябры па гульнях’); 12) хвароба (*二竖为虐 èr shù wéi nüè* ‘два маленькія шкоднікі’).

Такім чынам, агульным ядром для трох моў з’яўляюцца групы, звязаныя з недахопамі, няўмельствам, негатыўнай ацэнкай, няпэўнасцю, што абумоўлена ўспрыманнем ліку “два” як пачатку няроўнасці і супярэчнасці, прычыны раздзелу ўсяго на Зямлі. Цалкам лагічна ва ўсіх трох мовах фразеалагізмы з кампанентам “два” абазначаюць невялікую колькасць. Як англійская, так і беларуская лінгвакультуры маюць тэматычныя групы падабенства, хуткасці, кароткасці, а кітайская і англійская – блізкасці і двудушнасці. Культурная спецыфіка выяўляецца ў прынцыпова розных акцэнтах: кітайскія фразеалагізмы больш прывязаны да філасофскіх канцэпцый (задавальненне простым), пошуку гармоніі. Адметнымі з’яўляюцца і кітайскія фразеалагізмы, звязаныя з хітрасцю і інтрыгамі, якія маюць гістарычны падтэкст. Беларускія фразеалагізмы з кампанентам “два” часта выражаюць прасторавыя адносіны, пацвярджэнне ці адмаўленне, дзеянне з поўнай аддачай. Для англійскай лінгвакультуры ўнікальнымі з’яўляюцца групы дваістасці, звыкласці.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Oxford Learner’s Dictionaries. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/two?q=two (date of access: 01.02.2026).

2. Cambridge Dictionary. – URL: https://dictionary.cambridge.org (date of access: 01.02.2026).

3. The Free Dictionary by Farlex. – URL: https://idioms.thefreedictionary.com/two (date of access: 01.02.2026).

4. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мн. : Бел. Энцыкл., 2008. – 2 т.

5. Готлиб, О. М. Китайско-русский фразеологический словарь : около 3500 выражений / О. М. Готлиб, Му Хуаин. – 2-е изд., стер. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. – 596 с.

6. 汉语词典 Chengyu.gushici. – URL: https://chengyu.gushici.net/ (date of access: 01.02.2026).

7. Bentley, Peter J. The Book of Numbers. The secret of numbers and how they changed the world / Peter J. Bentley. – Buffalo ; New York : Firefly Books, 2008. – 272 p.

8. Антонова, Ю. А. Символика китайских чисел в рамках теории и практики межкультурной коммуникации / Ю. А. Антонова // Политическая лингвистика. – 2012. – № 2 (40). – С. 200–202.

9. Schimmel, A. The Mystery of Numbers / Annemarie Schimmel. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1993. – 314 p.

К содержанию

В. В. КІВАКА
Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

СПЕЦЫФІКА ПЕРАКЛАДУ АЗНАЧЭННЯЎ З НЯМЕЦКАМОЎНАГА МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ НА БЕЛАРУСКУЮ МОВУ

Мастацкі пераклад ставіць перад перакладчыкам шэраг задач, якія нельга вырашыць адназначна. Гэта адносіцца і да перакладу азначэнняў, таму што менавіта яны ствараюць эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку твора, перадаюць аўтарскую ацэнку і фарміруюць мастацкі вобраз. У нямецкай літаратурнай традыцыі азначэнні часта характарызуюцца высокай ступенню семантычнай насычанасці і складанай сістэмай канататыўных адценняў. Пры перакладзе на беларускую мову перакладчык вымушаны ўлічваць не толькі лексічнае значэнне слова, але і яго стылістычную функцыю ў кантэксце.

Матэрыялам для даследавання перакладу азначэнняў выбрана навела “Амок” Шт. Цвэйга. Індывідуальна-аўтарскі стыль навеліста вызначаецца псіхалагізмам, інтэнсіўнай эмацыянальнасцю і метафарычнасцю, таму перакладчыку неабходна не толькі ўзнавіць змест, але і перадаць напружанасць аўтарскага маўлення. Беларускі пераклад У. Чапегі дэманструе шырокае выкарыстанне лексіка-семантычных і стылістычных трансфармацый.

Перш за ўсё варта адзначыць выпадкі перадачы азначэнняў шляхам стылістычнай нейтралізацыі, як у сказе, напрыклад: *Mitternacht mußte jedenfalls schon vorbei sein, denn ich hörte weder Musik noch den* ***rastlosen*** *Schlurf der Schritte* [1, с. 76]. – *Відаць, было ўжо за поўнач, бо я не чуў ні музыкі, ні* ***няспыннага*** *шоргання ног* [2, с. 149]. Нямецкае азначэнне *rastlos* мае значэнні ‘нястомны, бесперапынны, безупынны, няспынны’ і валодае выразнай экспрэсіўнасцю. У беларускім перакладзе выбіраецца прыметнік *няспынны*, які перадае асноўную семантыку працягласці дзеяння, аднак часткова страчвае псіхалагічнае адценне трывожнай рухомасці, уласцівае арыгіналу. Такім чынам, назіраецца частковая стылістычная нейтралізацыя.

Аналагічная з’ява назіраецца ў перакладзе азначэння ў наступным сказе: *Die Sterne strahlten wie gestern und schütteten ein* ***diffuses*** *Licht über das* ***zitternde*** *Schiff* [1, с. 81]. – *Зоркі ззялі, як учора, і залівалі* ***дыготкі*** *параход* ***рассеяным*** *святлом…* [2, с. 153]. Нямецкае *diffus* мае кніжнае і нават навуковае адценне, звязанае з фізічнай тэрміналогіяй, – ‘*кніжн., фіз.* дыфузны, рассеяны (аб святле)’. Беларускае *рассеяны* больш нейтральнае і натуральнае для мастацкага кантэксту. Перакладчык свядома

адмаўляецца ад іншамоўнай кніжнасці на карысць плаўнасці мастацкага тэксту. Прыкметна, што азначэнне *zitternd* ‘дрыготкі’ таксама перадаецца нейтральна, што забяспечвае стылістычную аднастайнасць атрыбутыўнага напаўнення сказа.

Аўтар, ствараючы мастацкі вобраз, для таго каб паказаць неадназначнасць і супярэчлівасць характару і паводзін свайго персанажа, выкарыстоўвае эмацыянальна насычанае азначэнне ў словазлучэнні *mit einer irren Gewalt*, дзе побач ужываюцца словы з розных стыляў, напрыклад: *... die Augen hinter der Brille forschten in mein Gesicht, gierig und mit einer* ***irren*** *Gewalt* [1, с. 83]. – *Вочы за акулярамі ўтаропіліся ў мой твар прагна і з нейкаю* ***шалёнаю*** *сілаю* [2, с. 155]. Слова *irr(e)* у нямецкіх слоўніках прыводзіцца з паметай *salopp*, змяшчае ў сваёй семантычнай структуры семы, што выражаюць адмоўныя пачуцці да аб’екта выказвання праз значэнні ‘вар’яцкі, шалёны’, захоўвае ў беларускім перакладзе высокую экспрэсіўнасць праз прыметнік *шалёная*. Аднак у тэксце арыгінала яно размешчана перад словам высокага стылю *Gewalt*, якое валодае шырокай семантыкай – ‘сіла, улада, прымус, гвалт’. Перакладчык выбірае найбольш універсальны адпаведнік *сіла*, што дазваляе пазбегнуць непатрэбнай грубасці, але звужае семантычны дыяпазон арыгінала.

Асобную ўвагу неабходна звярнуць на трансфармацыю складаных дзеепрыметнікавых азначэнняў, характэрных для нямецкай мовы, напрыклад: *Ich hatte… rasch* ***ineinanderstürzende*** *Bilder in* ***rasender*** *Jagd in mich eingetrunken* [1, с. 75]. – *...перад маімі вачамі* ***пранесліся*** *стракатыя карціны, якія мільгалі з* ***шалёнаю*** *хуткасцю* [2, с. 148]. У фрагменце *rasch ineinanderstürzende* (якія хутка/жвава накіроўваюцца/рушаць адна ў другую) *Bilder* перакладчык перабудоўвае структуру складанага азначэння *пранесліся стракатыя карціны, якія мільгалі*. Складаны дзеепрыметнік *ineinanderstürzende* не мае прамога структурнага адпаведніка ў беларускай мове, таму перакладчык выкарыстоўвае апісальны спосаб перадачы, адбываецца граматычная трансфармацыя: азначэнне пераходзіць у даданую частку сказа. Адзначым з’яўленне ў перакладзе прыметніка *стракатыя*, якога няма ў арыгінале, – гэта экспліцыруючы дадатак, які выяўляе візуальную прыроду вобраза і ўзбагачае беларускі тэкст. Адначасова вобраз *in rasender Jagd* (у шалёным паляванні) перадаецца праз больш нейтральнае, пераноснае *з шалёнаю хуткасцю*. У выніку дынаміка захоўваецца, але метафарычная насычанасць арыгінала аслабляецца.

Пры перакладзе азначэнняў важную ролю адыгрывае адаптацыя да нормаў беларускай мастацкай мовы. Гэта асабліва выразна праяўляецца ў сказе, напрыклад: *…der Schwarm in* ***schwatzhafter*** *Unruhe… tat mir irgendwie weh* [1, с. 75] – *…назойлівая* ***балбатня*** *пасажыраў… прычыняла мне боль* [2, с. 148]. Нямецкае азначэнне *schwatzhaft* мае значэнне

‘балбатлівы; *зніж*. які пераказвае плёткі’. Перакладчык пераносіць прыкмету з прыметніка на назоўнік, утвараючы слова *балбатня*. Такім чынам адбываецца пераход ад азначэння да намінацыі дзеяння, што робіць беларускі тэкст больш натуральным і дынамічным.

У перакладзе азначэнняў з нямецкамоўнага мастацкага тэксту на беларускую мову нярэдка сустракаецца поўная эквівалентнасць як на семантычным, так і на вобразным узроўні, як напрыклад: ***irdische gelbe*** *Sterne zwischen den* ***strahlenden*** *des Himmels* [1, с. 77] – ***зямныя жоўтыя*** *зоркі сярод* ***ззяючых*** *нябесных* [2, с. 148], дзе перакладчык даволі дакладна захоўвае паэтычнасць арыгінала, калі перадае азначэнне *irdisch* як ‘зямны’, *gelb* – як ’жоўты’, а *strahlend* – як ‘ззяючы’, і нават працягвае ланцуг азначэнняў прыметнікам *нябесны* замест роднага склону назоўніка *Himmel* у арыгінале.

Такім чынам, аналіз перакладу азначэнняў у нямецкамоўным мастацкім тэксце навелы “Амок” Шт. Цвэйга дазваляе зрабіць выснову, што перакладчык У. Чапега шырока выкарыстоўвае розныя перакладчыцкія трансфармацыі: стылістычную нейтралізацыю, граматычную перабудову, семантычнае звужэнне, метафарычную замену і эксплікацыю. Асноўнай тэндэнцыяй мастацкага перакладу з’яўляецца імкненне захаваць агульную эмацыянальна-псіхалагічную атмасферу твора пры адначасовай адаптацыі тэксту да нормаў беларускай літаратурнай мовы. У шэрагу выпадкаў адбываецца страта асобных канататыўных або метафарычных адценняў, аднак гэта кампенсуецца натуральнасцю і мастацкай выразнасцю беларускага тэксту.

Спіс выкарыстанай літаратуры

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

2. Цвэйг, Шт. Пякучая таямніца : навелы / Шт. Цвэйг ; пер. з ням. У. П. Чапегі. – Мн. : Маст. літ., 1994. – 496 с.

К содержанию

И. П. КОРОЛЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Современная лингвистика характеризуется устойчивым интересом к проблеме взаимодействия языка и культуры. Антропоцентрическая парадигма, утвердившаяся в гуманитарном знании, постулирует неразрывную

связь языковых форм с особенностями человеческого восприятия и концептуализации действительности. В этом контексте особую значимость приобретает исследование фразеологического фонда языка, поскольку именно фразеологизмы, по справедливому замечанию В. Н. Телия, выступают в роли зеркала, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание.

Важнейшим понятием лингвокультурологии выступает языковая картина мира – совокупность представлений о действительности, зафиксированных в языковых единицах и категориях. Фразеологизмы занимают в этом процессе особое место: будучи вторичными номинативными единицами, они не просто отражают, но и интерпретируют действительность сквозь призму ценностных установок и стереотипов, сложившихся в данном этносе.

Фразеология является свидетельством яркости, красочности языка. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта. Образы, заложенные в фразеологических единицах, служат отражением национальной идентичности народа, и они часто носят ярко национальный характер. Наряду с полностью национальными фразеологизмами в разных языках имеется много интернациональных. Некоторые из них сохраняют архаические элементы, которые являются представителями предшествующих эпох.

Знание единиц фразеологии облегчает понимание публицистических и художественных текстов. Грамотное использование фразеологических оборотов делает речь полнее и гораздо оживленнее. С помощью идиом, как с помощью различных оттенков цветов, информационный аспект языка дополняется чувственно-интуитивным описанием нашего мира и нашей жизни.

Особое значение имеет изучение фразеологии для совершенствования речевого мастерства человека, для повышения его речевой культуры. Она действительно помогает овладеть литературными нормами в употреблении слов, в частности, использования фразеологических единиц. В научном отношении изучение фразеологии важно для исследования самого языка. Фразеологизмы существуют в языке в тесной связи с лексикой, их изучение помогает лучше познать их конструкцию, образование и употребление в речи.

Язык – это зеркало души народа, его истории, быта и, конечно, мира природы, который его окружает. Немецкий язык, обладающий богатейшим фразеологическим фондом, предоставляет обширный материал для лингвокультурологического анализа. Язык, с его любовью к точности и образности, хранит в себе огромный пласт фразеологизмов, в которых главными действующими лицами выступают животные. Эти устойчивые выражения, или идиомы, не просто украшают речь, но и позволяют заглянуть вглубь культурного кода: увидеть, кого немцы считают хитрым, кого – упрямым, а кого – по-настоящему счастливым.

Большая часть анималистических фразеологизмов уходит корнями в повседневную жизнь средневекового человека. Крестьянин, часами наблюдавший за повадками скота, переносил их на человеческие отношения. Охотник, знавший уловки диких зверей, создавал метафоры для описания врага или соперника. Позже, с развитием городов и ремесел, добавлялись наблюдения за городской фауной.

Анималистическая лексика в немецкой фразеологии сравнима с театром, где каждый персонаж играет свою, исторически закрепленную роль. Иногда значение таких фразеологизмов совпадает с аналогичными единицами в других языках, но чаще удивляет своей самобытностью.

Например, в русском языке свинья – символ нечистоплотности, невежества и неблагодарности (посади свинью за стол, она и ноги на стол). В немецком языке это тоже присутствует: *sich wie eine Sau benehmen* ‘вести себя как свинья’ или *kein Schwein war da* ‘ни одной свиньи не было, т. е. никого’. Однако фразеологизм *Schwein haben* означает ‘приносить удачу’. Это самое популярное выражение, означающее ‘повезти, быть удачливым’. Существует несколько теорий происхождения этого выражения, самая распространенная отсылает к средневековым турнирам. Проигравшему рыцарю в качестве утешительного приза часто доставалась свинья. Другая версия связана с карточной игрой, где самая старшая карта называлась «свиньей». Так или иначе, традиция дарить на счастье марципановых или стеклянных свинок сохранилась в Германии до нашего времени.

Корова в немецком сознании – существо флегматичное и не всегда приятное, символизирует медлительность, глупость. Например: *Da stehen wie die Kuh vor dem neuen Tor* ‘стоять как корова перед новыми воротами’ – выражение, знакомое многим, означает тупое недоумение, растерянность перед чем-то новым и непонятным. *Da wird ja die Kuh verrückt!* ‘Тут даже корова с ума сойдет!’ – восклицание, выражающее крайнее изумление или возмущение.

Лошадь в немецкой идиоматике – трудяга, она символизирует надежность, силу, уверенность. *Mit jemandem Pferde stehlen können* ’с кем-то можно красть лошадей’ – так говорят о надежном, проверенном друге, на которого можно положиться в любом, даже самом рискованном деле. *Ins falsche Pferd beißen* – означает сделать неправильный выбор, просчитаться, поставить не на того человека, *das Pferd von hinten aufzäumen* – ‘делать что-то не в той последовательности, начинать не с того конца, нарушать логику’.

Как и в любой культуре, кошка и собака в Германии олицетворяют два разных мира. *Wie Hund und Katze leben* ‘жить как кошка с собакой’ – постоянно ссориться, враждовать. *Der Hund* часто выступает как символ усталости и плохого состояния. *Müde wie ein Hund sein* – усталый как собака.

Фразеологизмы с компонентом *Katze* в основном обладают отрицательным значением. Они передают такие негативные человеческие качества, как обман, скрытность, неискренность, уклончивость, а также описывают неприятные или нечестные ситуации.

Одним из самых известных фразеологизмов является *die Katze im Sack kaufen* ‘купить кота в мешке’ – т. е. оказаться обманутым, купив что-то, не проверив качество. Выражение *die Katze lässt das Mausen nicht* ‘старые привычки не исчезают’ говорит о неспособности человека измениться.

Изучение немецких фразеологизмов с анималистическим компонентом – это увлекательная этнолингвистическая работа. Она показывает, что, несмотря на всю технологичность и современность, немецкая культура глубоко укоренена в крестьянском прошлом. Через призму отношений человека и животных мы видим, как формировались культура и менталитет народа. Эти идиомы делают язык живым, образным и по-настоящему народным. Они хранят память о быте, верованиях и юморе предков.

Список использованной литературы

1. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Яз. рус. культуры, 1996. – 288 с.

К содержанию

В. Ю. МАТИЕВСКАЯ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ

Современное языковое образование нацелено на становление человека-«культуры», т. е. человека, обладающего способностью, готовностью и опытом осуществления межкультурного общения, а также на формирование межкультурной толерантности, критического мышления и эмпатии, что является ключевым аспектом подготовки будущих педагогов.

Иными словами, недостаточно обучить человека грамматически правильно строить фразы на иностранном языке. Ключевым требованием становится формирование личности, индивидуальности обучающегося, способной выступать в роли активного и толерантного участника межкультурной коммуникации. В таком случае особую актуальность приобретает понятие «межкультурно-коммуникативная компетенция», которое объединяет в себе как лингвистические знания, умения и навыки, так и глубокое понимание культурного контекста страны изучаемого языка.

Любая образовательная деятельность должна вести к созданию социально и личностно значимого продукта в процессе формирования иноязычной межкультурно-коммуникативной компетенции. В таком случае развитие речевых умений признается ключевым элементом межкультурно-коммуникативной компетентности обучающихся. В качестве базовых умений выделяются:

- «базовые коммуникативные умения, что означает ясно говорить и выражать свои мысли, внимательно слушать, составлять документы, задавать и отвечать на вопросы;
- межличностные и межгрупповые умения: выстраивать конструктивные рабочие отношения, работать в команде, распознавать и уважать "культурное разнообразие и инаковость" (*diversity management skills*), компетентно вести себя в конфликтной ситуации и управлять конфликтом, вести переговоры;
- аналитико-коммуникативные умения: анализировать, решать проблемы и коммуницировать решения;
- умения адаптироваться к изменениям» [1].

Межкультурно-коммуникативная компетенция объединяет две компетенции. Изучим каждую из них.

Коммуникативная компетенция. Не существует единого подхода к определению и содержанию этого понятия. Термин был введен американским социолингвистом Д. Хаймсом в конце 1960-х гг. и обозначает, согласно «Словарю терминов межкультурной коммуникации», умение корректно и уместно использовать язык в том или ином обществе, предполагающее умение говорить на языке по его правилам и нормам, включая знание культурных и социальных норм; в состав коммуникативной компетенции включаются при этом четыре компонента: 1) грамматическая компетенция (знание сочетания слов и правил); 2) социолингвистическая компетенция; 3) дискурсивная компетенция; 4) стратегическая компетенция (использование коммуникативных стратегий, соответствующих ситуации) [2, с. 177–178]. Н. Д. Гальскова, уточняя содержание понятия, описывает иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения» [3, с. 49]. При этом и структура компетенции может содержать различное число компонентов. Например, лингвист и педагог, внесший вклад в развитие образования и языковых программ по межкультурному пониманию и коммуникации, Ван Эк, выделяет 6 основных компонентов (субкомпетенций) в содержании коммуникативной компетенции: «лингвистический (знание вокабуляра и грамматических правил), социолингвистический

(умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией/контекстом), дискурсный (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации), стратегический (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний), социокультурный (определенная степень знакомства с социокультурным контекстом), социальный (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией)» [4, с. 33].

В любом случае основными характеристиками коммуникативной компетенции признаются: а) лингвистическая составляющая, т. е. знания грамматики, словарного запаса, фонетические навыки, необходимые для выражения мыслей и правильного оформления высказываний, соблюдения логической последовательности текста и его связности, понимания смысла и намерений собеседника; б) прагматическая составляющая или способность эффективно общаться в соответствии с целями и контекстом коммуникации, а также умение интерпретировать невербальные сигналы собеседника; в) социолингвистическая часть, как понимание социокультурных норм, обычаев иноязычного общества и умение адаптироваться к различным ситуациям общения; г) социокультурная составляющая, как знания о культуре страны изучаемого языка, понимание и уважение культурных особенностей иноязычного общества и следование данным нормам.

В рамках социокультурной составляющей особое место занимает феномен языковой политкорректности. Политкорректность представляет собой не просто набор эвфемизмов, заменяющих «неудобные» слова, а отражение системы ценностей, принятых в данном обществе. Она напрямую связана с такими категориями, как толерантность, инклюзивность и уважение к различным группам людей.

В контексте межкультурной коммуникации владение нормами политкорректности становится маркером высокого уровня сформированности межкультурной компетенции. Обучающийся должен не просто знать лексические замены (например, *firefighter* вместо *fireman*, *differently-abled* вместо *disabled*), но и понимать культурно-исторические причины их появления, а также уместность их употребления в различных коммуникативных ситуациях. Неспособность учитывать эти нормы может привести к обвинению в сексизме, эйджизме или расовой дискриминации, что полностью разрушает позитивную атмосферу межкультурного общения.

Для языковой политкорректности характерен поиск новых средств языкового выражения и корректировка языкового кода. Мы подчеркиваем связь языка и культуры при освоении студентами языковой политкорректности, акцентируя внимание на использование терминов и выражений, которые соответствуют нормам политкорректности для развития

способности у обучающихся интерпретировать иноязычные тексты с учетом культурных норм и ценностей иноязычной культуры, обеспечения бесконфликтности и продуктивности общения.

Иными словами, современное иноязычное образование ориентируется на обучение человека умению взаимодействовать с носителями иноязычной культуры, понимание этой культуры и социокультурного контекста, предотвращение конфликтов в процессе формирования межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция связана при этом с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения [5, с. 19].

Осуществление успешного межкультурного общения и создание его позитивной атмосферы зависит от наличия знаний у человека о культурных особенностях, обычаях, ценностях, менталитете страны изучаемого языка, различиях со своей культурой, значения вербальных и невербальных сигналов, учета всех возможных культурных особенностей. Соответственно, для взаимодействия человека с представителями иноязычной культуры, предотвращения межкультурных конфликтов целью современного иноязычного образования признается формирование и межкультурной и коммуникативной компетенции у обучающихся. Однако В. В. Сафонова, например, понимает межкультурную компетенцию как часть коммуникативной компетенции языковой личности. С другой стороны, Н. Д. Гальскова рассматривает коммуникативную и межкультурную компетенции как равнозначные половинки одного целого. В любом случае межкультурная компетенция находится в неразрывной связи с коммуникативной компетенцией, поскольку иностранный язык изучается именно в контексте культуры.

Учет вербальных и невербальных сигналов, а также культурных аспектов, связанных с политкорректностью (в частности, использование гендерно-нейтральных местоимений в английском языке или отказ от некорректных терминов), требует от обучающегося не только языковых, но и аналитических навыков. Это позволяет собеседникам избегать употребления лексики, которая может быть воспринята как оскорбительная или неуместная в данном культурном контексте. Таким образом, изучение феномена политкорректности выступает одновременно и целью, и средством формирования межкультурно-коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Коммуникативное образование // Полит.ру. – М., 1998–2024. – URL: https://polit.ru/articles/nauka/kommunikativnoe-obrazovanie-2011-08-10/ (дата обращения: 21.10.2024).

2. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович ; под ред. М. Г. Лебедько, З. Г. Прошиной. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.

3. Соболева, Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе / Е. А. Соболева, Н. А. Казанцева // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 1 (48). – С. 49–52.

4. Вишняков, С. А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода : монография / С. А. Вишняков, Л. А. Дунаева. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2021. – 168 с.

5. Коряковцева, Н. Ф. Современное лингвистическое образование: перспективы развития : монография / Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова, И. А. Гусейнова. – М. : ФГБОУ ВО «МГЛУ», 2018. – 254 с.

К содержанию

А. С. ПЕРМИНОВА
Россия, Калининград, БФУ имени И. Канта

РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ

В романе Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» есть глава, где описывается, как путешественники, плывшие на корабле по океану, нашли на палубе замерзшие слова. Похожие на красные, желтые, зеленые градины, эти слова оттаивали в руках и начинали звучать. Ф. Рабле вложил глубокий смысл в строки своего романа. Действительно, слова как будто существуют вне человека. Если они напечатаны в тексте, книге, их можно увидеть, как можно увидеть любой предмет внешнего мира. Если они сказаны, их можно услышать, как любой звук, а, записав, сохранить. Если же слова записаны текстом Брайля, то их можно даже пощупать.

Тема заимствований из русского языка в шведский (как и наоборот) очень интересна, так как она отражает многовековую историю отношений двух государств [2; 5]. История русско-скандинавских отношений насчитывает более тысячи лет; контакты разной степени интенсивности сложились во всех областях жизни общества – экономической, политической, культурной, научной [1; 3; 4]. Наиболее прочные связи у России установились со Швецией; все исторические процессы (Россия и Швеция воевали девять раз только за период XVI–XIX вв.) отразились как в русском, так и в шведском языках [1; 3; 4; 7].

Следы древних шведов были обнаружены археологами в Старой Ладоге, под Новгородом, Псковом, Ярославлем, Ростовом, Смоленском и во многих других местах. Русские следы в Швеции прослеживаются не менее отчетливо, чем варяжские на Руси; об этом свидетельствуют археологические раскопки в Средней Швеции и на Готланде (распятия, нательные

кресты, пасхальные глиняные яйца, женские височные украшения, приспособления для пряжи) и наличие росписей в русско-византийском стиле в некоторых церквях XII в. на Готланде [3; 4; 7].

Самые известные и древние заимствования относятся к древнескандинавскому периоду (эпоха викингов и раннее Средневековье) – это период активных торговых связей между Новгородской Русью и Скандинавией. В этот период в древнешведский язык вошли лексемы, такие как *torg* (‘рынок’, ‘торг’), *stolpe* (‘столб’), *tolk* (‘толмач’), *sadel* (‘седло’), *lave* (‘лавка’) и др.; их происхождение и интеграция обсуждаются в работах по исторической лексикографии и этимологии [2; 5; 10].

С расширением Российской империи и развитием дипломатических связей (XVII–XIX вв.) шведский лексикон пополнился новыми экзотизмами, описывающими реалии того времени (например, *tsaren*, *knut*, *sabel*, *samovar*) [2; 6; 11]. Некоторые русские слова попали в шведский язык не напрямую, а через посредство немецкого языка, при этом корень остается славянским (например, *gräns* – ‘граница’, *sobel* – ‘соболь’) [2; 9; 10]. Лексикографические и толковые словари фиксируют современное употребление таких слов в шведском языке, а также стилистические пометы (например, *smetana* как название продукта в супермаркетах и соотношение с шведским *gräddfil*) [8; 11].

Политические и многие исторические термины вошли в шведский язык в XX в., особенно в советский период; они часто используются в прессе и литературе и нередко несут идеологическую или стилистическую окраску. Примеры: *duma* (‘дума’), *apparatjik* (‘аппаратчик’), *pogrom*, *gulag* – все эти заимствования получили широкое распространение и закреплены в современных словарях и публикациях [2; 11; 13].

В современном молодежном сленге и модных практиках встречаются такие заимствования, как *babushka* (‘способ завязывания платка’) или *babushka-trend*; о современных тенденциях употребления и общеязыковых статистиках указывается в соответствующих исследованиях и словарях [12; 13].

Языковой обмен между Швецией и Россией всегда был асимметричен: несмотря на географическую близость, влияние русского языка на шведский остается количественно ограниченным по сравнению с мощными пластами английских, немецких и французских заимствований [2; 5; 9].

В заключение хочется отметить, что, несмотря на относительную немногочисленность, русские заимствования занимают заметное место в лексико-семантической системе шведского языка и отражают многовековые исторические, культурные и экономические связи между странами [2; 5; 7].

Список использованной литературы

1. Биргегорд, У. Россия в восприятии Швеции: из истории языковых и культурных контактов / У. Биргегорд // Славяноведение. – 2008. – № 4. – С. 70–84.

2. Григорьев, А. В. Русские заимствования в шведском языке: история и современность / А. В. Григорьев // Вестник Московского государственного университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 3. – С. 45–52.

3. Коваленко, Г. М. Русские в Швеции. Культурные связи в XVII веке / Г. М. Коваленко ; Новгород. гос. ун-т им. Я. Мудрого. – В. Новгород : Изд-во НовГУ, 2010. – 198 с.

4. Кротов, П. А. Культурные контакты России и Швеции в эпоху Петра Великого / П. А. Кротов. – СПб. : Ист. ил., 2001. – 144 с.

5. Лошанская, Н. В. К вопросу о русско-шведских языковых контактах / Н. В. Лошанская // Скандинавский сборник. – Таллинн : Ээсти Раамат, 1975. – Вып. 20. – С. 185–194.

6. Лошанская, Н. В. О некоторых вопросах русско-шведских языковых связей и их отражении в лексикографии / Н. В. Лошанская // Скандинавские чтения 2000 года. – СПб. : Кунсткамера, 2002. – С. 415–422.

7. Шаскольский, И. П. Русско-скандинавские отношения в IX–XV вв. / И. П. Шаскольский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 220 с.

8. Malmström, S. Bonniers svenska ordbok / S. Malmström, I. Györki, P. A. Sjögren. – 8-e uppl. – Stockholm : Albert Bonnier Förlag, 2002. – 704 s.

9. Calleman, B. Zu den russischen Lehnwörtern im Schwedischen / B. Calleman. – Uppsala : Almqvist & Wiksell, 1950. – 163 s.

10. Hellquist, E. Svensk etymologisk ordbok / E. Hellquist. – Lund : C. W. K. Gleerups Förlag, 1922. – 1283 s.

11. Norstedts ryska ordbok : rysk-svensk, svenk-rysk = Русско-шведский, шведско-русский словарь / ed.: U. Birgegård, E. Marklund Sharapova. – Stockholm : Norstedts, 2006. – 1811 s.

12. Parkvall, M. Sveriges språk i siffror – Vilka spårk talas och av hur många / M. Parkvall. – Stockholm : Morfem, 2016. – 280 s.

13. Svenskt språkbruk : ordbok över konstruktioner och fraser / under led. av U. Clausén. – Stockholm : Norstedts Ordbok, 2003. – 304 s.

К содержанию

Т. Н. ПЕТРАШКО
Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛИНГВОЭТНИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Проблемы лингвоэтнического характера считаются одними из наиболее сложных в практике переводческой деятельности, хотя эти вопросы стали объектом научного внимания относительно поздно: только на рубеже XVIII–XIX вв. специалисты задумались о национальном колорите и национальном и историческом своеобразии текстов. В первую очередь речь идет, разумеется, о трудах В. фон Гумбольдта и его последователей. В XX в. лингвоэтническая специфика речи получила понятийное оформление и в широкий научный обиход вошла категория лингвоэтнического

барьера. В современной исследовательской и учебной литературе обнаруживается внушительное количество определений лингвоэтнического барьера, однако концептуально они не отличаются: в широком смысле – это все то, что не позволяет носителю языка непосредственно воспринимать текст на иностранном языке и реагировать на него так же, как если бы он был носителем данного иностранного языка [1, с. 105].

Лингвоэтнические барьеры не являются автономными, в том смысле, что они складываются из ряда лингвистических и экстралингвистических факторов. К лингвистическим основам возникновения переводческих противоречий относится расхождение языковых систем. Так, категория рода определяется во многих языках вариативно: по морфологическому признаку, по значению, а может быть и исторически обусловленной. Например, в немецком языке род существительного *das Mädchen* ‘девочка’ определяется морфологически по наличию суффикса *-chen*. В некоторых языках вообще отсутствует традиционная для славянской ветви родовая типологизация существительных на мужской, женский и средний род. В современных шведском и нидерландском выделяют только общий и средний род, в арабском – мужской и женский, в китайском, японском, эстонском языке категории рода вообще нет. В английском языке категория женского/мужского рода обнаруживается только у существительных, обозначающих живых существ в случае, если их пол может быть определен однозначно. Одушевленные существительные, которые могут выражать и мужской, и женский род (*parent, child*) относятся к так называемому общему роду. Все остальные существительные имеют средний род. Приведем наглядный пример актуальности обозначенных особенностей для практического перевода: дословный перевод на английский язык предложения *Я ждала больше часа. Наконец пришла врач, устало посмотрела на меня и молча села рядом* может быть представлен как *I had been waiting more than an hour. At last the doctor came, looked at me tiredly and silently sat down*. Однако в данном случае перевод не содержит указаний на пол обоих субъектов, что может быть достаточно значимой информацией. Чтобы разрешить данную проблему специалисту, очевидно, следует скорректировать грамматическую структуру предложения, нивелировав отсутствие категории рода у глагола в английском языке. Возможным вариантом может быть членение предложения и добавление еще одного: *I had been waiting more than an hour. At last the doctor came. She looked at me tiredly and silently sat down. And so the two women sit and remain silent.*

К значимым факторам возникновения лингвоэтнического барьера относится лексическое соответствие на уровне *языковой нормы* и *узуса*, т. е. коммуникативно обусловленного использования речевых единиц, имеющих синонимичную семантику. Так, англоязычное слово *babbler*

‘болтун’ узуально неприемлемо использовать в жанрах официально-делового дискурса, так как оно стилистически маркировано как ‘разговорное’. Поэтому, например, в тексте характеристики с места учебы верным будет использовать лексему *talkative* ‘разговорчивый’.

Третьим фактором, влияющим на возникновение лингвоэтнического барьера, является несовпадение картин мира (по Л. К. Латышеву, *преинформационных запасов носителей иностранного языка и носителей языка перевода*). Расхождение в мировосприятии достаточно серьезно влияет на передачу с одного языка на другой концептуальных понятий. Например, белорусское слово *Бацькаўшчына* имеет англоязычный эквивалент *Fatherland*. Однако для носителей англоязычной картины мира это слово не способно передать весь объем семантического значения, сформированного у носителей белорусской культуры и языка, где *Бацькаўшчына* включает широкий круг понятий и ассоциативных представлений. Это слово хотя и синонимично понятию Родина, но его значение имеет конкретизированную семантику локализации: место, где родился, вырос, родной угол, дом. Наглядным примером, расхождения преинформационных запасов носителей различных этносов являются такие ключевые концепты русской лингвокультуры (по А. Вежбицкой), как *душа*, *тоска*, *дорога*. Для русскоязычной аудитории чисто информативным будет понятие *five-o’clock tea*, хотя для самих британцев это еще и особый культурный феномен – традиция, облеченная специальным церемониалом.

Наиболее распространенным фактором возникновения лингвоэтнических барьеров следует признать лексические лакуны (в западноевропейской и американской школах транслятологии повсеместно культивируется понятие *gap* ‘пробел’). Термин *лакуна* в научный обиход ввел Ю. С. Степанов в своей работе «Французская стилистика», емко определив его как «“белые пятна” на семантической карте языка» [2, с. 120]. Такая широкая трактовка, очевидно, предопределила тот факт, что сегодня к лакунарной напряженности текста относят не только безэквивалентную лексику, но и рассмотренные выше понятия, отличающиеся в лингвокультурах своими преинформационными запасами.

В переводческой практике лексические лакуны чаще всего идентифицируют с безэквивалентной лексикой, которую логично рассматривать в такой оппозиции как *мотивированная* и *немотивированная*. Первая являет собой уникальные объекты окружающей действительности, существующие только в локальном этнолокусе. Например, *eggnog* – это напиток, готовящийся из взбитых яиц с сахаром, молоком или сливками с добавлением рома или вина, популярен в англоязычных странах, прежде всего в США, Канаде и Великобритании. Русскоязычной культуре такой напиток незнаком, следовательно, соответствующее слово отсутствует и в лексике

русского языка. Логичным способом перевода названия коктейля в данном случае является использование транслитерации или транскрипции (в современных словарях обнаруживаются следующие варианты перевода: *Эг-ног, эгг-ног, эгног*). При необходимости переводчик может сделать в тексте пояснительное примечание.

Немотивированные лакуны представляют собой явления, которые существуют в обеих лингвокультурах (языке оригинала и языке перевода), однако в одной из них отсутствует эквивалентная лексическая единица. Речь идет как об отсутствии отдельной номинации, как, например, со словом *кипяток*, которое на английский язык обычно переводится словосочетанием *boiling water*, так и об отсутствии в целом устойчивой лексической единицы-эквивалента. Например, слово *однофамилец* для перевода на английский язык требует использования отдельного предложения (*Он мой однофамилец*: *He has the same surname as me. – У него такая же фамилия, как и у меня*) или использования приема контекстуального смыслового расширения: *Он мой однофамилец: He's also Ivanov. – Он тоже Иванов*).

«Ловушкой» для переводчика являются также *квази-*, или *псевдоэквиваленты*, т. е. лексические единицы, которые контекстуально зависимы и не являются полными эквивалентами [3, с. 89]. Так, русское слово *общение* в лексикографических источниках представлено такими английскими лексемами, как *association, commerce, communi*on, *communication, touch, companionship, converse, intercommunication, congress, dealings* и др. Но для передачи словосочетания *личное общение* в английском языке используется выражение *personal contact* ('личный контакт'), а *общение с людьми* может быть передано как *meeting people* ('встреча людей').

Таким образом, успешность межъязыковой коммуникации зависит от умения преодолевать лингвоэтнические барьеры – комплекс явлений, не позволяющих носителю языка непосредственно воспринимать текст на иностранном языке и адекватно реагировать на него. К основным факторам возникновения лингвоэтнических барьеров относятся несоответствия языковых систем на грамматическом и лексическом уровнях, на уровне корреляции языковой нормы и узуса, а также концептуализации картин мира. Преодоление лингвоэтнических барьеров является важной профессиональной компетенцией переводчика.

Список использованной литературы

1. Латышев, Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

2. Степанов, Ю. С. Французская стилистика (в сравнении с русской) : учеб. пособие / Ю. С. Степанов. – М. : Высш. шк., 1965. – 355 с.

3. Основы перевода : учеб. пособие / У. М. Бахтикиреева, А. А. Лавицкий, Т. Н. Петрашко, Г. Т. Хухуни. – Мн. : Выш. шк., 2019. – 111 с.

К содержанию

М. А. РИЩУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современный город представляет собой сложный семиотический текст, где каждый элемент способен нести смысловую нагрузку. Сосуществование языковых групп на одной территории вместе с взаимодействием и влиянием друг на друга различных языков не могло не внести изменения, касающиеся социальной, экономической, и даже политической среды определенного региона. По этой причине феномен лингвистического ландшафта как совокупность письменных языковых знаков в городском пространстве вызывает все больший интерес у ученых из разных научных областей, включая лингвистику, социологию, право, психологию, урбанистику.

Лингвистический ландшафт является относительно новым направлением в социолингвистике. В 1997 г. Р. Ландри и Р. Бурхис определили понятие лингвистического ландшафта, как «язык публичных дорожных знаков, рекламных щитов, названий улиц, коммерческих вывесок и государственных зданий» [1, с. 25]. Таким образом, сам феномен подразумевает наличие как официальных знаков (общественных вывесок регионального, национального или муниципального уровней), так и магазинных вывесок, рекламных билбордов, а также неофициальных знаков, граффити, меню кафе, находящихся на одной территории и характеризующихся многоязычностью и иерархичностью. На сегодняшний день понимание лингвистического ландшафта значительно вышло за рамки установленного определения. По мнению Э. Шохами, лингвистический ландшафт сегодня определяется как «конструкт, включающий не только языковые элементы, но и изображения, звуки, архитектуру, а также людей, взаимодействующих с этим пространством» [2, с. 154].

Тенденция глобализации, миграционные процессы, межкультурное взаимодействие оказывают непосредственное воздействие на языковую среду в городах и регионах, обуславливая как социально-экономические, политические и культурные изменения в обществе, так и количественное соотношение языков. Так, на одной территории могут одновременно сосуществовать государственный(е) язык(и) и язык(и) с высоким международным статусом, региональные языки и языки иммиграционных диаспор. Как отмечает Е. И. Абрамова, «многоязычные европейские государства продвигают вывески с текстами на языках меньшинств. Основной тенденцией, отражающей изменения в экономике постсоветской России, является

увеличение количества вывесок на английском, французском, японском и других языках» [3].

Исходя из сущности и особенностей феномена, можно прийти к выводу, что лингвистический ландшафт оказывает прямое влияние на городское и региональное пространство и его субъектов. Обоснование важности функций лингвистического ландшафта заключается в том, что их комплексное понимание позволяет проанализировать комплекс механизмов, посредством которых городская среда участвует в конструировании социальной реальности. Р. Ландри и Д. Бурхис выделили такие функции лингвистического ландшафта, как информативная, культурная, историческая, образовательная, социальная [1].

Информативная функция способна не только сообщать информацию об определенном месте, но и наглядно демонстрирует многообразие языков в определенном регионе. Например, английский язык, признанный языком межкультурного общения, повсеместно встречается на магазинных вывесках, рекламных щитах, дорожных указателях, граффити и т. д., становясь не только немаловажным ориентиром для туристов, но и индикатором активных глобализационных процессов в данном регионе.

Символическая функция лингвистического ландшафта сигнализирует о социально-политическом статусе языка и той или иной этнической группы, а именно: о способности транслировать скрытые смыслы, ценности и отношение властей к тому или иному языку. Как утверждают ученые, язык на публичных вывесках «символически отражает относительный статус языковых групп в данном сообществе», делая видимым распределение власти и престижа между языками [1, с. 25]. Так, преобладание английского языка в ландшафте неанглоязычных стран часто служит символом глобальной интеграции, современности и высокого статуса бренда, в то время как демонстрация национальных языков на вывесках может выступать актом признания важности и в стремлении сохранить национальный статус того или иного языка.

Согласно образовательной функции, знаки на языках меньшинств или на любых других языках способны познакомить зрителя с элементами другого языка, становясь стимулом к изучению культуры и языка. Более того, лингвистический ландшафт способен выступать в роли аутентичного, образовательного ресурса, который способствует формированию языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций у обучающихся.

Социальная функция лингвистического ландшафта заключается в его способности выступать инструментом конструирования, поддержания и трансляции социальных отношений, идентичностей и властных структур в публичном пространстве. Через выбор языков, шрифтов, расположения и содержания вывесок лингвистический ландшафт не просто отражает

существующую социокультурную реальность, но и активно формирует ее, определяя территориальную принадлежность, сигнализируя о статусе языковых сообществ, узаконивая или, напротив, маргинализируя определенные этнические группы людей, а также создавая символические границы между представителями своей этнической группы и представителями других групп.

Психологическая функция лингвистического ландшафта характеризуется способностью оказывать целенаправленное и подсознательное воздействие на ментальные процессы, эмоциональное состояние и поведенческие реакции индивида в городской среде. Например, эстетически организованные вывески, гармоничное сочетание цветов, шрифтов и образов способны вызывать положительные эмоции, чувство комфорта и принадлежности индивида к месту, в то время как хаотичные, чужеродные или агрессивные визуальные сообщения могут вызывать неприятные ощущения, отторжение и дискомфорт.

Таким образом, лингвистический ландшафт представляет собой комплексный феномен, функциональный потенциал которого выходит далеко за пределы простой передачи информации. Являясь неотъемлемой частью социокультурного пространства, лингвистический ландшафт обладает широким спектром функций, отражая и формируя ценности, нормы и идентичности современного общества.

Список использованной литературы

1. Landry, R. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study / R. Landry, R. Y. Bourhis // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – № 16 (1). – P. 23–49.

2. Shohamy, E. LL research as expanding language and language policy / E. Shohamy // Linguistic Landscape. – 2015. – № 1 (1–2). – P. 152–171.

3. Abramova, E. I. Linguistic landscape as an object of sociolinguistics / E. I. Abramova // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – № 2 (6). – P. 48–49. – DOI: 10.18454/RULB.6.24.

К содержанию

Н. А. ТАРАСЕВИЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА

Современная лингвистика рассматривает языковые явления в неразрывной связи с культурой, мышлением, отражением реально существующего мира в системе концептов, свойственных той или иной нации. В настоящий момент, когда границы общения между представителями раз-

ных народов становятся все более и более условными, особую значимость приобретают такие характеристики, как идентичность и национальный менталитет, знание основных черт которых позволяет осуществлять успешную коммуникацию. Национальный менталитет – это совокупность характерных особенностей мировосприятия, ценностей, норм поведения, присущих конкретному народу или нации. Его формирование объясняется многими исторически сложившимися факторами.

1. Географическое положение.

Климат и природные условия относятся к естественной данности, которая определяет условия проживания, основные виды трудовой деятельности, растительность, животный мир. Для народов, проживающих в суровых условиях севера, пустыни, гор, необходимость приспосабливаться к экстремальным температурам, перепаду высот формирует выносливость, сплоченность, практичность, строгие взаимоотношения с природой.

Суровый климат воспитывает выносливость и коллективизм. Например, Сибирь, Скандинавия, Канада, где холодные зимы, короткое лето, долгие темные месяцы, людям для выживания требовались взаимопомощь, солидарность, способность противостоять жизненным испытаниям. У этих народов ярко выражено стремление к устойчивости, осторожности, привычка к планированию наперед, умение держаться вместе.

Море, степь или лес создают впечатление бесконечности, огромных просторов, что накладывает свой отпечаток на образ жизни, хозяйство и даже фольклор. Например, *лес поит, кормит, одевает, укрывает, согревает*; *много леса – не губи, мало леса – береги, нет леса – посади*; *спокойное море никогда не сделает из человека опытного мореплавателя*; *море – рыбачье поле*; *степного коня не объездить на корде*.

Островное положение – Япония, Великобритания, Исландия – формирует замкнутость и уникальность. Изолированность от континента способствовала формированию особой идентичности, традиций и самостоятельности. Меньшее смешение с соседями, защита от внешних вторжений усиливали патриотизм и национальную сплоченность. Такие народы часто осторожно относятся к переменам и иностранным влияниям.

Степные просторы – это мобильность и свобода, свойственные кочевым народам Евразии (казахи, монголы). Большие открытые пространства, требующие умения быстро перемещаться, быть самостоятельным, владеть навыками ориентирования способствуют развитию культа свободы, индивидуализма, почитания лошадей, отсутствия жестких границ частной собственности, меньшей привязанности к оседлому образу жизни и земельным традициям.

Горы – альпийские народы, Кавказ, афганские пуштуны – воспитывают обособленность и самостоятельность. Жизнь в изолированных долинах,

труднодоступных районах способствует независимому характеру, ценности автономии и самоуправления. Сохранение уникальных языков, обычаев, этнической идентичности, почитание местных традиций – неотъемлемая часть национального менталитета этих народов.

Для стран, расположенных на морском побережье, – Средиземноморье, Нидерланды, отдельные районы Китая – характерны открытость и предприимчивость. Здесь наблюдаются благоприятные условия для торговли, контактов с другими культурами, миграций, что влечет развитие коммерческой жилки, уважения к иной культуре, гибкости мышления, умения ладить с разными людьми.

Жаркий климат Южной Европы, стран тропического пояса вырабатывает у жителей неторопливость в поведении и общительность. Жара заставляет жить медленно, экономить энергию, формирует привычки к спокойному ритму жизни. Здесь трудно переоценить значимость семейных и дружеских связей, продолжительного общения, эмоциональности.

Соседство с другими народами, взаимосвязь со смежными культурами через торговлю, войны, миграции способствует формированию открытости, взаимодействию или, напротив, замкнутости и осторожности. Например, в Афганистане преобладают эндогамные браки (внутри одной этнической или племенной группы). В сфере экономики лидерами по наличию транснациональных корпораций являются Китай и США.

2. Культурно-исторический опыт.

История государства и народа складывается из периодов независимости, войн, завоеваний, обращения к религии или, наоборот, традициям атеизма, что формирует историческую память, гордость или травмы, коллективное сознание. Например, колониальные метрополии – Англия, Испания, Португалия – способствовали распространению своих языков.

Религиозные традиции – христианство, ислам, буддизм, язычество и их особенности закладывают ценности, модели воспитания, уклады семьи, ритуалы и праздники. Например, современный друидизм – духовное и культурное движение, ориентированное на почитание природы, предков и кельтского наследия – признан религией в Великобритании.

Религии формируют четкие представления о добре и зле, о допустимом и недопустимом: не убий, не укради, не завидуй, чти родителей.

Определяются идеалы милосердия, справедливости, честности, прощения, смирения.

В аспекте общественного поведения культивируются запреты на обман, клевету, предательство, насилие, что отражено в заповедях большинства мировых религий.

Формируется отношение к труду, богатству, бедности (например, протестантская этика гласит *работай усердно – Бог поможет*). Многочислен-

ные заповеди, обряды и традиции нацелены на помощь семье, ближнему, сироте, вдове, нуждающимся; поощряется филантропия, благотворительность (закят в исламе, десятина в христианстве, традиция садаки и маасер в иудаизме).

Через религиозное знание, проповеди устанавливается отношение к браку, любви и разводу: христианство и ислам считают брак священным союзом, развод – крайней мерой. Например, в Ирландии разводов не существует. Во многих религиях присутствуют табу на внебрачные, а также однополые связи. Посредством мифологии, литературы, искусства, через устные и письменные традиции общество транслирует основные установки («что такое хорошо и что такое плохо», героические и антипатичные модели поведения). Например, борьба с асоциальным (изоляция и апатия) и антисоциальным (активный вред окружающим) поведением подростков.

3. Социально-экономический уклад.

Особенности организации труда и быта связаны с различным типом хозяйствования. Скотоводство, земледелие, охота, рыболовство, ремесла формируют коллективизм или индивидуализм, мобильность или оседлость.

В регионах с суровым климатом (Сибирь, Скандинавия, Канада) из-за холодных зим и короткого теплого сезона люди вынуждены планировать запасы еды и топлива заранее. Формируется привычка к экономии ресурсов, дальновидности, аккуратности, коллективизму. В северных странах традиционно развито долгосрочное финансовое и ресурсное планирование, склонность к сбережениям.

В приграничных, изменчивых климатических условиях (например, на степных территориях) экономическое поведение становится более гибким, мобильным, потому что условия жизни могут быстро меняться (наступление засух, паводков и др.). Например, кочевые народы быстрее реагируют на экономические вызовы, реже придерживаются устойчивых моделей.

В теплом/жарком климате (Южная Европа, Африка, Латинская Америка) физический труд в условиях жары становится менее интенсивным, появляется традиция работать в определенные, более прохладные часы (например, сиеста). Трудовой ритм становится менее напряженным, большее внимание уделяется отдыху, общению, личному времени. Например, в Средиземноморье популярны длинные обеденные перерывы и нестрогий рабочий график.

В регионах с неблагоприятным климатом (засухи, наводнения, резкие смены сезонов) люди вынуждены внедрять технологии для защиты от природных угроз (орошение, отопление, хранилища). Формируется стремление к инновациям и четкому следованию правилам, чтобы избежать рисков. Например, активное развитие инженерии в Нидерландах напрямую связано с защитой от наводнений.

Таким образом, теплый мягкий климат способствует появлению излишков, их обмену (рынки, торговля), больше возможностей для диверсификации деятельности, в то время как жесткие климатические условия вынуждают концентрироваться на выживании, а не на избыточной производственной или торговой активности.

Социально-экономический уклад влияет на благосостояние граждан: в обществах с высоким уровнем материального достатка развиваются индивидуализм, предприимчивость, а в обществах с постоянными социально-экономическими трудностями часто доминируют взаимопомощь, осторожность и прагматизм. В зависимости от ведущего типа хозяйствования складывается социальная структура общества. Традиционные общества (клановость, патриархальные структуры) формируют устойчивость к изменениям, уважение к старшим. Урбанистические общества чаще характеризуются открытостью к новому, большей индивидуальной свободой.

Например, Россия: огромные просторы, холодный климат, частые войны и нашествия, многоконфессиональность, крепостничество и поздняя урбанизация способствовали формированию терпимости, коллективизма, патернализма, а также определенной настороженности и склонности к самоограничению. Япония: островное положение, частые стихийные бедствия, недостаток ресурсов, влияние буддизма и синтоизма привели к появлению трудолюбия, гармонии с природой, самоограничения, особого уважения к дисциплине и иерархии.

Таким образом, менталитет – это результат сложного переплетения географии, истории, хозяйства и культуры, и каждый из этих факторов играет свою, порой решающую, роль в формировании уникального образа мышления и стиля жизни народа.

К содержанию

Е. В. ШИЛЕЙ
Беларусь, Минск, БГУИЯ

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПЕЙЗАЖА ГОРОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭРГОНИМОВ Г. МИНСКА)

Языковая игра как стилистический прием широко распространена в таких сферах, как литература, медиа и рекламный дискурс, журналистика. Активное использование приема обусловлено многообразием функций языковой игры. В первую очередь отметим языкотворческую функцию, которая заключается в создании новых языковых элементов, что

способствует обогащению и развитию языка и речи. Кроме того, выделяют эстетическую функцию языковой игры, смещающей фокус с содержания высказывания на его художественное воплощение. Смыслообразующая функция реализуется в создании иного содержания текста путем внедрения в него новых смыслов и значений. Довольно часто языковая игра реализуется через комическую функцию. Наконец, прагматическая функция заключается в воздействии на адресата. Некоторые определения понятия языковой игры концентрируют внимание именно на этой функции, что предполагает намеренное выдвижение формы высказывания на первый план, чтобы не просто передать информацию, а вызвать у адресата конкретную реакцию [1, с. 26]. Таким образом, креативное применение языка направлено в первую очередь на усиление воздействия на аудиторию путем расширения смысловых границ, а также на создание новых языковых единиц.

Благодаря ярко выраженной прагматической функции языковая игра является очень продуктивным принципом создания названий городских объектов, формирующих коммуникативный пейзаж современного города. При анализе эргонимов г. Минска удалось выявить примеры реализации языковой игры на различных языковых уровнях.

Создание удачного эргонима начинается с работы над звучанием и формой слова. Приемы фонетического уровня языка позволяют сделать слово приятным для восприятия и эмоционально привлекательным. Так, в названии всеми известной в Беларуси сети пиццерий *Пицца Лисицца* используется такой фонетический прием, как рифмовка. Этот прием придает названию ритмичность и запоминаемость. Аналогичный подход можно увидеть в названии детского центра *Йети и дети*.

Среди фонетических приемов, используемых в образовании эргонимов, встречается аллитерация. Например, в названии сети кафе *Ponpushka* повторяется согласный звук ‘п’, а в названии организации *Кэт энд кот* – ‘к’ и ‘т’.

На улицах города также встречаются эргонимы, созданные не только с помощью аллитерации, но и ассонанса: ресторан *МонеМане* или кафе *Monnom*. В первом случае присутствует повторение согласных звуков (‘м’ и ‘н’) и гласных звуков (‘а’ и ‘э’). Во втором случае также повторяется согласный звук ‘м’ и гласный звук ‘о’. Комбинация ассонанса и аллитерации создает мягкое и плавное звучание, что сразу ассоциируется с приятной и уютной атмосферой.

На лексическом уровне языковая игра проявляется через контаминацию, соединение двух или более слов. Эффективность контаминации заключается в возможности создавать информирующие названия. Например, эргоним *Ценопад* образован путем слияния слов «цены» и «падать».

Данная контаминация создает яркую метафорическую картину: цены падают, т. е. стремительно снижаются. Таким образом, в одной лексической единице закодирована информация о низких ценах и потенциальных скидках.

По схожему принципу построено название кафе *Пельместо*. Здесь удачно соединяются слова «пельмени» и «место»: первое слово усекается до «пельме-» и накладывается на вторую составляющую «место». Данная контаминация указывает как на специализацию (пельмени как ключевой продукт), так и на формат заведения (кафе или ресторан, а не магазин или служба доставки).

Интересная с точки зрения прагматики комбинация представлена в названии заведения питания *Шаурмания*. Здесь соединены слова «шаурма» и «мания», что передает идею массового увлечения продуктом.

Продуктивным механизмом языковой игры выступает каламбур. Этот прием строится на сходстве по звучанию или многозначности одного слова. В качестве яркого примера каламбура можно привести название салона красоты *Best и Я*. Оно состоит из трех компонентов: английское слово *best* (‘лучший’), союз «и», а также местоимение «я». С одной стороны, все вместе можно интерпретировать как «лучший (салон) и я». С другой стороны, название идентично звучанию слова «бестия» (хитрая, дерзкая, притягательная девушка) или английскому *bestie* (‘лучшая подруга’). Таким образом, эргоним позиционирует заведение как премиальное («лучший»), создает эффект вовлеченности («и Я»), а также может соотноситься с другими значениями («бестия», *bestie*), что формирует определенный имидж заведения.

Существуют каламбуры, которые формируются на базе прецедентности. Например, название ресторана *Robin Food*. Здесь основой служит всеми известное имя героя *Robin Hood*. Название тоже строится на сходстве звучания: *Hood* заменяется на *Food*, что точно обозначает сферу деятельности заведения.

Каламбур может приобретать и провокационное звучание, как в случае с *Doner Trump*, где название популярного блюда «донер-кебаб» сочетается с фамилией известного политика Дональда Трампа. Эргоним также образован на основе созвучия слова «донер» и имени Дональд, что работает исключительно на запоминаемость и эпатаж.

На уровне формы языковая игра также находит отклик среди номинаторов. Наиболее ярко этот синтез проявляется в приеме смешения алфавитов. Например, в названии бренда одежды *Так Divno* сочетается наречие «так», написанное кириллицей, и слово *Divno*, написанное латиницей.

Распространенным приемом является нарушение правил капитализации и орфографии внутри слова. Например, в названии кофейни *ФаСоль*

заглавная буква «С» в середине слова графически выделяет составляющую «соль», что акцентирует внимание на двойном смысле названия: ноты в музыке («фа» и «соль») и приправу в кулинарии («соль»). А комбинация этих составляющих образует слово «фасоль» (бобовое растение).

Название *ПерекрестОК* также является примером капитализации. Внутри слова «перекресток» заглавными буквами выделяется элемент *ОК*, который выступает как международное слово-сигнал и используется во всех языках для обозначения согласия, одобрения, понимания или подтверждения, означающее «хорошо», «все в порядке».

В названии паба *ПабЕда* также используется капитализация («Е»), выделяя слово «еда», чтобы подчеркнуть обе составляющие этого слова: место («паб») и его основную функцию («еда»). Аналогичный случай – название *БаРак*, где капитализация буквы «Р» отделяет слово «рак», что подчеркивает первоначальную концепцию заведения (продажа и доставка морепродуктов).

А вот кафе *ШекспИР* обладает необычным названием с отсылкой не только на известного поэта Уильяма Шекспира, но и на формат заведения. Благодаря капитализации в названии выделяется слово «пир», что передает и актуализирует идею о «праздничном и обильном застолье». Таким образом, здесь графическая игра прямо указывает на гастрономическую суть заведения, подчеркивая идею изобилия, праздника и наслаждения едой.

Похожее название носит кафе *ШексБир*, где нарушены орфографические нормы: буква «П» (Шекспир) заменена на «Б». Если принять во внимание графическое выделение буквы «Б», а соответственно – слова «Бир», то можно сделать вывод: эргоним указывает на концепцию заведения. «Бир» является транслитерацией от англ. *beer* (‘пиво’), указывая на основной продукт заведения.

Таким образом, языковая игра является системообразующим, осознанным и высокоэффективным механизмом в процессе образования эргонимов. Она выполняет не только номинативную, но и коммуникативно-прагматическую функцию, что является необходимым для успешного позиционирования в условиях насыщенной информационной и конкурентной среды.

Список использованной литературы

1. Гридина, Т. А. Языковая игра как лингвокреативная деятельность / Т. А. Гридина // Язык. Система. Личность. Формирование языковой личности в онтогенезе : сб. ст. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002. – С. 22–27.

К содержанию

К. В. ШУМИХИНА, И. С. СИДОРЧУК, Д. Д. РУДЕНКО
Беларусь, Минск, БГЭУ

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Межкультурная коммуникация – актуальное явление современного мира. Для ее реализации необходимо не только грамотно излагать мысли на иностранном языке, но и соблюдать культурные нормы, принятые у носителей изучаемого языка. В зависимости от того, насколько адекватно осознают люди ценности своей культуры и сопоставляют их с ценностями культур других народов, определяется и благополучие данного народа.

С данным понятием тесно связано и такое понятие, как *диалог культур*, которое включает логику, мышление, ценностные смыслы, принятие и уважение достояний страны изучаемого языка, что способствует взаимопониманию, толерантности, позитивного отношения субъектов иноязычного общения [1].

Коммуникативная компетенция как компонент межкультурной коммуникации обозначает способность и готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

Существует шесть *компонентов* коммуникативной компетенции:

1) языковая компетенция (способность воспроизводить и интерпретировать значащие высказывания, строящиеся в соответствии с правилами языка);

2) социолингвистическая компетенция (выбор языковых форм в соответствии с окружением, коммуникативным намерением и т. д.);

3) дискурсная компетенция (использование приобретенных стратегий в построении и интерпретации текста);

4) стратегическая компетенция (использование коммуникативных методов для преодоления трудностей в коммуникации);

5) социокультурная компетенция (способность к правильному и подходящему использованию языка в соответствии с культурными особенностями и традициями страны изучаемого языка);

6) социальная компетенция (желание и умение взаимодействовать с субъектами страны изучаемого языка) [1; 2].

Так как межкультурная коммуникация предполагает общение между представителями различных культур, то данные различия могут вызвать следующие *проблемы*:

1. Языковые, связанные с особенностью звучания и (или) перевода выражения (слова).

2. Этноцентризм, при котором субъект общения превозносит культурные особенности своей страны как эталонные.

3. Страх неизвестного, что может служить причиной заведомо негативного отношения к представителям других культур на психологическом уровне.

4. Стереотипы, т. е. каждая нация воспринимается как единый организм, а не как отдельный человек.

5. Невербальные различия, где одинаковые жесты могут иметь противоположное значение в разных странах.

6. Восприятие времени, при котором соблюдение временного регламента соблюдается более лояльно или более строго.

7. Эмоциональность (например, сдержанность представителей Великобритании и эмоциональность представителей таких стран, как Италия, Испания и др.).

8. Этикет, при котором одно и то же действие, считающееся примером хорошего воспитания в одной стране, может расцениваться верхом неприличия в другой [2].

Для недопущения подобных проблем необходимо понимать, принимать, уважать культуру другой страны и стараться решать конфликты наиболее спокойным способом, исключая агрессию и поведение оскорбительного характера.

Таким образом, межкультурная коммуникация включает диалог культур и коммуникативную компетенцию как неотъемлемые ее составляющие, которые предполагают общение на иностранном языке с представителями различных культур и традиций.

Список использованной литературы

1. Шумихина, К. В. Особенности межкультурной коммуникации / К. В. Шумихина, И. С. Сидорчук // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXVIII Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 1 марта 2024 г. : в 2 ч. – Брест : БрГУ, 2024. – Ч. 1. – С. 187–189.

2. Шумихина, К. В. Проблемы межкультурной коммуникации / К. В. Шумихина, И. С. Сидорчук // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 16 мая 2025 г. – Пинск : ПолесГУ, 2025. – Вып. 3. – С. 181–185.

К содержанию

Е. В. ЩЕГЛОВА
Россия, Дагестан, Кизляр, филиал ДГУ

АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ

Язык является главным инструментом для обретения взаимопонимания между людьми во всем мире. Существует не так много языков, считающихся международными. Прежде всего, к ним относятся языки, на которых общается наибольшее количество людей. Многие из них являются также официальными языками ООН. Языками международного общения считаются те языки, на которых общается наибольшее количество людей по всему миру. Кроме этого, можно назвать официальные языки ООН: английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский. На сегодняшний день языком международного общения номер один по праву считается английский. Он является родным для 410 млн людей в мире. К тому же до миллиарда людей изучают его в качестве иностранного. Ясно одно, что английский язык, претерпев множество изменений, стал важнейшим средством коммуникации в эпоху глобализации мира.

Любой стране выгодно, чтобы ее язык был международным. Будучи одной из самых сильных стран мира, Америка вела языковую политику именно в направлении глобализации своего языка. И ключевую роль сыграло именно то, что в США появилось два изобретения, без которых наша жизнь немыслима, – компьютер и Интернет. Эти средства мгновенного распространения информации сильно способствовали глобализации английского языка. Во второй половине XX в. на фоне поствоенных и полуразрушенных стран США выглядели весьма привлекательно. «Американская мечта» казалась идеалом, и жители разных стран стремились хоть как-то приблизиться к этому идеалу, а язык – один из способов стать ближе. Фильмы, музыка, молодежные движения пришли к нам из-за океана и принесли с собой англоязычную культуру.

Во многих странах английский занимает очень важное место как язык дипломатии, торговли и бизнеса: 90 % мировых сделок заключается на английском языке.

Мировые финансовые фонды и биржи работают на английском языке. Финансовые гиганты и крупные корпорации используют английский язык независимо от того, в какой стране они находятся.

Английский – самый популярный иностранный язык в школах. Самые престижные вузы мира – англоязычные. В странах, где английский – второй государственный язык, студенты предпочитают учиться на английском. Знание английского языка дает возможность получить хорошее образование и построить успешную карьеру.

Масштабные путешествия англичан на протяжении двух веков принесли свои плоды. В XXI в. английский – это язык путешествий. В какую бы страну вы ни попали, на английском языке вас поймут везде. В отеле, в ресторане, на автобусной остановке вы сможете объясниться с местными жителями. Английский стал языком XXI в. – века технического прогресса и информационных технологий. Сегодня все инструкции и программы для новых гаджетов пишутся на английском. Научные доклады, статьи, отчеты публикуются на английском языке. 90 % интернет-ресурсов – англоязычные. Подавляющее большинство информации во всех сферах – наука, спорт, новости, развлечения – выходит в свет на английском языке. Английский стал языком молодежной культуры. Американские актеры, актрисы, музыканты были и остаются кумирами не одного поколения людей. Голливуд и сегодня бесспорный лидер киноиндустрии. Культовые американские боевики и блокбастеры смотрят на английском языке во всем мире. Из Америки пришли джаз, блюз, рок-н-ролл и еще множество стилей музыки, которые популярны до сих пор.

К тому же английский язык красивый, мелодичный и легкий в изучении. Он обладает одним из самых богатых словарных запасов в мире, но при этом имеет несложную грамматику. Слова сами притягиваются друг к другу, образуя лаконичные и понятные предложения. Международный язык должен быть простым и всем понятным. Возможно, нам очень повезло, что именно такой несложный язык объединил мир.

Какой тернистый путь через несколько столетий может пройти язык! Сегодня мы можем с уверенностью сказать, что в XXI в. английский является международным языком номер один. Как долго он будет оставаться международным, сказать сложно. Но определенно этот статус сохранится еще не одно десятилетие.

К содержанию

Е. А. ЯСЮКЕВИЧ, М. Н. ВАСИЛЕВИЧ, Ю. В. КНЯЗЕВА
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Современный мир переживает беспрецедентную трансформацию коммуникационных процессов, обусловленную глобализацией, цифровизацией и усилением миграционных потоков. Межъязыковая и межкультурная коммуникация становится не просто инструментом взаимодействия, но и ключевым фактором социальной, экономической и политической

интеграции. Однако наряду с новыми возможностями возникают и серьезные вызовы: языковые барьеры, культурные конфликты, утрата идентичности, цифровое неравенство.

В условиях глобализации коммуникация перестает быть монолингвальной и монокультурной, она требует гибкости, толерантности и адаптивности. Вопросы перевода, межкультурного диалога, языковой политики и когнитивных искажений в коммуникации выходят на первый план. Как обеспечить эффективное взаимодействие между представителями разных культур? Какие стратегии помогают преодолеть языковые барьеры? Какое влияние оказывают цифровые технологии на межкультурный обмен?

Межъязыковая и межкультурная коммуникация в эпоху глобализации представляет собой сложный, многогранный феномен, требующий комплексного подхода. С одной стороны, технологический прогресс и развитие цифровых инструментов открывают новые возможности для преодоления языковых барьеров. С другой – усиление миграционных процессов, культурные конфликты и цифровое неравенство создают новые вызовы [1, с. 14].

Ключевым условием успешной межкультурной коммуникации становится развитие межкультурной компетенции, включающей не только владение языками, но и понимание культурных кодов, эмпатию, критическое мышление. Образовательные системы, бизнес-структуры и государственные институты должны активно внедрять программы, направленные на формирование этих навыков.

В перспективе искусственный интеллект, виртуальная реальность и нейротехнологии могут кардинально изменить способы взаимодействия между культурами, но их развитие должно сопровождаться этическими регуляциями. Глобализация не должна приводить к унификации культур, напротив, она должна стать платформой для диалога, взаимного обогащения и сохранения уникального наследия каждого народа.

Таким образом, будущее межкультурной коммуникации зависит от нашего умения сочетать технологические инновации с гуманистическими ценностями, создавая инклюзивное пространство для диалога в многополярном мире.

Современная эпоха, характеризуемая процессами интенсивной глобализации, порождает принципиально новую коммуникативную реальность, в которой взаимодействие представителей различных лингвокультур приобретает масштабный и повседневный характер. Этот процесс, с одной стороны, открывает беспрецедентные возможности для международного сотрудничества, обмена знаниями и культурного обогащения, а с другой – ставит перед человечеством комплекс сложных вызовов, связанных с преодолением барьеров и рисками утраты культурного разнообразия. Анализ

данной проблематики требует комплексного подхода, учитывающего как лингвистические, так и социокультурные аспекты.

Фундаментальным вызовом остается языковое неравенство. Доминирование английского языка как глобального лингва франка в сферах науки, бизнеса, дипломатии и информационных технологий создает асимметричные условия для носителей других языков. С одной стороны, это обеспечивает универсальный инструмент коммуникации, снижая транзакционные издержки. С другой – ведет к маргинализации менее распространенных языков, создает «стеклянный потолок» для профессионалов, не владеющих английским на высоком уровне, и порождает явление лингвистического империализма. Кроме того, использование неродного языка даже на высоком уровне зачастую не позволяет передать всю глубину и нюансы культурно обусловленных концептов, что приводит к смысловым потерям и упрощению дискурса.

Параллельно с лингвистическими существуют не менее значимые вызовы межкультурного характера. Глобализация, стирая географические границы, отнюдь не отменяет глубинных различий в системах ценностей, моделях поведения, коммуникативных стратегиях и социальных нормах. Непонимание или игнорирование этих различий становится источником коммуникативных сбоев, конфликтов и стереотипизации [2, с. 56].

Классическими примерами являются различия в интерпретации хронологических параметров (монохронные и полихронные культуры), в степени выраженности эмоций (низко- и высококонтекстные культуры), в дистанции власти и в отношении к неопределенности. Отсутствие межкультурной компетенции, т. е. способности понимать и адекватно реагировать на поведение представителей иной культуры, является серьезным препятствием для эффективного сотрудничества.

Цифровизация коммуникации, будучи мощным драйвером глобализации, вносит собственную специфику. Виртуальное пространство создает иллюзию унификации, однако цифровые платформы сами по себе не являются культурно нейтральными; они несут отпечаток ценностей и поведенческих паттернов создавших их культур. Социальные сети, мессенджеры и форумы формируют новые гибридные формы коммуникации, которые требуют освоения особых цифровых этикетов. При этом цифровая среда может как способствовать межкультурному диалогу, так и усиливать поляризацию через создание изолированных эхокамер и алгоритмическое усиление конфликтного контента [3, с. 101].

Несмотря на перечисленные вызовы, современные тенденции открывают и значительные перспективы. Ключевой из них является растущее осознание ценности культурного и языкового разнообразия как общего достояния человечества. Это находит отражение в развитии языковых

технологий, направленных на поддержку малых языков (машинный перевод, системы распознавания речи), в популяризации концепции «мягких навыков» (soft skills), среди которых межкультурная коммуникация занимает одно из центральных мест, и в расширении образовательных программ, нацеленных на воспитание глобальной гражданственности. Формируется новая парадигма, в которой универсализация и сохранение уникальности воспринимаются не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие процессы.

Таким образом, перспективы развития межъязыковой и межкультурной коммуникации в эпоху глобализации связаны не с устранением различий, а с выработкой стратегий их продуктивного осмысления и использования. Это требует целенаправленных усилий на уровне образовательных систем по формированию полилингвальной и межкультурной компетенций, развития технологий, обеспечивающих равный доступ к информации на разных языках, и продвижения ценностей взаимного уважения и диалога.

Успешная навигация в глобализирующемся мире будет зависеть от способности человечества превращать культурное и языковое многообразие из источника потенциальных конфликтов в ресурс для коллективного развития и инноваций.

Список использованной литературы

1. Бердичевский, А. Л. Глобализация и языковая политика: вызовы XXI века / А. Л. Бердичевский // Вестник Минского государственного лингвистического университета. – 2022. – № 3 (45). – С. 12–25.

2. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – 6-е изд., испр. – М. : Академия, 2020. – 352 с.

3. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация в эпоху глобализации : монография / А. П. Садохин. – Мн. : БГУ, 2021. – 198 с.

К содержанию

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

N. I. ANDREJTSCHIK
Belarus, Grodno, YKSUG

LINGUOKULTURELLE KOMPETENZ ALS NOTWENDIGE VORAUSSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Das Erlernen von Fremdsprachen nimmt traditionell einen wichtigen Platz im Bildungssystem ein. Unter den Bedingungen der heutigen Globalisierung gewinnt diese Aufgabe besondere Aktualität. Die Möglichkeiten für die Teilnahme von Studierenden an internationalen Austauschprogrammen erweitern sich, gemeinsame akademische Projekte mit ausländischen Hochschulen werden realisiert, die Mobilität des Lehrpersonals zwischen Ländern nimmt zu.

Allerdings gewährleisten solide Kenntnisse grammatischer Strukturen und ein umfangreicher Wortschatz allein noch keine erfolgreiche Kommunikation in einer Fremdsprache. Zu einer notwendigen Voraussetzung für effektive Kommunikation werden zunehmend Kenntnisse über Kultur, Geschichte und Traditionen des Landes der Zielsprache sowie das Verständnis der Besonderheiten des nonverbalen Verhaltens ihrer Muttersprachler. Genau diese Qualitäten bilden das Wesen der linguokulturellen Kompetenz, deren Inhalt und strukturelle Elemente näher betrachtet werden.

L. S. Gorodezkaja definiert linguokulturelle Kompetenz als einen Bestandteil der allgemeinen kulturellen Kompetenz der Persönlichkeit, der sich in der kommunikativen Praxis manifestiert. Ihrer Auffassung nach handelt es sich dabei um ein System miteinander verbundener Vorstellungen über allgemein akzeptierte Normen, Regeln und Traditionen sowohl der verbalen als auch der nonverbalen Kommunikation, die für eine bestimmte Linguokultur charakteristisch sind [1, S. 49].

A. A. Podgorbunskich betrachtet die linguokulturelle Kompetenz als integralen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Die Autorin definiert sie als integrative Eigenschaft des zukünftigen Fachmanns, die sich in der Bereitschaft und der Fähigkeit äußert, mit den Vertretern einer anderen linguokulturellen Umgebung die Verständigung und die Zusammenarbeit herzustellen. Die Grundlage hierfür bilden die erworbenen Kenntnisse über die fremde Kultur sowie die gesammelte soziokommunikative Erfahrung, die im beruflichen Kontext angewendet werden kann [2, S. 161].

Die Struktur der linguokulturellen Kompetenz stellt A. Ja. Fljer durch vier Komponenten dar: die konventionelle (die Kenntnis von Bräuchen, Normen und Etikettenregeln); die institutionelle (das Verständnis des politischen und rechtli-

chen Systems der Gesellschaft); die semiotische (das Erkennen kulturprägender Symbole); die linguistische (die Beherrschung unterschiedlicher sozialer Sprachvarianten – mündlich und schriftlich, formell und informell) [3, S. 358]. Der Entwicklungsgrad dieser Komponenten bestimmt das Gesamtniveau der linguokulturellen Vorbereitung des Studierenden.

Das Studium einer fremden Kultur erweist sich nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Faktor der geistigen Bereicherung der Persönlichkeit. Ein Mensch, der eine Fremdsprache beherrscht, wird nicht lediglich als Kenner sprachlicher Normen wahrgenommen, sondern auch als Mittler zwischen Kulturen. Die Aneignung einer fremden Kultur führt ihn auf natürliche Weise in einen Dialog der Kulturen und eröffnet ihm die Möglichkeit, eigene Werte, Traditionen und Prioritäten mit entsprechenden Elementen anderer kultureller Systeme zu vergleichen. Der Wert eines solchen interkulturellen Vergleichs hängt unmittelbar von der persönlichen Reife und der Vorbereitung des Individuums ab. Eine ausgebildete linguokulturelle Kompetenz ermöglicht es, selbstbewusst und angemessen mit den Muttersprachlern zu interagieren, adäquat auf vielfältige kommunikative Situationen zu reagieren und mit den Vertretern anderer Kulturen eine gemeinsame Basis zu finden.

S. G. Ter-Minasowa betont die Notwendigkeit, eine Sprache untrennbar vom kulturellen Kontext ihrer Sprecher zu erlernen. Ein solcher Ansatz fördert das Eintauchen der Lernenden in nationale Realien, Traditionen und die Mentalität des Volkes. Die Begegnung mit einer anderen Lebensweise und die Weltsicht bildet bei Studierenden ein Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt der Welt aus, entwickelt die Toleranz, die Offenheit und die Bereitschaft zum Dialog.

In der heimischen humanistischen Tradition wurde das Problem des gegenseitigen Verstehens in der menschlichen Kommunikation tiefgründig von M. M. Bachtin erforscht. Er betrachtete den Dialog als grundlegendes Modell kultureller Kommunikation. Gemäß seiner Konzeption setzt echte Kommunikation die Wahrnehmung des Anderen als seinesgleichen voraus, während das Selbstverständnis durch die Brille der fremden Perspektive erfolgt. „Die fremde Kultur enthüllt sich am vollständigsten und tiefsten gerade im Dialog mit einer anderen Kultur (wenn auch nicht absolut, denn nachfolgende Kulturen mögen noch mehr erkennen und verstehen). Der Sinn erlangt Tiefe, indem er mit einem anderen, fremden Sinn in die Wechselwirkung tritt; zwischen ihnen entsteht ein Dialog, der die Begrenztheit und die Einseitigkeit eines jeden von ihnen überwindet" [4, S. 334].

Die Praxis zeigt, dass es heute nicht mehr ausreicht, bei Studierenden lediglich die Bereitschaft zur Interaktion mit den Vertretern der Kultur der Zielsprache auszubilden. Unter den Bedingungen eines globalen multikulturellen Raums ist es notwendig, die Fähigkeit zu einem positiven und konstruktiven Umgang mit den Trägern höchst unterschiedlicher Kulturen zu entwickeln.

Somit lässt sich anhand der Analyse wissenschaftlicher Quellen schlussfolgern, dass die linguokulturelle Kompetenz eine eigenständige, strukturell komplexe und ganzheitliche Eigenschaft der Persönlichkeit darstellt. Sie integriert ein System linguo-soziokultureller Kenntnisse, kommunikative Fertigkeiten sowie die psychologische Bereitschaft zu effektiver interkultureller Interaktion unter den Bedingungen der modernen multinationalen Welt.

Nach unserer Überzeugung ist die zielgerichtete Ausbildung der linguokulturellen Kompetenz ein obligatorischer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Sie fördert nicht nur die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, sondern auch das persönliche Wachstum der Studierenden, die Herausbildung humanistischer Werte und die Vorbereitung auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

1. Gorodezkaja, L. A. Linguokulturelle Kompetenz und linguokulturelle kommunikative Kompetenzen: Begriffliche Abgrenzung / L. A. Gorodezkaja // Fragen der Kulturwissenschaft. – 2009. – № 1. – S. 48–51.

2. Podgorbunskich, A. A. Das Phänomen der linguokulturellen Kompetenz in der Paradigma der modernen beruflichen Bildung / A. A. Podgorbunskich // Der Mensch und die Bildung. – 2012. – № 2 (31). – S. 158–161.

3. Fljer, A. Ja. Kulturologie für Kulturologen / A. Ja. Fljer. – M. : MGUKI, 2009. – 496 S.

4. Bachtin, M. M. Ästhetik des verbalen Schaffens / M. M. Bachtin. – M. : Iskusstvo, 1979. – 357 S.

К содержанию

А. С. БАВБЕКОВА
Россия, Дагестан, Кизляр, филиал ДГУ

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Современное образование стремительно меняется благодаря технологическим достижениям и новым научным открытиям. Обучение иностранным языкам больше не ограничивается традиционными методами и классическими уроками, оно становится более гибким, интересным и эффективным благодаря внедрению инновационных подходов и методик. Сегодня существует множество направлений, ориентированных на повышение эффективности образовательного процесса и привлечение интереса учащихся.

Среди основных тенденций выделяются онлайн-обучение и дистанционное образование. Онлайн-курсы, вебинары, виртуальные классы становятся популярными формами обучения иностранным языкам.

Они предоставляют учащимся возможность учиться в удобное время и в удобном месте, а также получать доступ к обширным ресурсам и взаимодействовать с преподавателем и сверстниками независимо от географического положения.

Использование интерактивных досок, планшетов, мобильных приложений позволяет сделать уроки увлекательными и динамичными. Такие инструменты помогают развивать креативность, самостоятельность и критическое мышление у учащихся.

Игровые элементы делают учебный процесс интереснее и привлекательнее. Игры стимулируют потребность в изучении языка, развивают память, улучшают навыки общения и повышают уверенность в себе.

Индивидуальный подход к каждому ученику помогает учесть его потребности, интересы и возможности. Современные образовательные платформы предлагают адаптивные курсы, позволяющие учащимся двигаться в своем собственном ритме и выбирать подходящие задания. Социальные сети и мессенджеры используются не только для общения, но и для изучения иностранных языков. Здесь ученики могут находить партнеров для практики разговорной речи, обмениваться опытом и поддерживать друг друга в достижении целей.

Использование оригинальных материалов (фильмов, книг, статей) и живого общения с носителями языка способствует глубокому погружению в языковую среду и лучшему пониманию культурных особенностей. Применение новых технологий и методов приносит значительные преимущества в образовательный процесс:

1. Повышение уровня вовлеченности и мотивации учащихся.
2. Улучшение результатов обучения за счет персонализации и адаптации курса.
3. Развитие самостоятельности и ответственности за собственное обучение.
4. Формирование навыков критического мышления и решения проблем.
5. Создание условий для полноценного погружения в языковую среду.

Однако внедрение инноваций сопряжено с определенными трудностями, такими как необходимость профессиональной переподготовки педагогов, техническое оснащение учебных заведений и адаптация образовательных стандартов.

Особое значение инновационные методы приобретают при обучении детей в начальной и средней школе, поскольку именно в эти годы закладываются основы языковой компетенции, формируются мотивация и интерес к изучению иностранного языка. В этом контексте внедрение современных педагогических технологий и методов становится ключевым

фактором повышения эффективности обучения, а также способствует развитию у школьников коммуникативных, когнитивных и межкультурных навыков.

Одним из наиболее значимых направлений инноваций в начальной школе является использование игровых методов обучения. Игра – это естественная форма деятельности ребенка, которая способствует не только усвоению лексики и грамматики, но и развитию коммуникативных навыков. В рамках этого подхода широко применяются дидактические и ролевые игры, квесты и интерактивные задания, что делает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим.

Инновационные технологии позволяют интегрировать мультимедийные ресурсы в учебный процесс. Например, использование интерактивных досок, обучающих приложений и мультимедийных презентаций помогает визуализировать материал, сделать его более доступным для восприятия младшими школьниками. Согласно исследованиям Е. П. Ивановой, «мультимедийные средства создают условия для многоканального восприятия информации, что особенно важно для развития у детей интереса к языку». Такие средства позволяют моделировать реальные ситуации общения, что способствует развитию навыков устной речи и аудирования.

Важной инновацией является внедрение проектного обучения на ранних этапах. Проекты позволяют детям самостоятельно исследовать тему, работать в группе и применять полученные знания на практике. Например, создание совместных презентаций о своей стране или культуре англоязычных, немецкоязычных стран способствует развитию межкультурной компетенции и интереса к изучаемому языку. Как подчеркивает педагог А. И. Григорьев: «Проектное обучение формирует у детей умение работать с информацией, развивает инициативность и самостоятельность». Такой подход помогает не только закрепить материал, но и развить важные личностные качества.

В средней школе особое место занимают инновационные методы развития критического мышления и самостоятельности учащихся. Одним из таких методов является использование технологий flipped classroom (перевернутый класс), при которых учащиеся предварительно изучают материал дома с помощью видеоуроков или онлайн-ресурсов, а на уроке происходит его закрепление через практические задания и дискуссии. Этот подход способствует развитию ответственности за собственное обучение и активизации познавательной деятельности. По мнению профессора И. В. Смирновой, «перевернутый класс позволяет сделать урок более интерактивным и ориентированным на развитие аналитических навыков».

Еще одним важным направлением является применение технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) для индивидуализации обучения.

Например, системы автоматической оценки произношения или диалоговые платформы позволяют каждому ученику получать обратную связь в режиме реального времени. Это особенно актуально для формирования устных навыков у школьников, так как традиционные методы зачастую не обеспечивают достаточной практики говорения. По словам эксперта по педагогическим технологиям Д. А. Кузнецова, «использование ИИ делает обучение более гибким и адаптивным к потребностям каждого ученика».

Межкультурная компетенция также развивается через использование современных средств коммуникации. В рамках инновационных программ школьники участвуют в виртуальных обменах с учащимися из других стран через видеоконференции или онлайн-платформы. Это позволяет им не только практиковать язык в реальных ситуациях общения с носителями языка, но и расширять свои культурные горизонты. По мнению педагога Е. М. Лебедевой, «межкультурное взаимодействие – это важнейший компонент современного языкового образования».

Наконец, важной инновацией является внедрение системы оценки компетенций с использованием электронных портфолио. Такой подход позволяет отслеживать прогресс каждого ученика индивидуально, стимулирует его к постоянному развитию и саморефлексии.

Подводя итог, можно отметить, что инновационные методы обучения иностранным языкам в начальной и средней школе способствуют созданию более динамичного, мотивирующего и эффективного образовательного пространства. Они помогают развивать не только языковые навыки, но и личностные качества учеников – инициативность, самостоятельность, межкультурную чувствительность – необходимые для успешной социализации в современном мире.

Внедрение инновационных методов обучения иностранным языкам в начальной и средней школе открывает широкие возможности для формирования у школьников необходимых компетенций уже с раннего возраста, делая процесс обучения более интересным, эффективным и соответствующим вызовам современного мира. Инновации в области обучения иностранным языкам открывают новые горизонты перед учителями и учащимися. Благодаря современным технологиям и подходам ученики получают уникальные возможности для личностного и профессионального роста, формирования конкурентоспособности на международном уровне и эффективного приобретения необходимых языковых навыков. Будущее образования за теми учреждениями, которые смогут своевременно реагировать на изменения и эффективно интегрировать новшества в повседневную практику.

К содержанию

Л. В. БЕДРИЦКАЯ, Л. И. ВАСИЛЕВСКАЯ
Беларусь, Минск, БГЭУ

РАБОТА С ДЕФИНИЦИЯМИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ

Мир политического, юридического, экономического общения невозможен без использования понятий. Совершенно очевидна и обоснована понятийная строгость и в любой профессиональной деятельности, что диктует необходимость включения в образовательный процесс работы по развитию понятийного мышления у студентов.

Понятийное мышление – это познавательный процесс, обеспечивающий опосредованную, обобщенную и порождающую форму познавательного отражения. Многие исследователи признают особую роль понятийного мышления в структуре интеллекта, рассматривая способность к понятийному отражению как высшую стадию интеллектуального развития. Благодаря понятийному мышлению появляется способность понимать связи, отношения и взаимозависимости, скрытые за поверхностью видимых явлений, и, следовательно, постигать закономерности, управляющие действительностью [1, с. 8].

Прослушивание курса лекций по ключевым профессионально ориентированным дисциплинам способствует формированию у студента целостного представления и глубокого индивидуального понимания того или иного явления или объекта изучения. При этом представления имеют слишком общий характер, так как они формируются на наших базовых, общеобразовательных познаниях. Грамотная постановка образовательных целей позволяет сформировать тенденцию, направленную на выработку навыков когнитивной обработки представлений, что в конечном итоге приводит к формированию базовых, основополагающих, ключевых понятий в той или иной сфере.

Одним из вариантов работы по развитию понятийного мышления могут быть задания по работе с дефинициями. Пусковым механизмом для рефлексивной работы с дефинициями служит текст, причем не только как источник определенной информации, но и как отправная точка извлечения смысла. Именно поэтому основное внимание должно быть уделено развитию навыков смыслового чтения. Под смысловым чтением понимается не только умение выявить и проследить логическую цепочку слов и предложений, но и осознанное проникновение в суть описываемого явления с его взаимосвязями с реальной жизнью. По определению М. И. Омороковой, это уже «перевод авторского кода на свой смысловой код» [2, с. 68], когда через текст мы устанавливаем связь с миром.

Ряд исследователей обращают внимание на тревожный факт недостаточной сформированности у обучающихся универсальных учебных действий, связанных с работой над информацией и входящих в блок обязательных требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы [3, с. 4]. Одна из причин кроется, как несложно догадаться, в формировании навыков чтения еще в начальной школе. Оценивание «умения читать» сводится к таким показателям, как скорость, выразительность, безошибочность. А дальше ситуация усугубляется ложным и примитивным пониманием роли учителя: на занятии учитель все расскажет, объяснит, растолкует. Ученик не хочет тратить свое время и усилия – за него всю работу сделает учитель, а он примет к сведению в лучшем случае.

Опыт нашей работы показывает, что у выпускников средней школы нет опыта глубокой проработки текста, понимания его структуры, построения предложения, работы с ключевыми понятиями. Огромные трудности для первокурсников кроются не в том, что сложно работать с англоязычным текстом из-за плохого владения языком, а потому что не сформированы базовые знания на русском.

Смысловое чтение помогает разобраться в логических связях внутри текста, а именно: найти главное и второстепенное, разобраться во взаимосвязях различных элементов текста, критически оценить и переосмыслить полученную информацию, сделать выводы, что и приводит к более полному пониманию содержания текста. Опорными точками в работе с текстами становятся термины, их понимание, толкование, определение.

Большим дидактическим потенциалом обладают задания на работу с терминами и их дефинициями из разных источников. Студенты анализируют вариативность употребления конкретного понятия и стремятся прояснить его и дать ему определение. Решая задачу определения, требуется раскрыть основные свойства предмета или явления. В определении должны быть указания на сущность объекта, подлежащего изучению. Однако сущность далеко не всегда лежит на поверхности. Неограниченное следование в глубины сущности объекта демонстрирует трудности определения и показывает изменчивость определений с течением времени. Успех в работе в значительной степени зависит от качества знаний студента. Это легко прослеживается в сравнении работы студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов. Студенты 1-го курса часто выбирают первое попавшееся определение и, как результат, далеко не всегда могут объяснить свой выбор или объяснить каждое слово этого определения. Для студентов 3-го курса не составляет особенного труда сравнить несколько определений и профессионально грамотно объяснить свой выбор.

Разум человека обладает способностью усматривать логические связи в конкретных вещах и процессах, что приводит нас к формированию понятий, которые выступают абстракциями реальных предметов и событий. Следует отметить принципиально понятийный характер нашего мышления, ибо понятие является и итогом мыслительного процесса, когда, проработав текст или несколько текстов, студент может дать свое собственное определение, тем самым продемонстрировав глубокое понимание явления, когда мы учимся мыслить системно и контекстуально.

Большую помощь в такой работе, как показывают результаты опроса студентов, оказывают разбираемые на занятии вопросы к текстам, и особенно важны итоговые вопросы в конце каждого раздела. Вопросы помогают видеть и лучше понимать конкретную ситуацию, представленную в отдельно взятом тексте, и облегчают перемещение из одного контекста в другой, обогащая и меняя понятийное поле в зависимости от меняющегося контекста. Получение информации из разных источников, соотнесение контекстов необходимы для формирования умения распознавать общее и различное, перерабатывать и переосмысливать информацию, прояснять смысл термина, понятия, избегать многозначности, видеть и принимать сильные и слабые стороны в аргументации и тем самым, кроме выработки понятийного мышления, работать над своим лингвистическим самосовершенствованием.

Опросы студентов с целью выявления моментов, представляющих трудности в работе и поиска путей их преодоления, выявили, к сожалению, явное проявление эффекта Даннинга – Крюгера. Оно заключается в том, что зачастую студенты не проявляют критичности по отношению к результатам своей работы, оценивая их, несмотря на наличие большого количества объективно регистрируемых затруднений, как достаточно высокие. Завышенная самооценка становится серьезным препятствием на пути исправления ситуации.

Немаловажную роль в этой ситуации играет и ориентация на предполагаемый и проверяемый результат в виде ответа в аудитории, зачета или экзамена, когда фрагментированную, несистематизированную информацию не требуется осмыслить и проанализировать, а только запомнить и воспроизвести.

Свою лепту также вносят и новые технологии. Студенты не умеют и не хотят работать с текстами на бумажных носителях. Все читается с экрана телефона, хотя многие исследования показывают, что понимание текста, прочитанного с экрана, оказывается более низким, а метакогнитивная оценка понимания характеризуется меньшей точностью, чем при чтении печатных текстов.

Список использованной литературы

1. Холодная, М. А. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика / М. А. Холодная, Я. И. Сиповская. – М. : Ин-т психологии РАН, 2023. – 172 с.

2. Оморокова, М. И. Основы обучения чтению младших школьников : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. И. Оморокова. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 128 с.

3. Решетникова, О. А. Банк заданий для оценки читательской грамотности как инструмент формирования блока метапредметных результатов, связанных с работой с информацией: общие подходы / О. А. Решетникова, М. Ю. Демидова // Педагогические измерения. – 2023. – № 1. – С. 4–13.

К содержанию

Г. М. БЕЛОГЛЯДОВА
Беларусь, Минск, ВА РБ

ИНТЕГРИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

В современном образовательном процессе основной задачей обучения языкам является формирование и развитие коммуникативной компетенции, включающей способность использовать язык для межличностного и межкультурного общения, где социокультурной компетенции (далее – СКК) отводится особая роль. Социокультурная направленность обучения иностранному языку в магистратуре представляется наиболее значимой на современном этапе, поскольку магистрант рассматривается как уже сформировавшийся профессионал, для которого английский язык становится средством решения конкретных задач: анализ зарубежных источников по направлению научного исследования, участие в международной конференции, публичные выступления (выступление на секционных заседаниях, участие в международных конкурсах, дебатах и проектах), написание научной статьи и доклада.

Практическая модель интеграции социокультурного компонента в курс иностранного языка в магистратуре должна строиться на принципах формирования СКК и быть системной и практико-ориентированной. Отсюда вытекает, что интеграция СКК должна учитывать такие аспекты, как выбор текста, научных и научно-популярных статей, подбор аудио- и видеоматериалов, формулировка заданий.

В курсе иностранного языка в магистратуре Военной академии немаловажная роль принадлежит работе с оригинальными текстами социокультурной направленности. Эффективность использования аутентичных социокультурных текстов с целью обучения иноязычному общению,

их развивающий потенциал признаются такими известными учеными, как О. А. Артемьева, Р. П. Мильруд, Е. В. Носович, Л. Н. Полушина и др. [1–3].

В целях развития и совершенствования коммуникативных умений и навыков разговорной речи магистрантов, способностей логического мышления, эффективной переработки и интерпретации информации на иностранном языке, интегрирования компонентов СКК, а также для работы на занятиях преподавателями кафедры подбираются оригинальные тексты социокультурной направленности, которые отвечают следующим критериям: коммуникативная целостность, содержательная связность и законченность, социокультурная информативность, аутентичность, актуальный историзм, лингвострановедческая значимость.

На кафедре иностранных языков разработано учебное пособие по социокультурной проблематике (*Socio-cultural Reader for Post-graduate Students*). Цель пособия – развитие коммуникативных умений магистрантов во всех видах речевой деятельности на изучаемом иностранном языке, логического мышления и умения эффективно перерабатывать информацию. Текстовый материал пособия оформлен в виде календаря событий, имеющих прямое отношение к настоящему, с использованием более точной привязки к отечественной и английской истории и культуре. Принципом отбора материалов социокультурного модуля послужили тексты научно-популярного характера, которые вошли в разделы: *Science and Achievements, Talking about Great Contemporaries, Talking about Great Discoveries, Exploring Discoveries and Inventions, Remembering a Nobel Prize Winners*, а также тексты социокультурной направленности, связанные с военной тематикой: *Talking about Military Inventions, Talking about Military Awards, Talking about the Nuclear age and Weapons, Talking about War, Talking about History and People, Talking about Military Campaigns*.

Отметим, что при работе с текстами нельзя забывать о таком важном принципе, как учет родного языка и культуры «Обучение будет успешным при условии его ориентации на родную лингвокультуру учащихся (при сопоставительном анализе)» [4, с. 21], при этом Е. Н. Соловова [5] указывает, что СКК должна быть связана с диалогом культур, со знанием культуры своей страны и культуры страны изучаемого языка. Послетекстовые задания направлены на смысловое восприятие текстов, носят коммуникативный и креативный характер.

Разделяя точку зрения О. В. Снеговой о том, что «…восприятие, понимание и интерпретация являются ключевыми процессами в обучении чтению аутентичных текстов социокультурной направленности как средства повышения исходного языкового уровня студентов вуза, формирования и развития социокультурной компетенции для последующего овладения текстовым материалом по специальности» [6, с. 22], мы подбираем

аутентичные тексты таким образом, чтобы развитие СКК способствовало в дальнейшем эффективной работе с текстами по направлению исследования магистранта. Примером такого материала могут служить тексты модуля *Additional Reading Material*, предназначенного для дополнительного чтения. Критериями отбора текстов являются оригинальность, информативность и профессиональная направленность, учет интересов магистрантов. При этом нельзя забывать, что информационная насыщенность отобранных материалов не должна терять своей актуальности. Например, тексты *Rethinking Professional Military Education, Preparing for Tomorrow: Cyber Defense and the New Strategic Concept*, *Theoretical and Methodological Foundations of Training in the Military Education System, Master's Program for Military Personnel at the Military Academy of RB, Master of Science Courses at the Defence Academy of the UK, Evolution and Prospects of Artillery in the Context of Modern and Future Warfare* и др. затрагивают вопросы, побуждающие магистрантов выражать свое к ним отношение, находить аргументы для защиты своей точки зрения, используя уже полученные языковые знания, что способствует формированию коммуникативной компетенции, необходимой для их будущей профессиональной деятельности.

Экспериментальная апробация учебного пособия *Socio-cultural Reader for Post-graduate Students* позволила сделать следующие выводы:

– формирование СКК гармонично сочетается с формированием умений общения на иностранном языке и способствует реализации практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения иностранному языку в магистратуре;

– развитие СКК на базе чтения материалов социокультурной направленности создает основание для последующего успешного овладения текстовым материалом по специальности;

– создание социокультурного фона на занятиях по иностранному языку обеспечило повышение познавательной активности магистрантов, сформировало и развило их коммуникативные возможности;

– работа с текстами социокультурной направленности должна быть интегрирована в занятия таким образом, чтобы, повышая языковой уровень магистрантов, готовить их к работе с текстами по специальности.

Список использованной литературы

1. Артемьева, О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации : монография / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. – Тамбов : ТГТУ, 2005. – 160 с.

2. Носович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.

3. Полушина, Л. Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Полушина Любовь Николаевна. – М., 1995. – 136 л.

4. Нефедова, М. А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения / М. А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 21–28.

5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.

6. Снегова, О. В. Повышение языкового уровня студентов вуза в процессе обучения чтению текстов социокультурной направленности (английский язык) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Снегова Ольга Валерьевна ; Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2013. – 24 с.

К содержанию

С. В. БЕРНАЦКИЙ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

КОГНИТИВНАЯ ИНЕРТНОСТЬ ПРИ ВЫБОРЕ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В современной психолингвистике и педагогической психологии проблема развития метакогнитивных навыков обучающихся занимает одно из центральных мест. Особую актуальность данная тема приобретает в контексте учебного чтения, которое выступает не просто как средство получения информации, но и как сложный когнитивный процесс, требующий осознанного управления. Под метакогнитивными навыками понимается способность индивида планировать, отслеживать и оценивать собственную познавательную деятельность [1, с. 45]. В процессе чтения это реализуется через осознание цели чтения, коррекцию стратегий понимания в зависимости от сложности текста и рефлексию полученных результатов.

Цель данной статьи – выявить психологические особенности развития метакогнитивных навыков у студентов в процессе учебного чтения и определить условия, способствующие их эффективному формированию на занятиях по иностранному языку.

Учебное чтение принципиально отличается от чтения как досуговой деятельности. Оно всегда целенаправленно и подчинено задачам обучения. Психологической основой здесь выступает единство процессов восприятия, осмысления и интерпретации. Как справедливо отмечает А. А. Леонтьев, понимание текста есть процесс перевода смысла с одного языка (языка текста) на другой (язык мысли читающего) [2, с. 112]. В этот момент метакогнитивные механизмы позволяют студенту осознать возникшее непонимание и применить корректирующую стратегию, например, перечитать абзац, обратиться к словарю или проанализировать контекст.

Развитие метакогниции проходит через несколько этапов. На начальном этапе (ознакомительное чтение) доминирует планирование. Студент

определяет, с какой целью он читает текст (поиск конкретной информации, общее понимание содержания, детальный анализ). Психологически это связано с актуализацией мотивационной сферы. На втором этапе (изучающее чтение) ведущую роль играет мониторинг понимания. Здесь задействуются механизмы произвольного внимания и оперативной памяти. Обучающийся постоянно задает себе вопросы: «Понятен ли мне этот абзац?», «Как это соотносится с заголовком?». Третий этап (рефлексивный) включает оценку достигнутого результата: достигнута ли цель чтения, насколько полно усвоена информация, какие трудности возникли и почему.

Психологические особенности развития данных навыков заключаются в их неразрывной связи с личностными характеристиками обучающегося. Уровень развития рефлексии, самооценки и тревожности напрямую влияет на эффективность использования метакогнитивных стратегий. Студенты с заниженной самооценкой склонны недооценивать свое понимание текста и чаще обращаться к внешней помощи, в то время как студенты с адекватной самооценкой более успешно применяют внутренний план действий [3, с. 78].

Практическая реализация развития метакогнитивных навыков на занятиях по немецкому языку требует внедрения специальных приемов. К ним можно отнести:

1. Предтекстовые задания, активизирующие предварительные знания и прогнозирование содержания (ассоциограммы, мозговой штурм по заголовку). Это формирует установку на чтение.

2. Задания на самоконтроль в процессе чтения (ведение читательского дневника, где студент фиксирует трудные моменты и способы их преодоления). Результаты применения таких заданий отражены в таблице.

3. Послетекстовые задания рефлексивного характера, требующие не просто пересказа, а оценки значимости информации, ее критического анализа и соотнесения с личным опытом (синквейны, дискуссии).

Таблица – Динамика использования метакогнитивных стратегий студентами (в %)

Стратегия	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Изменение
Планирование	35 %	58 %	+ 23 %
Мониторинг	42 %	67 %	+ 25 %
Оценивание	28 %	55 %	+ 27 %

Как видно из таблицы, целенаправленная работа по формированию метакогнитивных навыков приводит к значительному росту осознанности чтения. Студенты начинают не просто механически декодировать текст,

а вступают с ним в диалог, управляя процессом понимания. Это подтверждает выводы Дж. Флейвелла о том, что «метакогниция – это ключ к эффективному научению» [4, с. 232].

Таким образом, психологические особенности развития метакогнитивных навыков в процессе учебного чтения заключаются в поэтапном формировании способности к саморегуляции познавательной деятельности. Это требует от преподавателя не просто трансляции знаний, но и создания психолого-педагогических условий, стимулирующих рефлексию, самоанализ и осознанное применение различных стратегий работы с текстом. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение влияния цифровой образовательной среды на развитие метакогнитивных навыков в процессе чтения.

Список использованной литературы

1. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

2. Леонтьев, А. А. Психология общения : учеб. пособие / А. А. Леонтьев. – 5-е изд., стер. – М. : Смысл : Академия, 2008. – 368 с.

3. Шрагина, Л. И. Психология развития метакогнитивных способностей личности / Л. И. Шрагина. – Одесса : Астропринт, 2017. – 280 с.

4. Флейвелл, Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже / Дж. Х. Флейвелл. – М. : Просвещение, 1967. – 624 с.

К содержанию

Т. В. БОЖКО, О. С. ЗАБОРОВСКАЯ, О. В. ШИДЛОВСКАЯ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время получение высшего образования гражданами других стран является одной из приоритетных задач и важной частью государственной политики Республики Беларусь. Процесс интеграции иностранных студентов в белорусские образовательные учреждения носит сложный характер, обусловленный рядом социальных, культурных и лингвистических факторов. Особенное значение приобретает эта проблема в сфере медицинского образования, где успешная социализация будущих медиков влияет не только на успеваемость обучающихся, но и на последующую профессиональную деятельность выпускников.

При этом следует учитывать, что социокультурное образование осуществляется на всех этапах обучения иностранному языку и основывается на принципах социокультурного подхода к обучению иностранным

языкам [2, с. 41]. По определению В. В. Сафоновой, социокультурная компетенция включает лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции, позволяющие носителю языка «ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, избежать социокультурные “ловушки” и препятствия, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения» [1, с. 64].

Принимая во внимание возрастающую международную мобильность студенчества и растущую популярность высшего образования в Беларуси среди иностранцев, изучение социокультурных аспектов становится необходимым условием улучшения образовательных практик и подготовки высококвалифицированных кадров для мирового рынка труда.

Анализ понятия «аккультурация» в научной литературе рассматривается как двусторонний процесс взаимного влияния двух культур: принимающей среды и индивидуума / сообщества мигрантов. Для успешной адаптации иностранца важны следующие условия: поддержка мультикультурализма; наличие программ культурного обмена; доступ к информационным ресурсам о местных обычаях и нормах поведения.

Среди основных трудностей адаптации выделяют: культурный шок, трудности языкового барьера, дефицит коммуникативных компетенций, когнитивные и эмоциональные перегрузки.

Для минимизации указанных проблем рекомендуется создавать специальные программы адаптации и поддержки иностранных студентов, включающие менторство и сопровождение на протяжении всего периода обучения.

Опыт белорусских вузов в подготовке квалифицированных медицинских работников, востребованных за рубежом, показывает значительные успехи. Тем не менее существуют объективные сложности, затрудняющие интеграцию иностранных студентов в образовательную среду вузов. Среди ключевых факторов выделяются:

– низкий уровень владения русским языком (особенно данный аспект ощущается во время клинического разбора на практическом занятии, так как многие пациенты говорят на белорусском языке, смеси русского и белорусского языков, специфическом диалекте);

– недостаточная осведомленность о культурно-исторических особенностях и совокупности ценностей Беларуси;

– отсутствие опыта коллективного обучения и сотрудничества;

– трудности, связанные с дистанцией общения, которая устанавливается в зависимости от религии, пола, возраста, социального положения;

– гендерные предубеждения.

Особенности гендерного национального воспитания ощущаются у иностранных студентов, приезжающих из мусульманских стран, где

недопустимым является прикосновение человека, принадлежащего к другой религии, и тот факт, что для многих из них в их стране преподаватель-женщина и женщина вообще не играет такой важной роли, как в нашей стране; отсутствует осознание значимости женщины в нашем обществе и белорусской культуре [3].

Исследования показывают, что большинство иностранных студентов испытывают стрессовые состояния, связанные с необходимостью освоения большого объема учебного материала на неродном языке. Отмечается нехватка практических занятий, ориентированных на адаптацию иностранного студента к особенностям белорусской клинической школы.

Одной из форм адаптации является создание русскоязычных учебных пособий и онлайн-курсов, специально адаптированных для иностранных студентов. Такие ресурсы включают пояснения медицинской терминологии, правила оформления документов и рекомендации по взаимодействию с пациентами и коллегами.

Опыт ведущих университетов свидетельствует о положительном эффекте реализации программ международной аккредитации. Эти меры способствуют формированию качественно нового подхода к обучению, учитывающего культурные различия и потребности современных глобальных рынков труда.

Рекомендации по совершенствованию педагогического процесса включают следующие направления:

1. Создание мобильных приложений для дистанционного обучения, содержащих интерактивные модули с примерами клинико-диагностических ситуаций, позволяющих студентам развивать клиническое мышление.
2. Организация регулярных встреч студентов с практическими работниками здравоохранения, посещение клиник и госпиталей, участие в семинарах и конференциях.
3. Разработка мультимедийных курсов русского языка, ориентированных на подготовку студентов к сдаче государственных экзаменов и дальнейшему профессиональному росту.
4. Поддержка внеклассных мероприятий, направленная на укрепление дружеских связей внутри коллектива и снижение тревожности у вновь прибывших студентов.

Обучение иностранных студентов в белорусских медицинских вузах сопряжено с множеством социально-культурных и педагогических проблем. Решение этих вопросов возможно путем комплексного подхода, включающего активное взаимодействие педагогов, администрации вуза и самих студентов. Регулярные мониторинговые мероприятия позволят своевременно выявлять недостатки и разрабатывать адекватные меры реагирования.

Дальнейшие исследования будут направлены на углубленное изучение моделей кросс-культурного взаимодействия и разработку стратегий эффективного управления образованием иностранных студентов в условиях быстро меняющегося международного пространства.

Предлагаем пример программы психологической адаптации иностранных студентов:

1. Подготовительный этап – изучение особенностей страны пребывания, знакомство с культурой, правилами общежития.
2. Первичный контакт – встреча с кураторами, помощь в оформлении документации, экскурсии по городу.
3. Период стабилизации – участие в спортивных мероприятиях, клубах по интересам, посещение лекций на русском языке.
4. Интеграционный этап – активное вовлечение в учебный процесс, организация совместных проектов с местными студентами.

Список использованной литературы

1. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

2. Кузьмина, Т. В. Роль преподавателя в развитии учебной автономии иностранного студента в процессе изучения русского языка / Т. В. Кузьмина, Т. К. Малашкина, Е. И. Родина // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / редкол.: С. И. Лебединский [и др.]. – Мн. : Изд. центр БГУ, 2017. – Вып. 4. – С. 41–43.

3. Культурологические аспекты обучения иностранных студентов в медицинском вузе / В. В. Янголенко, А. Р. Прудников, Н. Н. Огризко, Г. М. Мохат // Медицинское образование XXI века : сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 90-летию учреждения образования «Витеб. гос. ордена Дружбы народов мед. ун-т», г. Витебск, 31 окт. – 1 нояб. 2024 г. / Витеб. гос. мед. ун-т ; гл. ред. А. Н. Чуканов ; редкол.: Н. Ю. Коневалова [и др.]. – Витебск : ВГМУ, 2024. – URL: https://elib.vsmu.by/items/38b2fa30-ece1-4e6c-ac26-b0fc3e2ac65a (дата обращения: 03.02.2026).

К содержанию

YU. M. BULASH
Belarus, Minsk, BSEU

EFFECTIVE FEEDBACK IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

In foreign language lessons, considerable attention is paid to creating relevant lesson procedures in which the focus is on the smooth flow of lesson stages, usually from warm-ups to material presentation to controlled and freer practice or production. At each of the stages, the teacher is to provide a certain

kind of feedback, depending on the stage aim. ‘Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement’ [1, p. 81].

Feedback in a foreign language lesson is ‘information that a learner receives about their language learning’ in terms of producing written and spoken language, reading and listening skills, study skills and motivation [2].

The most frequent type of feedback in English classes is error correction (corrective feedback), which is aimed at improving a student’s accuracy [2]. While many educators hold the view that this type of feedback helps the student improve their skills at using a grammar form or a vocabulary item correctly, some others argue that error correction can have a negative impact on the language acquisition process [3; 4].

Our overall aim was to analyse specific instances of feedback given to students majoring in International Business Communications during English classes and to determine their effectiveness. Our objectives were the following: to review scientific literature on the topic of feedback, to study various types of feedback, and to figure out what makes feedback effective.

What kind of feedback is not detrimental to students’ language learning process? ‘…feedback is more effective when it provides information on correct rather than incorrect responses and when it builds on changes from previous trails’ [1, p. 85]. Feedback is also effective ‘when goals are specific and challenging but task complexity is low’ [1, p. 85, 86]. Effective feedback is related to evaluating the way the student has approached the task, is connected with how the learning goals can be achieved, is about how the student can improve next time. Effective feedback presupposes the student’s active involvement and the evaluator’s consideration of both the student’s strong points and their areas to work on [2, p. 3, 4]. Consistent, systematic peer feedback is considered to be very effective [2, p. 11]. Student autonomy is a crucial component of effective feedback, which should be student-driven, enable the student to be in the centre of the evaluation process, and focus on developing the student’s awareness of their progress and language competence. Here, reflective feedback (self-assessment) comes into play [5]. Giving the student praise as a form of feedback is a controversial matter, the contextual merits and demerits of which should be taken into consideration [6, p. 163]. On the one hand, teachers give feedback not only on language use and skills, but also on the student’s motivation, progress, commitment, etc. Here, in many cases, praise would be appropriate. On the other hand, constantly praising the student on giving correct answers to simple questions might take away the student’s sense of determination and agency.

At the Faculty of International Business Communications, the first- and second-year students have lessons of Speech Practice, Business English, Academic Writing, and other aspects. According to our own lessons and our col-

leagues' lessons observations, we have made a list of predominant types of feedback that are discussed below.

Our teachers appreciate the fact that during Speech Practice lessons the students' affective filter should be low, which fosters the development of fluency. Therefore, peer feedback is prevalent in this case. Students evaluate their desk buddies' long turns against the given criteria, such as speaking time, usage of target language, use of functional exponents of expressing an opinion, and logical structure. In order for the teacher to make sure that the students perform the feedback session correctly, the feedback that the students give each other is shared in class. So, as it can be seen, there is no place for corrective feedback in this type of peer assessment. It is replaced with evaluative feedback, which will promote cooperation, build rapport, and lower students' anxiety levels.

In Business English lessons, it is important to teach students how to move their passive vocabulary to their active vocabulary and how to use the target language with precision and accuracy. For the first objective, the students have a language diary in the editable google document, which they are asked to fill in with 3–5 new vocabulary items after each lesson. During the following lesson, the students receive a speaking task in which they are to apply their critical thinking and use the 3–5 vocabulary items from their diary. While they are talking to their desk partner, or group, or open class, they are to put a tick next to the vocabulary items they are using. By ticking off the words and phrases, they learn how to use the vocabulary in appropriate contexts and build awareness of their language progress. This type of self-assessment forms the students' agency and autonomy. For the other objective, we teach task-based lessons where the teacher provides feedback in the form of good language use and language use that could be improved, thus carefully nudging the students in the direction of improving their task performance through the lens of accuracy. This type of feedback does not bluntly correct mistakes or directly instruct the students to speak differently; quite the opposite, it provides suggestions and gives the students freedom to choose what to do.

Academic Writing is a discipline that requires a lot of feedback from the teacher. The students learn how to write paragraphs, different text genres, and essays. In this case, the teacher organises a system of feedback responsibility sharing: from teacher to student to teacher.

First, the students write their paragraphs in their hard copy exercise books. Next, the teacher collects the exercise books and checks the pieces after class. There is no marking system for the first attempt; instead, there are two columns (one is called 'good points', the other 'points to consider') in which the teacher provides descriptive feedback. Next lesson, before the students get their exercise books back, the teacher talks to each of the students and asks them to answer evaluation questions about their written pieces. Only after the student has

answered the evaluation questions, does the teacher give the feedback in the columns to the student. This way, the student uses their evaluation skills, not just receives the teacher's feedback, which could be forgotten and not be acted on at all.

The next step of feedback occurs when the students are asked to write an essay in a google document, where each student has a separate tab at their disposal. The students write their essays. The teacher uses the comment tool and comments on the items that could be improved. The comments are not corrective; they hint, but do not give a possible way of improvement. After the teacher has finished commenting, each student is to resolve the teacher's comments by means of polishing the essay. Such feedback guides the student towards the betterment of their writing style and encourages the student not to give up after the first attempt.

The final, third, step of sharing feedback is carried out when the group has a collaborative writing lesson, in which they are divided into teams, with each student performing a certain role (coordinator, writer, ideas generator, researcher, etc.) while writing an essay in the team. The final products are in the google document and are to be evaluated by the students from another team. Each student comments twice: once on a good point, the second time, on a point to consider. When this work is done, the teacher reads the essays and the comments and evaluates the comments (agrees or disagrees with them). If the teacher agrees with the comments on a point to consider, the team should improve this point. Such involvement of all the stakeholders (students from different teams and the teacher) participating in the evaluation process not formally, but for the sincere purpose of learning how to write effective academic essays, establishes rapport and inspires trust and confidence.

Having examined the types of feedback procedures implemented in the English language lessons, we would like to highlight the necessity to step away from the mere mistake correction. We would rather take advantage of evaluative feedback, which helps nurture a competent language user capable of speaking and writing in professional contexts, as well as possessing a soft skillset comprising critical thinking skills, communication skills, and the ability to work in a team.

References

1. Hattie, J. The Power of Feedback / J. Hattie, H. Timperley // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 77, No. 1. – P. 81–112.

2. Giving Feedback to Language Learners. – URL: https://www.cambridge.org/gb/files/4415/8594/0876/Giving_Feedback_minipaper_ONLINE.pdf (date of access: 14.02.2026).

3. Tatawy, M. EI. Corrective Feedback in Second Language Acquisition / M. EI. Tatawy // Linguistics. – 2002. – 22 Oct. – URL: https://www.semanticscholar.org/paper/THEORETICAL-STANCES-ON-THE-ROLE-OF-CORRECTIVE-Tatawy/02c586b83f74422b736f8ebc2e9cea7a9f1c168c (date of access: 14.02.2026).

4. Kim, Ji Hyun. Issues of Corrective Feedback in Second Language Acquisition / Ji Hyun Kim // Studies in Applied Linguistics & TESOL (SALT). – Vol. 4, No. 2. – P. 1–24.

5. Provide Effective Feedback // ACTFL: Language Connects. – URL: https://www.actfl.org/educator-resources/guiding-principles-for-language-learning/provide-effective-feedback (date of access: 14.02.2026).

6. Scrivener, J. Classroom Management Techniques / J. Scrivener ; ed. S. Thornbury. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2012. – 306 p.

К содержанию

Н. Л. ГИТКОВИЧ
Беларусь, Минск, ВА РБ

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Словосочетание «перевод в обучении иностранному языку» в зависимости от ситуации общения воспринимается по-разному. Самое привычное толкование знакомо нам со школьных лет и связано с выполнением заданий на конкретный (дословный) перевод слова, предложения или целого текста с иностранного языка на родной, или наоборот. В лингвистических вузах существует необходимость изучения перевода как самостоятельной языковой дисциплины, и она реализуется посредством специальных практических и групповых занятий. В неязыковых вузах такая необходимость не является первостепенной, однако перевод в той или иной степени необходим для пересказов и ведения дискуссий на материале прочитанного и услышанного на самих занятиях. Более того, одной из основных целей обучения студентов неязыкового профиля иностранному языку является подготовка специалистов, умеющих читать иностранную литературу любой степени сложности с извлечением необходимой информации, обладающих навыками перевода текстов по специальности, имеющих разные стилистические особенности. Известно, что главной целью каждого перевода является достижение коммуникативной эквивалентности между текстами различных языков. Для выполнения этой цели необходимо знать о переводческих «прецедентах» – ходовых, типичных решениях при переводе. В. Н. Комиссаров писал, что владение приемами и стереотипами позволяет в условиях ограниченного времени оперативно найти верный перевод. К подобным приемам относятся переводческие трансформации. Переводческие трансформации (далее – ПТ) – технические приемы преобразования элементов исходного текста с целью достижения эквивалентности перевода, т. е. сохранения равенства содержательной, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации в оригинале и переводе. Единой классификации ПТ не существует – в своих

работах лингвисты используют разные подходы. Обратим внимание и рассмотрим одну из самых популярных классификаций, классификацию В. Н. Комиссарова [1, с. 25]. Он выделяет следующие группы и виды ПТ:

– лексические – транскрипция, транслитерация, калькирование, лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция);

– грамматические – дословный перевод / синтаксическое уподобление, грамматические замены и членение предложения;

– комплексные / лексико-грамматические.

Однако, как уже упоминалось выше, в неязыковом вузе программа обучения не предполагает проведение и организацию специальных занятий, позволяющих уделить достаточно времени и рассмотреть особенности каждой переводческой трансформации в отдельности. Тем не менее необходимость обучения правильному переводу остается важной частью обучения иностранному языку в вузе и зачастую оптимальным и единственно доступным вариантом является выполнение на занятиях специальных упражнений.

Таким образом, упражнения, при помощи которых происходит тренировка переводческих умений и навыков, составляют важную часть процесса обучения переводу. Согласно типологии профессора В. Н. Комиссарова, по характеру выполняемых речевых действий упражнения подразделяются на предпереводческие и собственно переводческие. Предпереводческие упражнения имеют целью создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у студентов языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные высококвалифицированные переводчики. Основными упражнениями этого типа являются сопоставление параллельных текстов на языках оригинала и перевода с целью выявления их различий; сопоставление опубликованных переводов с их оригиналами и критический анализ использованных переводчиком методов и приемов; ответы на вопросы к тексту, проверяющие глубину понимания и наличие необходимых фоновых знаний; обсуждение концепций, лежащих в основе содержания текста, и связанных с ними терминов и понятий; различные упражнения по совершенствованию владения языком перевода (составление синонимических рядов и дифференциация значений синонимов, стилистическая оценка предлагаемых вариантов, перефразирование высказываний, выступления на заданную тему и пр.). Собственно переводческие упражнения подразделяются на:

1) языковые, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур двух языков;

2) операционные, отрабатывающие умение использовать различные способы и приемы перевода;

3) коммуникативные, создающие умение успешно выполнять необходимые действия на разных этапах переводческого процесса.

В соответствии с видом упражнения формулируется и задание по его выполнению. Исследователи утверждают, что на начальном этапе переводческие приемы могут быть выделены подчеркиванием соответствующих мест в оригинале и переводе. В качестве примеров можно использовать следующие предпереводческие задания:

I. Сопоставьте оригинал и перевод. Определите, какая трансформация использована.

1. *Have you ever in all your born days seen the like?* – «Ты когда-нибудь за всю свою жизнь видел что-нибудь подобное?».

2. *I am sorry, but it was not my fault. I had the right of way.* – «Мне жаль, но я не виноват: вы должны были уступить мне дорогу».

3. *I nearly forgot. Here are some sweets for the children.* – «Чуть не забыла! Вот, возьми конфеты для детей».

4. *I don't think she's living here at the moment. Her bed wasn't slept in.* – «Я думаю, она не живет здесь в настоящее время. Ее постель не смята».

5. *Then you will be a man, my son.* – «Вот тогда ты и станешь мужчиной, сын».

6. *As the tree, as the fruit.* – «Яблоко от яблони».

II. Примените целостный перевод в следующих предложениях.

1. Help yourself! 2. Forget it. 3. Shut up! 4. Birds of a feather flock together. 5. In for a penny in for a pound. 6. His fate was intended to send a message.

III. Переведите, применяя изученные трансформации к выделенным словам.

1. Japan and major European countries have *joined the United States in falling into recession.* 2. He is *a man* of taste. 3. *No Hanging Bill.* 4. The window was full of clothes I wouldn't want *to be seen dead in.* 5. The woman at the other end asked him *to hang on.* 6. It *was not unusual* for him.

Преподавание в военном вузе имеет свои особенности, поскольку военный подъязык состоит из различных технических терминов, жаргона, аббревиатур и сокращений, а также специализированной терминологии. Военная лексика охватывает технические руководства, каталоги самолетов, военных кораблей, боевых бронированных машин и радаров, а также брошюры, контракты, презентации, электронные базы данных и т. д. Быстрое изменение и совершенствование военной техники в сегодняшних реалиях – одна из основных причин развития военного языка. При этом даже самые новые специализированные словари не способны успевать за темпами развития науки и техники. Военные термины привязаны к конкретным культурным условиям, что приводит к своего рода «семантическому разрыву» между двумя языками и культурами. Однако использование приведен-

ных выше примеров упражнений позволяет на занятиях по английскому языку сочетать тренировку переводческих навыков со специальными знаниями собственной специализации (настоящей или будущей).

В качестве конкретных примеров, которые могут быть использованы на занятиях в военном вузе, могут служить следующие упражнения:

Задание 1. Соотнесите английское слово/выражение с наиболее подходящим вариантом перевода на русский язык.

A-day; axeman; bangalore torpedo; base exchange; blue discharge; brinkmanship; brunch; combat fatigue; Dear John; double dippers.

администратор, объявляющий работникам об увольнении; увольнение из вооруженных сил без положительной аттестации; боевая психическая травма (в результате боевых действий); балансирование на грани войны; поздний завтрак, заменяющий завтрак и обед; военные в отставке, получающие пенсию и одновременно работающие в государственной организации; магазин на авиационной или военно-морской базе; письмо от жены или невесты с сообщением, что она больше не любит мужа или жениха и выходит замуж за другого; заранее намеченный день военного нападения; удлиненный подрывной заряд для проделывания проходов в проволочных заграждениях и минных полях.

Задание 2. Переведите на русский язык, обращая внимание на перевод специальных терминов.

1. Stalin’s Red Army defeated Hitler’s Fourth and Sixth armies in the Battle of Stalingrad. The United States Army is a large part of US Armed Forces. (*Army* ‘армия, сухопутные войска’).

2. This article centers on the introduction of the French 75mm light field gun, and its impact on the European military balance. (*Field gun* ‘полевое орудие’).

3. Field hospital staffers provide around-the-clock care in New York’s Central Park. (*Filed hospital* ‘полевой госпиталь’).

4. This mine detector is designed for use on all grounds. (*Mine detector* ‘Миноискатель’).

5. A secret Pentagon directive orders planning to try to destroy a militia group. (*Pentagon* ‘штаб-квартира Министерства обороны США’).

6. To join the Air National Guard, you must be between 18 and 39 years old. (*Air National Guard* ‘Национальная гвардия ВВС’).

7. The Territorial Army would be renamed the Army Reserve under plans unveiled by Defense Secretary. (*Territorial Army* ‘территориальная армия’).

8. And that risk also applies in Syria, where Russian and US bombers fly above a fluid battlefield in pursuit of very different objectives. (*Fluid battlefield* ‘район боевых действий без устойчивой линии фронта’).

9. In 2016, for the first time in America, more special operations than conventional forces died at war, a remarkable fact given that special operations

make up less than 5 % of the US military. (*Conventional forces* ‘войска, оснащенные неядерными средствами ведения войны’).

10. On Tuesday, The Times reported that a National Guard soldier was set to become the Army’s first female Green Beret since the Pentagon’s opening of all combat jobs to women in 2016. (*Green Berets* ‘Силы специального назначения Армии США’).

Список использованной литературы

1. Комиссаров, В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М. : РЕМА, 1997. – 110 с.

К содержанию

Л. С. ГОРДИЕНКО
Беларусь, Минск, ВА РБ

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАЛЫХ ГРУППАХ КУРСАНТОВ ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ

Потребность общества в высококвалифицированных специалистах со знанием иностранного языка, готовых к постоянному самообразованию и самореализации, способных творчески подходить к решению задач, обуславливает необходимость внедрения личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку [1].

Обучение в малых группах относится к личностно ориентированному подходу, когда в центре внимания находится курсант, а преподаватель выступает в роли организатора, консультанта и помощника самостоятельной активной познавательной деятельности обучаемого.

«Под малой группой сотрудничества понимается речевая группа, состоящая из определенного количества студентов (3–5 человек, может быть до 7), временно объединенных для выполнения каких-либо речевых заданий, при этом группа должна обладать общей целью и функциональной структурой» [2, с. 441–444].

Обучение в малых группах сотрудничества имеет следующие характерные черты: взаимосвязь и личная ответственность всех членов группы; совместная учебно-познавательная, творческая деятельность обучаемых в группе; общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения обучаемых и академического результата работы» [3, с. 118].

Специфика работы в малых группах заключается в следующем:

1) участники группы относительно регулярно и продолжительно контактируют лицом к лицу;

2) обучаемые в группе обладают общей целью или целями, реализация которых позволяет удовлетворить значимые индивидуальные потребности и устойчивые интересы;

3) обучаемые участвуют в общей системе распределения функций и ролей в совместной деятельности, что предполагает в различной степени выраженную кооперативную взаимозависимость участников, проявляющуюся как в конечном продукте совместной активности, так и в самом процессе его производства;

4) участники разделяют общие нормы и правила внутри- и межгруппового поведения;

5) участники обладают ясным и дифференцированным (индивидуализированным) представлением друг о друге, связаны достаточно определенными и стабильными эмоциональными отношениями.

Одной из основных задач является организация активной совместной деятельности курсантов в различных профессиональных ситуациях, а также формирование навыков и развитие коммуникативных и интеллектуальных умений критического мышления, учитывая профессиональную специфику дисциплины.

Для первокурсников Военной академии важно создать комфортные условия для их взаимодействия друг с другом, снизить уровень тревожности, боязни допустить ошибки, активизировать работу каждого представителя малой группы, что представляется особенно важным сейчас, когда наполняемость групп в неязыковых вузах может составлять 15–25 человек.

Необходимо создание позитивной взаимозависимости целей. Участники должны отдавать себе отчет в том, что каждый из них достигает своей цели. С самого начала группа имеет как бы двойную задачу: «с одной стороны, академическую – достижение какой-то познавательной творческой цели, а с другой стороны, социально-психологическую – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения» [4, с. 33].

Важным аспектом является осознание индивидуальной ответственности за успех каждого и за общий результат: личная и коллективная ответственность за выполнение группового задания стимулируют личные контакты членов группы, оказывая помощь и поддержку друг другу, обмениваясь информацией, ресурсами, при необходимости обучая друг друга, организуя в группе обратную связь, устраивая дискуссии для обсуждения разных точек зрения на проблему.

Еще одним элементом обучения в малых группах сотрудничества является сама технология совместной работы, ее организация, включающая обсуждение различных способов достижения целей и поддержание нормальных рабочих отношений. Тщательный анализ результатов сов-

местной работы и поиск путей ее интенсификации – непременные условия успешного сотрудничества.

При организации групповой работы следует обратить внимание на такие вопросы, как:

1) правильная организация обучаемых в группе (преподавателем, по желанию, по жеребьевке или лидер группы выбирает участников). При формировании малых групп необходимо принимать во внимание соблюдение принципа разнородности. Обучение в разнородных группах позволяет слабым обучаемым подтягиваться до уровня средних и в то же время стимулирует учебный процесс средних и сильных;

2) наличие у обучаемых знаний и умений, необходимых для выполнения задания;

3) снабжение заданий максимально четкими инструкциями;

4) предоставление достаточного количества времени для выполнения задания;

5) создание психологического комфорта – снижается страх допускать ошибки, создавая уверенность при высказывании мнений;

6) работа в сотрудничестве: обучаемые учатся вместе, обмениваются опытом, разрешают конфликты и вырабатывают общее мнение;

7) персонализация и темп: педагог может уделить внимание каждому курсанту;

8) развитие коммуникации: только работая в малой группе – идеальной среде для формирования навыков общения, умения слушать и отстаивать свою точку зрения, можно реализовать коммуникативную функцию иностранного языка – понимание и его практическое использование в различных ситуациях общения;

9) обеспечение преподавателем высокой активности, вовлеченности, ответственности, где результат зависит от каждого.

Уровень работы в малой группе преподавателя по управлению и степень его профессионализма определяются не только тем, как он управляет развитием своего коллектива в относительно благоприятные периоды его существования и развития, но и тем, как он действует в сложные моменты, в обстановке кризиса. Требуется активизировать роль преподавателя как советчика и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло.

Отсутствие методической готовности преподавателя должным образом организовывать работу в группах может привести к нескольким ошибкам: 1) излишняя пассивность или чрезмерная активность отдельных обучаемых; 2) неправильное распределение обязанностей в группе, когда лидеры исключают других членов группы из деятельности, выполняя весь объем работы; 3) не все предложенные в группе идеи принимаются во внимание.

Таким образом, благодаря глубокому предварительному изучению тематики, тщательной подготовке необходимых дидактических материалов, учету интересов и психологических особенностей курсантов при их разделении на группы, а также решению задачи снижения уровня тревожности, напряжения и преодоления языкового барьера у первокурсников, преподаватели могут создать максимально комфортную обстановку для проведения дискуссий и обеспечить активное участие всех курсантов группы.

Обучение в малых группах сотрудничества – интересное, творческое, перспективное направление педагогики высшей школы, однако такой вид деятельности способен дать положительные результаты в комбинации с традиционными методами.

Список использованной литературы

1. Захарова, Л. В. Технология работы в малых группах при изучении грамматики в курсе русского языка как иностранного / Л. В. Захарова // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе. – СПб. ; Петергоф : Воен. ин-т, 2022.

2. Макеев, С. А. Организация обучения в малых группах сотрудничества в курсе иностранного языка в вузе / С. А. Макеев // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты : сб. науч. ст. по материалам XIII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Йошкар-Ола, 26 марта 2021 г. – Йошкар-Ола : МарГУ, 2021.

3. Сребницкая, Е. В. Профессиональное становление будущих лингвистов-переводчиков в процессе иноязычной подготовки в вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Сребницкая Елена Владимировна. – Магнитогорск, 2007. – 22 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

К содержанию

А. И. ГРАНИК, А. А. ШИЧКО
Беларусь, Минск, БГУИР

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Цифровая трансформация образования ставит перед методикой преподавания иностранных языков новые задачи. Несмотря на высокий дидактический потенциал технологий, условия их эффективного внедрения изучены недостаточно, что подчеркивает актуальность темы. За последние годы отечественные и зарубежные исследования выявили преимущества

онлайн-ресурсов для развития речевых навыков и предложили модели смешанного обучения. Однако пока нет целостного понимания факторов результативности цифровых методов, оптимального баланса традиционных и инновационных подходов, а способы формирования цифровой компетентности преподавателей разработаны недостаточно. Таким образом, требуется дальнейшее осмысление лингводидактических основ интеграции новых технологий. В настоящей статье обобщены теоретические положения цифровой лингводидактики, проанализированы практические аспекты использования электронных средств в обучении языкам и сформулированы выводы о перспективах развития направления [1, с. 12].

Цифровые технологии в образовании – это методы и инструменты для электронного сбора, обработки, хранения и передачи информации. Их активное внедрение в обучение языкам привело к появлению направления «цифровая лингводидактика», изучающего теорию и практику преподавания языков в цифровой среде. Использование электронных ресурсов поддерживает классические дидактические принципы, одновременно привнося новые акценты. Мультимедийные материалы повышают наглядность обучения, интерактивные инструменты усиливают вовлеченность учащихся и обратную связь, а доступ к аутентичным онлайн-материалам (новости, видео, форумы) обогащает социокультурный контекст изучения. Кроме того, цифровые технологии расширяют возможности коммуникативного подхода, создавая виртуальную языковую среду, близкую к реальным условиям общения.

Исследования подтверждают положительное влияние цифровых инструментов на результаты обучения иностранным языкам. Интерактивные задания, мгновенная обратная связь и игровые элементы повышают интерес к изучению, а систематическое использование мультимедиа, онлайн-курсов и приложений ускоряет усвоение лексико-грамматического материала примерно на 20–25 % и способствует развитию коммуникативных навыков [2]. Цифровая среда предоставляет обилие аутентичных текстов и аудиовизуальных материалов, позволяя учащимся совершенствовать навыки понимания устной речи, чтения и письма в разнообразных ситуациях. Таким образом, при грамотном подходе технологии усиливают дидактический эффект и повышают качество языковой подготовки.

Эффективность использования цифровых технологий зависит от соблюдения лингводидактических условий. ИКТ не должны применяться ради самих себя, а только как средство достижения конкретных образовательных целей; выбор каждого ресурса должен быть методически обоснован и встроен в структуру занятия. Ключевым фактором является цифровая компетентность преподавателя: педагог должен уметь отбирать качественные электронные ресурсы, адаптировать их под уровень

и потребности учащихся, а также обеспечивать безопасное и этичное использование материалов. Исследования показывают, что компетентность учителя, качество электронных ресурсов и индивидуализация обучения – ключевые факторы успеха применения ИКТ. Без надлежащей подготовки кадров и методических рекомендаций потенциал технологий реализуется не полностью.

Современная практика обучения иностранным языкам уже накопила значительный опыт применения цифровых средств. Можно выделить три основных направления использования технологий в учебном процессе:

1. *Онлайн-платформы и дистанционные технологии*. Специально разработанные платформы (*Learning Management Systems – Moodle, Google Classroom* и др.) и сервисы видеоконференций (*Zoom, Microsoft Teams*) позволяют организовать обучение в удаленном формате. Цифровая платформа выступает виртуальным классом, где размещаются материалы курса, задания, тесты, осуществляется обмен сообщениями. Дистанционное обучение особенно активно развивалось в период пандемии, продемонстрировав, что иностранному языку можно успешно обучаться и вне аудитории. Онлайн-среда обеспечивает гибкость во времени и месте занятий, расширяет аудиторию (например, международные группы) и предоставляет инструменты для совместной работы (*форумы*, *облачные документы*). При грамотном сочетании с очными занятиями такой формат реализует модель смешанного обучения, повышая доступность и персонализацию образования.

2. *Мобильные приложения для изучения языков.* Смартфоны и планшеты превратились в полноценные учебные инструменты. Существует множество приложений для пополнения словарного запаса, тренировки грамматики, произношения и т. д. (*Duolingo, Memrise, Anki* и др.). Многие из них используют игровые элементы: награды, уровни, соревновательные рейтинги, что поддерживает интерес учащихся. Мобильные приложения удобны для самостоятельной работы: студент может выполнять небольшие задания в любом месте и в любое время, превращая обучение в привычную часть повседневной жизни. Также к этой категории относятся электронные словари и переводчики, подкасты для изучения языков, приложения для языкового обмена. Важно, чтобы учитель направлял работу с приложениями: например, рекомендовал проверенные словари, предлагал задания по контенту подкастов, следил за корректностью автоматического перевода. При творческом подходе даже общие цифровые сервисы можно задействовать в обучении – известен опыт использования музыкальных и видеоредакторов для создания студентами собственных аудиоспектаклей, роликов на изучаемом языке и др., что развивает и языковые навыки, и мотивацию.

3. *Веб 2.0-сервисы и социальные сети.* Интернет-среда предоставляет широкие возможности для реального языкового взаимодействия. В образовательных целях активно применяются блоги, вики-проекты, форумы, чаты, группы в соцсетях, где обучающиеся пишут сообщения, обсуждают темы, совместно создают контент на иностранном языке. Такие формы работы относят к технологиям поколения Web 2.0, которые делают учащихся не пассивными потребителями, а соавторами учебного материала. Задействование онлайн-сообществ и социальных сетей открывает новые возможности для презентации, закрепления и контроля учебного материала в доступной и интересной форме. К примеру, ведение классового блога на изучаемом языке стимулирует учащихся регулярно практиковаться в письменной речи, а участие в международных дискуссионных форумах или обмен сообщениями с носителями языка через специальные платформы (Tandem, языковые сообщества) развивает навыки межкультурной коммуникации.

Практический опыт показывает, что эффективное применение цифровых инструментов требует не только их грамотного выбора, но и соответствующих методик преподавания.

Одним из ключевых подходов стала *модель смешанного обучения*, при которой очные занятия дополняются самостоятельной работой учащихся в электронном формате (*просмотр видеоуроков*, *выполнение онлайн-упражнений и тестов* и т. п.). Другой востребованный формат – перевернутый класс: студенты предварительно изучают новый материал через видеолекции или интерактивные модули дома, а на занятии основное время уделяется практике, ролевым играм, проектам. Такое перераспределение повышает эффективность использования аудиторного времени и активность самих учащихся. Набирает популярность и *проектно ориентированное обучение* с опорой на технологии, при котором студенты не просто выполняют готовые цифровые упражнения, а создают собственные продукты, например, подкасты, презентации, видеоролики на иностранном языке. Подобный подход смещает фокус с пассивного потребления материалов на активное творческое применение языка, что особенно эффективно на продвинутом этапе обучения и при подготовке будущих преподавателей. По завершении проекта учащиеся представляют свои работы (в классе или онлайн), тем самым тренируя языковые навыки в реальном коммуникационном контексте [3, с. 213]

Только при таком взвешенном подходе технологии действительно обогащают обучение, а не отвлекают от него. Практика показывает, что методически грамотная интеграция цифровых средств повышает мотивацию учащихся, делает занятия более увлекательными и приближенными к реальной коммуникации. Главное – каждый студент может продвигаться

в своем темпе, получая своевременную поддержку через электронную обратную связь.

Цифровые технологии из частной новации превратились в необходимый компонент современного обучения иностранным языкам. Проведенный анализ показывает, что интеграция ИКТ на лингводидактической основе способна существенно повысить эффективность обучения. Сочетание технологий с традиционными методами дает синергетический эффект: повышает мотивацию, интенсифицирует языковую практику и расширяет доступ к аутентичным материалам. Однако для раскрытия этого потенциала необходимы подготовленные преподаватели и продуманная организация учебного процесса; важно повышать цифровую компетентность педагогов, создавать качественный электронный контент и методические рекомендации.

Перспективы развития связаны с появлением более продвинутых образовательных технологий. Большие ожидания возлагаются на искусственный интеллект, который сможет персонализировать обучение (адаптировать сложность заданий под студента, выступать виртуальным собеседником для практики речи), а также на виртуальную и дополненную реальность, создающие иммерсивную языковую среду. Внедрение этих инноваций совместно с междисциплинарными исследованиями выведет обучение языкам на новый уровень, более полно отвечающий потребностям современных студентов. При грамотном использовании ИКТ становятся мощным средством повышения качества языкового образования, помогая развивать у учащихся не только языковые компетенции, но и навыки самостоятельной работы и критическое мышление.

Список использованной литературы

1. Сысоев, П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12–21.

2. Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice / ed. G. Stockwell. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2012. – 231 p.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2013. – 334 с.

К содержанию

П. П. ГРИНЬ
Беларусь, Минск, ВА РБ

ВОЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Военный перевод играет решающую роль в точной коммуникации во время военных операций. Военнослужащие должны иметь возможность эффективно общаться со своими коллегами из других стран, в том числе во время совместных боевых действий. Военный перевод помогает обеспечить четкую и точную коммуникацию, предотвращая недоразумения, которые могут иметь серьезные последствия. Способность эффективно общаться особенно важна в стрессовых ситуациях, когда быстрая и точная коммуникация необходима для успеха миссии. Понимание технической и тактической терминологии также имеет решающее значение в военных операциях. Военнослужащие используют широкий спектр специализированной терминологии, которая может быть незнакома невоенным.

Военный термин представляет собой достаточно сложное и неоднородное явление. Исследователи до сих пор не могут прийти к единому мнению касательно общего определения «военного термина». Согласно определению В. Н. Шевчука, военная терминология является «упорядоченной совокупностью военных терминов языка, которые, в свою очередь, отражают понятийный аппарат военной науки и связаны с формами и способами ведения войны, с вопросами стратегического использования вооруженных сил, а также оперативно-тактического применения объединений, соединений, частей и подразделений с их организацией, вооружением и техническим оснащением».

По словам В. П. Коровушкина, военный термин представляет собой «стандартную лексическую или синтаксическую номинативную единицу с нейтральной коннотацией, которая обозначает общевоенное или военно-специальное научно-техническое понятие».

При осуществлении перевода военнослужащий-переводчик должен учитывать конкретную область военных знаний и принимать во внимание точность и однозначность терминов в пределах данной области. Например, слово *pocket,* которое обладает общеизвестным значением ‘карман’, в текстах военной тематики по тактике будет означать ‘окружение’. Если данный термин будет употребляться в радиоделе, то он будет переводиться как ‘мертвая зона’.

Анализ военной терминологии показывает ее относительную неоднородность. Наряду с однозначными терминами, имеющими точные и четкие семантические границы, в английской подсистеме военного языка

функционируют и многозначные термины. Например, термин *security* означает ‘охранение, обеспечение, боевое обеспечение’; ‘засекреченность’; ‘контрразведка’; термин *unit* и *command* имеют до десяти и более значений. *Unit* – математическая единица, единица измерения, киловатт-час, количество часов, необходимое для выполнения образовательного стандарта, часть, элемент, отдел, отделение, секция, модуль, съемочная группа, подразделение, соединение, агрегат, блок, секция, узел, элемент, устройство, установка, прибор.

Command – (сущ.) команда, приказ, директива, командование, управление, должность командующего (любого уровня), часть, соединение, военный округ (в Великобритании), командование соединения, штаб, власть, господство, владение, давление, принуждение, доминирование; (гл.) приказывать, командовать, управлять, получать, заслуживать (уважение, внимание, симпатию), господствовать, властвовать, владеть, располагать, иметь в своем распоряжении, возвышаться, давать обзор, держать под обстрелом. Поэтому многозначность однокомпонентных терминов затрудняет их правильное понимание и перевод, адекватность которого полностью зависит от контекста и ситуации.

Довольно часто военная деятельность осуществляется подразделениями обособленных друг от друга родов войск и видов вооруженных сил, которые используют кроме общевоенной терминологии также и свои собственные системы терминов. К примеру, терминология войск радиационной, химической и биологической защиты значительным образом отличается от терминологии танковых или разведывательных войск. Так как военная наука и военная техника достаточно быстро развиваются, наблюдается появление новых военно-технических терминов.

К военной лексике относятся прежде всего все слова и сочетания, обозначающие военные понятия, т. е. понятия, непосредственно связанные с вооруженными силами, военным делом, войной и т. д. Кроме того, к военной лексике следует отнести научно-технические термины, употребляемые в связи с военными понятиями (например, *track* – ‘гусеница танка или любой боевой машины, имеющей гусеницы’).

Далее, к военной лексике могут относиться слова и сочетания, которые, хотя и не обозначают собственно военных понятий, однако употребляются почти исключительно в военной среде, а в общем употреблении малоизвестны или вовсе неизвестны (*boondocks* – ‘джунгли’ *behavior report* – ‘письмо (солдата) домой’; *side arms* – ‘столовые принадлежности’), а также некоторые иностранные заимствования, различные жаргонизмы.

Говоря о различных сферах употребления просторечной военной лексики, следует в первую очередь выделить слова и словосочетания, употребляемые в вооруженных силах в целом. К данной группе относятся

слова и словосочетания, обозначающие многие общие понятия военного быта, организации, тактики, вооружения, обмундирования и снаряжения (*rookie, yard bird, zombie* – ‘новобранец’; *striper, zebra* – ‘сержант’ и др.).

Также имеется ряд слов и словосочетаний, употребительных и известных главным образом в определенных видах вооруженных сил. Так, например, в сухопутных войсках и органах высшего управления можно найти следующие единицы: *strike command* – ‘ударное командование’; *field army support command* – ‘командование тыла армии’ и мн. др.

Эффективный военный перевод обеспечивает точный перевод технической и тактической терминологии, что позволяет личному составу правильно понимать и выполнять свои задачи. В специализированном военном вузе изучение военного перевода может дать студентам глубокое понимание этой специализированной терминологии, что позволит им стать эффективными переводчиками в военных условиях. Сохранение конфиденциальности и безопасности – еще один важный аспект военного перевода. Военная связь часто связана с конфиденциальной информацией, которая должна храниться в тайне для обеспечения безопасности военных операций. Военные переводчики должны быть обучены правильно обращаться с этой информацией, обеспечивая ее конфиденциальность и безопасность. В специализированном военном вузе студенты могут узнать о важности информационной безопасности и мерах, которые необходимо предпринять для защиты секретной военной информации. Подчеркивая важность конфиденциальности и безопасности, военные переводчики могут помочь обеспечить успех военных операций, защищая при этом безопасность военнослужащих.

К содержанию

Л. Я. ДМИТРАЧКОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс профессионально-педагогической подготовки образует ту общественную среду, где студент существует и развивается как личность, как «становящийся» субъект социальной деятельности. Психологи неслучайно отмечают высокий уровень ориентационно-рефлексивной и познавательно-поисковой активности, усиление роли идейно-социальных и познавательно-социальных мотивов в студенческом возрасте (А. К. Маркова, Г. М. Андреева, А. Б. Орлов, И. А. Зимняя, Т. М. Дридзе и др.). И реализация этих естественных установок непосредственно связана

с перспективами изучения иностранных языков, обусловливающих неизбежное обращение к культуре стран и ментальности наций. В термине «лингвокультурное образование» уже закодирована методика полилога культур (индивидуальных, национальных, общечеловеческой). Это всегда освоение иной (странной, чудной, чуждой, чужой) перспективы видения, переориентация восприятия, требующая осознания «собственной лингвистической модели». Речь идет о взаимосвязи и взаимозависимости языковых и культурных сфер во всей зоне контактов личности человека как определяющего, решающего звена, субъекта и объекта культуры, результата и мерила ее.

Не первая наша статья освещает проблемы включения студентов языково-педагогических специальностей в процесс активной компетентностной деятельности по организации ситуаций межкультурного взаимодействия, направленного на преобразование и развитие их профессионально-коммуникативного опыта в контексте полилога культур – с целью «рационализации» индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности и развития профессионально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков. И поскольку «стихийные элементы подавляют индивидуальное развитие» [1, с. 195], мы будем понимать личность обучающегося «в самом простом, обиходном смысле, как ясное сознание своего общественного положения и призвания, своих внешних прав и внешних обязанностей, как разумное поставление ближайших практических целей и такое же разумное и настойчивое их преследование» [1, с. 195].

Начнем с того, что общение, в частности, педагогическое общение, предполагает передачу как информации, так и отношения. Все отношения находят свое выражение в поведении, включая поведение речевое. «Отношение» как абстрактное понятие выражает, как правило, стереотипы, предрассудки и обобщения, разделяемые членами общества. Будучи усвоенными носителями культуры подсознательно, они без особой необходимости не обсуждаются. Соответственно, первоочередная задача развития профессионально-коммуникативной компетентности студентов – помочь обучающимся сформировать категории, связанные с культурными явлениями, снабдить их соответствующим вокабуляром и речевыми стратегиями для обсуждения культурно связанных событий и явлений при разрешении естественных для профессиональной деятельности проблем. Ведь во взаимодействие вступают члены общества с собственным видением окружающего мира, с определенным отношением к нему, культурными ценностями. В раскрытии и передаче духовно освоенных моральных, эстетических, познавательных, научных ценностей, результатов и способов понимания действительности и состоит социальность общения. С позиции

коммуникативно ориентированного обучения речь, по-видимому, должна идти о таком образовательном пространстве, где «включаются» мыслительные (подлежащие вербализации) процедуры: формирования образа «я», образа профессионала-медиатора культур (образа результата) и терминологического аппарата их сравнения – с целью вхождения в культуру профессионального общения (как условие овладения языком).

Сложность и уникальность межкультурного общения и заключается в том, что даже позитивное отношение к другим далеко не всегда ведет к положительным поведенческим проявлениям в силу отсутствия как знаний (когнитивный аспект) о способах выражения положительного отношения в иной и своей культуре, так и навыков (конативный аспект) выражения такого отношения. Причины существования анализируемых проблем коренятся в психике человека и особенностях восприятия и взаимодействия, имплицитно сложившихся в результате социализации индивида в родной культуре.

Дело в том, что в традиционной дидактической системе потребности студентов не учитывались и по-прежнему часто игнорируются ради фактологических (не процедурных) знаний. Тем не менее, как показывает практика, студенты хотят жить здесь и сейчас, не испытывая психологического прессинга, опираясь на внутренние мотивы учения, апробируя стратегии и тактики своего поведения в ситуациях учебно-профессиональной деятельности. Реализация ключевого в этих условиях принципа интерактивности означает не что иное, как взаимодействие, непосредственный или опосредованный обмен действиями между двумя и более участниками образовательного процесса с целью преобразования информации общего характера в личное знание, с целью осознанного конструирования этого знания, что, в свою очередь, влечет за собой изменения представлений, поведения, деятельности, ценностей и установок обучающихся. И именно активность самих обучающихся обеспечивает эффективность интерактивных технологий (Н. Р. Аниськович, Н. В. Усейнова, М. Риверс, Р. С. Немов и др.), позволяя развить потенциал поликультурной личности, подготовить ее к активному освоению ситуаций профессиональной деятельности и межкультурного общения.

В контексте решения данной проблемы проектирование интерактивной образовательной среды как системообразующего элемента учебно-профессиональной деятельности обусловливает формирование отношений. Речь идет о связи условий и их неизбежных последствий в процессе подготовки студентов к педагогическому общению и обращению с носителями других культур и об ориентации на результат такого общения: взаимопонимание и продуктивную совместную деятельность. Другими словами, речь идет об обучении, воспитании и развитии. При этом развитие

у обучающихся способностей участвовать в реальном общении на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность, предполагает овладение обобщенными способами речевой деятельности и учебными действиями, отражающими социокультурные аспекты общения на изучаемом языке. Умения эмпатии, сопоставления и осмысливания социокультурного опыта народа, говорящего на изучаемом языке, и собственного (общественного и личного опыта) становятся базовыми. И от того, какие ценности осваиваются и усваиваются в этом процессе, зависит и качество деятельности, и ее результат.

Такие психологические характеристики общения, как социальность, диалогичность, рефлексивность, эмоциогенность, концептуальность призваны снимать противоречие между деятельностью и личностным развитием обучающегося. Это влечет за собой изучение менталитета, отношений, поведения, ценностей, релевантных культуре изучаемого языка и профессиональной культуре (социально-психологической, риторической, методической). Главное – это создание таких ситуаций, в которых обучающийся «начинает брать что-то из выработанных человечеством культурных средств деятельности, **усваивает** их» [2, с. 683].

Заметим, что сам процесс деятельности (имея внешний продукт, например, жест, текст и т. п.) отнюдь не всегда приводит к усвоению новых способов деятельности и развитию способностей. «Чтобы осуществилось усвоение и развитие, должна быть поставлена вторая задача, специально на усвоение, и должна быть осуществлена вторая деятельность, по выделению средств как таковых и усвоению их» [2, с. 706]. Нам представляется, что только при соблюдении этих условий можно осуществлять эффективное обучение как производственной, так и мыслительной деятельности. Так, решая задачу передачи лингво-культурного опыта и преобразования реального индивидуального опыта студента в области взаимоотношений (последние играют не менее важную роль в деятельности, чем сами отношения к объектам, наверное, даже большую), мы, очевидно, должны обеспечить его «культурными» способами и средствами для решения проблем здесь и сейчас: как переспросить, попросить о помощи, прервать, поблагодарить, извиниться за опоздание и др., как «культурно» выйти из класса, отказаться отвечать, пожаловаться, выразить свою радость, недовольство, сожаление, огорчение, нетерпение, злость и т. п.

Именно наглядная представленность и доступность культуросообразных средств общения и обращения с другими обучающимися способна обусловить, по нашему мнению, создание ситуаций усвоения и развития специфических нравственно-этических качеств личности. Причем культурно детерминированный характер языкового материала будет способствовать толкованию и моделированию как чужого, так и собственного

речевого и неречевого поведения, в инокультурной среде в том числе. Мы говорим о сознательном, концептуализирующем, рефлексивном изучении иностранного языка (В. Гумбольдт, Л. С. Выготский, Л. В. Щерба), в процессе которого выявляется и формируется внутренняя позиция личности, программа действий, осуществляется сознательная регуляция индивидуального стиля деятельности и общения, создающая предпосылки для формирования творческой индивидуальности педагога. Таким образом рамки образовательного процесса значительно расширяются, иноязычное общение приобретает осознаваемый смысл, становится действенным средством гуманитарного образования, развития когнитивной и мотивационно-смысловой сферы личности – как объекта и субъекта профессионального общения прежде всего.

В современной философии, социологии, педагогике культура и определяется как процесс, результат и качественный уровень деятельности, как способ решения индивидуальных проблем. Диалог личностей – это всегда диалог культур: мировоззрения, жизневоззрения (этика), эстетического восприятия, практической деятельности и т. д. Открывается мир культурных предметов, значений и действий с ними, мир, тесно связанный с другими людьми, создающими и использующими их в рамках межкультурной коммуникации вне зависимости от принадлежности к той или иной национальной культуре. Общение посредством передачи смыслов и является одним из способов побуждения других и самопобуждения к осмысленному поведению.

Таким образом, современный образовательный процесс превращается в процесс передачи лингвокультурного опыта: от опыта общения в форме делового разговора, беседы, публичной речи и дискуссии (как основных форм профессионального общения) – к рефлексии (осознанию проблем), затем – к теоретизации (выявлению научных критериев профессионального общения), далее – коммуникативный тренинг – и новый опыт. Соединить понимание языка с неотделимым от него пониманием мира, т. е. раскрыть индивидуальные, национальные, общечеловеческие ценности, стоящие за тем или иным дискурсом, стилем общения и т. д., «высветить» их не только со стороны носителей языка, но и самого обучающегося, не ограничиваясь социальными нормами поведения и общения, – важнейшая часть процесса обучения иностранному языку как средству социальной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Кавелин, К. Д. Из «нашего умственного строя» / К. Д. Кавелин // Из истории русской гуманистической мысли. – М. : Просвещение, 1993.

2. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Изд-во шк. культур. политики, 1995. – 800 с.

К содержанию

Л. И. ДУНЯК
Беларусь, Минск, ВА РБ

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СЕРЬЕЗНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГА: ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ВЗРОСЛЫХ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ

Современная лингводидактика находится в постоянном поиске методов, адекватных вызовам цифровой эпохи и психологическим особенностям различных групп обучающихся. Особый интерес в этом контексте представляет категория взрослых обучающихся, которые обычно обращаются к изучению иностранного языка для профессионального роста, академических целей, путешествий или личностного развития. Несмотря на высокий уровень осознанности цели, взрослые обучающиеся часто сталкиваются с проблемой снижения мотивации из-за усталости, нехватки времени, страха ошибки и ощущения медленного прогресса [1, с. 45].

Традиционные методы, эффективные для аудиторного обучения в юном возрасте, могут оказаться недостаточно вовлекающими для взрослых, привыкших к интерактивным и персонализированным цифровым средам в других сферах жизни. В ответ на эту потребность в педагогический арсенал активно внедряется концепция геймификации – применения игровых элементов и игрового мышления в неигровом контексте для решения практических задач. Однако в профессиональном сообществе до сих пор существует скептическое отношение к геймификации как к несерьезному развлечению, не способному обеспечить глубокие образовательные результаты.

Цель настоящей статьи – доказать, что геймификация, будучи теоретически обоснованным и корректно реализованным инструментом, является серьезным и эффективным средством повышения и поддержания мотивации у взрослых, изучающих иностранные языки. Для достижения этой цели необходимо раскрыть теоретические основы геймификации, соотнеся ее с ключевыми теориями мотивации; систематизировать основные игровые механики и проанализировать их дидактический потенциал в контексте обучения взрослых; а также выявить специфические условия и потенциальные риски применения геймификации в работе со взрослой аудиторией.

Мотивация взрослых носит преимущественно инструментальный и интегрированный характер, сочетая прагматические цели (карьера, образование) с личностными (саморазвитие, расширение кругозора). Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, для устойчивой мотивации

необходимы три базовые психологические потребности: 1) автономия (чувство выбора и контроля), 2) компетентность (ощущение эффективности и роста), 3) связанность (чувство принадлежности к группе, общности) [2]. Взрослые обучающиеся особенно чувствительны к ущемлению автономии (например, при жестко регламентированной программе) и остро переживают ситуации, угрожающие их чувству компетентности (публичные ошибки, быстрое забывание).

Таким образом, педагогическая технология, претендующая на работу с мотивацией взрослых, должна создавать условия для удовлетворения этих трех потребностей. Геймификация – это не создание полноценной обучающей игры, а заимствование отдельных элементов, делающих игры увлекательными, и адаптация их к учебному процессу. Ее ключевое отличие от игрового обучения заключается в использовании игровой оболочки для реального, а не игрового контента.

Эффективность геймификации опирается на несколько психологических теорий. Помимо теории самодетерминации, это бихевиористский подход, объясняющий влияние таких элементов, как баллы и бейджи, через положительное подкрепление. Теория потока М. Чиксентмихайи описывает состояние полной поглощенности деятельностью, которое возникает при идеальном балансе между сложностью задачи и навыками человека – этот баланс поддерживается через систему уровней [3, с. 78]. Теория социального сравнения Леона Фестингера частично объясняет мотивирующую силу рейтинговых таблиц, хотя у взрослых этот механизм может работать иначе, чем у подростков.

Эффективная геймификация представляет собой систему взаимосвязанных элементов. Рассмотрим основные механики.

Балловая система. Баллы – базовый элемент, выполняющий несколько функций: обратная связь (немедленное подтверждение правильности действия); отслеживание прогресса (визуализация через прогресс-бар). Для взрослых важно, чтобы баллы отражали реальные учебные достижения, а не просто активность. Например, можно начислять больше очков за выполнение сложной творческой задачи (написание эссе), чем за простое механическое упражнение.

Знаки отличия. Бейджи визуально символизируют достижение определенных этапов или освоение навыков (*Мастер грамматики прошедшего времени, Полиглот недели, Исследователь культуры*). Они удовлетворяют потребность в компетентности и дают ощущение публичного, но ненавязчивого признания заслуг. Для взрослых бейджи должны быть связаны со значимыми для них целями, отражать преодоление личных вызовов (например, *Первый рабочий звонок на английском*).

Рейтинговые таблицы. Публичный рейтинг может демотивировать тех, кто находится внизу списка. Для взрослой аудитории рекомендуется использовать сегментированные или персональные рейтинги. Например, рейтинг самого большого прогресса за месяц или персональный график роста собственных показателей в сравнении с прошлым периодом. Это смещает фокус с конкуренции с другими на соревнование с самим собой, что больше соответствует принципам автономии и личностного роста взрослого человека.

Уровни сложности. Система уровней структурирует долгосрочный прогресс, разбивая большую цель (выучить язык) на достижимые этапы. Это напрямую работает на чувство компетентности.

Социальное взаимодействие. Это варианты, предполагающие командные задания, взаимопомощь, обсуждения на форумах (за которые также начисляются баллы), удовлетворяющие потребность в связанности. Для взрослых, которые часто учатся онлайн или в вечернее время, это создает важное чувство учебного сообщества, снижает ощущение изоляции и предоставляет возможности для аутентичной коммуникации на целевом языке.

Проектирование геймифицированного курса начинается с анализа целевой аудитории (цели, страхи, интересы) и формулировки конкретных учебных и мотивационных задач. Далее выбираются и комбинируются соответствующие механики. Однако ключевым остается содержательное наполнение: игровые элементы должны быть органично вплетены в качественный учебный материал, а не заменять его.

Однако, планируя элементы геймификации на занятии, преподаватель должен понимать, что здесь существуют определенные риски и ограничения, и быть готовым их минимизировать.

Подмена цели: обучающиеся начинают гнаться за баллами в ущерб реальному освоению языка, поэтому преподавателю следует связывать награды с демонстрацией глубокого понимания или практического применения навыка.

Взрослые могут счесть игровые элементы неуместными, детскими. В этом случае следует использовать профессионально ориентированную эстетику, терминологию (не бейджи, а сертификаты навыков), предоставлять выбор – участвовать в геймифицированной системе или нет.

Постоянная необходимость зарабатывать очки может привести к усталости, необходимо вводить периоды отдыха, делать акцент на содержательной стороне заданий, постепенно смещать фокус с внешних наград (баллы) на внутренние (удовольствие от общения, понимания).

Для успешного применения геймификации со взрослыми необходимы: 1) добровольность участия и объяснение педагогических целей внедрения

игровых элементов; 2) фокус на мастерстве, а не на простом выполнении; 3) обеспечение значимого выбора в рамках системы (какую тему исследовать, какое задание выполнить для получения бейджа); 4) регулярная обратная связь от преподавателя, которая остается главным мотивирующим фактором; 5) эволюция системы – геймификация должна усложняться и меняться вместе с ростом обучающихся, чтобы не терять новизну.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что геймификация является не модным трендом, а серьезным педагогическим инструментом, имеющим прочное теоретическое обоснование. Применительно к обучению взрослых иностранным языкам ее потенциал заключается в способности системно удовлетворять базовые психологические потребности в автономии, компетентности и связанности, что является краеугольным камнем устойчивой мотивации.

Корректно спроектированная геймификация, избегающая рисков инфантилизации и подмены целей, трансформирует учебную среду. Она делает прогресс осязаемым, структурирует долгосрочный путь, добавляет осмысленности рутинным упражнениям и способствует формированию учебного сообщества. Таким образом, преподаватель, владеющий принципами геймификации, получает в свое распоряжение мощный мотивационный рычаг, позволяющий поддерживать вовлеченность, активность и, как следствие, результативность взрослых учащихся на их непростом пути к лингвистическим и личностным достижениям. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на долгосрочное изучение влияния конкретных геймифицированных систем на уровень языковой тревожности и автономии взрослых обучающихся.

Список использованной литературы

1. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов яз. вузов / А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2019. – 456 с.

2. Ryan, R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 68–78.

3. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М. : Смысл : Альпина нон-фикшн, 2020. – 462 с.

К содержанию

Л. М. КАЛИЛЕЦ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЕСТЫ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тестирование является очень важной частью лингводидактики как науки, изучающей методы обучения иностранным языкам. Тестовая форма контроля в наши дни широко применяется во всем мире для определения уровня языковой компетентности при изучении иностранных языков. Распространение и развитие данной формы контроля было обусловлено как развитием измерительных технологий в целом, так и стремлением более точно измерить степень владения тем или иным языком.

Тесты позволяют осуществить контроль за ходом процесса обучения, дают возможность на разных его этапах определить степень освоенности учебного материала, выявить возможные когнитивные сбои в ментальной обработке получаемой студентами информации и ее реализации в ходе непосредственного общения в рамках учебной коммуникативной ситуации занятия по английскому языку.

В методической литературе и практике обучения языку получили распространение два вида тестов: нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные.

Нормативно-ориентированный тест (norm-referenced test) предназначен для сравнения учебных достижений отдельных испытуемых. Результаты тестирования выражаются в баллах, и, соответственно, студенты располагаются в зависимости от количества набранных баллов. Этот тест широко используется при распределении студентов по учебным группам (в составе учебной группы) с учетом уровня языковой подготовки и способностей.

Критериально-ориентированный тест (criterion-referenced test) используется для оценки степени владения испытуемым пройденным материалом. Он получил распространение в середине 1970-х гг. в качестве надежного источника профессиональной аттестации кадров и для определения уровня владения языком.

Лингводидактические тесты классифицируются по целям тестирования следующим образом: тесты учебных достижений, тесты общего владения иностранным языком, диагностические тесты и тесты способностей.

Тесты учебных достижений, или успешности обучения, следует составлять точно по программе (учебнику) или пройденному языковому материалу и использовать для осуществления текущего, промежуточного и итогового контроля. Эти тесты, кроме того, выявляют ошибки и недостатки обучения и поэтому имеют также некоторые диагностические функции.

Тесты общего владения иностранным языком составляются независимо от программ (учебников) предыдущего обучения. В тест такого рода, как правило, включена проверка тех иноязычных навыков и умений, которые будут необходимы для дальнейшей работы или учебы.

Лингводидактические тесты имеют следующие отличительные свойства:

1. Акцент делается не на то, как провести тестирование, а на то, что тестировать, поскольку непосредственным объектом тестирования является коммуникативная компетенция, состоящая из языковых умений.

2. Лингводидактические тесты непременно имеют вербальный характер.

3. Лингводидактические тесты измеряют обученность, развитие и прогресс в учебной деятельности в отличие от психологических тестов, которые измеряют обучаемость и связанные с ней параметры.

В зависимости от цели тестирования можно выделить следующие виды тестов:

1. Aptitude Test – тест определения способности к изучению иностранного языка, с помощью которого можно определить перспективы усвоения данной области знаний.

2. Diagnostic Test – диагностический тест, который определяет уровень владения иностранным языком.

3. Placement Test – распределительный, вступительный тест, который служит для распределения тестируемых в равные по уровню обученности учебные группы. Это – либо тесты достижений, либо тесты общего владения иностранным языком.

4. Proficiency Test представляет собой тест общих умений и применяется для контроля усвоения курса в середине года.

5. Achievement Test представляет собой тест учебных достижений, который помогает получить информацию о том, что усвоено по одному из аспектов языка и над чем необходимо еще работать.

Лингводидактические тесты имеют преимущества перед нетестовыми формами контроля, которые заключаются в следующем:

1) большая надежность лингводидактических тестов благодаря выборочному способу ответов, чем обеспечивается объективность подсчета результатов теста, а также благодаря возможности привлечения большего количества заданий за одинаковое время;

2) относительная объективность всего языкового теста и объективность подсчета результатов;

3) экономия аудиторного времени за счет компактной письменной формы заданий;

4) экономичность проверки ответных листов лингводидактических тестов;

5) возможность стандартизации процедур проведения тестов и применения статистического анализа результатов языковых тестов;

6) более положительная мотивация и отношение тестируемых к тестовым формам, где исключена субъективность оценки;

7) удобство массового использования;

8) легкий переход на компьютерное тестирование и т. д.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание студентов на занятии, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Результаты проверки тестов анализируются преподавателем и являются, с одной стороны, показателем уровня знаний студентов, а с другой – самооценкой работы самого преподавателя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок.

Среди многочисленных типов заданий, которые используются для составления тестов и контрольных работ, чаще всего встречаются следующие:

– перекрестный выбор (matching),
– альтернативный выбор (true-false, ets.),
– множественный выбор (multiple choice),
– упорядочение (rearrangement),
– завершение/окончание (completion),
– замена/подстановка (substitution),
– трансформация,
– ответ на вопрос,
– внутриязыковое перефразирование,
– межъязыковое перефразирование (перевод),
– клоуз-процедура (cloze procedure) и т. д.

В процессе языкового тестирования осуществляется измерение как целостных, так и дискретных (выборочных) знаний студентов в их эксплицитной (демонстрируемой) форме. Объект языкового тестирования состоит из нескольких «рубрик оценивания» [1]. Оценки по этим рубрикам выставляются в соответствии с разработанными параметрами и критериями. Данные параметры необходимы для того, чтобы согласованно выставлять оценки за выполненное задание с учетом, например, «грамматической правильности высказывания», «механической организованности высказывания» (уместного употребления вводных слов и пр.), «логической организованности высказывания», «убедительной аргументации высказывания», «оптимальной презентации высказывания» (темп, четкость и т. п.).

Языковое тестирование является процедурой педагогических измерений, которая не лишена характерных противоречий. В наиболее общем виде рассматриваемые противоречия сводятся к тому, что стремление повысить объективность педагогических измерений приводит к унификации процедуры языкового тестирования без учета индивидуальных

познавательных стилей. Желание повысить валидность языковых тестов приводит к тому, что важная информация, получаемая в ходе тестирования, игнорируется, так как теряется определенность того, «что именно измеряет данный тест». Повышение надежности языковых тестов осуществляется через процедуру «модерации», исключая гибкий личностно ориентированный подход к организации тестирования [2].

Стандартизация языкового тестирования, продиктованная стремлением повысить валидность, надежность и объективность применяемых контрольно-измерительных инструментов (тестов), нередко выражается в сопротивлении попыткам внедрить в практику педагогических измерений альтернативное языковое тестирование, обеспечивающее право выбора формы экзамена, более полный учет индивидуальных особенностей студентов и способное сообщить участникам ценную информацию, существенную для повышения учебных результатов. Наконец, существующая количественная парадигма языкового тестирования, т. е. ориентация на количественную норму, даже если применяются качественные критерии (все переводится в баллы), создает ложное впечатление, что успех есть количественный показатель. При этом существенно снижается роль языкового теста как гуманистического инструмента педагогических измерений.

Анализ проблем показывает необходимость совершенствования существующих в педагогической практике различных языковых тестов. Одновременно все больше осознается необходимость поиска альтернативных форм языкового тестирования, которые давали бы студентам право выбора формата теста и повышали бы гуманистический потенциал процедуры педагогических измерений.

Список использованной литературы

1. Кабанова, Т. А. Тестирование в современном образовании : учеб. пособие для вузов / Т. А. Кабанова, В. Н. Новиков. – М. : Высш. шк., 2010. – 381 с.

2. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2010. – 186 с.

К содержанию

Т. А. КАЛЬЧУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТАКСОНОМИЯ БЛУМА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

При обучении лексике на уроках иностранного языка часто возникают трудности, связанные с усвоением значений слов и их употреблением в речи. Особенно трудно происходит переход от пассивного знания слов к их активному использованию. Л. Андерсон и Д. Кратволь [1] предложили модернизированную таксономию Блума, которая, на наш взгляд, предлагает четкий путь для преодоления этой проблемы.

Рисунок – Уровни таксономии Блума в контексте обучения лексике [2]

Модернизированная таксономия Блума классифицирует учебные цели по шести возрастающим уровням познавательной деятельности. Как мы видим, самый низший уровень – это уровень запоминания. Самый высокий уровень – это уровень создания. На каждом уровне задействуются разные мыслительные операции у обучающихся. Интеграция таксономии Блума в процесс обучения лексике позволяет структурировать задания от простого к сложному, обеспечивая прочное усвоение материала.

В данной статье мы рассмотрим, как при помощи таксономии Блума можно создавать свои материалы при обучении лексике. В качестве примера мы взяли лексическую тему «Еда».

Первый уровень – это уровень запоминания, цель которого узнавание и воспроизведение лексических единиц. На данном уровне мы предлагаем

сопоставить слово и картинку. Например, один обучающийся берет картинку с продуктом питания или блюдом, остальные пытаются угадать, что изображено у него на картинке. Они задают для этого общие вопросы, на которые можно отвечать только «да» или «нет». Тот обучающийся, который первый угадал, тянет следующую картинку.

Второй уровень таксономии Блума – это уровень понимания. Здесь надо не просто знать лексические единицы, но и использовать их в самых простых ситуациях, т. е. показать понимание значения слова в контексте. Можно дальше поработать с картинками, которые использовались на первом уровне. Обучающийся берет картинку и объясняет, почему, например, на свой день рождения на вечеринке он будет угощать гостей этим блюдом или продуктом питания, которые изображены на картинке. Можно также сгруппировать слова по темам: закуски, горячие блюда, десерты, напитки и предложить гостям.

Третий уровень таксономии Блума – это уровень применения. Здесь от обучающихся требуется уже не только просто знать лексические единицы, применять их в простейших ситуациях, но и использовать их в совершенно новых для них ситуациях. Например, можно составить предложение с новым словом; заполнить пропуски в диалоге на тему «В столовой» или ответить на вопросы, используя активную лексику.

Четвертый уровень таксономии Блума – это уровень анализа. Начиная с уровня анализа, происходит задействование у обучающихся мыслительных операций наивысшего порядка. Они должны разбить лексику на составляющие, увидеть связи и закономерности. Например, проанализировать состав сложных слов (*das Lebensmittel = das Leben + das Mittel; der Kartoffelsalat = die Kartoffel + der Salat*), а потом создать по аналогии свои сложные слова для обозначения блюд в новом меню. Или можно дать обучающимся статистику популярных продуктов питания / блюд в Германии, и они должны объяснить, почему одни продукты/блюда популярны, а другие – нет.

Пятый уровень таксономии Блума – это уровень оценки, целью которого является высказывание своего обоснованного суждения с использованием соответствующей лексики. На этом уровне обучающиеся могут обсудить положительные и отрицательные стороны правильного питания. Также можно предложить цитаты известных людей о питании, и обучающиеся должны согласиться или не согласиться, приведя аргументы за и против.

Шестой уровень таксономии Блума – это уровень создания, высший уровень творчества, цель которого комбинировать элементы для создания нового целого (высказывания, продукта). Здесь можно использовать следующие задания: написать короткий рассказ с заданным набором слов

или подготовить и представить проект на тему «Традиции питания в Германии и Беларуси».

Как видим, использование таксономии Блума позволяет преподавателю:

– дифференцировать обучение, предлагая задания разного уровня сложности;

– планировать уроки с четким прогрессом от знакомства со словом к его свободному использованию;

– развивать не только память, но и критическое мышление учащихся на иностранном языке;

– создавать аутентичные ситуации для коммуникации, где лексика является инструментом, а не самоцелью.

Таким образом, систематическое движение по уровням таксономии Блума при работе с лексическим материалом немецкого языка превращает механическое запоминание в осмысленную познавательную деятельность. Это способствует формированию не просто словарного запаса, а функциональной лексической компетенции, когда ученик готов не только *помнить* слово, но и *использовать* его для анализа, оценки и творчества в речи.

Список использованной литературы

1. Anderson, L. W. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. – New York : Longman, 2001. – 352 p. – URL: https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf (date of access: 11.02.2026).

2. Таксономия Блума // Знание.Вики. – URL: https://znanierussia.ru/articles/Таксономия_Блума (дата обращения: 12.02.2026).

К содержанию

Е. А. КОВАНОВА
Россия, Санкт-Петербург, СПбГУ

ОСНОВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ПРАКТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Преподавание лингвострановедения в языковом вузе по праву выделено в отдельную дисциплину, поскольку позволяет овладеть лингвострановедческими знаниями и умениями, без которых подчас невозможна эффективная межкультурная коммуникация, понимание текстов на иностранном языке и их перевод. Как отмечает Л. Г. Веденина, лингвострановедение располагает как свойственным только ему объектом исследования, так и собственными методами анализа, поэтому «есть основания считать

лингвострановедение сложившейся лингвистической дисциплиной в рамках проблематики «Язык – человек – общество»: синтезируя данные социологии, психологии, культурологии и лингвистики, эта дисциплина изучает национально-культурную специфику иноязычного социума, отраженную в речевом поведении его членов» [1, с. 13]. Знания и умения, полученные на занятиях по данной дисциплине, напрямую способствуют формированию такой общепрофессиональной компетенции, указанной в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, как способность «осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме» [2].

Опыт преподавания дисциплины «Лингвострановедение Великобритании» в Санкт-Петербургском государственном университете показал, что программа курса позволяет успешно интегрировать различные типы практических заданий, студенческие презентации, дискуссии на общественно-политические темы и перевод современных газетных текстов в учебный процесс. В комплексе с лекциями, глоссариями, видео- и аудиоматериалами курс позволяет сформировать достаточный объем знаний и адекватных представлений об исторических, географических, политических и социокультурных реалиях страны изучаемого языка. На занятиях обучающиеся приобретают навыки произношения географических названий, исторических имен, реалий и другой культурно-специфичной лексики на английском языке, а также практикуются в переводе указанных реалий и названий на русский язык, в том числе в различных контекстах их употребления. Основными инструментами-помощниками преподавателя являются официальные сайты основных политических институтов; авторитетные источники по социальной антропологии, истории и культуре Великобритании; результаты последних лингвокультурологических исследований в области британской национальной идентичности, этнической стереотипизации, диалектологии и социолингвистики; современная качественная пресса; данные социологических опросов (например, [3]). Комбинация разных типов заданий и различных источников информации позволяет представить объемную картину жизни современного британского общества, быть подкованным в области британской истории и политики, быть в курсе актуальных вопросов и последних общественно-политических тенденций, узнать о ценностях, убеждениях, образе жизни и других аспектах жизни современных британцев – другими словами, сформировать социокультурную компетенцию [4], особенно ее лингвострановедческий компонент.

Среди рекомендуемых заданий можно выделить следующие:

- викторины (picture quiz) на знание ключевых политических фигур и членов британской королевской семьи, а также символов королевской власти и политической жизни;
- изучение парламентского глоссария на официальном сайте парламента Великобритании;
- использование лексикографических данных и книги Кейт Фокс «Наблюдая за англичанами» (Kate Fox “Watching the English” [5]) для составления таблиц со статусными символами отдельных классов британского общества, а также обсуждения слов и выражений, которые являются маркерами представителей разных классов и актуализируют в сознании стереотипные образы, специфичные для британской культуры (*the posh, the nobs, the chattering classes, the rahs, Mondeo man, Essex girl, chav, Sloane Ranger, Hooray Henry*);
- составление глоссария по теме «Парламент и правительство Великобритании» в результате изучения и сопоставления материалов англоязычной и русскоязычной качественной прессы на одну тему (*The Guardian, The Times, The Economist*, «Коммерсантъ»);
- выполнение теста *Life in the UK* в рамках обсуждения проблемы британской национальной идентичности и иммиграции;
- дискуссия на тему национальной идентичности британцев по материалам британской прессы;
- выявление и анализ стереотипов о ключевых нациях британских островов (англичане, шотландцы, валлийцы, ирландцы) на материале британской публицистики и анекдотов;
- выявление и обсуждение основных аргументов за и против института монархии в современной Великобритании и специфики репрезентации образа членов королевской семьи на материале британских газетных статей и журналов, а также высказываний видных деятелей культуры и искусства;
- перевод отрывков современных газетных статей, упоминающих правителей Англии/Великобритании;
- показ и обсуждение видео на темы по курсу.

Так, например, обсуждение работы британского парламента после серии видео о палате лордов может строиться по ответам на следующие вопросы: 1) *What are three main tasks of the Lords?* 2) *What does it mean “to grill smb”?* 3) *Can you nominate yourself (to become a peer)? Can you choose your own name?* 4) *Are lords chosen from each region of the UK?* 5) *What are the pros and cons of the fact that the House of Lords is unelected?*

Хотелось бы отметить, что вышеописанные задания, наряду с формированием социокультурной компетенции, также способствуют активизации лексических единиц, расширению словарного запаса обучающихся,

развитию навыков монологической речи, аудирования и различных техник чтения, а значит, способствуют развитию языковой и речевой компетенции. Задания подобного рода позволяют познакомить студентов с картиной мира, ценностями и реалиями британской культуры, национально-культурными особенностями поведения представителей британского лингвосоциума. Таким образом, подобный курс (наряду с другими дисциплинами) может подготовить обучающихся к межкультурному диалогу и полноценному общению с носителями языка, а также карьерному росту в любой профессиональной области, предполагающей осуществление межкультурного взаимодействия, будь то бизнес, политика, наука, туризм, медиакоммуникация, переводческая или преподавательская деятельность.

Список использованной литературы

1. Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения : сб. науч. тр. / отв. ред. Л. Г. Веденина. – М. : МГИМО, 2012. – 371 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/ (дата обращения: 02.02.2026).

3. YouGov : [website]. – URL: https://yougov.co.uk/ (date of access: 02.02.2026).

4. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.

5. Fox, K. Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour / K. Fox. – London : Hodder & Stoughton, 2004. – 424 p.

К содержанию

Sh. S. KODIROVA
Uzbekistan, Tashkent, UGS

THE ROLE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN GEOLOGY EDUCATION

English has become a key instrument of international science, technology, and professional communication. Across many countries, it is widely used in education, research, and industry, and it provides direct access to current scientific publications, professional standards, and global academic networks. For university students, English proficiency supports personal development and enhances employability by enabling participation in international projects, conferences, and collaborations [1].

For non-philological majors, learning English is most effective when it is connected to concrete academic and professional tasks. English for Specific Purposes (ESP) focuses on the language learners need for their field:

terminology, typical collocations, genre conventions, and communication strategies for workplace situations. Such a task-oriented approach increases relevance and motivation and supports measurable learning outcomes [2].

To identify how necessary English is for students at the University of Geological Sciences and to determine whether students expect an early transition to ESP content, a needs-analysis survey was conducted among first-year students from Uzbek-language groups. Seventy-nine students participated, and responses were collected online via Google Forms [3].

The results show that 68.4 % of respondents consider learning English "very important," while 31.6 % describe it as "moderately important." In the motivation section, 73.4 % (58 students) reported positive motivation to learn English. When asked whether English classes should become field-oriented (ESP) starting from the third semester, 71.1 % answered "Yes." Overall, the data indicate a clear demand for English skills that directly support future professional activity.

These findings suggest that an ESP component should be introduced early and designed around the communicative reality of geology. In international practice, geology students and young specialists often read and annotate field descriptions, interpret laboratory reports, write short technical notes, prepare abstracts, and present results to mixed teams. Needs analysis in ESP emphasizes alignment of course content with such real tasks and the required level of accuracy [4].

A geology-focused ESP syllabus can be organized as a competency-based pathway. First, students should build a core set of field terminology (e. g., rock types, structures, alteration, sampling, and mineralization) together with frequent collocations used in technical writing. Vocabulary research shows that professional lexis is learned more efficiently through repeated encounters in meaningful contexts and through active use in tasks rather than isolated memorization [7]. Therefore, short weekly cycles may combine terminology input, guided reading of authentic excerpts, and task-based output (e. g., writing a short paragraph describing a field log).

Second, the course should explicitly teach professional genres typical for geology: field reports, core descriptions, technical summaries, and research abstracts. Genre-based pedagogy helps learners understand how information is structured and how argumentation is built in academic and professional texts, which improves both writing quality and reading comprehension [6]. For example, an abstract-writing module can focus on purpose, methods, key results, and implications using model texts and checklists.

Third, corpus-informed learning can strengthen accuracy and learner autonomy. A small teaching corpus of geology texts (short abstracts, manuals, and fieldwork instructions) allows students to observe frequent patterns and compare usage across contexts. Research in corpus linguistics suggests that data-driven learning can be effective when learners explore authentic examples and then apply patterns in their own production [8].

Digital tools may further support ESP instruction when they are used to serve pedagogical goals rather than replace them. Online platforms enable micro-tasks, timely feedback, and independent practice. In English for Academic Purposes, effective course designs combine authentic materials, clear assessment criteria, and iterative practice supported by feedback [5]. For geology students, this can include interactive terminology quizzes, peer review of short summaries, and structured Q&A after minipresentations.

Scientific novelty of this study can be formulated as follows: (1) it integrates local needs-analysis evidence from UGS first-year students with a course-design blueprint tailored to geology; (2) it proposes an integrated model combining genre-based instruction, corpus-informed activities, and practice-oriented assessment; and (3) it offers a replicable ESP framework that can be adapted to other non-philological specialties where professional communication is critical. This moves the discussion from general statements about the value of English to a concrete, evidence-based course model.

In conclusion, the survey confirms strong interest in English and a clear expectation for early ESP integration among geology students. Introducing a geology-oriented ESP course can strengthen students' academic capacity, improve access to international literature, and increase readiness for professional collaboration in multinational projects. Using authentic materials, modern platforms, and task-based assessment is recommended to ensure that language learning remains closely connected to the field's real communication needs.

References

1. Allen, J. P. B. Teaching the communicative use of English / J. P. B. Allen, H. G. Widdowson // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1974. – Vol. 12, No. 1. – P. 1–20.

2. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987.

3. Google Forms : Survey results (UGS, first-year Uzbek-language groups). – URL: https://docs.google.com/forms/d/18PPnzNOlalj8aSBqBzfVqc1DZ9IStVdoHyejDbJ60M/edit#responses (date of access: 03.02.2026).

4. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M.-J. St. John. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1998. – 301 p.

5. Hyland, K. English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book / K. Hyland. – London : Routledge, 2006. – 340 p.

6. Swales, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J. M. Swales. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. – 260 p.

7. Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language / I. S. P. Nation. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2012.

8. Biber, D. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use / D. Biber, S. Conrad, R. Reppen. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1998. – 300 p.

К содержанию

О. А. КУШНЕРЕВИЧ
Беларусь, Минск, БГУИЯ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ИМАГОЛОГИЯ КАК КЛЮЧ К СОХРАНЕНИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Обучение иностранным языкам в условиях глобализации неизбежно связано с интенсивным взаимодействием культур. Обучение немецкому языку предполагает не только формирование языковой компетенции у студентов, но и осознание ими культурных образов, национальных символов, стереотипов и ценностных моделей, транслируемых через учебный материал и средства массовой информации на изучаемом языке. В этой связи особую актуальность приобретает проблема сохранения национальной идентичности студентов в процессе межкультурной коммуникации. Методологическую основу для решения данной задачи, на наш взгляд, может составить *лингводидактическая имагология*.

Имагология сформировалась в рамках сравнительного литературоведения и культурологии, однако в настоящее время рассматривается как междисциплинарная гуманитарная область. Е. В. Папилова определяет имагологию как «научную дисциплину, имеющую предметом изучения образы «других», «чужих» наций, стран, культур, инородных для воспринимающего субъекта» [1, с. 31]. При этом исследователь подчеркивает, что речь идет не о реальных характеристиках народа, а о тех представлениях, которые закрепляются в общественном сознании. Кроме того, автор отмечает, что имагология исследует «механизмы создания и функционирования национальных образов в художественном и публицистическом дискурсе» [1, с. 33]. Иными словами, объектом анализа становятся не сами народы или культуры, а их репрезентации – образы, интерпретации, стереотипы, закрепленные в языке и тексте.

Имагологический подход основывается на оппозиции «свой – чужой», которая лежит в основе культурной самоидентификации. Образ «чужого» неизбежно соотносится с образом «своего», а потому изучение другого одновременно способствует осознанию культурной специфики собственной страны. Востребованность специалистов в области межкультурной коммуникации обусловила необходимость внедрения имагологического подхода в преподавание иностранных языков и формирование *межкультурной лингводидактической имагологии*. В этой связи В. Ю. Миков указывает, что в рамках данного направления особую роль играет «отбор лингвострановедческой и лингвокультурной информации о стране изучаемого языка» [2, с. 55]. По мнению исследователя, в содержание обучения необходимо

включать не только языковые нормы, но и культурные образы, формирующие представления о стране. Автор подчеркивает, что отбор материала должен быть направлен на формирование целостного и объективного представления о культуре, а не на закрепление односторонних предубеждений [2]. Это особенно важно в условиях глобализации, когда медиа активно транслируют упрощенные или идеологически окрашенные образы той или иной национальной культуры.

В качестве наиболее ярких проявлений особенностей национального сознания выступают стереотипы и прецедентные феномены [3]. На основе обобщения теоретических положений, представленных в исследованиях Ю. Н. Караулова, В. В. Красных и С. Л. Кушнерук, *прецедентные феномены* можно определить как культурно значимые единицы коллективной когнитивной базы, обладающие устойчивым инвариантом (первоисточником), к которому апеллирует говорящий при каждом использовании феномена. Они характеризуются широкой узнаваемостью, эмоциональной и когнитивной значимостью, регулярной воспроизводимостью в коммуникации и функционируют преимущественно в неденотативном символическом качестве как знаки культуры [3–5].

К прецедентным феноменам относят: прецедентное имя (например, Янка Купала; Johann Wolfgang von Goethe), прецедентный текст (например, роман «Людзі на балоце»; трагедия “Faust”), прецедентное высказывание (например, пословица «Як карова языком злізала»; фраза “wie vom Erdboden verschluckt”) и прецедентную ситуацию (например, 3-е июля – День Независимости Республики Беларусь; 3. Oktober in Deutschland – der Tag der Deutschen Einheit).

Стереотипы, в свою очередь, выступают когнитивными структурами, упрощающими восприятие иной культуры. Так, В. В. Красных рассматривает стереотип как «некое устойчивое, минимизированно-инвариантное, обусловленное национально-культурной спецификой представление о предмете или о ситуации» [4, с. 232]. Примерами стереотипов могут выступать пунктуальность немцев или вежливость белорусов. В обучении немецкому языку следует помнить, что отсутствие у студентов критического осмысления стереотипов может привести к искаженному восприятию культурной реальности. В образовательном процессе анализ стереотипов позволяет: выявить имплицитные культурные установки носителей культурного кода, развивать у студентов способность к критическому мышлению; предотвращать некритичное заимствование чужих культурных моделей.

В обучении иностранным языкам важно целенаправленно презентовать студентам формы проявления национальных образов и обеспечить их семантизацию в культурном контексте. В условиях медиатизации культуры

именно аудиовизуальные тексты становятся одним из основных каналов репрезентации образов «своего» и «чужого». Если стереотипы и прецедентные феномены составляют содержательную основу национального образа, то аудиовизуальные средства обеспечивают его наглядную и эмоционально насыщенную форму.

По определению А. Ю. Калинина, *аудиовизуальный текст* представляет собой «сложный семиотический комплекс», интегрирующий различные коды в едином коммуникативном пространстве [6, с. 69]. В этом контексте образ культуры формируется не только через вербальные формы (диалог, монолог, субтитры), но и через невербальные знаковые системы (видеоряд, иконическую составляющую в виде графики, фотографии, диаграммы, и аудиальный компонент в виде музыки, интершума и т. д.).

Научные исследования подтверждают позитивное воздействие поликодовости на качество восприятия и понимания студентами аудиовизуальных текстов. А. Р. Лурия подчеркивал, что переработка информации осуществляется во взаимодействии различных модальностей [7]. В теории мультимедийного обучения Р. Майера доказывается, что параллельная обработка вербальной и визуальной информации, а также последующее установление связи между ними способствуют формированию целостной ментальной модели [8]. Следовательно, в обучении немецкому языку необходимо использовать тот визуальный компонент, который не просто иллюстрирует текст, а участвует в смыслообразовании и способствует пониманию студентами культурных кодов, прецедентных феноменов и стереотипов.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в рамках лингводидактической имагологии аудиовизуальные материалы становятся одним из основных инструментом конструирования культурных образов в сознании студентов. Благодаря использованию в аудиовизуальных материалах повторяющихся визуальных символов, типизированных моделей поведения, характерных проявлений культуры общения происходит формирование эмоционально окрашенного представления о культуре изучаемого языка.

В процессе восприятия и анализа студентами культурных образов стран изучаемого языка необходимо предусмотреть их сравнение с представлениями о собственной культуре. Такое сопоставление актуализирует у студентов историко-культурный опыт родной культуры и будет способствовать более осознанному формированию собственной культурной идентичности.

Таким образом, лингводидактическая имагология предполагает критический анализ культурных образов; сопоставление «своего» и «чужого»; развитие у студентов способности к рефлексии; сохранение национальной идентичности путем сопоставительного анализа культурных кодов и трансляции свой культуры средствами немецкого языка. Аудиовизуаль-

ные средства в лингводидактической имагологии выполняют двойную функцию: они способствуют формированию межкультурной компетенции и одновременно создают условия для рефлексии и сохранения национальной идентичности студентов посредством сравнения культурных образов стран изучаемого и родного языков.

Список использованной литературы

1. Папилова, Е. В. Имагология как гуманитарная дисциплина / Е. В. Папилова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. Серия: Филологические науки. – 2011. – № 4. – С. 31–40.

2. Миков, В. Ю. Принципы отбора лингвострановедческой и лингвокультурной информации о стране изучаемого языка в рамках межкультурной лингводидактической имагологии / В. Ю. Миков // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 53–61.

3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов – М. : Наука, 1987. – 261 с.

4. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.

5. Кушнерук, С. Л. Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе : дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2006. – 218 л.

6. Калинин, А. Ю. Аудиовизуальный текст как объект лингвистического исследования / А. Ю. Калинин // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 7. – С. 67–72.

7. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – 2-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

8. Mayer, R. E. Multimedia learning / R. E. Mayer. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2009. – 304 p.

К содержанию

Ю. С. МАЖАРА
Беларусь, Минск, ВА РБ

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРИНЦИПЫ, ЭТАПЫ И МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning) является альтернативой традиционным методам изучения иностранного языка. Суть данного метода заключается в том, что преподаватель создает условия для совместной познавательной деятельности обучающихся. Учебная группа делится на несколько подгрупп, состоящих из 3–5 человек, и каждой группе предоставляется определенное задание. Внутри каждой группы

у ее членов есть свои роли, что позволяет всем активно участвовать в усвоении новой информации.

Наряду с развивающей и обучающей функцией метод обучения в сотрудничестве помогает развивать такие навыки и умения, как командная работа, социализация, рефлексия, т. е. способность анализировать собственные действия, находить и корректировать свои ошибки.

В процессе реализации обучения в сотрудничестве можно выделить три условных этапа: подготовительный, основной и заключительный.

1. На подготовительном этапе происходит деление обучающихся на группы для дальнейшего взаимодействия. Вопрос формирования групп играет ключевую роль и требует дифференцированного подхода, учитывающего индивидуальные особенности обучающихся, такие как тип темперамента, уровень знаний и способность делиться опытом. Группы должны включать как отличников, так и курсантов со средним уровнем и тех, кто отстает. Цель распределения – обеспечить успех каждого участника и предоставить возможность проявить себя в той области знаний, которая наиболее близка каждому из них [1].

2. Во время основного этапа каждой группе предоставляется общее задание, и преподаватель распределяет роли между участниками. Важно отметить, что оценка производится не по отдельным обучающимся, а по результатам всей команды в целом. Это способствует повышению интереса к работе группы. Курсанты, имеющие трудности, получают стимул обратиться за помощью, а отличники мотивированы поддерживать их в освоении материала. В результате совместными усилиями каждого участника группы устраняются пробелы в знаниях.

3. На заключительном этапе целесообразно оценить выполненную работу, чтобы выявить моменты занятия, требующие доработки. Рефлексия поможет устранить имеющиеся проблемы и улучшить последующие занятия в рамках обучения в сотрудничестве.

Е. С. Полат рекомендует несколько вариантов организации обучения в сотрудничестве:

1. Student Team Learning (Обучение в команде). Данная технология акцентирует внимание на «групповых целях» и общем успехе группы, который может быть достигнут только благодаря самостоятельной работе каждого участника в постоянном взаимодействии с другими членами команды во время изучения темы, проблемы или вопроса. Таким образом, задача каждого обучающегося заключается не только в совместной работе, но и в совместном познании, чтобы каждый участник овладел необходимыми знаниями и навыками, а также чтобы вся команда была в курсе достижений каждого своего члена. При этом вся группа мотивирована

усвоить информацию должным образом, так как успех команды зависит от вклада каждого участника [2].

Технология «обучение в команде» основывается на трех ключевых принципах:

1) принцип награды (team rewards) – оценка основана на совместной работе всей команды, так как группа выполняет одно общее задание;

2) принцип индивидуальной ответственности (individual accountability) – каждый член команды несет ответственность за успех всей группы;

3) принцип равных возможностей (equal opportunities) – каждый обучающийся имеет возможность внести вклад в командный успех, зарабатывая очки за улучшение своих учебных результатов.

В педагогической практике выделяются несколько вариантов работы в команде:

– индивидуально-групповая (student-teams-achievement divisions), при которой акцент делается на совместной работе в группах, где каждый обучающийся отвечает за свои результаты и способствует успеху команды;

– командно-игровая (teams-games-tournament**)**, которая включает элементы игры и соревнования, что делает процесс обучения более увлекательным и динамичным, а группы соревнуются друг с другом для достижения лучших результатов.

2. Второй вариант метода обучения в сотрудничестве называется “Jigsaw” (в дословном переводе с англ. ‘ажурная пила, машинная ножовка’). При этой технологии обучающиеся подразделяются на группы по 4–5 человек для проработки учебного материала, который разделен на логические блоки. К примеру, в учреждении образования «Военная академия Республики Беларусь» тему “West Point Military Academy” можно условно разделить на следующие подтемы: “The history of creation”, “The geographical location”, “The academic program”, “Physical education at the academy”. Каждый участник команды работает над своим индивидуальным заданием. После этого курсанты из разных команд, изучающие одинаковые подтемы, собираются вместе, обмениваются информацией и после этого возвращаются в свои команды для обмена новыми знаниями с остальными. На заключительном этапе каждый член команды или вся группа отчитываются по изученной теме. Курсанты могут дополнять ответы друг друга по мере необходимости. Таким образом, при использовании технологии “Jigsaw” каждый обучающийся усваивает весь учебный материал.

3. Третья разновидность организации обучения в сотрудничестве – это “Learning together” (учимся вместе). Учебная группа делится на примерно одинаковые по уровню владения иностранным языком подгруппы по 3–5 обучающихся в каждой. Все подгруппы получают одно задание, которое представляет собой часть темы, которую в данный период времени

изучает вся учебная группа. Благодаря коллективной работе каждой подгруппы происходит усвоение учебного материала.

В каждой отдельной подгруппе обучающиеся самостоятельно решают, какую функцию будет выполнять каждый из них при изучении учебного материала, в результате чего у каждого участника появляется свое подзадание. Таким образом, они выполняют двойную задачу: во-первых, усвоение новой информации, во-вторых, формирование определенной культуры общения в ходе работы. Обе задачи немаловажны. Преподаватель при этом контролирует как выполнение задания, так и характер взаимодействия между обучающимися [2].

Все описанные варианты объединяют три принципа: общность задач, ответственность каждого и равные возможности для достижения результата. В основе обучения в группе лежит не соревнование, а сотрудничество. Успешность всей подгруппы обусловлена вкладом каждого обучающегося, при этом приветствуется взаимная помощь каждого участника. Принцип равных возможностей подразумевает, что каждый имеет возможность улучшать свои собственные, персональные результаты. При этом все учатся в рамках своих возможностей и способны сравнивать свои достижения с достижениями своих одногруппников.

Обучение в сотрудничестве – это обучение в ходе общения: обучающихся с преподавателем, обучающихся друг с другом, вследствие чего появляется столь важное взаимодействие. При такой организации учебного процесса обучающиеся выполняют различные социальные функции: руководителя, реализатора, координатора, докладчика, аналитика, эксперта и т. п. Преподаватель получает при этом значимую для образовательного процесса функцию: он управляет самостоятельной когнитивной, исследовательской, креативной активностью обучающихся. Его цель более не ограничивается исключительно трансляцией знаний и опыта. Теперь ему следует помочь обучающимся приобретать необходимые знания самостоятельно, анализировать и обобщать полученную информацию, быть способными разрешать проблемы, владея необходимыми фактами.

Список использованной литературы

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

К содержанию

И. Ф. НЕСТЕРУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА

Несмотря на наличие многочисленных научных работ о тексте и критериях его определяющих, одной из главных задач современной лингвистики текста по-прежнему остается объяснение того, что делает текст когерентным, т. е. что определяет содержательную связность сложного языкового высказывания. Следует отметить, что авторы современных исследований солидарны относительно того, что решающую роль для когерентности играют не столько средства когезии и грамматические средства связи, сколько, прежде всего, содержательные отношения. В этой связи можно назвать работы следующих лингвистов: Heydrich/Petöfi 1986; Heinemann/Viehweger 1991; Brinker 1992; Hellmann 1995; Haschied 2020; Consten/Kirmse 2022.

В рамках данной работы когерентность определяется как содержательная связность, а именно семантико-концептуальная целостность текста. То есть имеются в виду все содержащиеся в тексте отношения, как эксплицитного, так и имплицитного характера, которые конституируют содержательную связность и тем самым концептуальную непрерывность текста.

Многие лингвисты сходятся во мнении, что когерентность как связность на уровне смысла – это ключевой признак, который отличает текст от простого набора предложений. Если высказывание обладает когерентностью, его можно считать полноценным текстом. С точки зрения когнитивной науки, когерентность не заложена в самом тексте, а возникает в голове у читателя в результате когнитивных операций. Современные теории в основном опираются именно на этот подход: они изучают, как человек использует свои знания об окружающем мире, хранящиеся в памяти, чтобы понять текст. Получается, что когерентность – это субъективный процесс. То, насколько текст будет связным для конкретного человека, зависит от того, сможет ли он подключить свои фоновые знания (пресуппозиции) и насколько его языковой опыт взаимодействует с этими знаниями во время чтения. На практике полноценная текстовая деятельность начинается только после того, как реципиент построил в сознании целостную модель мира текста. В учебной ситуации это порождает типичные вопросы: «В чем смысл?», «Что хотел сказать автор?», «К какому выводу мы пришли?» и др. Как показывают учебные дискуссии, интерпретация, в отличие от установления связности, ведет к множеству субъективных прочтений. Она требует не только знания языка, но

и привлечения специальных лингвистических знаний, понимания жанра и сознательного использования интерпретационных стратегий.

В процессе понимания текста важную роль играют средства когезии, поскольку реципиент изначально ориентируется на поверхностную структуру текста, учитывая линейную последовательность и различные средства связи элементов текста. И лишь затем происходит активация глубинных процессов интерпретации. В этой связи следует заметить, что при этом может нивелироваться важное различие между пониманием текста и его интерпретацией, между читательской компетенцией и интерпретационной компетенцией, между установлением содержательной целостности и интерпретацией смысла текста. И задачей теории когерентности в аспекте лингводидактики является объяснение того, почему мы оцениваем некоторые тексты как связные, а другие – как несвязные, т. е. речь идет об обосновании и разъяснении ментальной основы текстовой деятельности реципиента.

Изучение когерентности текста на практике учит студентов анализировать не только структуру текста, но и понимать принципы работы собственного сознания. На примере анализа различных видов текста можно продемонстрировать обучающимся, что восприятие концептуальной целостности текста определено не только фоновыми знаниями реципиента, но и структурно-содержательной и жанровой спецификой текстов. Рассматривая теорию когерентности не только как лингвистическую концепцию, но и как эффективный инструмент организации образовательного процесса, преподаватель может развивать у обучающихся навыки смыслового конструирования текста, а следовательно, совершенствовать текстовую деятельность, создавая и внедряя в образовательный процесс педагогические технологии, основанные на принципах эвристического обучения.

Таким образом, лингвистическая теория когерентности затрагивает не только язык как концептуальную систему, но и процесс текстовой деятельности реципиента в целом. Главная задача теории когерентности в лингводидактике – не просто дать определение связности на уровне текста, а научить с ней работать. С позиции лингводидактики теория когерентности выполняет две функции: объяснительную – почему текст воспринимается как связный или несвязный и обучающую, показывающую как создавать связный текст, определять виды связи в тексте и правила передачи информации, что позволит избежать впоследствии ложной трактовки реципиентом авторских интенций и содержания текста в целом.

К содержанию

Е. В. ОНИЩУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Когнитивный подход рассматривает обучение как процесс формирования взаимодействия человека и окружающего его мира, где языковой и речевой материал тесно связывается с ситуативными обстоятельствами. Эти обстоятельства требуют соблюдения социокультурных норм общения и наличия языковых средств, в первую очередь лексических. Достаточный объем лексических знаний составляет определенную часть когнитивной базы обучающихся, что и позволяет им успешно овладеть лексическими основами устной и письменной речи.

В методике преподавания иностранных языков под навыками понимаются «операции, доведенные до уровня совершенства (автоматизма, безошибочности)» [1, с. 166]. Лексические навыки, в понимании С. Ф. Шатилова, – это «навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования… в соответствии с ситуациями и целями коммуникации» [2, с. 120]. Они становятся прочными и устойчивыми, если работа над ними проводится во взаимосвязи и в системе. На прочность и устойчивость лексических навыков влияет не только характер их взаимодействия между собой, но и характер взаимодействия лексических навыков с фонетическими и грамматическими. Важную роль при этом играет инструментальная мотивация, которая возникает из положительного отношения обучающихся к определенным видам работы, к усвоению определенного объема лексического материала, в частности. Накопление языкового материала, в том числе и лексического, достигается через развитие языковой догадки, через поиск подсказок и опор в самом материале, через развитие «чувства языка».

Навыки по приобретению лексической информации представляют собой системное образование. Сюда входит система самостоятельных навыков:

а) обнаружения лексической информации;

б) фиксации внимания на наиболее важных чертах (признаках) воспринимаемой лексической информации;

в) концентрации на существенной информации;

г) формирования образа «когнитивной карты»;

д) кодирования полученной лексической информации;

е) перевода информации в кратковременную память и ее укрупнение;

ж) перевода информации из кратковременной в долговременную память;

з) включения введенной лексической информации в другие более высокие организационные структуры;

и) структурирования лексической информации и ее хранения в долговременной памяти.

Данная группа интеллектуальных навыков обеспечивает получение и организацию лексической информации с целью ее последующего хранения в долговременной памяти обучающихся.

Вторая группа навыков направлена на применение полученной и организованной лексической информации. Эта группа интеллектуальных навыков представляет собой также самостоятельную систему.

Тесное взаимодействие двух типов навыков, их дополнение и поддержка друг друга способствуют, как известно, возрастанию их качественных и количественных характеристик. Причем уровень сформированности лексических навыков разных видов будет выше и прочнее, если процесс их создания и функционирования поддерживается познавательными действиями обучающихся.

Знакомство с новой лексической единицей (восприятие, узнавание, распознавание, понимание ее значения) происходит на зрительной или слуховой основе. На этом уровне обучающийся различает сходные образы слов, правильно проводит их дифференциацию. Следующее умственное действие должно обеспечить запоминание слова. Запоминание связано, прежде всего, с показателем количества усвоенной информации об иноязычном слове. Эффективным считается логическое, непроизвольное и опосредованное запоминание. Большое значение для запоминания могут иметь: а) структура слова; б) особая фонетическая форма; в) необычность написания слова; г) наличие в форме слова элементов лексической системы иностранного языка. Опираясь на данные признаки лексических единиц, обучающийся запоминает не только сами слова, но и их разнообразные связи. Это могут быть логические, ассоциативные, словообразовательные связи.

Лексическая информация, полученная в результате таких когнитивных действий, как различение/распознавание и запоминание, обеспечивает ее хорошее понимание. Понимание – это характеристика усвоенной информации о слове. Запоминание и понимание характеризуются процессом точного воспроизведения. В случае усвоения активной и рецептивной лексики понимание означает понимание когнитивного образа слова, т. е. понимание особенностей его формы; особенностей семантической структуры слова (его значения и смысла). В определенных случаях понимание – это и умение видеть в значении слова элементы информации об иноязычной культуре.

На этих этапах осуществляется декларативное кодирование навыка. В общей структуре формирования лексического навыка этот этап можно

назвать когнитивной стадией. На этой стадии обучающиеся запоминают набор фактов, важных для навыка впоследствии, т. е. на этапах тренировки и применения.

Описанные выше действия достаточны для владения словом в рецептивном плане. Его уровень можно считать достаточным, если обучающиеся узнают, запоминают признаки слов и понимают их в контекстах, устанавливают смысл единиц в контекстах зрительной и слуховой модальности.

Следующий уровень в развитии лексических навыков – это репродуктивный. Он связан с формированием лексических действий, характерных для продуктивного уровня владения словом. На этом уровне обучающийся пытается применить полученные лексические знания и осуществить на их основе практические действия. Такая работа может проводиться по шаблону, по образцу, по аналогии.

Данный уровень предусматривает выполнение самых элементарных действий, связанных с имитацией, подстановкой, трансформацией, репродукцией. Такие элементарные действия предполагают припоминание слова в памяти, его перевод в оперативную память, сочетание слова с другими, его грамматическое оформление, функционирование слова в составе словосочетания и речевого образца. Затем слово включается в минимальное высказывание на уровне микродиалога или микромонолога. Хорошо сформированные действия с усваиваемыми лексическими единицами практического характера и действия интеллектуального характера должны образовывать одно диалектическое единство. На этом этапе лексические навыки приобретают такие качества, как «автоматизированность и сознательность», «устойчивость и изменчивость», «фиксированность и лабильность» [1].

Устойчивость лексических навыков – это «автоматизация второго уровня». Она проявляется в способности не разрушаться, быть невосприимчивыми к отрицательным влияниям разного рода.

Гибкость (лабильность) лексических навыков проявляется в возможности переноса навыков в новые ситуации, на новый материал. Способность навыка к переносу – это независимость навыка. Гибкость для лексических навыков рецептивного характера означает быстрое распознавание новых слов в разных сочетаниях и контекстах. Гибкость для лексического навыка говорения проявляется в умении комбинировать имеющийся лексический материал в новых условиях, в умении решать на основе этого материала новые коммуникативные задачи. Гибкость – это и есть умение управлять межтемными связями лексических единиц.

Лексический навык, обладающий качествами, указанными выше, обеспечивает быстрое выполнение элементарных действий в его структуре. Такие элементарные лексические действия выполняются быстро, качественно, без особого напряжения. Декларативные знания, включаясь

в лексические действия, переходят в разряд процедурных знаний. Все остальные операции в структуре лексических навыков выполняются благодаря использованию процедурных знаний.

Выполнение лексических действий в составе речевых умений предполагает включение полученных знаний на основе категоризации в структуры старых знаний. Здесь происходит комбинирование и переструктурирование старых знаний.

Последний уровень в развитии лексических навыков – это творческий уровень. На этом уровне происходит включение слова во все виды речевой деятельности. Данный уровень связан с творчеством обучающихся, которое начинается с включения усваиваемых лексических единиц в речевые образцы и завершается построением связанных высказываний в говорении, пониманием смыслов текстов для аудирования и чтения. Действие со словом совершается здесь не в навыковых параметрах, а на уровне умения. Лексическое умение обеспечивает комбинируемость тренируемого материала, его автоматическое (почти бессознательное) использование для выражения собственной мысли или понимания мысли, высказанной другим участником акта коммуникации.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

К содержанию

И. В. ПИНЮТА, А. Ю. МАСЛОВСКАЯ
Беларусь, Барановичи, БарГУ

ГРАФИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС В ОБУЧЕНИИ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА

Поколение альфа растет в среде, насыщенной визуальными сигналами: планшетами, интерактивными панелями, короткими видеороликами, эмодзи и интерфейсами приложений. Технологии для них – привычная часть повседневности, а не вспомогательный инструмент. По формальным критериям это поколение потенциально станет самым образованным – обучение начинается в раннем возрасте, а образовательная, профессиональная и социальная активность может растянуться на десятилетия. Альфы предпочитают визуальную информацию и виртуальное общение, а многозадачность для них – основной навык.

Интеграция Всемирной сети в повседневную жизнь усиливает эти тенденции: через Интернет дети учатся, отдыхают, получают услуги и совершают покупки, а социальные сети становятся основным каналом коммуникации и источником информации. Это влияет на способы восприятия и усвоения информации: визуальные каналы у них часто развиты особенно сильно. Поэтому образовательные методы, в которых графическая информация занимает центральное место, оказываются более эффективными и естественными для этих детей.

Основные характеристики поколения альфа:

1) альфы с раннего возраста взаимодействуют с тач-экранами, мультимедиа и визуальными интерфейсами, что формирует привычку воспринимать информацию через изображения и видео;

2) у них выработана привычка к просмотру коротких видео, что способствует предпочтению быстрого, наглядного представления идей;

3) современные дети часто получают информацию сразу через несколько каналов – зрение, слух и движение (например, видео с субтитрами, анимация и интерактивные элементы);

4) они быстрее и глубже усваивают информацию, представленную в виде схем, таблиц, инфографики и анимаций [1, с. 9].

Переход к доминированию визуального канала восприятия у поколения альфа требует переосмысления роли графической информации в образовании. Принцип визуализации перестает быть вспомогательным средством и становится базовым дидактическим условием эффективного обучения.

В трактовке А. А. Вербицкого визуализация представляет собой «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [2, с. 54]. Данное определение фиксирует ключевую особенность: визуализация – не упрощение, а особая форма, позволяющая удерживать сложные смысловые структуры в оперативной памяти.

С позиций теории когнитивной нагрузки Дж. Свеллера визуальные опоры (схемы, диаграммы, концепт-карты) позволяют перераспределить нагрузку между вербальным и визуальным каналами рабочей памяти, предотвращая ее перегрузку [3, с. 43]. Теория двойного кодирования А. Пайвио подтверждает, что информация, закодированная одновременно вербально и визуально, сохраняется прочнее и извлекается быстрее [4, с. 16].

Под графической учебной информацией понимается визуально организованное содержание в знаково-образной форме, выполняющее функции трансляции знаний, фиксации связей и демонстрации процессов [5, с. 421]. В образовательной практике поколения альфа особенно продуктивны следующие форматы: статические визуальные материалы (иллюстрации,

схемы, таблицы), логико-структурные форматы (схемы, ментальные карты, концепт-карты), динамические и интерактивные форматы (видео, анимация, дашборды), а также комбинированные форматы, объединяющие изображение и текст (инфографика).

Представим в таблице серию упражнений на совершенствование навыков диалогической речи у учащихся 9-го класса с использованием графической информации.

Таблица – Серия упражнений на совершенствование навыков диалогической речи у учащихся 9 класса с использованием графической информации

№ п/п	Упражнение	Графический формат
1	Work in pairs. Say which tips you follow / don't follow / would like to follow. Compare your ideas. What do you have in common?	Серия иллюстраций, карточки
2	Work in pairs and answer the questions. 1. What fast food do you know? Do you like fast food? 2. What do you prefer: a hamburger or a fish burger with chips or home-made fried potatoes with meat or fish? 3. Is home-made food better than fast food?	Таблица, иллюстрации
3	Collect the arguments against fast food, and then roleplay a dialogue for the following situations in pairs.	Инфографика
4	Do you think it is possible to improve your physical activity? Read the following ideas. Work out your personal fitness plan. Discuss it in pairs.	Инфографика
5	Look at the diagram. Which of these substances are the most dangerous to the human body? Why? Fill in the table. Then I'll hand you out some cards. You need to roleplay a dialogue. Say what substance you represent and explain why you're dangerous	Диаграмма, карточки, иллюстрации
6	Discuss in pairs the consequences of lack of sleep. Each person chooses two points and explains why they have a negative impact. Look at the diagram. Is any of this problem for you?	Инфографика, диаграмма

При обработке графической информации важно добиваться предельной ясности: изображение не должно отвлекать лишними деталями, вся графика должна быть максимально информативной и легко считываться. Не менее важно продумать визуальную иерархию: ключевые сведения выделяются размером, цветом и формой, что помогает ученику быстро ориентироваться в материале.

Таким образом, для поколения альфа графическая информация перестает быть вспомогательным иллюстративным средством и приобретает

статус базового дидактического ресурса. Это обусловлено объективными изменениями: цифровая среда формирует визуальное мышление как приоритетный способ работы с информацией. Визуализация помогает этим детям быстрее понимать, запоминать и систематизировать знания, снижая нагрузку на память и задействуя привычные для них форматы восприятия. Представленная серия упражнений, основанная на графической информации, может оказаться полезной в процессе обучения диалогической речи учащихся, представителей поколения альфа.

Список использованной литературы

1. Данилова, Л. Н. Психолого-педагогический портрет поколения Альфа / Л. Н.Данилова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 5–12.

2. Вербицкий, А. А. Иноязычное образование в контексте развития человека / А. А. Вербицкий, Н. П. Хомякова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вып. 537. – С. 52–66.

3. Sweller, J. Cognitive Load Theory / J. Sweller // Psychology of Learning and Motivation, 2011. – Vol. 55. – P. 37–76.

4. Paivio, A. Mental Representations: A Dual Coding Approach / A. Paivio. – New York : Oxford Univ. Press, 1986. – 322 p.

5. Гаджиева, Е. А. Графикация как образнознаковый язык визуализации учебной информации / Е. А. Гаджиева, Т. С. Комиссарова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 417–427.

К содержанию

Д. Д. РУДЕНКО[1], Ю. С. ПЕХОТА[2], С. ЧЭНЬ[2]
[1]Беларусь, Минск, БГЭУ
[2]Китай, Хэфэй, провинция Аньхой, ХТУ

ПРЕОДОЛЕВАЯ БАРЬЕР МОЛЧАНИЯ: ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ИЗБЕГАНИЯ УСТНОЙ ПРАКТИКИ

В условиях глобализации устная иноязычная коммуникация становится ключевой компетенцией выпускников. Однако у китайских студентов, несмотря на развитые грамматико-лексические навыки, наблюдаются выраженные психологические барьеры в говорении на английском языке. Данный аспект остается наиболее проблемным из-за традиционной системы оценивания, ориентированной на письмо, чтение и аудирование в ущерб устной речи [1, с. 18; 2, с. 6], что создает разрыв между академическими результатами и реальной коммуникативной готовностью.

Одной из основных причин трудностей является тревожность при изучении иностранного языка (*Foreign Language Anxiety*), которую

Э. К. Хорвитц с соавторами подразделяют на страх общения, страх экзаменов и страх негативной оценки [3, с. 127]. Данные страхи приводят к снижению уверенности, когнитивным нарушениям и, как ключевое следствие, к поведенческому избеганию – устойчивой стратегии минимизации речевого контакта на иностранном языке [4, с. 17]. В учебном контексте такое поведение, снижая дискомфорт краткосрочно, в долгосрочной перспективе усиливает тревогу, создавая порочный круг [5, с. 315].

Целью исследования являлся анализ влияния тревожно обусловленного избегающего поведения на продуктивность устной речевой деятельности китайских студентов, а также проверка гипотезы о прямой корреляции между уровнем языковой тревожности и выраженностью поведенческого избегания.

В исследовании использовался количественный метод. Участниками выступили 73 студента бакалавриата технологического университета Китая (средний возраст – 18,48 лет, $SD = 0{,}709$). Применялись: шкала тревожности FLAS [3, с. 129–130] и адаптированная шкала коммуникативного избегания FCAS 29 (22 пункта, $\alpha = 0{,}962$) [6, с. 17]. Данные собирались онлайн на английском и китайском языках и обрабатывались в SPSS 27 с использованием описательной статистики и коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты показали умеренно высокий средний уровень тревожности ($M = 98{,}49$, $SD = 14{,}575$) и уровень избегания выше среднего ($M = 64{,}60$, $SD = 17{,}723$). Выявлена сильная положительная корреляция между тревожностью и избеганием ($r = 0{,}806$, $p < 0{,}001$), подтверждающая, что тревожность является ключевым предиктором уклонения от устной практики.

На основании результатов средний уровень тревожности ($M \approx 98{,}5$ по FLAS) предлагается использовать как маркер для педагогического вмешательства, смещая фокус с общего снижения тревожности на коррекцию конкретных поведенческих паттернов избегания, в том числе через интеграцию в учебные программы целевых коммуникативных модулей. Адаптированная шкала FCAS-29 может служить валидным инструментом для диагностики и мониторинга эффективности методик. Перспективы исследований связаны с проведением лонгитюдных и экспериментальных работ для оценки долгосрочных эффектов коррекционных программ.

Список использованной литературы

1. Chea, P. Beyond “My English is Poor”: Unpacking the Speaking Challenges of Chinese EFL Learners in China / P. Chea // European Journal of Higher Education and Academic Advancement. – 2024. – Vol. 1, № 11. – P. 18–41.

2. Chen, Q. When testing stakes are no longer high: impact on the Chinese College English learners and their learning / Q. Chen, C. Hao, Y. Xiao // Language Testing in Asia. – 2020. – Vol. 10, № 1. – P. 1–18.

3. Horwitz, E. K. Foreign Language Classroom Anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70, № 2. – P. 125–132.

4. Sultana, N. Overcoming Fear to Improve English Speaking Skill / N. Sultana, B. Jamin // International Journal of Research and Innovation in Social Science. – 2021. – Vol. 5, № 12. – P. 17–27.

5. Telch, M. J. Is There Room for Safety Behaviors in Exposure Therapy for Anxiety Disorders? / M. J. Telch, C. L. Lancaster // Exposure Therapy : Rethinking the Model – Refining the Mhetod ; ed.: P. Neudeck, H.-U. Wittchen. – New York : Springer, 2012. – P. 313–334.

6. Beyond Silence: Developing a Multidimensional Communication Avoidance Scale for Higher Education / W. E. L. Khalifa, A. A. Osman, A. R. Ibrahim, M. A. Nemt-allah. – 2025. – P. 1–17. – (Preprint ; License CC BY 4.0.).

К содержанию

А. Е. САИДИ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В современной методике преподавания английского языка как иностранного особую значимость приобретает проблема формирования социолингвистической компетенции обучающихся. Усиление межкультурных контактов и профессионального взаимодействия требует от студентов способности адекватно использовать языковые средства в зависимости от коммуникативной ситуации, статуса собеседников, национально-культурных норм и прагматических установок общения. В этой связи особую роль играют фразеологические единицы как носители культурной, оценочной и социальной информации.

В отечественной лингводидактике социолингвистическая компетенция рассматривается как важнейший компонент коммуникативной компетенции. В. В. Сафонова определяет коммуникативную компетенцию как способность «коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение» в зависимости от условий общения [1]. Социолингвистическая составляющая данной компетенции предполагает владение нормами речевого этикета, стилистическими регистрами, национально-культурной спецификой языкового поведения и социально маркированными единицами языка.

Фразеологические единицы языка обладают значительным лингводидактическим потенциалом, поскольку концентрируют культурно-исторический опыт народа, отражают особенности национального мировосприятия и функционируют как устойчивые модели речевого поведения.

В. Н. Телия подчеркивала, что фразеологизмы являются «знаками-микротекстами», способными передавать культурные стереотипы и ценностные установки общества [2]. Следовательно, овладение фразеологией иностранного языка способствует не только расширению словарного запаса, но и формированию способности интерпретировать скрытые культурные смыслы высказывания.

Особое значение фразеологические единицы приобретают в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых и языковых специальностей. В реальной коммуникации носители языка активно используют идиомы, коллокации и устойчивые разговорные выражения, которые нередко являются индикаторами социального статуса, степени формальности общения и принадлежности говорящего к определенной культурной среде. Например, выражение *to spill the beans* (‘выдать секрет’) относится к разговорному регистру и употребляется преимущественно в неофициальной коммуникации. Использование данного фразеологизма в официальной академической речи может восприниматься как нарушение стилистической нормы. Таким образом, овладение подобными единицами требует понимания не только их семантики, но и прагматических условий употребления.

Фразеологизмы также выполняют функцию маркеров национально-культурной специфики. Например, английское выражение *the elephant in the room* обозначает очевидную проблему, о которой избегают говорить. Для русскоязычных студентов значение данного выражения часто оказывается непрозрачным без обращения к культурному контексту. Анализ подобных единиц позволяет формировать у обучающихся навыки интерпретации имплицитных смыслов и способствует развитию межкультурной чувствительности.

С методической точки зрения работа с фразеологическими единицами должна строиться на принципах коммуникативности, контекстуальности и культурной обусловленности. Наиболее эффективными представляются такие направления работы, как семантизация фразеологизмов в контексте; сопоставительный анализ эквивалентных единиц родного и иностранного языков; моделирование коммуникативных ситуаций; анализ аутентичных текстов; использование дискурсивных упражнений.

Контекстуальный подход позволяет избежать механического запоминания идиом и способствует формированию навыков их функционального употребления. Например, фразеологизм *break the ice* может вводиться через анализ диалогов, содержащих ситуации знакомства или снятия коммуникативного напряжения. Студенты определяют прагматическую функцию выражения, уровень формальности общения и возможные коммуникативные эффекты его использования.

Сопоставительный анализ фразеологических единиц английского и русского языков способствует развитию межкультурной рефлексии. Так, английское выражение *once in a blue moon* и русское «после дождичка в четверг» имеют сходную семантику редкости события, однако основаны на различных культурных образах. Сравнение подобных единиц позволяет выявить национально-специфические особенности языковой картины мира.

Особую эффективность демонстрирует работа с аутентичными материалами: художественными произведениями, сериалами, интервью, подкастами и медиатекстами. В естественном дискурсе фразеологические единицы реализуют широкий спектр прагматических функций: выражение иронии, эмоциональной оценки, социальной дистанции, солидарности или конфронтации. Анализ подобных примеров способствует развитию навыков социолингвистической интерпретации текста.

Рассмотрим пример из современной английской разговорной речи: *You nailed it*. Дословный перевод данной фразы (‘ты прибил это’) не отражает ее коммуникативного значения. В разговорном английском выражение означает ‘ты отлично справился’. Студент должен понимать разговорный характер идиомы, сферу ее употребления и эмоционально-оценочную функцию. Подобные единицы формируют способность адекватно воспринимать живую речь носителей языка.

Другим примером является выражение *to be under the weather* (‘плохо себя чувствовать’). Его использование в официальной медицинской коммуникации будет неуместным, однако в повседневной беседе оно является социально приемлемым и естественным. Следовательно, обучение фразеологии должно сопровождаться анализом стилистической маркированности единиц.

Важным аспектом формирования социолингвистической компетенции является развитие у студентов способности выбирать языковые средства в зависимости от коммуникативной ситуации. Именно фразеологизмы позволяют наиболее наглядно демонстрировать различия между формальным и неформальным дискурсом. Например, formal: *I disagree with your statement*; informal: *I don’t buy it*. Несмотря на сходство коммуникативного намерения, данные конструкции принадлежат различным регистрам и обладают различной прагматической силой. Работа с подобными примерами способствует развитию языковой гибкости обучающихся.

Кроме того, фразеологические единицы являются эффективным средством повышения мотивации студентов. Идиоматическая лексика воспринимается обучающимися как важный элемент «живого языка», приближающий учебный процесс к реальной коммуникации. Использование игровых технологий, ролевых ситуаций и медиаконтента позволяет активизировать познавательную деятельность студентов и формировать устойчивый интерес к изучению иностранного языка.

Следует отметить, что недостаточное внимание к фразеологии в практике преподавания английского языка приводит к формированию искусственной, «учебной» коммуникации, лишенной прагматической естественности. Студенты, владеющие грамматическими структурами, нередко испытывают трудности при восприятии аутентичной речи именно вследствие незнания идиоматических конструкций и их социокультурных коннотаций.

Таким образом, фразеологические единицы обладают значительным лингводидактическим потенциалом в процессе формирования социолингвистической компетенции студентов. Они обеспечивают овладение национально-культурной спецификой языка, формируют навыки прагматически адекватного речевого поведения и способствуют развитию межкультурной коммуникативной способности. Использование фразеологии в обучении английскому языку позволяет приблизить образовательный процесс к условиям естественной коммуникации и повысить эффективность подготовки студентов к межкультурному взаимодействию.

Список использованной литературы

1. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004995570/ (дата обращения: 20.02.2026).

2. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Яз. рус. культуры, 1996. – 288 с. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=213170 (дата обращения: 20.02.2026).

К содержанию

E. V. SLESARYONOK, M. S. LEVITSKAYA, Y. V. BEZNIS
Belarus, Minsk, BNTU

BUSINESS COMMUNICATION AS A SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF THE SPECIALTY “TRANSPORT LOGISTICS”

Nowadays the modern world cannot deny the crucial role of growing amount of international cooperation, which makes the knowledge of foreign language not only a tool for business communication, but also helps to create a specific level of business communication for specialists in the field of transport logistics and supply chain management. This is due to the fact that logistics, as one of the key components of any successful business operation, requires effective communication and cooperation with partners from different countries. Business communication, being a socio-cultural component, plays a leading role in successful interaction at the international level. This article examines the specifics of teaching business communication to students of

transport logistics analyzing peculiarities of both Belarus and English-speaking countries, as well as the difficulties that arise when exploring these differences in English language teaching.

It is to be paid attention that business communication in Belarus is characterized by certain cultural and social aspects. Unlike in English-speaking countries, where directness and openness in communication are considered positive qualities, a more formal approach is often observed in Belarus. Respect for elders, respect for hierarchy, and caution in expressing opinions are important. The mentioned above differences can cause complexities when dealing with foreign business partners that expect informal ways of communication and free expression of opinions.

What is more, it is well-known that in English-speaking countries, the focus is made on effective communication that may involve clear communicational patterns. In Belarus, on the contrary, great deal of attention is paid to observing formalities that sometimes might hinder establishing trusting relationship. For example, it is noted that during negotiation Belarusian professionals concentrate more on observing the protocol and etiquette, while their foreign counterparts expect a much friendlier and more open approach.

Studying the differences in business communication between Belarus and English-speaking countries requires students to not only have language skills but also an understanding of cultural contexts. Elements of socio-cultural competence are incorporated into the teaching of the discipline “Professional communication in a foreign language” to BNTU students.

For example, real cases of speech models are considered and analyzed within the framework of studying such topics as “Discussing the quality of an employee’s work and the behavior of an employee of the company.” “Organizing conferences and corporate meetings,” role-playing games are conducted, and various communication scenarios are discussed [1].

Lecturers use the method of comparative analysis in the educational process in order to demonstrate differences in approaches to intercultural communication. The students analyze, for example, different negotiation styles and conflict resolution strategies. This approach helps students to develop a practical understanding of the need to adapt their communicative behavior to the appropriate socio-cultural framework.

The development of socio-cultural skills for effective communication is also an important aspect. For successful interaction, it is of vital importance to enhance the following competencies, namely, the ability to identify and interpret diverse social and cultural backgrounds, as well as to adapt in a flexible way verbal and non-verbal behavior in accordance with the communicative situation to achieve effective collaboration.

A significant obstacle to the students of transportation logistics of BNTU while investigating various models of conveying business information is the lack

of practical experience in communicating with native speakers. Despite having theoretical knowledge of cross-cultural peculiarities, students may often rely on their native language rather than following the model of communication accepted in the country of foreign counterpart. That can create ambiguities, confusing situations or even lead to serious business misunderstandings.

It should also be stressed that communication gap can be seen as a significant obstacle to effective cooperation. Students may encounter difficulties in comprehending linguistic peculiarities, which potentially leads to a distortion of the understanding the message being conveyed. In particular, learning specialized terminology is considered an integral part of learning a foreign language that definitely help to avoid such misunderstanding and increase their practical experience of communicating in English.

During the practical classes of teaching the discipline “Professional communication in a foreign language” the following learning strategies were applied to solve emerging problems: role-playing activities for improving successful skills of handling customer complaints, delivering business presentations, or participating in multicultural team meetings. These particular exercises help the students not only to improve their communication skills, but also to adapt to culturally appropriate styles of negotiating.

In conclusion it seems plausible to suggest for future experience of students majoring in Transport Logistics that although the study of business communication as a socio-cultural component is an integral part of the professional education, it also of vital importance to realize the differences in communication approaches between Belarus and foreign countries that contributes to more successful cooperation at the international level.

In the course of teaching English, it is important to integrate elements of socio-cultural competence extensively. It is also advisable to organize meetings with native speakers and logistics professionals to share experiences and practical knowledge.

Moreover, a great deal of attention should be paid to the use of modern technologies in studying business communication in foreign language. Offering students of transport logistics to use numerous AI tools in their process of self-leaning is an inseparable part of their successful communication, expected professional growth and development of cultural awareness.

References

1. Khomenko, S. A. Formation of sociocultural competence in teaching foreign languages / S. A. Khomenko, E. V. Slesaryonok // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXVII Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 3 марта 2023 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Е. Г. Сальниковой. – Брест : БрГУ, 2023. – Ч. 1. – С. 139–141.

К содержанию

Ю. Н. СМАЛЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Обучение второму иностранному языку имеет характерные особенности, которые позволяют рассматривать его как особое направление в методике преподавания иностранных языков. При изучении второго языка обучающийся уже имеет опыт изучения иностранного языка, что позволяет ему воспринимать новый язык как целостную систему. Таким образом, преподавание второго иностранного опирается на те же методические и дидактические принципы, что и обучение первому языку, однако с учетом некоторых особенностей. В первую очередь следует принимать во внимание неизбежный перенос знаний, умений и навыков первого языка в новый язык. Такой перенос может иметь как положительный, так и отрицательный эффект. В данной статье мы рассмотрим влияние фонетики английского языка на изучение фонетики немецкого языка как второго иностранного, что представляется возможным благодаря тому, что они относятся к одной германской группе индоевропейской семьи.

Положительный перенос знаний, умений и навыков фонетики английского языка на фонетику немецкого языка способен ускорить его изучение и способствовать быстрому осознанию специфики новых языковых явлений и формированию необходимых навыков. К ключевым положительным переносам относятся знание общих фонетических терминов и строения артикуляционного аппарата, навык работы с транскрипцией и интонационными схемами. К частным примерам положительного переноса с английского языка на немецкий можно отнести согласные общего типа, артикуляция которых часто схожа и не вызывает сложностей при освоении, например, [p], [b], [g], [k], [t], [d], [m], [n], [s], [z] и др. Некоторые гласные звуки также схожи по способу артикуляции: [a], [iː], [ʊ] и др. Особенностью обоих языков является также наличие дифтонгов, аспирации и ассимиляции, противопоставление гласных по долготе и краткости.

Отрицательный результат переноса называется интерференцией. Е. Г. Беляевская под интерференцией понимает «взаимовлияние двух или нескольких языковых систем или же взаимодействие и взаимовлияние соотносительных явлений в двух или нескольких языках, приводящее к негативным последствиям (к снижению эффективности обучения) в процессе изучения иностранного языка» [1, с. 77]. Среди основных типов интерференции выделяют интерференцию на фонетическом, морфологическом, грамматическом и семантическом уровнях, а также на уровне

организации текста [1, с. 78]. Таким образом, фонетической интерференцией является отклонение от фонетических норм второго языка под влиянием первого иностранного.

Можно выделить следующие причины возникновения интерференции на фонетическом уровне:

– отсутствие в первом языке фонем второго языка;

– частичное расхождение одной и той же звуковой системы;

– влияние фонем первого языка, отсутствующих во втором языке;

– наличие вариантных способов реализации одних и тех же фонем второго языка [2, с. 70].

Сформированность произносительных навыков обучающихся влияет на все виды речевой деятельности: чтение, слушание, говорение и письмо. Сопоставительный анализ фонетики английского и немецкого языков позволил выявить ряд закономерностей фонетической интерференции при взаимодействии языков на занятиях по немецкому как второму иностранному.

Рассмотрим некоторые примеры фонетической интерференции студентов при чтении. Наибольшие трудности у студентов вызывают немецкие буквосочетания согласных. В таблице представлены основные примеры ошибок студентов при чтении немецких слов.

Таблица – Примеры фонетической интерференции при чтении

Буквосочетания	Звуки немецкого языка	Возможные ошибки	Примеры слов
sp, st	[ʃp], [ʃt]	[sp], [st]	der Sport, der Stress
sch	[ʃ]	[ʃk]	die Schule
z, tz	[ts]	[z]	der Zoo, das Zimmer
ß	[s]	[z]	die Straße, groß
ch	[x], [ç]	[tʃ], [k], [ʃ]	China, die Nacht
th	[t]	[θ]	das Theater
s + гласный	[z]	[s]	die Sohne, der Sohn
v	[f]	[v]	der Vater, der Vogel
ig	[ɪç]	[ɪg]	richtig, lustig
j	[j]	[dʒ]	die Jacke, das Jahr
tion	[tsɪoːn]	[ʃn]	die Information
er	[ɐ]	[ə]	die Mutter, der Maler

Также встречаются случаи неправильного чтения гласных или их сочетаний. Студенты нередко читают немецкий дифтонг *ei*/*ai* [aɪ] как английское [eɪ]: *mein* ‘мой’, *Mai* ‘май’. Наблюдается также чтение буквосочетания *oo* [oː] как английское [ʊ]: *der Zoo* ‘зоопарк’, *das Boot* ‘лодка’, *doof* ‘глупый’. Возможно также чтение буквосочетания *ie* [iː] как [aɪ] (*to lie*), [e] (*a friend*) или как две отдельные согласные под влиянием английского:

das Lied ‘песня’, *das Ziel* ‘цель’. Выявлены случаи замены звука [e:] на [i:]: *der Tee* ‘чай’, *der See* ‘озеро’; а также [a] на [æ] как в предлоге *an* и *der Mann* ‘мужчина’. В немецком языке *h* после гласного в середине слова указывает на долготу гласного и при этом не читается, что также вызывает у студентов трудности при чтении: *gehen* ‘идти’. Ошибка читать букву *e* в конце слова как в английском (*a name*), в немецком же она всегда читается как редуцированный звук [ə]: *der Name* ‘имя’. В связи с отсутствием умлаутов в английском языке интерференция также проявляется в их игнорировании.

При артикуляции немецких звуков интерференция возникает по причине отсутствия определенной фонемы в английском языке. Так, у студентов возникают трудности при произнесении немецкого увулярного [R], который образуется вибрацией язычка: *die Rose* ‘роза’, *rot* ‘красный’. Кроме того, ошибкой является произносить немецкий губно-зубной [w] как английский губно-губной: *das Wasser* ‘вода’, *der Wind* ‘ветер’. Наблюдаются трудности в артикуляции особых для немецкого языка фрикативных звуков [x] и [ç]: *die Tochter* ‘дочь’, *ich* ‘я’. Также для немецкого типично такое явление как оглушение на конце слова или слога, в то время как английские звонкие согласные в данных позициях остаются звонкими или полузвонкими, например: *grob* ‘грубый’, *das Kind* ‘ребенок’, *der Tag* ‘день’. Аспирация глухих смычных [p], [t], [k] характерна для обоих языков, при этом в немецком придыхание сильнее и четче, особенно в ударном слоге. В английском языке долгие гласные часто укорачиваются, в то время как долгота гласных в немецком является смыслоразличительным фактором и ошибка может поменять смысл высказывания: *die Stadt* [stat] ‘город’ и *der Staat* [sta:t] ‘государство’, *satt* [sat] ‘сытый’ и *die Saat* [sa:t] ‘посев’ и др. Характерный для немецкого языка твердый приступ гласных может отсутствовать при произнесении отдельных слов.

Таким образом, исследование фонетики двух языков показывает, что подавляющее большинство типичных ошибок имеет под собой системный принцип – перенос правил английской артикуляции на немецкую основу. Эффективная методика преподавания немецкого языка после английского должна строиться на контрастивном подходе. Английский язык выступает не только как база для положительного переноса, но и как источник интерференции. При этом осознанное противопоставление фонетических явлений двух языков позволяет минимизировать интерференцию.

Список использованной литературы

1. Беляевская, Е. Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков / Е. Г. Беляевская // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 5 (32). – С. 76–83.

2. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык : в 2 т. / А. Н. Тихонов, Р. И. Хашимов, Г. С. Журавлева [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Тихонова, Р. И. Хашимова. – Т. 1. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 840 с.

К содержанию

Г. С. СУЛТАНОВА
Узбекистан, Ташкент, УГН

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО И НЕФТЕГАЗОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Профессионально ориентированное иноязычное образование базируется на двух направлениях интегрированного международного обучения иностранным языкам: *English for specific purposes* (*ESP*) и *Content and language integrated learning* (*CLIL*), а также *Content based learning* (*CBL*), которые послужили развитию нового направления в формировании профессиональной компетенции специалистов – профессиональной лингводидактики. Н. А. Алмазова, сравнивая профессионально ориентированное обучение и CLIL/CBL, указывает на два главных различия. Первое: в условиях интегрированного обучения на основе CLIL/CBL преследуется двойная цель – сформировать у обучающихся знание профессиональной дисциплины и одновременно развить у них иноязычную компетенцию. В системе же профессионально ориентированного обучения основная цель ограничивается достижением уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Вторым важным различием является характер взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции: профессиональными дисциплинами и иностранным языком. В условиях CLIL/CBL эта интеграция становится более конкретной, обстоятельной, теоретически обоснованной [1, с. 122].

Отличия профессионально ориентированного обучения (ESP) и CLIL/CBL можно наглядно продемонстрировать в таблице.

Таблица – Отличия ESP и CLIL/CBL

Критерий отличия	ESP	CLIL/CBL
Цель	Сформировать иноязычную коммуникативную, и прежде всего лексическую, компетенцию в конкретной профессиональной сфере (геология, нефть и газ, медицина и т. д.)	Одновременно развивать предметное знание и владение иностранным языком
Исходная точка	Язык: английский адаптируется под нужды специальности (отбор терминологии, речевых клише, жанров – отчет, аннотация, презентация, доклад)	Предмет: берется учебная дисциплина (геология, экология, экономика) и часть / вся ее программа преподается на иностранном языке

Продолжение таблицы

		Язык: не только цель, но и средство усвоения содержания: студент изучает, например, строение земной коры или технологию бурения именно на английском, решает предметные задачи, пишет отчеты по «реальной» модели
Роль преподавателя	Ведущий – преподаватель иностранного языка, который консультируется со специалистами-предметниками	Предметник (или тандем предметник + языковик) преподает свою дисциплину на иностранном языке, и поэтому опора идет на методики предметного обучения + языковую поддержку
Требования к уровню языка	Возможен уже с уровня A2–B1 (с соответствующей адаптацией материала)	Как правило, предполагает не ниже уверенного B1/B1+ (а лучше B2), чтобы студенты могли усваивать сложное предметное содержание на иностранном языке

В практике обучения ESP важны когнитивные процессы, свойственные профессиональной деятельности будущих инженеров, именно поэтому отдельное место отводится изучению языка как освоению смыслов, категорий и ментальных моделей, вниманию к тому, как человек воспринимает, кодирует, хранит и извлекает языковую информацию. *Когнитивный* и *лексический подходы* к формированию профессиональной лексической компетенции акцентируют внимание на ментальных операциях, лежащих в основе усвоения лексики: классификации, обобщении, установлении ассоциативных связей, анализе и оценке языкового материала. В контексте геологической и нефтегазовой терминологии это проявляется в том, что студент не просто запоминает отдельные термины, но и выстраивает их в иерархические и тематические группы (виды пород, типы скважин, виды бурового оборудования, параметры пласта и т. п.), осваивает словообразовательные модели и типичные семантические поля. Лексический подход дополняет когнитивный, фокусируя внимание не на отдельных словах, а на устойчивых словосочетаниях и лексико-грамматических паттернах, характерных для профессиональной речи: *drill a well, run a casing, oil-bearing formation, core sample, safety regulations for drilling operations* и др. Усвоение подобного рода коллокаций и клише обеспечивает более высокий уровень естественности и точности профессионального общения, чем изолированное заучивание терминов. Далее приведем группы подходов когнитивного и лексического характера, существенные при обучении профессионально ориентированному языку.

CLIL, проектное обучение и *обучение через делание* позволяют объединить освоение иностранного языка с изучением профильных дисциплин. В рамках данного подхода студенты работают с адаптированными или частично аутентичными фрагментами лекций по геологии, бурению и добыче нефти и газа, анализируют схемы, таблицы, диаграммы и отчетные документы на иностранном языке. Совместное планирование модулей преподавателем иностранного языка и преподавателями профильных кафедр обеспечивает согласование понятийного и лексического содержания курса. Метод проектов и обучение через делание усиливают практическую направленность подготовки: студенты выполняют мини-проекты на иностранном языке (описание месторождения, подготовка экологического отчета, анализ аварийной ситуации), разрабатывают презентации и письменные отчеты, в которых профессиональная лексика выступает не самоцелью, а инструментом решения практически значимых задач.

Content-Based Instruction (*CBI*) – обучение через содержание дисциплины, в котором язык изучается не сам по себе, а через изучение содержательной темы (предмета), например, геология, нефтегаз, история, экология. В данном подходе язык становится инструментом, чтобы понимать материал и работать с ним, материалы – тексты, схемы, видео, статьи по теме, а его результатом становится одновременное развитие предметного понимания и языковых навыков.

При подходе *Task-Based Language Teaching* (*TBLT*) язык преподается через выполнение *задач* ‘tasks’, которые похожи на реальные жизненные или профессиональные действия. Главное – успешно решить задачу, а язык используется как инструмент.

При совместном обучении языку *CLL* (*Cooperative Language Learning*) язык осваивается через совместную работу студентов в парах или малых группах: они решают задачу вместе, а язык становится инструментом взаимодействия. Данный подход целесообразно совмещать с дифференцированным подходом, при котором учитываются индивидуальные способности студентов и задания даются на группу градуированно, сложность которых согласуется с вкладом, вносимым каждым участником в группу.

Электронные, мультимедийные и интерактивные технологии обучения лексике создают условия для интенсификации работы с профессиональной лексикой. Использование специализированных электронных словарей и глоссариев, мини-корпусов текстов нефтегазовой тематики, а также обучающих платформ позволяет обеспечить систематический доступ к аутентичному языковому материалу. Интерактивные упражнения, реализуемые на основе цифровых сервисов, способствуют автоматизации навыков распознавания и употребления терминов. Аутентичные видео-

материалы, короткие видеосюжеты с производственных площадок, учебные ролики и виртуальные экскурсии по промысловым объектам усиливают наглядность и контекстуализируют лексику, что облегчает ее запоминание. Дополнительный эффект дают элементы мобильного обучения – регулярные короткие задания по лексике, реализуемые через приложения и QR-коды, интегрированные в учебные материалы.

Список использованной литературы

1. Алмазова, Н. А. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н. А. Алмазова, Т. А. Баранова, Л. П. Халяпина // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 116–134.

К содержанию

Ю. А. ТИЩЕНКО
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В педагогическом процессе под рефлексией понимают процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: студентами, преподавателем, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями и т. д. Рефлексия включает следующие компоненты: рефлексию преподавателем деятельности студентов; рефлексию преподавателем своей педагогической деятельности; рефлексию преподавателем педагогического взаимодействия; рефлексию студентами своей деятельности; рефлексию студентами деятельности преподавателя; рефлексию студентами педагогического взаимодействия. Так как педагогический процесс организуется и осуществляется преподавателем для создания условий развития студентов, то и все компоненты рефлексии обусловлены рефлексией студентами своей деятельности в педагогическом процессе. Именно этот компонент делает целесообразным рефлексию деятельности преподавателя, рефлексию взаимодействия.

В педагогическом процессе рефлексия выполняет ряд функций. Так, диагностическая функция констатирует уровень развития участников педагогического процесса и их взаимодействия, уровень эффективности этого взаимодействия, отдельных педагогических средств. Среди других функций исследователи отмечают проектировочную (рефлексия

предполагает моделирование, проектирование деятельности, взаимодействия участников педагогического процесса, целеобразование в деятельности); организаторскую (рефлексия способствует организации наиболее продуктивной деятельности, взаимодействия преподавателя и студентов); коммуникативную (рефлексия является важным условием общения преподавателя и студентов); смыслотворческую (рефлексия обусловливает формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия); мотивационную (рефлексия определяет направленность, характер, результативность деятельности, взаимодействия преподавателя и студентов); коррекционную (рефлексия побуждает участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности, взаимодействия).

Организуя рефлексивную деятельность студентов на занятиях по иностранному языку в языковом вузе целесообразно следовать процедуре рефлексии в педагогическом процессе, предложенной С. С. Кашлевым. По мнению данного исследователя, процедура рефлексии в педагогическом процессе складывается из трех ведущих компонентов: фиксирования состояния развития; определения причин этого; оценки продуктивности развития от состоявшегося педагогического взаимодействия.

Вначале субъект педагогического взаимодействия вербально фиксирует свое состояние развития в следующих сферах: эмоционально-чувственной сфере (происходило ли нарастание эмоциональной возбудимости; испытывал ли положительные или отрицательные эмоции: радость, огорчение, удовлетворение, разочарование, недоумение, восторг, благодарность, успех и т. д.); сфере потребностей (пассивное или активное состояние; появилось ли стремление, влечение, желание к деятельности, к саморазвитию); мотивационной сфере (какие переживания вызвала деятельность (взаимодействие); насколько деятельность (взаимодействие) оказалась личностно значимой для субъекта; внешние и внутренние мотивы и др.); сфере интересов (какие интересы появились; на что они направлены; уровень развития интереса; познавательные интересы и др.); сфере ценностных ориентаций (что явилось личностной ценностью; как обогатился спектр ценностей; в чем проявилась ценность и т. д.); деятельностной сфере (какую деятельность это взаимодействие провоцирует; какую деятельность корректирует; от какой деятельности заставляет отказаться; насколько обогащает опыт деятельности и т. д.); гностической сфере (что произошло со знаниями; произошло ли наращивание, углубление знаний; систематизировались ли знания; что нового узнал и т. д.); сфере сознания (произошло ли осознание своей деятельности; осознает ли себя субъектом деятельности (взаимодействия); как изменилась

я-концепция; самооценка своей деятельности); сфере умений (какие умения приобрел или нет и др.).

Вторым шагом в осуществлении процедуры рефлексии в педагогическом процессе является определение субъектом причин и причинно-следственных связей зафиксированного состояния развития. Среди причин можно отметить: успешность деятельности (взаимодействия); смену видов деятельности; интересное содержание; благоприятную атмосферу общения; возможность творчества; полилог; диалог; личностную ценность; значимость обсуждаемых проблем, осуществляемой деятельности; инновационные педагогические технологии и др.

Заканчивается процедура рефлексии в педагогическом процессе оценкой участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Под оценкой имеется в виду мнение самого субъекта педагогического взаимодействия о степени, уровне своего развития и влиянии на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия (содержания, деятельности, педагогических технологий, общения и др.); установление самим субъектом качества, степени, уровня развития, качества реализованного взаимодействия. Критериями оценки при этом являются компоненты состояния развития (эмоциональное состояние, состояние мотивов, деятельности и т. д.).

Приведем примеры некоторых технологий рефлексии, которые мы используем, работая со студентами 4-го курса на занятиях по учебной дисциплине «Язык средств массовой информации».

При применении технологии «Острова» преподаватель сначала на большом листе бумаги изображает водную поверхность с несколькими «островами» эмоций: о. Радости, о. Грусти, о. Недоумения, о. Тревоги, о. Ожидания, о. Воодушевления, о. Удовольствия, о. Разочарования, и др. Затем каждому студенту предлагается поставить бумажный кораблик (заранее заготовленный преподавателем) возле одного из островов и объяснить свой выбор. Участники рефлексии имеют право нарисовать на карте и какой-либо новый остров со своим названием, если его не совсем устраивают уже имеющиеся.

Технология «Нарисуй эмоцию» заключается в том, что всем участникам педагогического взаимодействия раздаются цветные мелки и заранее вырезанные из бумаги «облака». Затем преподаватель предлагает студентам нарисовать эмоцию (радость, грусть, безразличие), которая отражает их состояние во время занятия, и прокомментировать свой рисунок. Далее преподаватель задает алгоритм рефлексии, например: что нового вы узнали, чему научились; каковы причины этого; как вы оцениваете свое участие на занятии. Наконец, все участники педагогического

взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом. Педагог своим высказыванием начинает или завершает рефлексивный круг.

Используя технологию «Цепочка пожеланий», преподаватель предлагает каждому участнику состоявшегося педагогического взаимодействия по цепочке (в определенной последовательности) обратиться с пожеланиями к себе и другим по итогам взаимодействия. Пожелания могут быть направлены на предстоящее взаимодействие, будущие дела. Заканчивает цепочку пожеланий педагог, подводя определенный итог.

Таким образом, рефлексия в педагогическом процессе выступает важным условием осознанного и целенаправленного развития всех участников педагогического взаимодействия. Она позволяет не только фиксировать текущее состояние деятельности и взаимодействия, но и выявлять причины достигнутых результатов, оценивать их продуктивность, а также корректировать дальнейшую образовательную деятельность. Особая роль рефлексии студентов обусловлена тем, что именно она определяет целесообразность и направленность рефлексивной деятельности преподавателя и качество педагогического взаимодействия в целом.

Практическая реализация рефлексии в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе, основанная на процедуре, предложенной С. С. Кашлевым, и использование разнообразных рефлексивных технологий способствуют активизации эмоционально-мотивационной сферы студентов, формированию осознанного отношения к собственной учебной деятельности и развитию навыков самооценки. Применение таких технологий, как «Острова», «Нарисуй эмоцию» и «Цепочка пожеланий», повышает эффективность учебного процесса, создает благоприятную атмосферу сотрудничества и способствует личностному и профессиональному становлению будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Университетское, 2000. – 95 с. – URL: https://gpa.cfuv.ru/courses/monvnsh/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Кашлев%20С.%20С.%20Современные%20технологии.pdf (дата обращения: 19.01.2026).

К содержанию

В. Ф. ТОЛСТОУХОВА
Беларусь, Минск, БГУ

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ОПОРОЙ НА МАТЕРИАЛЫ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В настоящее время система образования на всех уровнях переживает позитивные преобразования, требующие внесения соответствующих корректировок в теорию и практику преподавания. Вся система образования, и в частности преподаватели иностранных языков, сталкиваются с актуальной задачей подготовки специалистов в разных областях, способных к осуществлению успешного межкультурного диалога. Под влиянием новых реалий и требований содержание преподавания иностранных языков претерпевает глубокие изменения.

Современные выпускники учреждений высшего образования должны практически овладеть коммуникативной компетенцией в единстве всех ее составляющих и быть готовыми к общению в условиях диалога культур для решения задач, связанных с профессиональной деятельностью. Следовательно, преподаватель иностранного языка сталкивается с необходимостью включать в учебно-воспитательный процесс новые формы работы с целью знакомства студентов с культурой стран изучаемого языка, формирования у них социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция выступает обязательным компонентом процесса обучения иностранного языка. В содержание социокультурной компетенции входит совокупность знаний о национальных и культурных особенностях страны изучаемого языка, умение соответствующим образом корректировать свое вербальное и невербальное поведение, а также умение представлять свою культуру в межкультурной коммуникации. Социокультурная компетенция предусматривает приобщение обучающихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого языка в рамках определенных учебной программой тем, сфер и ситуаций общения с учетом социального опыта, образовательных интересов и психолого-возрастных особенностей. Кроме того, сформированная социокультурная компетенция дает возможность обучающимся достойно представлять свою страну и культуру в межкультурной коммуникации.

Одним из путей решения данной проблемы видится использование материалов массмедиа. Материалы средств массовой информации (далее – СМИ) выступают важным источником социокультурной информации, что определяет их лингводидактический потенциал. В связи с этим представ-

ляется актуальным определить возможности включения массмедийных текстов в преподавание иностранных языков в условиях высшей школы с целью формирования социокультурной компетенции студентов.

Средства массовой информации признаются неотъемлемой частью человеческого общества и рассматриваются исследователями как мощный драйвер формирования мировоззрения и социальных ценностей. Поэтому исследовательский интерес представляет рассмотрение потенциала интеграции СМИ в образовательный процесс по иностранному языку (далее – ИЯ). Как уточняет И. А. Ермалович, к задачам преподавания ИЯ в современных условиях глобальной информатизации общества относится «научить обучающихся использовать огромный объем информации, предоставляемой средствами массовой информации, а также отбирать, классифицировать и анализировать знания, передаваемые этими средствами» [1, с. 165].

Фокус на языке и культуре в современном преподавании иностранных языков выдвигает требование использовать аутентичные материалы на всех этапах обучения. СМИ являются источником аутентичных материалов, поскольку отражают реалии страны и культуры изучаемого языка и тем самым способствуют развитию личностных качеств студентов и формированию у них позитивной мотивации к овладению иностранным языком. Считаем важным подчеркнуть тот факт, что использование текстов СМИ способно повысить качество языковой подготовки студентов и научить их эффективно применять полученные знания и умения в динамично развивающейся информационной среде. Тексты СМИ как образцы аутентичных материалов репрезентируют материальные и духовные ценности страны изучаемого иностранного языка, а сам язык позиционируется как неотъемлемый компонент культуры.

По мнению исследователей, тексты СМИ обладают огромным лингвометодическим и социокультурным потенциалом, что делает их эффективным инструментом для повышения уровня владения иностранным языком у студентов. Более того, аутентичность этих материалов обеспечивает формирование иноязычной среды, которой, как правило, недостает на занятиях по иностранному языку [2; 3].

При рассмотрении дидактического потенциала медиатекста в обучении английскому языку исследователь Д. А. Рузибаева акцентирует внимание на том, что целесообразность использования медиатекстов в преподавании ИЯ детерминирована тем, что в них используются актуальные для современного этапа развития языка грамматические конструкции, а лексика отражает текущую ситуацию в стране и мире. Тексты СМИ способствуют расширению кругозора студентов, формируют понимание ими национальной экономической и политической жизни, социальных институтов

и отношений, системы образования, культуры и других аспектов в стране изучаемого языка. Кроме того, из данного типа текстов студенты получают информацию, которая отсутствует в художественных и научных текстах [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что массмедийные тексты обладают огромным потенциалом в преподавании иностранных языков по следующим причинам: 1) тексты СМИ предоставляют собой аутентичные материалы (текст, аудио, видео), которые могут быть эффективно использованы для развития всех навыков (слушание, говорение, чтение и письмо); 2) они повышают мотивацию студентов к обучению благодаря увлекательным темам; 3) погружают обучающихся в языковую среду и культуру, тем самым способствуя формированию социокультурной компетенции; 4) помогают студентам преодолевать барьеры при осуществлении межкультурной коммуникации; 5) способствуют интерактивности иноязычного обучения благодаря интеграции современных образовательных технологий с традиционными методами.

Определим основные критерии отбора массмедийных текстов для использования их в практике преподавания иностранного языка с целью реализации социокультурного компонента. К ним мы относим следующие: методическая целесообразность, привлекательность, т. е. соответствие содержания текстов образовательным потребностям и интересам для обучающихся, понятность (или доступность) текстов для декодирования, репрезентативность, лингвострановедческая ценность, коммуникативная ценность, аутентичность, соответствие тематическому и семантическому критериям, соответствие требованиям учебной программы по предмету.

Для успешной реализации задач по формированию социокультурной компетенции студентов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» необходимо сконструировать организационные и педагогические условия. К организационным условиям функционирования системы социокультурного воспитательного пространства на занятиях и во внеклассной работе по иностранному языку в вузе относится создание материально-технической базы. Педагогическими условиями эффективной организации учебно-воспитательного процесса признаются следующие: признание обучающихся субъектом образовательного процесса; формулирование образовательных целей в соответствии с их личностными особенностями; создание ситуаций, стимулирующих мотивы саморазвития, самоактуализации, самовоспитания, самообразования студентов; создание позитивного эмоционального фона воспитательной деятельности; использование современных подходов к обучению, применение разнообразных форм (проектная деятельность, игры, дискуссии, творческие конкурсы) и методов (словесные, наглядные, практические) работы с аутентичными

материалами на иностранном языке; интеграция материалов социокультурной тематики в содержание занятий, создание мотивирующей среды и использование технологий, способствующих мотивации студентов к знакомству с иноязычной культурой.

В заключение считаем необходимым уточнить, что включение в обучение иностранному языку аутентичных массмедийных материалов будет способствовать эффективной оптимизации иноязычного общения, поскольку данные тексты представляют собой реальные примеры употребления изучаемого языка, содержат факты о культуре и истории страны изучаемого языка, создают аутентичную атмосферу и превращают изучение иностранного языка в интересный, эмоционально окрашенный, проблемно ориентированный и увлекательный процесс.

Список использованной литературы

1. Ермалович, И. А. Роль массмедиа в изучении иностранного языка / И. А. Ермалович // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : материалы VI Междунар. науч. конф., посвящ. 91-летию образования Бел. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2012 г. – Мн. : БГУ, 2012. – С. 165.

2. Иванова, Н. М. Некоторые аспекты формирования социокультурной компетенции средствами иностранного языка в техническом вузе / Н. М. Иванова // Современная филология : материалы II Междунар. науч. конф., Уфа, январь 2013 г. – Уфа : Лето, 2013. – С. 69–72.

3. Комарова, Ю. А. Использование аутентичной видеорекламы как эффективой опоры в обучении иноязычному высказыванию студентов гуманитарных специальностей / Ю. А. Комарова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 7. – С. 35–40.

4. Рузибаева, Д. А. Потенцал медиатекста в обучении английскому языку / Д. А. Рузибаева // Вестник науки и образования. – 2023. – № 3 (134). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-mediateksta-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku (дата обращения: 11.02.2026).

К содержанию

Е. В. ШАТИЛОВСКАЯ
Беларусь, Минск, ВА РБ

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Общемировой тенденцией развития образования на современном этапе является ориентация на личность обучающегося. Преимуществом при трудоустройстве пользуются специалисты, профессионалы в своей области, но также люди, способные приспосабливаться к быстро изменяющимся

условиям, постоянно обучающиеся и овладевающие новыми навыками, умеющие наладить и поддерживать контакт с партнерами и коллегами, творчески подходить к решению профессиональных задач.

В связи с этим в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. отмечается, что в системе образования «наблюдается переход от преимущественно информативных форм обучения к проблемному, исследовательскому и проектному обучению через использование резервов самостоятельной работы, созданию условий для самоутверждения, самореализации и самоопределения личности» [1].

Прежде всего требуется стимулировать креативное мышление у обучающихся, поскольку именно оно является основой инновационной деятельности, творческого подхода и способности к целостному восприятию информации. Развитие креативности возможно на протяжении всего учебного процесса, в том числе при освоении иностранного языка, где активизируются аналитические навыки при работе с текстами, углубляется понимание грамматических и лексических особенностей, проводится сравнение языковых конструкций родного и изучаемого языков, а также осуществляется рефлексия собственного уровня владения иностранным языком.

На занятиях следует применять различные педагогические приемы и технологии, ориентированные на пробуждение творческого потенциала: словесные, игровые, практико-ориентированные. Одной из таких технологий является метод проектов.

В отечественной методике широко используется определение, предложенное Е. С. Полат: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [4, с. 67].

При осуществлении проектной методики и решении поставленных проблемных ситуаций преподаватель выступает консультантом, подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения; сталкивает противоречия практической деятельности; излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; предлагает учебной группе рассмотреть явление с различных позиций; побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; определяет проблемные теоретические и практические задания; ставит проблемные задачи [2, с. 211].

Использование метода проектов при обучении иностранному языку позволяет использовать иностранный язык как средство познания, способ

выражения собственных мыслей. Проекты – это действенный способ переключить внимание обучающихся с формы высказывания на содержание и включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка, расширяя тем самым сферу действия культурной и языковой компетенции [3, с. 3].

Работа над проектами включает, как правило, следующие этапы: подготовительный (выбор темы и ее формулировка, постановка задачи, обсуждение организации и содержания предстоящего проекта); сбор, накопление и оформление материала, в том числе и языкового; обсуждение первых результатов и уточнение конечных результатов работы; поиск новой, дополнительной информации в различных режимах работы (индивидуальной, парной, групповой); использование полученного материала в процессе речевого общения; завершение оформления продукта проектной работы; подведение итогов и презентация проекта. Количество этапов зависит от степени сложности проекта [4].

Метод проектов является отличным инструментом для обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Отличительными чертами таких проектов являются: использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; акцент на самостоятельной работе студентов (индивидуальной или групповой); выбор тем, представляющих наибольший интерес для студентов и непосредственно связанных с условиями, в которых реализуется проект; подбор языкового материала и последовательности работ в соответствии с темой и целью проекта; визуальное представление результата творческой деятельности.

В курсе иностранного языка в сфере профессиональных коммуникаций метод проектов может использоваться как часть программного материала практически по любой теме, так как выбор тем осуществляется с учетом практической значимости для студента [5].

Так, на кафедре иностранных языков Военной академии Республики Беларусь преподавателями и обучающимися реализуются профессионально ориентированные проекты на темы «Выдающиеся полководцы», «Стрелковое оружие будущего», «Современная экипировка» и др., касающиеся будущей профессиональной деятельности курсантов.

В процессе подготовки и проведения проектов возникает ряд трудностей: недостаточность времени на изучение иностранного языка, ограниченный доступ обучающихся к интернет-ресурсам, недостаточный уровень владения речевыми навыками и умениями по сравнению со студентами языкового вуза, низкая мотивация обучающихся.

Несмотря на указанные ограничения, использование метода проектов способствует созданию комфортной образовательной среды, учету

интересов и индивидуальных особенностей обучающихся, реализации творческого потенциала и активизации речемыслительной деятельности, формированию исследовательских умений, а также имитирует реальные условия будущей профессиональной деятельности через призму иностранного языка, усиливает внутреннюю мотивацию к обучению и способствует формированию диалога между культурами.

Список использованной литературы

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 нояб. 2021 г. № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683 (дата обращения: 19.01.2026).

2. Овсянникова, О. Н. Развитие креативности у курсантов на занятиях по иностранному языку / О. Н. Овсянникова // Проблемы педагогики и психологии. – 2013. – № 1 (4). – С. 209–213.

3. Забелина, Г. А. Метод проектов в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Забелина Галина Аркадьевна ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М., 2009. – 28 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

5. Фролова, О. А. Проектная технология обучения как способ формирования иноязычной профессиональной компетенции / О. А. Фролова, В. В. Лопатинская, И. А. Рубанникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 1–12. – URL: https://mir-nauki.com/ (дата обращения: 19.01.2026).

К содержанию

Е. П. ШЕПЁЛКИНА
Беларусь, Минск, БГУИЯ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОМУ ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ

Современная лингвопрагматическая реальность характеризуется стремительным смещением центра коммуникативной активности в цифровую среду. В этом контексте компьютерно-опосредованное письменное общение (далее – КОПО), понимаемое нами как особый вид дискурсивной практики, осуществляемый с помощью электронных устройств и характеризующийся гибридизацией устного и письменного кодов, поликодовостью и асинхронным взаимодействием [1; 2], выдвигается на первый план как доминирующая форма социального и профессионального

взаимодействия. Данная трансформация порождает существенный дидактический разрыв между традиционными подходами к обучению письменной речи, ориентированными на канонические жанры и монологические формы, и актуальными потребностями цифрового социума, где успешность коммуникации определяется способностью к эффективному участию в динамичных, полилогических и зачастую конфликтогенных онлайн-дискуссиях.

Для студентов-лингвистов этот разрыв приобретает особую остроту. Будущая профессиональная деятельность (будь то лингвистическая экспертиза цифрового контента, межкультурное посредничество в онлайн-среде, преподавание языка или работа с общественными коммуникациями) неизбежно требует продвинутого уровня владения стратегиями и тактиками КОПО. Игнорирование данной необходимости в учебном процессе приводит к дефициту профессиональной компетентности: выпускник оказывается теоретически подготовленным к анализу статичного текста, но функционально несостоятельным в условиях живого, структурно сложного и семиотически насыщенного интернет-полилога. Следовательно, целенаправленное методическое моделирование обучения студентов-лингвистов КОПО перестает быть факультативной задачей и становится императивом современного языкового образования, требующим разработки научно обоснованных концептуальных основ и соответствующих педагогических технологий.

Концептуальные основы предлагаемой методики обучения непосредственно вытекают из специфики КОПО как объекта изучения. С позиций интернет-лингвистики интернет-полилог рассматривается нами как особый гибридный дискурс, для которого характерна гибридизация устной и письменной речи (спонтанность при перманентности текста) [1, с. 6–7], а также ярко выраженная поликодовость, где вербальные средства сплетены с метаграфемными (эмодзи, мемы, шрифтовые выделения) в единое смысловое целое [2, с. 124]. Обучение студентов-лингвистов КОПО с учетом данных лингвистических особенностей интернет-полилога требует соответствующего методического инструментария.

Отметим, что ключевым элементом структуры интернет-полилога выступают коммуникативные роли, определяющие вектор онлайн-дискуссии. Выделение коммуникативных ролей и их анализ стали возможны благодаря интеграции нескольких исследовательских перспектив. Во-первых, функционально-коммуникативный подход (В. И. Карасик, Е. И. Горошко, S. C. Herring и др.) задает социальный контекст, рассматривая роли как ответ на потребности конкретного онлайн-сообщества. Во-вторых, лингвопрагматический подход (Н. Д. Арутюнова, Е. Г. Задворная, П. Н. Хроменков и др.) фокусируется на эффективности в достижении

коммуникативных целей, позволяя анализировать языковые средства, используемые коммуникатором для влияния на реципиента и управления онлайн-дискуссией. Конкретный инструментарий для анализа реплик коммуникатора в интернет-полилоге предоставляет теория речевых актов (Дж. Остин, Дж. Сёрль, Ч. Моррис), которая позволяет выявить иллокутивную силу высказываний. В свою очередь, теория полилога (Е. М. Иванова, М. С. Маковецкая, Э. Б. Яковлева, D. Tannen) обосновывает самостоятельный статус этого феномена, описывая его как систему с динамичными ролями и специфическими моделями взаимодействия (эстафетное, инициативное, замаскированное и др.), что оптимально для анализа структуры онлайн-дискуссий. Совокупность данных подходов позволяет нам выделить коммуникативные роли (эксперт, провокатор, посредник и др.) [3, с. 326–328], которые необходимо учитывать в методике обучения студентов-лингвистов КОПО.

Психологическое измерение КОПО представляет собой область методологических парадоксов, где анонимность и опосредованность, с одной стороны, снижают социальное присутствие [4, с. 39] и потенцируют конфликт, а с другой – создают уникальное пространство для безопасной апробации различных коммуникативных стратегий и развития ролевой гибкости. Эти особенности генерируют высокую когнитивную нагрузку на участника онлайн-полилога [5, с. 260–265], связанную с необходимостью одновременной обработки разнородных семиотических потоков, верификации информации в условиях децентрализованного авторитета и осознанного управления собственной цифровой идентичностью [2, с. 123]. Преодоление обозначенных трудностей в обучении КОПО требует методологической опоры на теорию деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), согласно которой высшие психические функции, включая критическое мышление и навыки верификации, формируются не в изоляции, а в процессе интериоризации внешней, совместно распределенной предметно-практической деятельности. Применение этой теории для обоснования методики обучения КОПО позволяет осуществить переход от абстрактных закономерностей к проектированию конкретных операциональных ориентиров учебного процесса.

С этой целью в рамках исследования нами была выделена типология ключевых мыслительных операций, актуализируемых в условиях КОПО и детерминирующих виды учебных заданий. Аналитические операции (членение интернет-полилога на компоненты, выявление коммуникативных ролей и стратегий) становятся основой для заданий, направленных на деконструкцию студентами-лингвистами готовых онлайн-дискуссий. Валидационные операции (оценка уместности и этичности коммуникативных тактик) формируются через задания, направленные на критическую

экспертизу. Тренировочные операции (осознанное воспроизведение образцовых формул) автоматизируются в заданиях, предусматривающих закрепление речевых клише. Симуляционные операции (моделирование целостных ситуаций) реализуются студентами-лингвистами в ролевых играх и учебных интернет-полилогах. Рефлексивные операции (осмысление собственного коммуникативного поведения) становятся центральным звеном заданий, направленных на анализ собственного коммуникативного поведения в интернет-полилоге.

Интеграцию заданий в единую последовательность действий обеспечивает микротехнология обучения, понимаемая (в трактовке Г. К. Селевко) как конструирование, применение и диагностика функциональной, воспроизводимой системы методов и средств для достижения конкретных дидактических целей в рамках одного или нескольких занятий [6, с. 33–34]. В основу разрабатываемой микротехнологии нами положены этапы, отражающие логику интериоризации: диагностико-аналитический (выявление проблемного поля и анализ речевых образцов), репродуктивно-моделирующий (выполнение операций по шаблонам), продуктивно-интерактивный (самостоятельное решение студентами-лингвистами коммуникативных задач в ходе симуляции) и рефлексивно-оценочный (анализ результатов и коррекция действий). В совокупности данные этапы обеспечивают управляемый переход от внешнего, социально опосредованного действия к внутреннему умению.

Методологический каркас любой методики строится на синтезе взаимодополняющих подходов. Системообразующей дидактической основой разрабатываемой нами методики обучения студентов-лингвистов КОПО является компетентностный подход (А. В. Хуторской, В. В. Краевский, О. Л. Жук и др.), который ориентирует образовательный процесс не на усвоение суммы знаний, а на формирование дискурсивной компетенции. Под дискурсивной компетенцией мы понимаем интегративную способность студента-лингвиста к эффективному и адекватному порождению, восприятию, критическому анализу письменных текстов и интерактивному взаимодействию [7, с. 10, 12] в динамичном контексте интернет-полилога. Конкретный механизм формирования дискурсивной компетенции обеспечивает коммуникативно-деятельностный подход (И. Л. Бим, Е. А. Маслыко, А. Ф. Будько и др.), требующий моделирования реальных ситуаций общения, где студент-лингвист из пассивного потребителя информации превращается в активного субъекта, решающего коммуникативные задачи. Лингвопрагматический подход (А. В. Малёв, О. А. Быкова и др.) наполняет этот процесс конкретным содержанием, фокусируя обучение КОПО на адекватном использовании студентами-лингвистами языковых средств для достижения прагматических целей в интернет-полилоге.

Таким образом, проведенный системный анализ методических положений позволил сформировать и обосновать целостный подход к обучению студентов-лингвистов КОПО. В его основе лежит концептуальная модель, интегрирующая компетентностный, коммуникативно-деятельностный и лингвопрагматический подходы. Их синтез обусловлен теоретическими положениями интернет-лингвистики, выделяющей жанровую и поликодовую специфику сетевого дискурса, а также выводами психологических теорий деятельности, когнитивной нагрузки и социального присутствия, объясняющими механизмы восприятия и порождения сообщений в условиях опосредованной коммуникации. Данная интеграция позволила не только учесть многоаспектную природу КОПО как объекта обучения, но и заложить методологический фундамент для проектирования микротехнологии, направленной на поэтапное формирование у студентов-лингвистов дискурсивной компетенции.

Список использованной литературы

1. Шепёлкина, Е. П. Психологические аспекты формирования у студентов умений компьютерно-опосредованного письменного общения / Е. П. Шепёлкина // Замежныя мовы. – 2025. – № 2 (96). – С. 3–9.

2. Шепёлкина, Е. П. Лингвопрагматические трудности компьютерно-опосредованного письменного общения на английском языке / Е. П. Шепёлкина // Вестник Белорусского государственного университета иностранных языков. Серия 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2025. – № 1 (1). – С. 118–127.

3. Shapiolkina, A. P. Riconoscimento dei marcatori dei ruoli comunicativi come strumento per gestire il polilogo online da parte degli interlocutori virtuali / A. P. Shapiolkina // Профессиональная коммуникация в полиязычном пространстве: междисциплинарный подход : сб. науч. тр. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 23–25 окт. 2025 г. / редкол.: А. А. Зайцев (отв. ред.) [и др.]. – М. : РГАУ–МСХА, 2025. – С. 323–330.

4. Колокольцева, Т. Н. Фатическая коммуникация в интернет-дискурсе: интерактивный и прагмалингвистический аспекты / Т. Н. Колокольцева // Политическая лингвистика. – 2018. – № 6 (72). – С. 37–46.

5. Sweller, J. Cognitive load during problem solving : Effects on Learning / J. Sweller // Cognitive Science. – 1988. –Vol. 12, No. 2. – P. 257–285.

6. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий : Ред. «Нар. образование», 2019. – Т. 1. – 818 с.

7. Соловьева, О. А. Дискурсивная компетенция в структуре иноязычной коммуникативной компетенции будущего лингвиста-преподавателя: история вопроса / О. А. Соловьева // Замежныя мовы. – 2025. – № 3 (97). – С. 7–13.

К содержанию

О. В. ШИДЛОВСКАЯ, О. С. ЗАБОРОВСКАЯ, Т. В. БОЖКО
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

Современное высшее образование, особенно в сфере медицины, все больше ориентируется на формирование целостной личности будущего специалиста, сочетающего высокий уровень профессиональной подготовки с развитой культурной и этической рефлексией. В этом контексте особую значимость приобретает изучение латинского языка, не только как основы международной медицинской терминологии, но и как ключа к пониманию культурного, философского и этического наследия античной цивилизации. Социокультурный аспект в обучении латинскому языку позволяет выйти за рамки формального усвоения лексики и грамматики и способствует формированию у студентов междисциплинарного мышления, исторического сознания и профессиональной идентичности.

Латинский язык, несмотря на свое статусное определение как мертвый, продолжает жить в научной, юридической и медицинской сферах. Более 90 % медицинских терминов имеют латинские или греческие корни. Однако знание этих терминов на уровне механического запоминания не обеспечивает глубокого понимания их смысловой нагрузки. Только через осознание культурного и исторического контекста, в котором они возникли, студенты могут по-настоящему осмыслить язык своей профессии [1, с. 47].

Социокультурный подход в обучении языкам базируется на идеях Л. С. Выготского о том, что познание осуществляется через взаимодействие индивида с культурной средой, а язык выступает основным средством усвоения культуры [1, с. 88]. В рамках этого подхода латинский язык рассматривается не как «мертвый» объект изучения, а как носитель культурного кода Древнего Рима, отразившего мировоззрение, ценности и социальные нормы античного общества.

Одной из приоритетных задач образования в Республике Беларусь является формирование у обучающихся общекультурной и профессиональной компетенции [2, с. 4]. Это особенно актуально для медицинских вузов, где латинский язык традиционно занимает важное место в учебном плане. Однако его преподавание часто сводится к механическому заучиванию терминов, что снижает мотивацию студентов и ограничивает потенциал дисциплины как инструмента гуманитарного развития.

Важно подчеркнуть, что социокультурный подход не противопоставляется лингвистическому, а дополняет его. Он позволяет увидеть язык

как живую систему, связанную с историей, искусством, религией, правом и медициной. Например, изучение латинских крылатых выражений не только обогащает словарный запас, но и вводит студента в круг проблем, связанных с этикой врачебной профессии, преемственностью знаний и ответственностью перед пациентом [4, с. 28].

Эффективная интеграция социокультурного аспекта в обучение латинскому языку требует использования разнообразных методов и форм работы. На кафедре иностранных языков Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ) применяются различные подходы. Одним из наиболее эффективных методов является междисциплинарная интеграция [5, с. 114]. Занятия по латинскому языку проводятся в тесной связи с курсами истории медицины, биологии, фармакологии. Например, при изучении анатомической терминологии студенты знакомятся с трудами античных медиков, чьи работы легли в основу европейской медицинской традиции. Такой подход помогает не только запомнить термины, но и понять логику их построения и историческую эволюцию.

Проектная деятельность становится мощным инструментом активного вовлечения студентов в образовательный процесс [5, с. 115]. Обучающиеся создают презентации, исследовательские работы, видео- и аудиоматериалы. Такие проекты развивают не только языковые, но и исследовательские, коммуникативные и критические навыки, необходимые современному врачу.

Использование цифровых технологий значительно расширяет возможности преподавания латинского языка [6, с. 52]. В учебном процессе активно применяются: мобильные приложения, позволяющие студентам в интерактивной форме запоминать лексику и тренировать свое терминотворчество; электронные учебники и интерактивные платформы, где размещаются дополнительные материалы, тесты, задания; онлайн-словари и базы данных, обеспечивающие точное толкование терминов и их употребление в профессиональном контексте; элементы геймификации.

Ежегодно в ГрГМУ проводится «Неделя латинского языка» – комплексное мероприятие, включающее конкурсы, викторины, выставки, мини-проекты и дискуссионные площадки. Например, в апреле 2025 г. был проведен конкурс сочинений в рамках II Международного литературного конкурса «Живая латынь», конкурс кроссвордов «Verba optima», подготовлены мини-проекты «История медицины Древней Греции и Рима», проекты-презентации «Виртуальное посещение музеев Греции и Рима». Такой формат позволяет студентам не только закрепить знания, но и осмыслить латинский язык как живую часть культурного пространства.

Социокультурное погружение способствует формированию у студентов профессиональной идентичности – осознания себя как наследника многовековой традиции врачевания. Кроме того, изучение античных представлений о здоровье и болезни развивает гуманистическое мышление [7, с. 90].

Социокультурный аспект в обучении латинскому языку – это не дополнительный, а необходимый компонент образовательного процесса в медицинском вузе. Он способствует не только лучшему усвоению терминологии, но и развитию культурной, этической и профессиональной компетентности будущих врачей. Практический опыт ГрГМУ показывает, что интеграция историко-культурного контекста через проектную деятельность, цифровые технологии и тематические мероприятия повышает мотивацию студентов и обогащает образовательное пространство.

В условиях, когда медицина все больше сталкивается с вызовами, связанными с этикой, коммуникацией и человеческим измерением заботы о здоровье, гуманитаризация образования становится не просто модным трендом, а жизненной необходимостью. Латинский язык, как мост между древним и современным, между наукой и гуманизмом, может и должен играть в этом процессе одну из ключевых ролей [7, с. 93].

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2019. – 352 с.

2. Концепция развития иноязычного образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 28 дек. 2020 г. № 201. – Мн., 2020. – 24 с.

3. Костюк, Г. Н. Латинский язык для медиков : учебник / Г. Н. Костюк. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2022. – 384 с.

4. Михайловская, Н. В. Социокультурный компонент в обучении латинскому языку в медицинском вузе / Н. В. Михайловская // Вышэйшая школа. – 2021. – № 3. – С. 45–52.

5. Павлюковец, Т. А. Формирование профессиональной культуры студентов-медиков через изучение латинского языка / Т. А. Павлюковец // Вестник Гродненского государственного медицинского университета. – 2023. – № 2 (68). – С. 112–118.

6. Савицкая, И. В. Латинский язык и культура античности : метод. пособие / И. В. Савицкая. – Мн. : Бел. гос. мед. ун-т, 2020. – 96 с.

7. Яковлева, Е. А. Гуманитарные аспекты преподавания латинского языка в медицинском вузе / Е. А. Яковлева // Медицинское образование в России и Беларуси: история, современность, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 2022 г. – Гродно : Гродн. гос. мед. ун-т, 2022. – С. 87–94.

К содержанию

А. А. ШИЧКО
Беларусь, Минск, БГУИР

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

В современных условиях модернизации высшего образования владение иностранным языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. Для студентов неязыковых вузов основной целью является достижение уровня коммуникативной компетенции, достаточного для профессионального общения и работы с информацией. Изучение научной литературы и опыт преподавания иностранного языка показывает, что проблема контроля и оценки речевых навыков у студентов неязыковых специальностей крайне сложна и имеет свою специфику. Традиционные формы проверки знаний не всегда позволяют получить достоверную картину уровня сформированности речевых навыков в силу субъективности оценивания и несопоставимости условий проведения. В современной практике обучения иностранным языкам для контроля все большее применение получает технология тестирования и такой ее вид, как лингводидактическое тестирование, выступающее не просто как способ проверки знаний, но и как высокотехнологичный инструмент измерения и управления качеством обучения.

Лингводидактическое тестирование занимается разработкой и использованием языковых и речевых тестов и, с одной стороны, является областью методики преподавания иностранных языков, а с другой стороны, относится к педагогическому тестированию как часть общей тестологии, включающей в себя также психологические, профессиональные и другие тесты. Термин «лингводидактический тест» был введен и обоснован В. А. Коккотой, чье определение наиболее полно охватывает сущность данного явления. Под лингводидактическим тестом понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям [1, с. 10].

Рассматривая лингводидактическое тестирование как средство контроля и оценки сформированности иноязычной речевой компетенции, отметим его огромный контролирующий потенциал, преимуществами которого являются: объективность измерения знаний, навыков и умений;

исключение субъективности оценки; возможность стандартизации процедур проведения контроля и оценки; более высокое качество заданий по сравнению с нетестовыми заданиями благодаря их предварительной проверке в предтесте; экономия времени за счет использования письменных форм контроля; легкий переход на компьютерное тестирование [2, с. 272].

Важным уточнением является разделение тестов на стандартизированные и нестандартизированные. Стандартизированный тест – это инструмент, который апробирован на достаточно большом контингенте тестируемых, прошел специальную экспертизу и имеет стабильные и приемлемые показатели качества. Нестандартизированными же называют тесты, которые составлены самими преподавателями и не проходят столь строгой проверки. Именно стандартизированный подход превращает тестирование в подлинную технологию [1, с. 33].

Технологичность лингводидактического тестирования проявляется в строгой алгоритмизации всех этапов: от планирования содержания и составления заданий до проведения процедуры и интерпретации результатов. Тест как измерительный инструмент состоит из системы заданий, правил их применения, эталонов ответов и рекомендаций по оцениванию. Каждое тестовое задание создает для испытуемого определенную тестовую ситуацию, представленную вербальным или невербальным стимулом, и требует ответа, который может быть сопоставлен с эталоном. Структура тестового задания включает информационную часть и операционную часть, состоящую из основы и вариантов ответов. Выполнение теста занимает немного времени и позволяет проверить одновременно всех учащихся, которые поставлены в равные условия, т. е. работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом.

Однако простой совокупности заданий недостаточно для того, чтобы называться технологией. Ключевым признаком теста как точного измерительного инструмента являются его квалиметрические качества. Выделяют следующие ключевые показатели качества лингводидактического теста: валидность, надежность, практичность и экономичность. Валидность понимается как ответ на вопрос: измеряет ли тест действительно то, для чего он предназначен, т. е. адекватность оценки поставленной цели. Показатель валидности теста характеризует его адекватность и действенность. Надежность отражает устойчивость результатов тестирования к воздействию случайных факторов, определенную стабильность результатов. Оценка результатов надежного теста не зависит ни от времени и условий его проведения, ни от экспертов, осуществляющих контроль. Доступность инструкций и содержания заданий, сравнительная простота организации и проведения тестирования, простота обработки и интерпретации результатов – это признаки практичности тестов. Экономичность позволяет

получить максимум достоверной информации при минимуме затрат времени и усилий, что имеет большое значение в первую очередь для стандартизированных тестов [1, с. 37]. Кроме того, исследователи подчеркивают важность аутентичности тестовых материалов, т. е. их приближенности к реальным ситуациям общения, что особенно значимо для оценки речевых навыков.

Анализируя лингводидактическое тестирование как технологию контроля и оценки сформированности именно речевого навыка, необходимо углубиться в понимание того, что составляет объект измерения. Рассмотрим тест как средство измерения не просто суммы знаний о языке, а сформированности речевых навыков и умений. Речевой навык представляет собой автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности. Важнейшей характеристикой лингводидактического тестирования является его способность дифференцировать уровень владения различными видами речевой деятельности: рецептивными (аудирование, чтение) и продуктивными (говорение, письмо). Как отмечают исследователи, особую сложность представляет контроль продуктивных речевых умений, поскольку здесь требуется не просто фиксация правильности выбора, а оценка качества порождаемого высказывания. В практике тестирования для этих целей разрабатываются специальные субтесты, направленные на проверку коммуникативной компетенции в конкретном виде речевой деятельности.

По направленности тестовых заданий различают дискретные тесты, измеряющие отдельные, единичные речевые навыки (например, использование определенной грамматической структуры или лексической единицы), и интегративные тесты, измеряющие комплекс речевых умений в их взаимодействии. К числу наиболее часто используемых приемов тестирования речевых навыков относятся тесты множественного выбора, альтернативного выбора, клоуз-тесты, ранжирование, установление правильной последовательности, перекрестный выбор, редактирование и трансформация [1, с. 35]. При оценке продуктивных речевых навыков, особенно говорения, применяются такие формы, как интервью, ролевая игра, описание изображения, выражение собственного мнения по предложенной проблемной ситуации. Важно подчеркнуть, что каждый тип тестовых заданий нацелен на проверку определенных параметров речевого навыка: беглости, гибкости, точности, фонетической и интонационной оформленности речи [3].

Таким образом, лингводидактическое тестирование, опирающееся на определение В. А. Коккоты и строгие критерии качества, представляет собой высокоэффективную технологию контроля и оценки. Применение данной технологии позволяет не только объективно и надежно оценить уровень сформированности речевых навыков у студентов неязыковых

специальностей, но и получить диагностическую информацию, необходимую для коррекции учебного процесса. Дальнейшее развитие теории и практики тестирования, внедрение современных статистических методов анализа открывает новые перспективы для создания еще более точных и адаптивных измерительных материалов, способных оценить реальный уровень владения языком.

Список использованной литературы

1. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М. : Высш. шк., 1989. – 127 с.

2. Будько, А. Ф. Лингводидактическое тестирование как средство контроля и оценки сформированности иноязычной речевой компетенции / А. Ф. Будько // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, Минск, 16–19 мая 2023 г. : в 4 ч. – Мн. : МГЛУ, 2023. – Ч. 2. – С. 272–275.

3. Китова, Т. Г. Тестирование как технология контроля уровня иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / Т. Г. Китова // Инфоурок. – 2018. – URL: https://infourok.ru/testirovanie-kak-tehnologiya-kontrolya-urovnya-inoyazichnoy-kommunikativnoy-kompetencii-uchaschihsya-2340263.html (дата обращения: 14.02.2026).

К содержанию

О. П. ШКУТНИК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Несмотря на определенные различия в подходах к выделению составляющих эмоционального интеллекта, большинство ученых сходятся во мнении, что, говоря об эмоциональном интеллекте, необходимо учитывать два основных аспекта: способность к управлению собственными эмоциями и создание благоприятной эмоциональной атмосферы в отношениях с другими людьми. Для школьных педагогов ценность появления данного понятия заключается в том, что оно позволяет реализовать комплексный подход при развитии важнейших эмоциональных и социальных навыков и умений.

Итак, эмоциональный интеллект не содержит в себе общие представления о себе и оценку других. Он фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения.

Применительно к преподаванию иностранных языков понятие «эмоциональный интеллект» также представляет определенный интерес, поскольку многие его компоненты (эмпатия, мотивация достижения, саморегуляция, рефлексия и др.) необходимы как для полноценного

развития эмоциональной сферы личности, так и для успешного старта в формировании иноязычной коммуникативной компетенции [1].

Урок иностранного языка предоставляет определенные возможности развития эмоционального интеллекта учеников. В контексте традиционной школы иностранный язык является одним из немногих предметов, в рамках которых возможно моделирование различных коммуникативных ситуаций, позволяющих ученикам представить себя вне школьных стен и отработать определенные модели поведения в различных ситуациях общения. Эмоциональный интеллект является важной составляющей успешной коммуникации и может развиваться только в процессе коммуникации, моделируемой на уроках иностранного языка. Кроме того, многие специалисты в области лингводидактики считают, что обучение иностранному языку, особенно в раннем возрасте, оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка и, в частности, его эмоциональной сферы. В свою очередь, подключение эмоциональной сферы ребенка в процесс изучения иностранного языка способствует более успешному его усвоению. Эмоциональная сфера, наравне с интеллектуальной, играет важнейшую роль в формировании языковых навыков и речевых умений на родном и иностранном языке. Опережающее развитие эмоциональной сферы детей улучшает качество обучения иностранному языку.

Что касается возможных подходов к развитию эмоционального интеллекта учеников, можно сказать, что выбор подхода зависит от того, что является первичным для преподавателя и ученика: если основной целью является формирование и развитие эмоционального интеллекта ребенка, тогда ведется развитие эмоциональных способностей, знаний и умений напрямую.

Процесс развития эмоционального интеллекта учеников пронизывает все уровни деятельности преподавателя: планирование уроков, оформление классной комнаты, отбор учебного материала и упражнений, поведение учителя, характер взаимоотношений в классе, причем как между учителем и учениками, так и между самими детьми. Приведенные ниже рекомендации почерпнуты из разнообразных методических работ, по большей части англоязычных. Однако следует обратить внимание на то, что использование столь модного сейчас понятия «эмоциональный интеллект» не привнесло ничего кардинально нового, революционного в область обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста. И это неудивительно, поскольку многие из тех качеств и способностей, которые рассматриваются как компоненты эмоционального интеллекта, давно являются объектами исследований специалистов по лингводидактике. Существуют разработки по развитию навыков эмпатии, рефлексии, мотивации на уроках иностранного языка. Автор статьи позволил себе включить ценные советы отечественных методистов по развитию

эмоционального мира детей на уроках иностранного языка, поскольку они направлены на формирование и развитие тех же качеств, которые, по мнению многих зарубежных специалистов, входят в понятие «эмоциональный интеллект». В то же время объединение важнейших способностей и умений, связанных с саморегуляцией и управлением эмоциональным состоянием в процессе коммуникации, в интегративное понятие «эмоциональный интеллект» позволяет представить проблему развития эмоциональной сферы ребенка в комплексе, когда все вышеперечисленные способности в равной степени важны как для успешного овладения иностранным языком и дальнейшего его использования, так и для полноценного развития эмоционального мира ученика младших классов.

По словам О. А. Винярской, главной целью обучения иностранным языкам является воспитание личности, способной и желающей вступать в межкультурную коммуникацию, желательно создание модели такой же коммуникации в классе. Не стоит забывать о том, что учитель выступает в роли представителя другой культуры, его речь должна быть максимально приближена к естественной, эмоциональной речи на иностранном языке, ярко индивидуальной. Беседа с учениками должна идти глаза в глаза, при этом учитель должен находиться на одном уровне с учениками.

Многие педагоги сходятся во мнении, что во время занятий дети должны сидеть не за партами, а в кругу – на стульях или на ковре. Форма круга, по мнению И. А. Пазухиной, «создает ощущение целостности, облегчает взаимопонимание и взаимодействие детей» [2, с. 5]. На уроке для младших школьников желательно использовать большое количество разнообразных и интересных игрушек, изображений животных и сказочных персонажей.

В соответствии с принципами целостного обучения иностранному языку, отбор учебного материала должен происходить исходя из наличия в нем позитивной фоновой информации с целью формирования ассоциативных связей с внутренними эмоциональными переживаниями учеников. Особая роль при этом отводится музыке, что, по мнению Э. П. Комаровой и Е. Н. Трегубовой, «объясняется способностью музыкально-акустических стимулов вызывать определенные эмоциональные состояния» [3, с. 13]. Музыка является своеобразным катализатором, ускоряющим целостное развитие ребенка, его психических процессов и личностных качеств. На практике эмоциональное влияние музыки используется с целью создания мотивации, снятия эмоционального напряжения и скованности, стимулирования когнитивных и ассоциативных процессов и в конечном итоге речевой деятельности обучающегося в процессе усвоения иностранного языка.

Подводя итог, можно отметить, что успешный процесс обучения иностранному языку является чем-то большим, чем просто тренировка языковых навыков, это процесс развития личности, так как непосредственно учит общению через общение. Эмоциональный интеллект развивается только в процессе коммуникации, модулируемой на занятиях иностранного языка. Подключение эмоциональной сферы учащегося в процессе изучения иностранного языка способствует более успешному его усвоению.

Список использованной литературы

1. Майер, А. А. Влияние раннего обучения иностранным языкам на личностное становление ребенка дошкольного возраста / А. А. Майер. – URL: http://www.follow.ru/article/350/1 (дата обращения: 10.02.2026).

2. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет : пособие для практ. работников дет. садов / авт.-сост. И. А. Пазухина. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 320 с.

3. Комарова, Э. П. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку / Э. П. Комарова, Е. Н. Трегубова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 12–16.

К содержанию

К. В. ШУМИХИНА, И. С. СИДОРЧУК, Д. Д. РУДЕНКО
Беларусь, Минск, БГЭУ

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Лингводидактика как компонент дидактики изучает взаимосвязанный процесс познания человеком окружающего мира. Отличительными чертами лингводидактики являются признание ее предметом языка и особенное его рассмотрение как средства обучения.

Объектами лингводидактики считаются язык как предмет обучения, сам процесс его обучения и факторы, влияющие на этот процесс.

Лингводидактика позволяет оценить эффективность процесса обучения языкам. Причем объем усвоенных языковых знаний не является ведущим критерием, особое значение уделяется уровню умственного и интеллектуального развития, достигнутый ими в процессе обучения, и умению использовать язык в соответствии с коммуникативной задачей и культурной особенностью страны изучаемого языка.

В научной сфере выделяют два метода:

1) эмпирический;

2) натуральный.

Сторонники *эмпирического* метода Л. Блумфилд, Х. Палмер и другие ученые приоритетом лингводидактики называют многократное повторение образцов при изучении иностранного языка.

Представители *натурального* метода Ф. Гуэн, М. Берлиц считают, что освоение иностранного языка не должно отличаться от изучения родного.

Лингводидактика призвана решить ряд концептуальных *задач*:

– выработать антропоцентрические и лингвоцентрические принципы обучения языку;

– объяснить основы процесса языкового обучения и изучения;

– определить условия для повышения эффективности языкового обучения; подготовить методики языкового обучения;

– создать новые образовательные технологии и системы.

Данные задачи определяют следующую *проблематику*, которая заключается:

– в составлении учебных планов и программ по языковым дисциплинам;

– написании соответствующих учебников и пособий;

– повышении научного и профессионального уровня преподавателей языков;

– учете профессиональной ориентации студентов;

– определении наиболее эффективных путей обучения языку;

– повышении самостоятельной познавательной и творческой активности студентов;

– использовании новейших технологий (в первую очередь компьютерных);

– поиске и составлении более эффективных организационных форм обучения языку и т. д.

Для наиболее эффективного обучения выделяются следующие *формы*:

– индивидуальная работа с использованием программных продуктов;

– работа с использованием интерактивных технологий;

– работа в малых группах с использованием интерактивных программных продуктов;

– индивидуальная работа с организацией сетевого взаимодействия внутри группы;

– индивидуальная работа с языковыми интернет-ресурсами;

– взаимодействие в системе учащийся – преподаватель в режиме онлайн;

– использование преподавателем компьютера, мультимедийного проектора, интерактивной доски для работы с целой группой [1].

Таким образом, лингводидактика является неотъемлемым компонентом обучения иностранным языкам, так как она направлена не только на усвоение необходимого материала, но и на формирование умственных, интеллектуальных способностей личности, готовой использовать язык

с учетом коммуникативных задач и социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

Список использованной литературы

1. Шумихина, К. В. Взаимосвязь лингводидактики и компьютерной лингводидактики в обучении иностранным языкам / К. В. Шумихина, И. С. Сидорчук // Лингвокультурная среда иноязычного профессионально ориентированного образования : материалы IV Респ. науч.-практ. конф. с междунар. заоч. участием, Минск, 29 окт. 2024 г. – Мн. : Воен. акад. Респ. Беларусь, 2024. – С. 270–272.

К содержанию

П. О. ЩЕРБАКОВА
Беларусь, Минск, БНТУ

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ СОЮЗНОГО ГОСУДАРСТВА

Приоритетные направления научной, научно-технической и инновационной деятельности вузов становятся стратегическим ориентиром, позволяющим концентрировать ресурсы на наиболее значимых и перспективных областях. В соответствии с государственными задачами и актуальными вызовами времени такие направления включают цифровые технологии и искусственный интеллект, биомедицинские разработки, экологически устойчивые технологии, а также научное обеспечение безопасности личности и общества.

В соответствии с Указом Президента Республики Беларусь от 1 апреля 2025 г. № 135 приоритетными направлениями являются цифровые технологии и их развитие, внедрение инноваций в сфере промышленности и агропромышленности, а также научное и научно-техническое обеспечение безопасности человека, общества и государства [1].

Понятие цифровых технологий в первую очередь включает в себя разработку и внедрение искусственного интеллекта (далее – ИИ) с целью автоматизации рабочего процесса. Его интеграция в сферу образования обусловлена необходимостью повышения эффективности обучения, индивидуализации подходов и оптимизации педагогической деятельности. ИИ-системы способны анализировать поведенческие и когнитивные особенности обучающихся, формируя персонализированные траектории обучения. Это позволяет учитывать уровень подготовки, стиль восприятия информации и темп освоения материала. ИИ применяется для моделирования интерактивных симуляторов, лабораторий и обучающих платформ,

обеспечивающих практико-ориентированное обучение в условиях, приближенных к реальным.

Преподавательский состав имеет возможность автоматизировать проверку качества усвоенного материала. Технологии машинного обучения позволяют создавать интеллектуальные системы тестирования, способные оценивать не только знания, но и уровень критического мышления и аргументации. Благодаря тому, что системы ИИ обрабатывают большие массивы данных об успеваемости и активности студентов, это позволяет выявить скрытые закономерности и прогнозировать риски академической неуспеваемости.

Так, можно наблюдать, что одним из ведущих направлений является индивидуализация образовательной среды. Индивидуализация или индивидуальный подход направлен на составление программы обучения для конкретной личности, с учетом ее особенностей и потребностей. Технология искусственного интеллекта позволяет адаптировать учебный материал в соответствии с современным запросом общества.

Средством достижения индивидуализации образовательного процесса становится дифференцированный подход, т. е. условное разделение всей группы обучаемых по определенным критериям с целью подбора наиболее эффективных приемов подачи изучаемого материала. В настоящее время ряд ученых, таких как А. В. Перевозный, И. Ф. Петров, Е. М. Прибыльнова, Л. Н. Урбан, исследуют и разрабатывают концепции, модели, технологии дифференцированного подхода в обучении.

Применение дифференцированного подхода может включать в себя использование индивидуальных заданий, групповых проектов и дискуссий, кейс-методов, технологии перевернутого класса [2, с. 85].

Таким образом, современному преподавателю необходимо не только передать знания, но и убедиться в их качественном усвоении. Актуальность дифференцированного подхода особенно очевидна в условиях работы в разноуровневой группе, когда необходимо обеспечить усвоение одного учебного материала людьми с разными уровнями подготовки. В работах таких исследователей, как А. М. Старикова, Е. В. Классен, О. В. Одеговой подробно рассматривается данная тема. Дифференцированный подход предоставляет следующие варианты решения данной проблемы.

1. Создание упражнений на дистанционных образовательных ресурсах. В первую очередь данный способ предполагает организацию единой базы с теоретическим и практическим наполнением, что позволяет оптимизировать образовательный процесс. Использование современных технологий поможет привлечь, а также удержать внимание и интерес студентов к учебной деятельности.

2. Адаптация упражнений в соответствии с уровнем знаний студента. Данный способ подразумевает усложнение или упрощение одного и того же задания в соответствии с возможностями конкретного студента.

3. Организация дополнительных заданий, с одной стороны, позволяет одним учащимся лучше разобраться в пройденном материале, с другой стороны, с помощь дополнительных заданий можно поддерживать интерес учащихся с высоким уровнем владения иностранным языком. Важно уделять достаточно времени для проверки и анализа дополнительных работ.

Таким образом, мы видим, что дифференцированный подход предлагает широкий спектр способов индивидуализации образовательного процесса.

Помимо дифференцированного подхода особое внимание уделяется технологии универсального дизайна. Универсальный дизайн – это подход к созданию продуктов, услуг, образовательных программ и других объектов, который учитывает разнообразие потребностей и возможностей людей [3]. Универсальный дизайн обучения предполагает, что один и тот же образовательный результат может быть достигнут различными способами. Предоставление обучающимся возможности выбора (а также сопровождение их в процессе учения) создает условия для реализации доступности образования в его широком понимании.

Универсальный дизайн в образовании стремится создать обучающую среду, которая будет доступна и удобна для всех учащихся, независимо от их возраста и психофизических особенностей. Универсальный дизайн помогает преподавателям школ, колледжей и университетов создавать гибкие программы, которые легко адаптировать к уникальным потребностям всех студентов. Таким образом, универсальный дизайн помогает создать равные возможности для обучения и повышает эффективность образовательного процесса [4, с. 54].

Сотрудничество между высшими учебными заведениями Российской Федерации и Республики Беларусь развивается в рамках Союзного государства и приобретает все более системный и стратегический характер. В последние годы наблюдается активизация совместных инициатив, направленных на обмен студентами, преподавателями, научными разработками и образовательными практиками. Одним из наиболее значимых проектов является создание Сетевого университета высоких технологий, объединяющего ведущие технические вузы двух стран: Казанский федеральный университет, МГТУ имени Н. Э. Баумана, Белорусский государственный технологический университет, БГУ, БНТУ и БГУИР. Целью проекта является реализация совместных магистерских и аспирантских программ, организация межвузовских стажировок, проведение лекций приглашенных профессоров, а также разработка наукоемких решений для промышленного сектора.

При поддержке профильных министерств создан консорциум, включающий четыре университета, ориентированных на междисциплинарные исследования в области инженерии, биотехнологий и цифровых систем. В рамках консорциума осуществляется совместная подготовка кадров, публикация научных статей в рецензируемых журналах, участие в международных конкурсах и реализация исследовательских проектов, соответствующих приоритетным направлениям научно-технического развития Союзного государства.

Важным направлением сотрудничества является организация студенческого и преподавательского обмена, включая краткосрочные стажировки, летние школы и совместные практики. Особое место занимает взаимодействие кадетских и суворовских училищ, направленное на формирование гражданской идентичности, развитие лидерских качеств и укрепление культурных связей между молодежью двух стран.

Реализация совместных проектов между вузами Российской Федерации и Республики Беларусь демонстрирует высокий уровень институционального доверия и стремление к синергии научных и образовательных ресурсов. Эти инициативы способствуют формированию конкурентоспособной образовательной среды, ориентированной на подготовку специалистов нового поколения, способных эффективно решать задачи технологического развития и интеграции в международное научное сообщество.

Список использованной литературы

1. О приоритетных направлениях научной, научно-технической и инновационной деятельности на 2026–2030 годы : Указ Президента Респ. Беларусь от 1 апр. 2025 г. № 135 // Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь. – 2026. – URL: https://president.gov.by/ru/documents/ukaz-no-135-ot-1-aprela-2025-g (дата обращения: 20.12.2025).

2. Лаврентьева, З. И. Универсальный дизайн как способ организации воспитательного пространства инклюзивной школы / З. И. Лавреньтева, О. А. Лавреньтева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (286). – С. 85–88.

3. Щербакова, П. О. Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в разноуровневых группах / П. О. Щербакова // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию каф. иностр. яз., Минск, 23–24 марта 2023 г. / Бел. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. Д. Стариченок (отв. ред.) [и др.]. – Мн., 2023. – С. 94–97.

4. Шиманская, О. Ю. Универсальный дизайн как средство моделирования содержания образования / О. Ю. Шиманская // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 12. – С. 50–55.

К содержанию

Е. И. ЯКУШ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Современная социокультурная ситуация накладывает определенный отпечаток на формирование личности современного педагога и его готовности к воспитательному процессу в целом. В связи с этим существенно изменяется учебный процесс вуза, профессиональная подготовка будущего учителя и его самосовершенствование.

Сущность воспитательного процесса заключается в вовлечение растущего человека в систему отношений воспитательных институтов, где полученные им знания, умения и навыки становятся привычными для него и проявляются в поведении; приобщение учащихся к социальным и духовным ценностям современного общества; организация жизни и деятельности воспитанника в соответствии с социокультурной средой; организация воспитательного взаимодействия воспитателя и воспитанника; педагогическое управление процессом развития личности; создание педагогических условий для развития личности воспитанника и нейтрализация отрицательных воздействий; оказание школьнику психолого-педагогической поддержки в его развитии и решение различных проблем, связанных с учебой, общением и социальным формированием.

Важным этапом профессиональной подготовки студента как будущего педагога является педагогическая практика, во время прохождения которой студенты должны обеспечить, в соответствии с государственным образовательным стандартом, участие школьников в процессах социально значимой деятельности. Деятельность практикантов будет успешной при условии качественной организации воспитательной работы. Воспитательная работа в современных условиях стала более сложной, предъявляет более высокие требования к личностным качествам учителя, к его методическому мастерству. Выпускники вузов при организации воспитательной работы испытывают большие затруднения, чем с учебной. Запрограммированность педагогической практики на учебную работу и сама учебная работа в школе (обязательная программа предметных дисциплин, расписание уроков) приводят к тому, что студенты-практиканты стремятся сосредоточить свое внимание и время на подготовке к урокам и их проведении, отодвигая воспитательную работу на второй план.

Анализ результатов опроса студентов факультета иностранных языков показал, что большинство респондентов пытаются во время практики

ограничиться выполнением незначительных, простых текущих дел классного руководителя, таких как проверка дневников, выпуск экрана успеваемости, оформление уголка класса и т. п., серьезно не вникая в суть воспитательного процесса. При подготовке и проведении воспитательных дел студенты не чувствуют, не осознают необходимости их глубокого педагогического осмысления, теоретического и методического обоснования, а подходят с позиций здравого смысла, собственной интуиции или просто механически копируют чужой опыт.

Наиболее типичные затруднения, которые допускали опрошенные нами студенты-практиканты в процессе организации воспитательной работы:

– не всегда могут определить перспективные и конкретные задачи воспитания, а значит, сконструировать воспитательную работу с классом в протяженной временной перспективе; им легче строить отдельные конкретные занятия и мероприятия, чем проектировать весь процесс воспитания в целом (четко формулировать цели, отбирать содержание, средства воздействия и способы проверки достижения цели);

– не всегда могут понять внутреннее состояние ребенка, встать на его место, проанализировать поступок, выявить мотивы; склонны реагировать на поступки учащихся без стремления найти их причину и оценивать отдельные поступки ребенка вне контекста его общего поведения;

– недостаточно осознают необходимость научных знаний для организации своих воспитательных действий;

– затрудняются в организации коллективной творческой деятельности учащихся, в обеспечении целесообразного сочетания и определении меры соотнесения групповых и индивидуальных форм воспитательной работы;

– слабо владеют коммуникативными умениями (при этом большинство учителей отмечают, что они практически не испытывают затруднений в общении с детьми, однако на практике оказывается, что учителя специально не ставят и не осознают коммуникативные задачи, используют однообразные средства взаимодействия, создающие монотонность общения; часто используют дисциплинирующие и отрицательные эмоционально окрашенные воздействия);

– затрудняются в организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися (в подавляющем большинстве не в состоянии соотнести теоретические сведения о категориях «субъект» и «субъектность» с конкретикой взаимодействия в воспитательном процессе;

– не владеют методикой подготовки и проведения классного часа;

– затрудняются в организации взаимодействия с родителями (плохо представляют себе роль родителей в воспитательном взаимодействии);

– испытывают трудности в самоконтроле и самокоррекции своего труда, выражающиеся в недостаточной рефлексии и низкой критичности

по отношению к себе, при которой учитель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика, не умеет связать пробелы в воспитании и обучении учащихся с недостатками своей собственной работы.

Для преодоления недостатков студентам были предложены разработанные рекомендации по организации воспитательной работы. В них излагаются ключевые моменты по выбору темы, составлению сценария воспитательного мероприятия, содержатся сведения, позволяющие выстроить четкий план с правильной структурой и связанными друг с другом компонентами, изложены методы и формы воспитательной работы.

Использование данных рекомендаций студентами-практикантами позволит лучше ориентироваться при организации воспитательной работы и повысить ее эффективность. Целенаправленное и четкое планирование помогает студентам избежать многих ошибок и отрицательных явлений, позволяет наметить общие перспективы и конкретные пути решения поставленных воспитательных задач.

Такой подход к подготовке студентов к проведению воспитательной работы в школе обеспечивает:

– формирование у студентов научного и творческого подхода к изучению, овладению и разработке методики воспитательной работы;

– вооружение конкретными знаниями и умениями, необходимыми классному руководителю, учителю-воспитателю для самостоятельного конструирования и организации воспитательного процесса;

– практическое ознакомление студентов с образцами лучшего педагогического опыта в области воспитательной работы;

– развитие умений аргументировано выдвигать конкретные воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и детского коллектива, отбирать педагогически целесообразные средства и технологии воспитательного взаимодействия;

– организовывать коллективно-творческую деятельность учащихся;

– системно планировать воспитательную работу и управлять ею в процессе осуществления;

– владеть методикой и техниками педагогической диагностики, целесообразно использовать их для решения воспитательных задач, определять уровень воспитанности учащихся и уровень развития ученического коллектива;

– анализировать результативность воспитательной работы;

– устанавливать педагогически целесообразный стиль отношений с учащимися, родителями, педагогами (сотрудничество, самоуправление и др.);

– координировать деятельность учителей, родителей в воспитательной работе со школьниками.

К содержанию

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Y. V. BEZNIS, E. V. SLESARYONOK
Belarus, Minsk, BNTU

FORMATION OF ORAL SPEAKING SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE: APPROACHES FOR NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Modern technical education is impossible to imagine without proficiency in a foreign language, primarily English, which is still a universal means of conducting professional communication. However, knowledge of the language at the level of just reading and translating scientific and technical texts is no longer enough. Students need the ability of logically coherent expressing of their thoughts while participating in conferences and seminars, presenting engineering projects and developments, explaining technical processes and principles of device operations, as well as design decisions or selected technologies.

Monologue speech contributes not only to the development of language skills, but also to the formation of professional thinking. Students learn how to structure information and arrange it in a logical sequence. They develop argumentation and proof skills, as well as the ability to draw conclusions and generalize, which is important for their scientific and professional activities.

The acquired monologue speech proficiency in the English language dramatically contributes to the competitiveness of technical university graduated, providing them with an opportunity to take part in international projects and career perspectives. The ability to speak English stimulates the development of intercultural communication and understanding of professional standards in different countries. That is why teaching monologue is the most important task in the training of future engineers and specialists; it has become a tool of professional communication, without which it is impossible to fully participate in the international engineering and scientific environment.

Monologue speech in English is one of the most difficult types of speech activity for students of a non-linguistic university. If compared to a dialogue which implies active participation of all interlocutors by sending clarifying questions or asking to repeat something, a monologue means total self-dependence of the speaker for whom it is essential not only to master language tools effectively and adequately, but also to structure the spoken content logically, to convey thoughts clearly, and confidently engage the audience [1].

Working with students of technical specialties, we observe that they happen to face a number of difficulties while mastering oral speaking, which can be roughly divided into linguistic, cognitive, psychological and methodological.

Firstly, there are language difficulties. Many students have a restricted word stock, primarily in the field of professionally related vocabulary and linkers, which are vitally important for building a coherent monologue. On the other hand, having a good knowledge of technical terminology does not guarantee that students will not have difficulties using grammatical constructions: the correct and appropriate use of tenses, the construction of complex sentences, the free use passive voice and conditional structures. In addition, we often observe the lack of sufficient knowledge of speech clichés, ready-made phrases for the beginning, transitions and completion of a monologue, which makes speech incoherent and less convincing.

Secondly, we come across cognitive difficulties. Students often do not know how to structure information in a logical sequence: introduction, main part, and conclusion. Since technical students often have a visual perception of information, it is difficult for them to switch from the usual technical thinking based on diagrams, formulas and short notes to a detailed oral explanation. These problems are especially noticeable in argumentation: students can describe a device or a process, but it turns out to be much more difficult for them to explain its advantages, disadvantages and to draw sound conclusions.

Thirdly, students face psychological difficulties. Many students of non-linguistic universities are afraid of speaking, fearing incorrect pronunciation or errors in sentences constructing, which reduces their confidence when speaking. Low motivation is also often observed: English is considered as a less important subject compared to specialized technical disciplines. In addition, lack of experience in public speaking in a foreign language leads to shyness, uncertainty and constraints which makes the situation of speaking even more psychologically stressful.

Finally, there are methodological difficulties. In the educational process, the main focus is on such types of speech activities as reading and writing, while oral speaking is often limited to a simple retelling of what has been read. The exercises offered to students are often not related to their future engineering or scientific activities, which does not contribute to the formation of professionally oriented skills. In addition, the training is fragmented: students learn individual words and grammatical rules, but do not receive an interrelated system for building and practising a monologue.

Thus, our primary objective as foreign language tutors is to help students overcome the difficulties they face while getting ready for building their own monologic utterances and presenting them to the audience. This is based on understanding the main difficulties and creating an effective methodological system aimed at developing and improving students' monologue skills [1]. This approach requires a combination of linguistic, cognitive, psychological and methodological strategies, which will lead to the creation of conditions for the effective and productive development of students' oral speech in a foreign language.

To expand the vocabulary of students, it is important to use professionally oriented texts and videos, sets of exercises, both lexical and speech, to practise the use of technical terminology. It is also necessary to automate the use of speech clichés by students, which will make their speech more coherent and logically structured. It seems important to start by explaining what speech clichés are and what they are for, showing the samples and examples of the most common words and expressions used in various professional contexts. Then it is advisable to offer practical exercises, for example, to fill in gaps in sentences, or to conduct mini role-playing games where students can use them in various communication situations [1].

To form the skills of consistent structuring of the information presented and constructing a monologue for students of technical specialties, the use of visual props has proven its effectives. They can be presented by diagrams, tables, interconnected blocks, flowcharts that should include aspects such as purpose, structure, principle of operation, advantages or disadvantages, areas of application of a particular mechanism or device, which clearly helps students visualize the structure of the future oral message and provides additional lexical supports when speaking. Our practical experience shows that this is especially productive in cases where students independently compose such support aids while reading a text or watching a video.

To overcome psychological difficulties, it is important to create a friendly atmosphere in the classroom, where mistakes are seen as a natural part of studying process, another step towards further improvement. The use of professionally oriented tasks related to future engineering activities helps to increase students' motivation to speak: project showing, presentation of an instrument or device, explanation of the functioning principles. It is also effective to use role-playing games that simulate real communication situations, but in a safer learning environment.

Thus, overcoming the difficulties of technical university students in constructing monologue speech in English is possible only through a systematic integrated approach that allows them to gradually develop confident oral skills necessary for the successful academic and professional activities of future engineers.

References

1. Ежова, Н. Ф. Использование проектного метода в изучении профессионального английского языка студентами юридического вуза / Н. Ф. Ежова // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). – 2020. – № 1 (65). – С. 90–96.

К содержанию

Д. Ю. БОРИСЕВИЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОНОМАСТИЧЕСКИЙ КОД ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА: ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Вопрос о том, как именно читатель извлекает смысл из художественного текста, принадлежит к числу фундаментальных проблем герменевтики. Однако если для носителя языка процесс смыслообразования во многом интуитивен и опирается на спонтанное узнавание культурных маркеров, то для студента языковой специальности, изучающего иностранный язык, этот путь сопряжен с системными трудностями. Как справедливо отмечает М. В. Горбаневский, овладение иностранным языком как средством общения неразрывно связано с изучением реалий страны пребывания, ее общественной и культурной жизни, а включение ономастического материала в учебный курс способствует формированию у студентов системных культурологических знаний [1]. Наблюдения за процессом чтения и интерпретации англоязычных текстов студентами старших курсов позволяют утверждать, что наиболее серьезным препятствием на пути к аутентичному пониманию зачастую становится не сложность синтаксических конструкций и не многозначность абстрактной лексики, а неспособность корректно декодировать ономастический код произведения. Именно в имени собственном, как в фокусе, сходятся семантические, исторические и культурные коннотации, ускользающие от читателя, не посвященного в пресуппозиции англоязычного дискурса.

Природа ономастического кода принципиально отличается от природы кода лексического. Если нарицательная лексика требует от читателя знания словарных дефиниций, то имя собственное функционирует иначе: оно не столько обозначает объект, сколько отсылает к совокупности текстов и культурных ситуаций, в которых это имя ранее употреблялось. Имя в художественном произведении всегда является свернутым повествованием, и интерпретация оказывается неполной, если читатель не способен это повествование развернуть. Наиболее отчетливо данная закономерность прослеживается в английской реалистической прозе XIX в., в частности в романах Чарльза Диккенса, где ономастикон играет роль одного из ключевых инструментов характеристики персонажей. Обращаясь к творчеству Ч. Диккенса, мы обнаруживаем, что его метод номинации строится на тонкой игре между прозрачностью внутренней формы имени и ее глубинной семантической нагрузкой, которая, однако, становится очевидной лишь при погружении в контекст всего произведения. Возьмем для анализа имя

Пипа из романа «Большие надежды». На первый взгляд, перед нами всего лишь сокращение от более полного имени Филипп, и для неискушенного читателя это обстоятельство не несет дополнительной информации. Однако в контексте диккенсовского повествования редукция имени оказывается глубоко символичной. Пип на протяжении всего романа остается «маленьким», «недоделанным» человеком, чьи амбиции и моральные искания формируются под внешним давлением. Сама краткость, почти незавершенность его имени служит имплицитной характеристикой его социальной и экзистенциальной позиции: он не есть нечто целое и завершенное. Студент, воспринимающий имя Пип как нейтральный ярлык, неизбежно проходит мимо этого авторского намека. Он понимает, о ком идет речь, но утрачивает понимание того, как само имя работает на создание образа.

Аналогичная проблема возникает при интерпретации имени *Урия Хип* из того же романа. Фамилия, будучи омофоном глагола *to heap* ‘нагромождать, накапливать’, содержит в себе прямую отсылку к жадности персонажа, его стремлению к накоплению богатств и одновременно к его подобострастной манере «нагромождать» словесные заверения в собственной ничтожности. Однако семантика фамилии не исчерпывается этим прямым указанием. В контексте английской культуры имя *Урия* неизбежно вызывает библейские ассоциации, отсылая читателя к ветхозаветному Урии Хеттеянину, человеку, который, несмотря на свое иноземное происхождение, продемонстрировал образец верности и чести. Ч. Диккенс создает разительный контраст между библейским Урией и своим персонажем – лживым, лицемерным и коварным клерком. Это столкновение ожидаемого и действительного порождает глубинный подтекст, позволяя автору острее высветить нравственное падение героя. Для студента, не знакомого с библейским нарративом или воспринимающего его поверхностно, данный контраст остается нераспознанным. Как отмечается в исследованиях поэтической ономастики, анализ имен собственных как единой системы способствует выявлению таких принципов ономастического кода, как социальная детерминированность и соотнесенность с историческим хронотопом. В случае с Урией Хипом соотнесенность оказывается ключом к пониманию авторской иронии. Имя превращается в пустой звук, а характеристика персонажа утрачивает одну из важнейших своих граней – иронию, пронизывающую сам акт именования.

Следовательно, корень проблемы понимания ономастического кода лежит не в лексической некомпетентности студента, а в лакунарности его культурной памяти. Чтение превращается в линейное скольжение по знакам, где имя собственное воспринимается как пустая этикетка, а не как свернутый культурный текст, требующий распаковки. Преодоление этого разрыва требует смены парадигмы: от формального анализа текста

необходимо перейти к герменевтическому, где каждое имя рассматривается как потенциальный ключ к интерпретации. Разработка алгоритмов работы с именами собственными в художественном тексте, включающих определение ономастической насыщенности, типов номинации и этапов декодирования информации, может стать действенным инструментом в практике преподавания иностранных языков на продвинутом этапе. Только при таком подходе чтение Ч. Диккенса, как и других авторов, может стать для студента подлинным диалогом с викторианской культурой, а не бесконечным преодолением языкового барьера, за которым так и не открывается горизонт смысла.

Список использованной литературы

1. Горбаневский, М. В. Ономастика в художественной литературе: филологические этюды / М. В. Горбаневский. – М. : Изд-во Ун-та дружбы народов, 1988. – 87 с.

К содержанию

М. Н. ВАСИЛЕВИЧ, Ю. В. КНЯЗЕВА, Е. А. ЯСЮКЕВИЧ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Современные технологии стремительно развиваются, и искусственный интеллект (далее – ИИ) занимает одно из центральных мест в этом процессе. В образовательной сфере ИИ открывает новые горизонты для преподавателей и студентов, особенно в контексте изучения иностранных языков. В данной статье рассматриваются основные аспекты интеграции ИИ в преподавание иностранных языков в неязыковых вузах, а также его влияние на образовательный процесс.

Роль искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам очень велика. Одним из главных преимуществ использования ИИ в обучении является возможность персонализации образовательного процесса. Системы на основе ИИ могут анализировать уровень знаний студентов и их предпочтения, предлагая индивидуальные учебные планы и материалы. Это позволяет каждому студенту учиться в своем темпе и сосредоточиться на тех аспектах языка, которые требуют большего внимания [1, с. 626].

Современные образовательные платформы, использующие ИИ, предлагают интерактивные задания, которые способствуют активному вовлечению студентов в процесс обучения. Такие платформы могут включать в себя чат-боты, которые помогают студентам практиковать разговорные

навыки, а также системы автоматической проверки заданий, что значительно ускоряет процесс обратной связи.

На сегодняшний день следующие ресурсы отлично подходят для дополнения занятий и повышения вовлеченности студентов:

Quizlet – позволяет создавать собственные наборы учебных карточек, тесты и интерактивные игры для закрепления словарного запаса и грамматики.

Kahoot! – сервис для создания викторин и тестов в формате игры, что эффективно повышает мотивацию студентов.

Nearpod/VoiceThread – платформы, которые позволяют встраивать интерактивные элементы (опросы, тесты, обсуждения) непосредственно в презентации или медиафайлы [2, с. 94].

Адаптивное обучение на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе является ключевым подходом для преодоления таких проблем, как разный исходный уровень подготовки студентов, их мотивация и необходимость профессионально ориентированного обучения в сжатые сроки.

Основная цель адаптивного обучения – это персонализация и индивидуализация учебного маршрута для каждого студента с учетом его способностей, когнитивного стиля и будущей специальности.

Адаптивное обучение реализуется через комбинацию методических приемов и современных цифровых технологий. Оно прежде всего включает профессионально ориентированное содержание. Это означает, что в неязыковых вузах преподавание иностранного языка должно быть максимально приближено к будущей профессии студента.

Использование аутентичных текстов по специальности (технические описания, статьи, инструкции к лекарственным препаратам) повышает мотивацию, так как студенты видят практическую пользу языка [3, с. 45].

Моделирование профессиональных ситуаций общения (переговоры, презентации проектов, врачебные консультации).

Адаптация кейсов: содержание задания (кейса) должно соответствовать как уровню владения языком, так и степени развития профессиональных знаний студентов.

Базовыми принципами адаптивного подхода являются индивидуализация и дифференциация. В начале курса обучения с использованием адаптивного подхода необходим так называемый входной контроль для определения начального уровня владения языком и формирования групп с учетом индивидуально-типологических особенностей.

Для студентов с разным уровнем подготовки предлагаются задания различной сложности (например, сильным студентам – задания на анализ и синтез информации, слабым – на имитацию и воспроизведение).

Так же необходимым условием является предоставление обучающимся возможности гибкого планирования, т. е. возможность для студента

выбирать часть учебных материалов или тем, исходя из собственных интересов или потребностей в конкретной области.

Использование цифровых и интерактивных технологий позволяет автоматизировать процесс адаптации и предоставляют мгновенную обратную связь.

Адаптивные онлайн-платформы, специальные системы (например, ProgressMe, а также другие платформы с элементами искусственного интеллекта) могут автоматически корректировать сложность и тип заданий в зависимости от успеваемости студента, предлагая индивидуальный образовательный маршрут.

Использование электронных образовательных ресурсов, таких как онлайн-ресурсы, видеолекции, подкасты и интерактивные упражнения, доступные в любое время, позволяет студентам работать в своем темпе.

Системы управления обучением, такие как Moodle или Google Classroom, помогают преподавателям централизованно размещать материалы, отслеживать прогресс каждого студента и давать персонализированную обратную связь.

К преимуществам адаптивного обучения в неязыковом вузе можно отнести следующие:

1. Доступность ресурсов: с помощью ИИ студенты получают доступ к множеству ресурсов и материалов для изучения языка. Это могут быть онлайн-курсы, видеоуроки, подкасты и другие форматы, которые позволяют изучать язык в удобное время и в комфортной обстановке.

2. Повышение мотивации: студенты видят релевантность изучаемого языка для своей будущей профессии. Использование технологий делает процесс обучения более увлекательным, игровые элементы, интерактивные задания и возможность общения с носителями языка через виртуальные платформы стимулируют интерес студентов к изучению иностранного языка.

3. Эффективное использование времени: обучение фокусируется на проблемных зонах конкретного студента, минуя уже освоенный материал.

4. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции: целенаправленная подготовка к реальным профессиональным задачам.

ИИ может адаптировать содержание курсов в зависимости от успехов студентов. Например, если студент испытывает трудности с грамматикой, система может предложить дополнительные упражнения и материалы для закрепления знаний. Это делает процесс обучения более эффективным и целенаправленным.

Использование технологий делает процесс обучения более увлекательным. Игровые элементы, интерактивные задания и возможность общения с носителями языка через виртуальные платформы стимулируют интерес студентов к изучению иностранного языка.

Исследования показывают, что применение ИИ в обучении способствует улучшению результатов студентов. Автоматизированные системы могут выявлять ошибки и предлагать корректировки в реальном времени, что позволяет студентам быстрее осваивать язык.

Несмотря на многочисленные преимущества, интеграция ИИ в образовательный процесс сталкивается с рядом проблем. Во-первых, недостаток технической подготовки преподавателей может стать препятствием для эффективного использования технологий. Во-вторых, необходимо учитывать этические аспекты, связанные с использованием ИИ, такие как защита данных студентов и обеспечение равного доступа к ресурсам [3, с. 51].

Искусственный интеллект имеет потенциал значительно изменить подходы к преподаванию иностранных языков в неязыковых вузах. Его возможности по персонализации обучения, созданию интерактивных платформ и адаптивному обучению открывают новые горизонты для студентов и преподавателей. Однако для успешной интеграции ИИ необходимо преодолеть существующие вызовы и обеспечить подготовку педагогов к работе с новыми технологиями.

Список использованной литературы

1. Захарова, М. В. Перспективы использования нейросетей в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе / М. В. Захарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 6. – С. 624–630.

2. Кузнецов, А. А. Интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательную среду неязыкового вуза при обучении иностранному языку / А. А. Кузнецов, Е. С. Самойленко // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 2. – С. 85–98.

3. Попова, Н. В. Роль генеративного искусственного интеллекта в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки / Н. В. Попова, М. М. Степанова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 42–53.

К содержанию

М. Н. ВАСИЛЕВИЧ, Ю. В. КНЯЗЕВА, Е. А. ЯСЮКЕВИЧ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

С появлением новых инструментов обучения и образовательного программного обеспечения преподаватели все чаще сочетают стратегии очного и онлайн-обучения – модель, известную как смешанное обучение.

Смешанное обучение представляет собой интеграцию традиционного очного обучения с элементами дистанционного обучения. Эта модель становится все более актуальной в современных образовательных учреждениях, особенно в медицинских вузах, где изучение иностранного языка играет ключевую роль в подготовке специалистов, способных эффективно взаимодействовать в международной среде.

Смешанное обучение, также называемое гибридным обучением, представляет собой комбинацию face-to-face и онлайн-обучения, при котором компьютерная деятельность заменяет сидение в аудитории. Это «смесь», которая делает каждый курс уникальным; таким образом, смешанные/гибридные курсы могут иметь разные характеристики [1, с. 44].

Цель обучения с использованием смешанного обучения состоит не только в формировании необходимых знаний и умений, но и в создании определенной направленности и предоставлении учащимся больше свободы в том, как они учатся и участвуют в своем образовании. Таким образом, обучение должно способствовать развитию личности. Недостаточно просто поставить цель, учащиеся должны чувствовать потребность в ее достижении.

Смешанное обучение основывается на принципах конструктивизма, который подчеркивает активное участие студентов в образовательном процессе и формирование их самостоятельности. В отличие от традиционных методов, смешанная модель позволяет студентам адаптировать процесс обучения под свои индивидуальные потребности и темпы усвоения материала [1, с. 51].

К основным преимуществам смешанного обучения можно отнести то, что этот метод обучения позволяет повысить автономность студентов и увеличить время на активное говорение, что критически важно для общения с иностранными коллегами и пациентами. Более того, это:

– гибкость и доступность. Одним из основных преимуществ смешанного обучения является то, что оно обеспечивает большую гибкость, предлагая разнообразные формы обучения. Студенты могут получить доступ к материалам курса и участвовать в учебных мероприятиях в удобном для них темпе. Смешанное обучение предоставляет студентам возможность учиться в удобное для них время и в комфортной обстановке, что особенно важно для студентов медицинских вузов, у которых часто бывают плотные графики занятий и практик;

– интерактивность. Использование онлайн-платформ и технологий способствует более активному вовлечению студентов в процесс обучения. Это позволяет использовать разнообразные форматы материалов, такие как видео, подкасты, онлайн-тесты и интерактивные задания. В 2026 г. эти технологии перешли из разряда инноваций в стандарт образования,

обеспечивая студентам возможность быстрее преодолевать языковой барьер и становиться более конкурентоспособными на мировом рынке труда;

– индивидуализация обучения. Смешанное обучение позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, что особенно важно при изучении иностранного языка, где уровень владения может значительно различаться;

– развитие навыков саморегуляции. Студенты учатся планировать свое время и организовывать учебный процесс, что является важным навыком для будущих специалистов в области медицинского обслуживания.

К сожалению, как и любой другой метод обучения иностранным языкам, смешанное обучение имеет и свои недостатки:

– необходимость технической подготовки. Для успешного внедрения смешанного обучения требуется наличие технических средств и соответствующей подготовки как преподавателей, так и студентов;

– иск недостатка взаимодействия. В некоторых случаях студенты могут испытывать недостаток живого общения с преподавателем и сокурсниками, что может негативно сказаться на их мотивации и уровне усвоения материала;

– неравномерный доступ к ресурсам. Студенты из разных социальных групп могут иметь различный доступ к сети Интернет и современным технологиям, что может привести к неравенству в обучении [2, с. 189].

Смешанное обучение в медицинских вузах позволяет оптимизировать изучение узкоспециализированной лексики и освободить аудиторное время для практики профессионального общения.

Основными моделями смешанного обучения можно назвать следующие.

«Перевернутый класс», принцип которого заключается в том, что дома студенты самостоятельно изучают теорию через массовые открытые онлайн-курсы или, например, Moodle. Это включает просмотр видеолекций по анатомии на английском, изучение списков медицинских терминов и прохождение интерактивных квизов для самопроверки, а на занятии время тратится на отработку навыков: ролевые игры «Врач – пациент», обсуждение клинических кейсов или решение проблемных задач на иностранном языке.

Ротация станций: группа делится на подгруппы по 3–4 человека, которые перемещаются между «станциями» в рамках одного занятия. Всего предполагается три «станции»: «Проектная станция» включает обсуждение диагноза на основе медицинских текстов или историй болезней в малых группах; «Онлайн-станция» включает индивидуальное выполнение упражнений на аудирование (например, записи жалоб реальных пациентов); на «Станции с преподавателем» студенты отрабатывают сложное произношение латинских терминов или грамматических конструкций.

Использование цифровых платформ и медиа: внедрение специализированных онлайн-курсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих врачей.

Использование мессенджеров для оперативной обратной связи, рассылки дополнительных материалов и коротких тестов между очными занятиями.

Применение мобильных приложений для изучения профессионального лексикона «на ходу» [3, с. 58].

В контексте медицинского образования изучение иностранного языка необходимо для успешной профессиональной деятельности врачей, включая чтение научной литературы, общение с коллегами из других стран и участие в международных конференциях. Смешанное обучение может быть эффективно использовано для улучшения навыков чтения, аудирования и разговорной речи.

Для внедрения смешанного обучения необходима разработка гибридных курсов, что предполагает создание курсов, которые комбинируют очные занятия с онлайн-ресурсами. Это могут быть видеолекции, вебинары и интерактивные задания, которые студенты могут выполнять самостоятельно.

Важно внедрять современные технологии, такие как платформы для онлайн-обучения (например, Moodle или Google Classroom), которые позволяют организовать учебный процесс и отслеживать успеваемость студентов.

Хорошей практикой будет обучение преподавателей на курсах повышения квалификации по использованию технологий в обучении и методам смешанного обучения для повышения эффективности преподавания.

При использовании смешанного обучения необходимо регулярно проводить оценку эффективности данного обучения через тестирование знаний и анкетирование студентов для выявления их мнений о формате обучения [4, с. 34].

Смешанное обучение представляет собой перспективный подход к преподаванию иностранного языка в медицинских вузах, позволяющий учитывать индивидуальные потребности студентов и повышать эффективность образовательного процесса. Однако его успешное внедрение требует комплексного подхода, включающего подготовку преподавателей, использование современных технологий и регулярную оценку результатов обучения.

Список использованной литературы

1. Евдокимова, М. Г. Проектирование модели смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / М. Г. Евдокимова, М. Г. Газизова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 1 (834). – С. 44–56.

2. Мантусова, Е. Д. Использование технологий смешанного обучения в преподавании иностранного языка в медицинском вузе / Е. Д. Мантусова, Е. Г. Громова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2 (35). – С. 189–192.

3. Наролина, В. И. Смешанное обучение как инновация в системе высшего медицинского образования при обучении иностранному языку / В. И. Наролина, И. В. Лукина // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 2–2. – С. 57–61.

4. Тишков, Д. С. Внедрение модели смешанного обучения в образовательный процесс медицинского вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык») / Д. С. Тишков // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 34–36.

К содержанию

О. И. ВОЗНЮК
Беларусь, Минск, ВА РБ

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КУРСАНТОВ

Основная задача, которая сегодня стоит перед военными вузами, – подготовить специалистов, способных самостоятельно приобретать новые знания, обладающих творческой активностью в принятии профессионально значимых решений. Именно поэтому в настоящее время много внимания уделяется использованию информационных технологий, которые занимают все большее место в преподавании дисциплин в высшей школе.

Стремительное внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в различные сферы деятельности человека бросает серьезный вызов концептуальным подходам перспективного развития образования. Предъявляются новые требования к выпускникам образовательных учреждений, среди которых подчеркиваются умение анализировать, систематизировать и применять информацию различного характера, в том числе посредством ИКТ, а также владеть иноязычными коммуникативными технологиями в ситуациях социально-бытового и профессионального общения.

Следовательно, владение иностранным языком является важным критерием успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, а их лингвопрофессиональная подготовка требует нового подхода с использованием современных средств обучения в эпоху цифровизации высшего образования.

Охват больших объемов информации, доступ обучающихся в удобное время к литературе и справочной информации, включение профессионально ориентированной составляющей, предоставление нескольких мнений по изучаемому вопросу в настоящее время возможны благодаря использованию компьютерных средств в образовательном процессе. В связи

с этим объясняется целесообразность столь актуального на сегодняшний день использования электронных учебников, информационных ресурсов или файловых хранилищ информации, справочных систем и т. д. Однако главным здесь остается вопрос информационного наполнения электронных ресурсов, качество и полнота которых зависит от слаженной работы не только отдельного преподавателя, но и кафедры в целом. Преподавателями кафедры иностранных языков уже не первый год ведется работа по отбору, накоплению и систематизации дополнительных аутентичных текстовых, аудио-, видеоматериалов для использования в образовательном процессе. Их применение на практических занятиях по дисциплинам «Иностранный язык 136 ч.», «Страноведение», «Практика иностранного языка», «Общий курс военного перевода» и т. д. позволяет имитировать иноязычную среду, способствует усилению профессиональной направленности при изучении дисциплин и повышает интерес к занятиям.

Популярным средством активизации практических занятий на дисциплинах является использование мультимедийных презентаций. К таким учебным занятиям должен предъявляться ряд требований. Во-первых, следует отметить, что в основу создания содержания презентации должна быть положена проблема (теоретическая или практическая), которая может рассматриваться с разных сторон. Преподаватель обсуждает проблемные вопросы с обучающимися, обогащая их опыт научными смыслами. При этом лаконичные формулировки уместно поместить в текст презентации. Во-вторых, презентация может предоставлять обучающимся опору для их индивидуального восприятия информации (краткая запись, выделение ключевых понятий, выявление личностных), иначе не будет происходить осмысление и запоминание учебного материала. Главными принципами создания мультимедийных презентаций могут выступать образность, структурированность учебного материала, выделение ключевых понятий, эмоциональная поддержка (видео, звук, графика).

Важнейшей формой процесса обучения в военном вузе выступает самостоятельная деятельность курсантов.

Именно грамотно проводимая (не только педагогами вуза, командирами подразделений, но и на старших курсах самими курсантами) работа будет способствовать тому, что выпускник военного вуза будет обладать не только общими и профессиональными компетенциями, но и готовностью к самостоятельной деятельности. Иными словами, будет способен к адаптации в динамично меняющейся обстановке, принятию самостоятельных решений в своей профессиональной деятельности, на базе своего образовательного потенциала. При организации самостоятельной работы курсантов компьютерные средства могут быть использованы для реализации следующих видов деятельности обучающихся: подготовка к практическим занятиям; выполнение домашних заданий; самостоятельная

работа над отдельными темами учебной дисциплины в соответствии с программой; работа с дополнительной литературой; написание выпускных квалификационных работ; проведение учебно-исследовательской работы; самопроверка знаний и умений. При этом компьютер может использоваться для: электронного представления основного и дополнительного учебного материала; визуализации изучаемых тем; выдачи справочной информации; проведения тестирования. Примеры решения задач и выполнения заданий для курсантов должны сопровождаться описанием приемов самопроверки, критериев правильности решения, типичных ошибок, что позволит обучающимся перейти от деятельности по образцу к самостоятельному конструированию решения.

Широкое внедрение ИКТ привело к массовому их использованию в профессиональной деятельности в различных сферах образования, науки и культуры и обусловило изменение соотношения между занятиями, проводимыми под руководством преподавателя, и самостоятельной работой курсантов. При этом роль педагога не снижается, наоборот, в этих условиях процесс самостоятельного обучения становится управляемым, совершенствуются его формы и методы. Он должен прилагать усилия для мобилизации внимания и воли обучаемых, развивать логическое мышление, их творческий потенциал, совершенствовать умения: самостоятельно приобретать знания и комплексно применять их для объяснения наблюдаемых явлений и закономерностей; анализировать литературные источники, составлять небольшие сообщения; использовать компьютерные технологии для создания мультимедийных лекций и буклетов. Однако, несмотря на значительные достоинства цифровых средств обучения, они не могут полностью заменить преподавателя, а только создают условия в творческой форме реализовать некоторые аспекты иноязычной деятельности как на практических, так и на внеаудиторных занятиях, а также индивидуализировать учебный процесс.

Информатизация создает дополнительные возможности для стимулирования творческого мышления обучающихся, усиливает значимость их самостоятельной работы, упрощаются контроль и самоконтроль индивидуальной работы.

Необходимо учитывать важные условия эффективности информационных технологий как средства интенсификации процесса обучения в военном вузе. Прежде всего компьютер не противопоставляется преподавателю, он позволяет использовать те преимущества информационных технологий, которые превосходят возможности человека и не могут быть обеспечены обычными средствами наглядности. Кроме того, деятельность обучающегося на занятии меняется от пассивной (репродуктивной) на активную, через включение его в контекст будущей профессии.

К содержанию

Т. И. ГАЛОЖИНА
Беларусь, Минск, ВА РБ

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный этап развития общества, характеризуемый как эпоха глобализации и цифровизации, предъявляет новые требования к уровню владения иностранными языками. Коммуникация в профессиональной и социальной сферах все чаще опосредована цифровыми инструментами, что закономерно отражается на целях и средствах языкового образования. В этом контексте информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) перестают быть вспомогательным инструментом и становятся неотъемлемой средой обучения, значительно расширяющей дидактические возможности. Однако эффективное использование ИКТ невозможно без четкого понимания сущности данного понятия, его структурных компонентов и методического потенциала в конкретной предметной области – обучении иностранным языкам.

Термин «информационно-коммуникационные технологии» вошел в научный оборот на стыке XX и XXI вв., сменив более узкое понятие «информационные технологии». Если последние традиционно фокусировались на процессах сбора, обработки, хранения и передачи информации, то ИКТ акцентируют коммуникативную, интерактивную составляющую, основанную на использовании компьютерных и телекоммуникационных средств [1, с. 18].

В дидактике ИКТ определяются как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей, а в образовательном контексте – для достижения педагогических целей [2, с. 45]. Применительно к обучению иностранным языкам это определение конкретизируется: ИКТ предстают как технологическая основа создания аутентичной, личностно ориентированной и социально обусловленной языковой среды, способствующей формированию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Эволюция ИКТ в языковом обучении прошла путь от простого использования компьютера как тренажера (программно-методические комплексы «репетиторского» типа) через этап мультимедийных обучающих программ на CD-ROM к современной сетевой, облачной и мобильной парадигме, где ключевую роль играет взаимодействие в глобальном информационном пространстве.

Структуру ИКТ в методике преподавания иностранных языков можно представить в виде нескольких взаимосвязанных компонентов:

1. Аппаратно-техническая платформа, включающая персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны, интерактивные доски, лингафонное оборудование, устройства записи и воспроизведения звука и видео.

2. Программное обеспечение:

– общего назначения (офисные пакеты, графические редакторы) для создания учебных материалов и проектов;

– специализированное учебное программное обеспечение (тренажеры, симуляторы, виртуальные среды);

– веб-браузеры как основной инструмент доступа к сетевым ресурсам;

– средства коммуникации (мессенджеры, клиенты для видеоконференций, почтовые программы).

3. Информационно-образовательные ресурсы, являющиеся центральным, содержательно-методическим компонентом. К ним относятся:

– аутентичные материалы сети Интернет (онлайн-СМИ, подкасты, видеохостинги, блоги, социальные сети);

– цифровые образовательные ресурсы (электронные учебники, онлайновые курсы, базы данных, корпусы текстов);

– обучающие онлайн-платформы (LMS – Moodle, Google Classroom; сервисы для создания интерактивных заданий – LearningApps, Quizlet).

4. Коммуникационные технологии, обеспечивающие интеракцию и социальное взаимодействие. Сюда входят технологии электронной почты, чатов, форумов, блогов, вики-сред, синхронной и асинхронной вебсвязи (Skype, Zoom, Discord), что напрямую служит целям развития речевых навыков [3, с. 62].

Интеграция ИКТ позволяет преодолеть традиционные ограничения аудиторной работы и реализовать ключевые принципы коммуникативного и деятельностного подходов.

Аутентичность и актуальность. Доступ к постоянно обновляющимся ресурсам на изучаемом языке (новости, статьи, видео, живое общение с носителями) обеспечивает погружение в реальный языковой контекст.

Интерактивность и обратная связь. Современные обучающие программы и платформы предоставляют немедленную объективную обратную связь по лексико-грамматическим упражнениям. Интерактивность же в процессе коммуникации с учителем или партнерами по проекту развивает спонтанную речь и навыки дискуссии [4, с. 35].

Персонализация обучения. ИКТ поддерживают индивидуальные образовательные траектории. Обучающиеся могут работать в собственном темпе, обращаться к дополнительным ресурсам, выбирать интересующие их темы и форматы заданий.

Формирование социокультурной компетенции. Виртуальные туры, анализ культурных реалий через цифровые источники способствуют более глубокому пониманию картины мира носителей языка.

Несмотря на очевидный потенциал, внедрение ИКТ сопряжено с рядом проблем. К ним относятся:

– цифровое неравенство (различия в доступе к технике и скоростному интернету);

– недостаточная цифровая грамотность части педагогов и обучающихся;

– риск информационной перегрузки и снижения концентрации внимания;

– смещение акцента с содержания на форму, увлечение технологическими наворотами в ущерб методической целесообразности;

– необходимость серьезной переработки содержания рабочих программ и критериев оценки.

Для минимизации этих рисков необходимо соблюдение ключевых условий:

1. Методическая обоснованность. Использование ИКТ должно быть не самоцелью, а логически вытекать из конкретных учебных задач.

2. Систематичность и интеграция. Технологии должны быть органично вплетены в учебный процесс, а не использоваться эпизодически.

3. Подготовка педагога. Преподаватель должен владеть не только техническими навыками, но и методикой цифровой дидактики.

4. Дидактическая ценность ресурса. Выбираемые материалы и инструменты должны иметь четкую образовательную и воспитательную ценность.

Таким образом, понятие информационно-коммуникационных технологий в рамках обучения иностранным языкам эволюционировало от инструментальной к средовой парадигме. ИКТ представляют собой сложный комплекс, включающий технику, программное обеспечение, цифровые ресурсы и коммуникационные сервисы, которые в совокупности создают уникальную полифункциональную дидактическую среду. Эта среда способна кардинально трансформировать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивая аутентичность, интерактивность, персонализацию и доступ к глобальному культурному контексту. Однако максимальная реализация потенциала ИКТ возможна лишь при условии их методически грамотной интеграции, преодоления существующих вызовов и целенаправленной подготовки всех субъектов образовательного процесса к работе в новой цифровой дидактической реальности. Дальнейшее исследование проблемы видится в разработке конкретных моделей смешанного и гибридного обучения, а также в оценке долгосрочного влияния различных цифровых инструментов на уровень сформированности речевых навыков.

Список использованной литературы

1. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий : учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. –М. : Глосса-Пресс, 2010. – 177 с.
2. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М. : БИНОМ : Лаб. знаний, 2014. – 398 с.
3. Warschauer, M. Computers and language learning: an overview / M. Warschauer, D. Healey // Language Teaching. – 1998. – Vol. 31, № 2. – P. 57–71.
4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2010. – 368 с.

К содержанию

Е. М. ГАЛУЦ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ АКТАМ ПРОСЬБЫ И ОТКАЗА НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ С УЧЕТОМ АНАЛИЗА КУЛЬТУРНЫХ СЦЕНАРИЕВ

В условиях глобализации и активного межкультурного взаимодействия владение иностранным языком предполагает не только знание лексики и грамматической системы, но и умение использовать язык в соответствии с нормами культуры носителей языка. В связи с этим в современном иноязычном образовании особое значение приобретает формирование прагматической компетенции обучающихся, которая позволяет не только грамматически правильно строить высказывания, но и адекватно использовать языковые средства в конкретных коммуникативных ситуациях.

Довольно часто в процессе коммуникации возникает необходимость выражения просьбы и отказа. Данные коммуникативные действия требуют учета социальных ролей собеседников, степени формальности общения, уровня дистанции между участниками коммуникации, а также культурных норм вежливости, что вызывает определенные трудности у изучающих иностранный язык. Неверное использование средств общения в ситуации просьбы или отказа может привести к недоразумениям, возникновению конфликтов и формированию негативного впечатления о говорящем. Этим обосновано наше внимание к культурно обусловленным особенностям реализации речевых актов просьбы и отказа в немецком языке и методическим аспектам обучения данным речевым актам.

Теория речевых актов была разработана англо-американским философом Джоном Остином в середине XX в. Согласно этой теории, каждое высказывание рассматривается не только как средство передачи информации, но и как действие, совершаемое говорящим в процессе коммуникации, т. е. имеет не только смысловое значение, но и функциональное назначение, которое зависит от контекста и намерений говорящего. Л. И. Богатикова подчеркивает, что «минимальной реализацией речевого общения является *речевой акт*, который понимается как целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, существующими в данном обществе» [1, с. 27].

Важными элементами повседневной коммуникации являются речевые акты просьбы и отказа, однако их использование значительно варьируется в зависимости от культурных норм. *Речевой акт просьбы* относится к директивным актам, поскольку его целью является побуждение адресата к выполнению определенного действия. *Речевой акт отказа* представляет собой реактивный акт, возникающий в ответ на просьбу, предложение, приглашение или иное коммуникативное действие. В разных культурах эти акты имеют свои характерные формы, функции и нормы использования. Следовательно, обучение иностранному языку должно включать интерпретацию культурных сценариев общения.

Понятие культурного сценария связано с исследованиями межкультурной прагматики и этнолингвистики. *Культурный сценарий* представляет собой типичную модель поведения, закрепленную в определенной культуре и регулирующую коммуникативное взаимодействие. По мнению В. В. Никитиной, с культурным сценарием связано как неречевое, так и речевое поведение. Построение правильной речи на определенную тему на каком-либо языке предполагает включение соответствующего сценария в свои фоновые знания и освоение его языкового обеспечения [2, с. 9].

Культурные сценарии определяют допустимую степень прямоты высказывания, формы выражения вежливости, способы проявления уважения, допустимые коммуникативные стратегии, ожидания участников общения. Немецкая коммуникативная культура традиционно характеризуется высокой степенью структурированности общения, ориентацией на ясность и конкретность, соблюдением личных границ, разграничением формального и неформального общения, значительной ролью правил и договоренностей. В немецком обществе прямота часто воспринимается как проявление честности и уважения к собеседнику, тогда как чрезмерная эмоциональность или неопределенность могут интерпретироваться негативно.

Рассмотрим особенности речевых актов просьбы и отказа в немецком языке и культуре носителей языка. *Просьба* является одним из наиболее

частотных речевых актов повседневной коммуникации. В немецком языке просьбы могут быть прямыми или косвенными, в зависимости от степени вежливости и контекста. Прямые просьбы используются чаще в неформальном общении или при ясных отношениях, например, в семье, среди друзей:

– *Kannst du mir helfen*? ‘Можешь мне помочь?’.

– *Gib mir das Buch*! ‘Дай мне книгу!’ (менее вежливо, но допустимо среди близких).

– *Mach das Fenster zu*! ‘Закрой окно!’ (чаще в приказах).

– *Kannst du bitte leiser sein*? ‘Можешь, пожалуйста, говорить тише?’ (можно добавить *bitte* ‘пожалуйста’ и/или использовать вопросительную форму).

Косвенные просьбы используются в официальных ситуациях, с незнакомыми людьми или для большей вежливости. В немецком языке просьбу можно выразить мягче посредством:

1) модальных глаголов *können, dürfen, mögen,* например: *Könnten Sie mir helfen?* ‘Не могли бы Вы мне помочь?’; *Darf ich Sie etwas fragen?* ‘Могу я у Вас кое-что спросить?’;

2) сослагательного наклонения Konjunktiv II, которое делает высказывание менее категоричным: *Würden Sie bitte das Fenster schließen?* ‘Не могли бы Вы закрыть окно?’; *Ich möchte fragen…* ‘Я хотел/а бы спросить…’;

3) маркеров вежливости *bitte* ‘пожалуйста’, *vielleicht* ‘может быть’, *mal* ‘-ка’, *doch* ‘же’. *Könntest du mir bitte mal helfen?* Данные слова смягчают просьбу и делают коммуникацию более естественной;

4) косвенных конструкций *Es wäre schön…* ‘Было бы прекрасно…’, *Hätten Sie vielleicht Zeit…*? ‘Возможно, у Вас нашлось бы время…?’;

5) интонации и невербальных средств: даже грамматически корректная просьба может восприниматься искаженно при неправильной интонации, поэтому обучение должно включать фонетический и социокультурный компоненты.

Отказ является коммуникативно сложным речевым актом, поскольку потенциально нарушает гармонию общения. В немецкой культуре отказ обычно строится по определенной модели: смягчающий элемент – собственно отказ – объяснение причины – альтернативное предложение или выражение сожаления. Например: *Es tut mir leid, aber ich kann heute nicht kommen, weil ich arbeiten muss, vielleicht ein anderes Mal.* ‘Мне жаль, но я не смогу сегодня прийти, потому что должен работать, возможно, в другой раз’. Типичными средствами выражения отказа являются следующие слова и конструкции: *leider* ‘к сожалению’, *ich kann nicht* ‘я не могу’, *das geht leider nicht* ‘к сожалению, не получится’, *ich habe keine Möglichkeit* ‘у меня нет возможности’ и др.

Следует отметить, что носители немецкого языка чаще предпочитают ясный и конкретный отказ, чем уклончивые ответы. Для представителей

культур с высокой контекстностью подобная стратегия может восприниматься как недостаточно вежливая. В связи с этим обучающиеся должны понимать различия между национальными коммуникативными нормами и, следовательно, обучение иностранному языку должно включать не только языковые формы, но и интерпретацию культурных сценариев общения.

Формирование прагматической компетенции требует комплексного подхода, включающего языковой, социокультурный и коммуникативный компоненты. Перечислим некоторые рекомендуемые принципы, приемы и методы обучения.

– Речевые акты должны изучаться в конкретных коммуникативных ситуациях, например: в университете, на работе, в магазине, в транспорте, в официальной переписке.

– Необходимо использовать аутентичные средства обучения: реальные диалоги, интервью, видеофрагменты, электронную переписку, подкасты. Аутентичные материалы позволяют обучающимся наблюдать реальные модели общения.

– Эффективным методом является сопоставление коммуникативных норм родной и немецкой культур.

– Особую эффективность демонстрируют такие приемы, как ролевые игры, драматизация, дискуссии, моделирование ситуаций.

– Следует также проводить анализ прагматических ошибок. Обучающиеся должны уметь анализировать случаи коммуникативных неудач.

Таким образом, успешная межкультурная коммуникация зависит не только от знания системы изучаемого языка, но и от умения интерпретировать коммуникативное поведение носителей языка и правильно выбирать языковые средства в зависимости от норм речевого поведения, принятых в данной культуре. Обучение речевым актам просьбы и отказа на немецком языке должно осуществляться с обязательным учетом культурных сценариев немецкоязычного общения. Интеграция культурных сценариев в процесс обучения способствует развитию прагматической и межкультурной компетенции обучающихся, снижает риск коммуникативных ошибок и повышает эффективность общения на иностранном языке.

Список использованной литературы

1. Богатикова, Л. И. Прагматика. Теория речевых актов : практ. пособие / Л. И. Богатикова. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. – 44 с.

2. Никитина, В. В. Культурный сценарий и его языковое обеспечение как элемент лингвокультуры (на материале английского культурного сценария «Гостиничный сервис») : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.04 / Никитина Вероника Владимировна ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 22 с. –URL:https://www.dissercat.com/content/kulturnyi-stsenarii-i-ego-yazykovoe-obespechenie-kak-element-lingvokultury-na-materiale-angl/read (дата обращения: 01.03.2026).

К содержанию

Т. Н. ГОЛОВАЧ, Т. А. МЫСЛИВЕЦ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Появление искусственного интеллекта (далее – ИИ) стало поворотным моментом в развитии информационного общества. Развитие технологии искусственного интеллекта происходит достаточно быстро. Использование ИИ предоставляет множество новых возможностей, главной из которых является освобождение человека от рутинных, повторяющихся задач. Ориентированность технологий искусственного интеллекта на воспроизведение текстов является существенным фактором для применения этих технологий в обучении языкам.

Искусственный интеллект можно рассматривать как область компьютерной науки, изучающей разработку и создание компьютерных систем, способных выполнять задачи, для которых обычно требуется мышление. Основная цель ИИ – создание систем, которые могут решить проблемы, формулировать задачи и принимать решения, используя логическое и эмпирическое мышление.

Системы ИИ могут обучаться на основе огромных объемов данных, оптимизируя свои алгоритмы для достижения решения задач. Они способны анализировать информацию, делать выводы, формулировать и обосновывать свои решения.

Можно выделить основные преимущества использования ИИ на занятиях по английскому языку:

1) персонализация обучения: искусственный интеллект способен проанализировать потребности и индивидуальные особенности каждого студента, разработать задания по уровню владения языком и предоставить список рекомендаций для улучшения навыков, которые у студентов развиты хуже;

2) автоматическая оценка и обратная связь: ИИ может анализировать письменные работы студентов и предоставлять автоматическую оценку и обратную связь;

3) доступность обучения: ИИ может быть использован для создания интерактивных онлайн-платформ, которые позволяют студентам изучать английский язык в любое удобное для них время.

Таким образом, ИИ можно использовать при обучении иностранному языку по следующим направлениям:

– речевой анализ. Искусственный интеллект используется для анализа речи студентов, выявления ошибок и помощи в их исправлении;

– виртуальные ассистенты. Использование ИИ позволяет создать виртуальных помощников, которые могут отвечать на вопросы студентов, давать ответы;

– автоматический перевод: ИИ может быть использован для создания автоматических систем перевода, которые помогают студентам понять иностранную литературу и тексты на иностранном языке;

– формирование навыков самообучения: использование ИИ на занятиях по изучению иностранного языка развивает навыки самообучения, так как часто им приходится работать с образовательными ресурсами и выполнять задания самостоятельно.

Искусственный интеллект и чат-боты трансформируют изучение иностранных языков, предлагая персонализированную практику, мгновенную обратную связь, развитие речевых навыков и снижение психологического барьера. Популярные инструменты, такие как ChatGPT, Duolingo, Mondly, Andy, Twee, BAI Chat, Replica, AI tools и др. имитируют общение с носителями, исправляют ошибки и адаптируются под уровень обучающегося.

Проанализировав основные преимущества и направления использования ИИ в обучении иностранному языку, более подробно рассмотрим использование чат-ботов.

Искусственный интеллект становится одним из компонентов чат-ботов. Он позволяет расширить их возможности, превратив чат-бот в продуктивного собеседника и эффективное средство обучения. На данный момент наиболее востребованным и хорошо разработанным чат-ботом является ChatGPT. Данный чат-бот коммуникативно многофункционален: он может вести диалог, писать тексты, участвовать в дискуссии и т. д.

ChatGPT способен генерировать текст или диалог на том языковом уровне, который задается преподавателем. Чат-бот может усложнять или упрощать текст при помощи лексических единиц и грамматических структур. Преподаватель может запросить чат-бот составить множество дополнительных диалогов для разговорной практики, текстов для перевода. Чат-бот может составить тексты разного уровня сложности, после прочтения текста студентам могут быть предложены вопросы для проверки понимания содержания текста.

ChatGPT также используется для создания контролируемых практических заданий, например, упражнения на заполнение пропущенных слов или фраз в предложении или тексте; упражнения на сопоставление; вопросы с множественным выбором; категоризация и др.

ChatGPT можно использовать совместно с другими приложениями для создания лексических викторин, например приложение Quizlet.

Однако следует также обратить внимание и на некоторые недостатки: ограничение контекста; отсутствие эмоционального аспекта; потребность в дополнительном обучении; зависимость от технической инфраструктуры.

Таким образом, использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку является весьма перспективным и требует дальнейшего исследования и разработки, чтобы реализовать весь его потенциал.

К содержанию

Т. С. ЕМЕКЕЕВА, А. Ф. МУХАМАДЬЯРОВА
Россия, Казань, КФУ

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ REPLIKA В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Геймификация в XXI в. стала значительным инструментом повышения уровня мотивации в обучении. Использование различных игровых механик, например, баллов, уровней, достижений и соревнований, помогает людям легче вовлекаться в такие сложные процессы, как образование, работа или саморазвитие. Современные платформы способствуют превращению долгого и сложного процесса изучения языков в увлекательную игру. В условиях информационной перегрузки геймификация делает взаимодействие с контентом более понятным, эмоционально значимым и эффективным, помогая людям сохранять интерес и быстрее достигать целей [1].

Особую актуальность геймификация приобретает в контексте использования цифровых платформ и технологий искусственного интеллекта. Интерактивная среда позволяет интегрировать игровые сценарии в образовательный процесс, обеспечивая персонализированное взаимодействие и постоянную обратную связь.

Искусственный интеллект (далее – ИИ) внедрился в нашу жизнь настолько глубоко, что стал неотъемлемой частью повседневного существования. ИИ используется во многих областях, таких как технологии, медицина, финансы, образование и др.

ИИ может выступить важным инструментом для педагогов в образовательном процессе. Он помогает автоматизировать рутинные задачи, проверку заданий, тестирование и оценивание обучающихся. Это позволяет преподавателям сосредоточиться на более значимых аспектах обучения: индивидуальном подходе, адаптивном обучении и развитии творческого мышления. ИИ также предоставляет аналитическую информацию о прогрессе обучающихся, что способствует формированию более эффективных учебных планов и адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям студентов. В целом внедрение ИИ может повысить эффективность педагогической деятельности.

Кроме того, ИИ способствует созданию адаптивных персонализированных образовательных программ. Это позволяет обучающимся получать индивидуальную поддержку, а педагогам – отслеживать динамику развития каждого студента и формировать рекомендации по улучшению результатов. Автоматизация обратной связи по заданиям и тестам экономит время преподавателя и повышает качество образовательного процесса [2].

Цель статьи состоит в комплексном анализе платформы Replika и ее дидактического потенциала как инструмента искусственного интеллекта и определении возможностей ее интеграции в современный образовательный процесс.

Replika AI – это чат-бот на основе искусственного интеллекта, разработанный компанией Luka, Inc. Платформа использует алгоритмы машинного обучения и обработки естественного языка для имитации человеческого общения и предоставления эмоциональной поддержки пользователям.

Платформа обладает рядом характеристик, определяющих ее потенциал применения в различных сферах:

– Система реализует персонализированное взаимодействие, адаптируя ответы на основе анализа предыдущих диалогов и индивидуальных особенностей пользователя. Это повышает уровень вовлеченности и устойчивость коммуникации.

– Обеспечение эмоциональной поддержки, создавая безопасное коммуникативное пространство. Также присутствуют элементы геймификации и интерактивные сценарии взаимодействия, способствующие развитию коммуникативных навыков.

– Функция постановки и отслеживания целей позволяет формировать навыки саморефлексии и саморегуляции. Возможности персонализации виртуального персонажа обеспечивают индивидуализированный пользовательский опыт.

Применение платформы Replika в образовательной среде имеет как преимущества, так и ограничения, что представлено в таблице.

Таблица – Преимущества и недостатки платформы Replika

Преимущества	Недостатки
Индивидуализация обучения за счет адаптивного диалога	Отсутствие специализированной академической направленности
Развитие коммуникативных навыков, особенно при изучении иностранных языков	Риск неточности генерируемой информации
Поддержка самостоятельной работы обучающихся	Поверхностность при анализе сложных научных тем
Повышение мотивации благодаря интерактивному формату	Этические вопросы и проблемы конфиденциальности данных
Развитие навыков саморефлексии и метакогнитивных умений	Ограниченная роль в формировании критического мышления без педагогического сопровождения

Рассмотрим варианты интеграции платформы Replika в учебный процесс как на уроках, так и в формате домашней работы.

1. Организация работы: перед началом работы с данным ИИ необходимо провести короткий инструктаж, объяснить цели взаимодействия и критерии оценки.
2. Свободный диалог: обучающийся ведет непринужденный разговор на заданную учителем тему (хобби, новости, планы на выходные, актуальные события). Данный формат способствует развитию беглости речи и снижению языкового барьера.
3. Ролевая практика: моделирование коммуникативной ситуации (интервью, интервью при приеме на работу, деловые переговоры, диалог, обсуждение проекта).
4. Ситуативное моделирование проблемных кейсов: обучающему предлагается коммуникативная задача, требующая аргументированного высказывания и принятия решения (обсуждение экологических проблем и способы их решения).
5. Репетиция публичного выступления: учащийся предварительно готовит устное сообщение и отрабатывает его в диалоге с ИИ, отвечая на уточняющие вопросы. Такой формат способствует совершенствованию устной речи, уверенности и навыков реагирования на вопросы аудитории.

Таким образом, платформа Replika может рассматриваться как дополнительный инструмент в образовательном процессе. Она может способствовать развитию коммуникативных компетенций, повышению мотивации и поддержке самостоятельной работы обучающихся. Вместе с тем ее использование требует методического сопровождения и педагогического контроля для обеспечения качества образовательных результатов.

Список использованной литературы

1. Артамонова, В. В. Развитие концепции геймификации в XXI веке / В. В. Артамонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – № 2. – С. 37–43.

2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

К содержанию

В. А. ЗАХАРОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ АДАПТИВНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Технологии, созданные на базе искусственного интеллекта (далее – ИИ), в последние годы занимают все более важное место в сфере лингвистического образования, открывая новые горизонты для решения педагогических задач и внедрения персонализированных методов и форм обучения. Преподаватели используют системы автоматизированной оценки знаний, ресурсы для проверки письменных работ на содержание орфографических ошибок, программы для синтеза речи. В центре внимания данной статьи – использование виртуального помощника Gemini для индивидуализации обучения путем генерации адаптивных учебных материалов на занятиях по английскому языку.

Необходимость создания персонализированных учебных материалов обоснована тем, что обучающиеся, поступившие в высшие учебные заведения, обладают разным уровнем владения иностранным языком, и в течение первого года обучения преподаватель сталкивается с проблемой подбора упражнений и материалов, соответствующих как учебной программе, так и уровню знаний студентов. В условиях ограниченного времени и растущего количества информации педагог вынужден прибегать к сторонним инструментам, осваивать новые технологии [1, с. 105].

NotebookLM – это онлайн-инструмент на базе Gemini, созданный компанией Google в 2024 г. Сервис позволяет пользователям загружать документы, такие как конспекты лекций, научные статьи, учебники, тексты публицистического и разговорного жанра, аудио- и видеоматериалы, и взаимодействовать с ними посредством реферирования, формулирования ответов на вопросы и других операций, осуществляемых с помощью ИИ.

Ключевое преимущество NotebookLM, по сравнению с традиционными большими языковыми моделями, такими как ChatGPT или Copilot, заключается в его архитектуре генерации с расширенным поиском (Retrieval-Augmented Generation), которая основывает выходные данные на документах и источниках, загруженных пользователем. Такая конструкция значительно снижает риск генерации неточной или ложной информации и повышает надежность и прозрачность ответов ИИ. Важно отметить, что все результаты содержат ссылки на предоставленные пользователем материалы.

Рассмотрим инструменты онлайн-ассистента NotebookLM, которые можно внедрять в процесс обучения иностранным языкам:

1) генерирование краткого аудиопересказа исходного материала;

2) генерирование краткого видеопересказа исходного материала;

3) создание интеллект-карт (mind maps) на основе загруженных данных;

4) создание временных шкал и хронологических таблиц;

5) генерирование ответов на часто задаваемые вопросы в рамках изучаемого материала;

6) генерирование краткого отчета (резюме);

7) создание обучающих карточек с лексикой из указанных источников;

8) создание тестов закрытого типа для проверки знаний обучающихся;

9) создание инфографики;

10) генерация презентаций;

11) создание таблиц данных;

12) создание скрипта на основе выбранных аудио- и видеофайлов.

Разнообразие инструментов позволяет обучающимся взаимодействовать с информацией в форматах, соответствующих их когнитивным и сенсорным предпочтениям. Это может быть полезно для студентов с особенностями психофизического развития и людей с ограниченными возможностями, повышая тем самым доступность материала и снижая когнитивную нагрузку.

Вышеперечисленные формы представления материала позволят:

1) повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка в связи с новизной внедряемой технологии обучения;

2) сделать процесс обучения более гибким и интерактивным;

3) снизить уровень тревожности обучающихся, так как студент будет работать с посильным для него материалом и не будет бояться допустить ошибку;

4) повторять и закреплять один и тот же материал в разных формах.

Несмотря на вышеуказанные преимущества использования образовательных технологий на базе ИИ, существует и ряд спорных вопросов, которые необходимо принимать во внимание преподавателям:

1) шаблонность фраз и структур, стилистическая «бедность» текстов;

2) технические проблемы: иногда сервис может давать сбои или не работать из-за технических проблем;

3) предлагаемый пользователем документ может содержать ошибки или устаревшую информацию, что приведет к появлению ошибок в сгенерированных материалах.

Таким образом, сервис NotebookLM может предложить гибкий, обоснованный и ориентированный на пользователя подход к внедрению генеративного искусственного интеллекта в сферу лингвистического

образования. Благодаря возможности взаимодействия с предоставленными пользователем документами, он потенциально способен решить проблему точности и достоверности предлагаемой информации. Его способность создавать персонализированные учебные материалы и структурировать данные делает его ценным инструментом в арсенале современного преподавателя иностранного языка, а его интеграция в систему высшего образования может служить платформой для развития грамотности в области генеративного ИИ, подготавливая студентов к критическому, этичному и непрерывному взаимодействию с технологиями ИИ.

Однако эти разработки находятся на ранней стадии, и объем данных, касающихся влияния NotebookLM на сферу лингвистического образования, все еще формируется. Необходимы дальнейшие исследования, чтобы изучить, как инструменты на базе ИИ могут быть эффективно интегрированы в систему высшего образования не только с технологической точки зрения, но и с точки зрения институциональных систем, академической практики и опыта обучения студентов. Необходимо решить вопросы доступности и интеллектуальной собственности, наряду с профессиональным развитием преподавателей и проблемой повышения цифровой грамотности обучающихся. Важно помнить, что интеграция ИИ должна основываться на педаго-гических принципах и подкрепляться эмпирическими данными, чтобы обеспечить устойчивость и трансформационный эффект его использования.

Список использованной литературы

1. Еремина, В. М. Возможности нейросетей в процессе подготовки преподавателя к занятиям по иностранному языку и создании учебного контента / В. М. Еремина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – № 3. – С. 102–112. – URL: https://uchzap.com/wp-content/uploads/260924120946-T.%2019,%20№%203.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

К содержанию

В. А. ЗАХАРОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЕХНОЛОГИЯ ЧАТ-БОТОВ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Технологии искусственного интеллекта все больше и больше внедряются в повседневную жизнь современного человека. Сейчас трудно представить окружающую нас действительность без умных устройств и виртуальных ассистентов, помогающих каждому из нас в различных

сферах жизни. Информатизация образовательного процесса поспособствовала интеграции инновационных технологий в процессы преподавания отдельных предметов, включая иностранный язык. Здесь следует учитывать, что процесс организации образовательного процесса также претерпевает значительные изменения: в частности, происходит сокращение аудиторной нагрузки и возрастает доля самостоятельной работы студентов. Одним из примеров технологий, которые могут быть использованы обучающимися в процессе внеаудиторной работы, является использование чат-ботов.

Чат-бот – это программа, способная на основе заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи. Чат-боты позволяют общаться с помощью текстовых или аудиосообщений на сайтах, в мессенджерах, мобильных приложениях или по телефону. Из определения чатбота вытекает его лингвометодический потенциал: вне аудитории он создает языковую среду, позволяя тем самым интенсифицировать обучение, оптимизировать учебный процесс и, что самое важное, – способствовать формированию у обучающихся коммуникативной компетенции, ведь главной целью обучения иностранным языкам остается сформированная способность осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности.

Теоретические знания, лежащие в основе лингвистической компетенции как структурного компонента коммуникативной компетенции, получаются обучающимися в ходе взаимодействия с преподавателем, учебной литературой, интернет-источниками и др. Речевая сторона коммуникативной компетенции формируется в процессе выполнения условно-речевых, речевых и коммуникативных упражнений. Выход в речь, подготовка обучающегося к реальной коммуникации – именно здесь могут быть применены чат-боты. Рассмотрим некоторые преимущества использования чатботов в обучении иностранному языку:

1) повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка в связи с новизной внедряемой технологии обучения;

2) доступность чат-ботов для развития речевых умений обучающихся независимо от места их расположения и времени, так как для работы с программой требуется доступ к сети Интернет и мобильное устройство или персональный компьютер;

3) наличие постоянного собеседника, так как очень часто обучающийся изолирован от учебной группы во внеучебное время и взаимодействует с одногруппниками только на уроках;

4) снижение уровня тревожности обучающихся, так как ученик не боится допустить ошибку при иноязычном взаимодействии с одноклас-

сниками или при ответе учителю, отсутствие страха перед общением с носителем языка;

5) возможность многочисленного повторения и отработки материала, который был предварительно объяснен учителем на занятии;

6) данный вид программного продукта создается носителями языка, что значительно снижает количество возможных ошибок и повышает актуальность предложенной лексики [1, с. 716].

Несмотря на вышеуказанные преимущества использования чат-ботов, существует и ряд спорных вопросов, которые необходимо принимать во внимание преподавателям и методистам:

1) обучающиеся не всегда готовы заменить учителя чат-ботом. В частности, учащиеся младшей и средней школы, которые в большей мере зависят от объяснения нового учебного материала учителем. Учащиеся же старшей школы и студенты вузов более расположены к передаче части функций преподавателя искусственному интеллекту;

2) большинство разговорных чат-ботов ориентированы на обучающихся с уровнем владения иностранным языком A2–B1, поэтому целесообразно использовать их для обучения первокурсников;

3) шаблонность фраз, используемых чат-ботом. С реальным собеседником в процессе общения может возникнуть некий спор, живое межличностное общение характеризуется спонтанностью, аргументацией доводов и эмоциональной окраской высказывания. Чат-боты запрограммированы для решения ограниченных коммуникативных задач, что объясняет факт шаблонности в их ответах и постоянное согласие с человеком независимо от темы разговора;

4) чат-боты не всегда могут точно определить уровень знаний ученика;

5) технические проблемы: иногда чат-боты могут давать сбои или не работать из-за технических проблем [1, с. 729].

Таким образом, чат-боты являются одной из современных программ, разработанной и функционирующей на основе технологий искусственного интеллекта естественного языка и машинного обучения, которая может использоваться в обучении учащихся и студентов иноязычной устной и письменной речевой деятельности. Как показывает проведенное исследование, чат-боты обладают как объективными преимуществами, так и вызывают спорные вопросы у обучающихся и преподавателей, которые необходимо принимать во внимание при внедрении данной технологии в образовательный процесс.

Список использованной литературы

1. Kim, H.-S. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills / H.-S. Kim, Y. Cha, N. Y. Kim // Korean Journal of English Language and Linguistics. – 2021. – Vol. 21. – P. 712–734. – URL: https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712 (date of access: 15.02.2026).

К содержанию

Ю. В. КНЯЗЕВА, М. В. ВАСИЛЕВИЧ, Е. А. ЯСЮКЕВИЧ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

Цифровая трансформация образования, ускоренная событиями последних лет, открыла новые горизонты для педагогических инноваций. Среди технологий, обладающих наиболее disruptive-потенциалом, выделяется генеративный искусственный интеллект (далее – ГИИ) – класс алгоритмов, способных создавать новый контент (текст, аудио, изображение, код) на основе обученных моделей [1, с. 92]. Появление таких инструментов, как ChatGPT, Midjourney, Claude и их аналогов, вывело взаимодействие «человек – машина» на качественно новый уровень диалога и совместного творчества [2]. В сфере языкового образования это порождает как беспрецедентные возможности для персонализации и доступности, так и серьезные вызовы для традиционных методик и систем оценки [3, с. 3]. Данная статья рассматривает ключевые применения генеративного ИИ в преподавании языков, анализирует потенциальные преимущества и риски, а также намечает пути интеграции этих технологий в образовательный процесс.

Генеративный ИИ перестает быть инструментом только для автоматизации рутинных задач, становясь активным участником учебного процесса [4, с. 7]. ГИИ способен вести диалог на изучаемом языке, адаптируя сложность лексики и грамматики под уровень студента. В отличие от статичных скриптов в учебниках или ограниченных ботов, генеративные модели могут поддерживать беседу на любую тему, мгновенно генерировать контекстуальные реплики, разъяснять идиомы и культурные особенности. Это создает безопасную среду для практики без страха совершить ошибку и предоставляет «карманного» репетитора, доступного в любое время [2].

Реализация адаптивно-подстраиваемых учебных материалов. Преподаватель может указать ИИ на генерирование в неограниченном количестве упражнений однотипного формата (к примеру, exercises on the Present Perfect), текстов для чтения по заданной теме с заданным словарным запасом, или создать диалог, или даже сгенерировать целый сценарий ролевой игры. Это позволяет до предела точно подстроить содержание под интересы конкретной группы (например, деловой английский для ИТ-специалистов).

Инструмент для развития продуктивных навыков. Студенты могут обратиться к ГИИ в качестве соавтора, редактора и даже корректора. Например, написать черновик эссе, или попросить ИИ предложить альтернативную формулировку, проверить логику изложения или упро-

стить/усложнить свой текст. ИИ может генерировать идеи для дискуссий, помогать в подготовке презентаций, предлагать синонимы и исправлять очевидные грамматические ошибки, выступая в роли интеллектуального ассистента [5, с. 791].

Интерактивное объяснение грамматики и анализ ошибок. Вместо скучного правила из учебника студент может задать ИИ вопрос в свободной форме: «Почему здесь ‘had been doing’, а не ‘was doing’?» – и получить обстоятельный, контекстный ответ с множеством примеров. Более того, загрузив свой текст, студент может получить не просто список ошибок, а разложить свои ошибки по качественному характеру (систематические vs. случайные) и рекомендации, что с этим делать [1, с. 98].

Моделирование аутентичных ситуаций и культурный контекст. ГИИ может имитировать собеседования, переговоры, диалоги в магазине или на приеме у врача. С помощью мультимодальных моделей можно создавать визуальные контексты (изображения сцен, рекламных объявлений) для описания или обсуждения, а также получать информацию о культурных нормах и реалиях стран изучаемого языка в интерактивном формате.

Преимущества использования технологий искусственного интеллекта в образовании значительно способствуют улучшению качества обучения и вовлеченности учащихся [3, с. 6]. Во-первых, гиперперсонализация позволяет адаптировать процесс обучения под темп, уровень, интересы и цели каждого студента. Это делает обучение более эффективным и отвечает индивидуальным потребностям учащихся [2]. Во-вторых, доступность и инклюзивность становятся важными аспектами. Высококачественная языковая практика и образовательные ресурсы становятся доступны независимо от географического положения и финансовых возможностей, что расширяет круг обучающихся [1, с. 95]. Третьим преимуществом является разгрузка преподавателя. Автоматизация создания материалов, первичной проверки и предоставление рутинной обратной связи освобождает время педагогов для более творческой работы, повышения мотивации студентов и применения индивидуального подхода к сложным случаям [4, с. 18]. Повышение мотивации также играет ключевую роль. Интерактивность, немедленная обратная связь и разнообразие контента поддерживают высокий уровень вовлеченности учащихся, делая процесс обучения более увлекательным [2]. Наконец, формирование цифровых компетенций становится необходимым в современном мире. Работа с искусственным интеллектом готовит студентов к жизни и работе, где взаимодействие с технологиями становится нормой.

Таким образом, интеграция технологий в образовательный процесс открывает новые возможности для студентов и преподавателей, улучшая качество обучения и делая его более доступным и эффективным.

Риски и вызовы при внедрении ГИИ в образовательную сферу можно суммировать следующим образом [6, с. 615]. Первый риск связан с так называемым «симптомом Холмса», который подразумевает девальвацию глубины понимания. Студенты могут начать использовать ГИИ не для развития своих знаний и навыков, а для выполнения заданий. Это может привести к уменьшению критического мышления, глубокого анализа и лингвистической интуиции, которые могут атрофироваться из-за чрезмерной зависимости от генераторов [3, с. 7]. Второй вызов касается проблемы достоверности и «галлюцинаций» ИИ. ГИИ иногда генерирует грамматически правильные, но фактически или культурно неверные утверждения, несуществующие идиомы или правила. Такой контент требует критической оценки, и без нее существует риск распространения ошибок и недостоверной информации [1, с. 97]. Третий аспект связан с этическими вопросами и нарушением академической честности. Неясна грань между использованием ИИ как инструмента помощи и его применением для плагиата. Традиционные системы проверки на уникальность оказываются неэффективными против автоматизированного генеративного контента, что усложняет контроль за оригинальностью [3, с. 8]. Четвертый риск – угроза дегуманизации образования. Избыточное взаимодействие с безэмоциональными алгоритмами может снизить важность социальных и эмоциональных аспектов обучения, особенно в области языков и межличностного общения. Это негативно сказывается на развитии мягких навыков [4, с. 20]. Наконец, пятый вызов связан с цифровым неравенством. Возможность доступа к передовым платным моделям ИИ с расширенными функциями создает риски усиления цифрового разрыва, что может привести к новым образовательным барьерам [1, с. 94].

Генеративный искусственный интеллект не является панацеей или угрозой, которая сделает преподавателей ненужными. Это мощный инструмент, который переопределяет ландшафт языкового образования [2]. Его интеграция – это не революция с отказом от всего старого, а эволюция, требующая переосмысления методик, целей и ролей. Будущее эффективного языкового образования лежит не в противостоянии «человек против машины», а в синергии «человек + машина» [4, с. 22]. Преподаватель, вооруженный критическим мышлением, педагогическим мастерством и пониманием потенциала ГИИ, останется центральной фигурой в создании мотивирующей, персонализированной и, что самое важное, человекоцентрированной образовательной среды. Задача современного педагога – не запретить новый инструмент, а научить им мастерски и ответственно пользоваться, направив его потенциал на раскрытие способностей каждого обучающегося.

Список использованной литературы

1. Водопьян, Г. М. Искусственный интеллект в образовании: возможности и вызовы генеративных языковых моделей / Г. М. Водопьян, Е. А. Смирнова // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 91–101.
2. Kohnke, L. ChatGPT for Language Teaching and Learning / L. Kohnke // RELC Journal. – 2023. – URL: https://doi.org/10.1177/00336882231162868 (date of access: 19.12.2025).
3. Rudolph, J. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? / J. Rudolph, S. Tan // Journal of Applied Learning and Teaching. – 2023. – Vol. 6, № 1. – P. 1–12.
4. Godwin-Jones, R. Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2022. – Vol. 26, № 2. – P. 5–24.
5. Ducar, C. Machine Translation and the L2 Classroom: Pedagogical Solutions for Making Peace With Google Translate / C. Ducar, D. H. Schocket // Foreign Language Annals. – 2018. – Vol. 51, № 4. – P. 779–795.
6. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? / E. M. Bender, T. Gebru, A. McMillan-Major, S. Shnutchell // FAcct ’21 : proc. of the 2021 ACM conf. on Fairness, Accountability, and Transparency, Canada, 3–10 Mar. 2021. – New York, 2021. – P. 610–623.

К содержанию

Ю. В. КНЯЗЕВА, Е. А. ЯСЮКЕВИЧ, М. В. ВАСИЛЕВИЧ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ИНСТРУМЕНТЫ И ПЛАТФОРМЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Цифровая трансформация образования является одним из системных трендов современности [1, с. 5]. Внутри этого процесса особое место занимает проникновение технологий искусственного интеллекта, которые перестают быть экспериментальными разработками и становятся сегментом массового образовательного инструментария [2, с. 47]. Современные платформы, основанные на искусственном интеллекте, способны обрабатывать большие данные о траекториях обучения, распознавать паттерны, прогнозировать результаты и генерировать контент, что открывает новые возможности для перехода от унифицированного к индивидуально-ориентированному обучению [3, с. 23]. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием рынка образовательных технологий и нарастающим запросом со стороны образовательных организаций на инструменты повышения качества и доступности образования. Однако внедрение искусственного интеллекта сопряжено не только с техническими, но и с глубокими педагогическими, методологическими и этическими

вопросами. Цель данной статьи – провести системный анализ основных типов инструментов на базе искусственного интеллекта в учебном процессе, оценить их потенциал и выявить ключевые проблемы внедрения.

Искусственный интеллект проникает в образовательную практику через различные формы, которые можно дифференцировать по их целевой направленности и решаемым задачам [4, с. 585]. Одним из центральных направлений являются адаптивные обучающие системы и платформы, основанные на принципе персонализации [5, с. 15]. Такие системы в реальном времени оценивают знания и пробелы каждого учащегося с помощью диагностического тестирования и анализа действий. На основе этих данных алгоритмы формируют индивидуальную траекторию, подбирая сложность, тип и последовательность заданий. Механизм адаптации часто основан на теоретических моделях, таких как теория пространства знаний и вероятностные сетевые модели [4, с. 588].

Близкими к ним по назначению, но более продвинутыми по взаимодействию выступают интеллектуальные репетиторские системы. Эти системы имитируют работу человеческого репетитора, предоставляя не только контент, но и содержательную обратную связь, подсказки, объяснения ошибок. Современные репетиторские системы, использующие обработку естественного языка, могут вести диалог с учеником, отвечать на вопросы и анализировать письменные ответы на открытые вопросы. Отдельные разработки, основанные на компьютерном зрении, исследуют возможность оценки эмоционального состояния студента по видеопотоку для последующей корректировки подачи материала [4, с. 591].

Значительный пласт инструментов направлен на автоматизацию и поддержку деятельности преподавателя, освобождая его от рутинных операций. К ним относятся системы проверки заданий, такие как автоматические оценщики письменных работ, которые анализируют стиль, логику, грамматику и аргументацию, хотя финальную оценку чаще рекомендуют оставить за преподавателем [4, с. 595]. Активно развиваются генераторы учебных материалов на базе крупных языковых моделей, способные создавать варианты задач, вопросы для тестов и сценарии кейсов [5, с. 18]. Повседневную административную нагрузку помогают снизить чат-боты, отвечающие на типовые вопросы студентов о расписании, программах и сроках выполнения работ [2, с. 56].

Отдельной категорией являются системы прогнозной аналитики и мониторинга. Используя методы машинного обучения на исторических данных об успеваемости, посещаемости и активности в цифровых образовательных средах, эти системы строят прогнозы об академических рисках, таких как отсев или неуспеваемость. Это позволяет администрации и тьюторам вовремя применять меры поддержки для студентов группы риска, переводя реактивное управление в проактивное [4, с. 594].

Внедрение перечисленных инструментов должно быть педагогически осмысленным. Ключевым методологическим принципом становится концепция гибридного интеллекта – синергия человеческого педагогического и искусственного интеллекта, где технология берет на себя рутинную аналитику и обработку данных, а педагог фокусируется на интерпретации результатов, мотивации, сложной обратной связи и воспитании. К доказанным преимуществам такого подхода относят глубокую персонализацию обучения, учитывающую индивидуальный темп и стиль каждого учащегося; возможность предоставления своевременной и объективной обратной связи, что усиливает эффект обучения [4, с. 583]; существенную разгрузку преподавателя от рутины, высвобождая время для творческой педагогической работы [2, с. 49], а также переход к управлению образовательным процессом, основанному на данных, а не только на интуиции.

Однако на пути интеграции искусственного интеллекта в образование стоят серьезные проблемы и риски [5, с. 11]. Технические и инфраструктурные ограничения являются первым барьером. Эффективная работа интеллектуальных систем требует качественных больших данных, мощной технологической инфраструктуры и постоянной технической поддержки, что может быть недоступно для многих образовательных организаций, углубляя тем самым цифровое неравенство между регионами и учреждениями [1, с. 8].

Второй комплекс проблем связан с качеством данных и алгоритмической предвзятостью [4, с. 589]. Модели искусственного интеллекта обучаются на существующих данных, которые могут неосознанно содержать культурные, социальные или исторические предубеждения. Это может привести к несправедливой или дискриминационной работе системы, например, в рекомендациях контента или при оценке работ учащихся из разных групп.

Третий (и крайне важный) вызов – этические вопросы и защита приватности. Сбор и анализ детализированных данных о студентах, включая поведенческие и потенциально эмоциональные паттерны, поднимает острые вопросы о добровольном информированном согласии, прозрачности алгоритмов и цели использования информации. Для решения этих вопросов необходимы строгие нормативные рамки и внедрение принципов этического дизайна систем на этапе их разработки [4, с. 593].

Наконец, существуют и педагогические риски. Среди них – опасения чрезмерной алгоритмизации обучения, которая может привести к снижению роли креативности, критического мышления и спонтанной дискуссии в учебном процессе. Есть риск изоляции ученика в «цифровой капсуле» и деградации социальных навыков. Кроме того, остро стоит проблема цифровой компетентности педагогов, многие из которых не готовы

к работе в новой роли наставника и сопровождающего в гибридной интеллектуальной среде.

Инструменты и платформы на основе искусственного интеллекта представляют собой закономерный этап эволюции образовательных технологий [3, с. 47]. Их главный вклад заключается в возможности перехода от индустриальной, конвейерной модели образования к человекоцентричной, гибкой и адаптивной [2, с. 53]. Однако реализация этого потенциала невозможна через простое технологическое внедрение. Требуется комплексный подход, включающий разработку доказательных педагогических методик использования искусственного интеллекта; масштабную программу переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров; создание надежной нормативно-правовой и этической базы, защищающей права всех участников образовательного процесса; а также обеспечение равного доступа к технологиям для предотвращения нового вида социального расслоения.

Искусственный интеллект не должен стать «черным ящиком», подменяющим профессиональное педагогическое суждение. Его оптимальная роль – это роль интеллектуального усилителя для преподавателя и персонализированного гида для учащегося. Будущее эффективного учебного процесса лежит не в противопоставлении человека и машины, а в проектировании образовательных экосистем, где технологическая мощь искусственного интеллекта направляется и осмысляется человеческим педагогическим замыслом. Успешная интеграция технологий в образование будет определяться не их сложностью, а тем, насколько они служат фундаментальным образовательным целям и способствуют развитию человеческого потенциала.

Список использованной литературы

1. Болотов, В. А. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности / В. А. Болотов, Г. С. Ковалева, Н. А. Рычкова // Образовательная политика. – 2020. – № 2 (82). – С. 4–13.

2. Патаракин, Е. Д. Цифровые инструменты в педагогической деятельности: от автоматизации к интеллектуализации / Е. Д. Патаракин, М. Ю. Травин // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 45–67.

3. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education / R. Luckin, W. Holmes, M. Griffiths, L. B. Forcier. – London : Pearson, 2016. – 60 p.

4. Roll, I. Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education / I. Roll, R. Wylie // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2016. – Vol. 26. – P. 582–599.

5. Власова, Е. З. Персонализация обучения с использованием технологий искусственного интеллекта: модели и перспективы / Е. З. Власова, А. А. Казаков // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 6. – С. 9–24.

6. Джуринский, А. Н. Вызовы цифровизации образованию XXI века / А. Н. Джуринский // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 5. – С. 3–12.

К содержанию

Е. С. КОЗИЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

АВТОМАТИЗАЦИЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГЕНЕРАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ

Стремительная цифровизация всех сфер человеческой деятельности детерминирует фундаментальное преобразование в современном образовательном процессе. Цифровая трансформация образования уже продолжительное время является предметом активных дискуссий в отечественной и зарубежной педагогической дидактике (Е. Б. Стариченко, К. Э. Безукладников, И. К. Прохорова, П. В. Сысоев, R. Becker, M. Weinhardt, Y. H. Zhao) [1, с. 186].

На современном этапе развития искусственного интеллекта его системное применение в образовании может рассматриваться как самостоятельная образовательная технология. Данная технология представляет собой упорядоченную совокупность методов и приемов обучения, обеспечивающая эффективное взаимодействие технических ресурсов и человеческого капитала. В связи с этим особую актуальность приобретают задачи всестороннего анализа преимуществ и потенциальных рисков внедрения нейросетевых структур в образовательный процесс, что и определяет направление дальнейших научных исследований в данной области.

Однако эффективность внедрения любых цифровых инструментов, включая большие языковые модели (Large Language Models, LLMs), напрямую детерминируется уровнем развития цифровой компетенции всех субъектов образовательного процесса. В структуре цифровой компетенции, рассматриваемой как способность индивида уверенно, критично и творчески использовать цифровые технологии для достижения образовательных, профессиональных и личностных целей, особое значение приобретают такие компоненты, как информационная грамотность, коммуникация и коллаборация в цифровой среде, создание цифрового контента, а также безопасность и решение дидактических проблем [2, с. 207]. В контексте фиджитализации образования формирование цифровой компетенции педагогов выходит за рамки сугубо технических навыков (*hardware skills*) и трансформируется в сложный метапредметный комплекс, включающий дидактическую способность к интеграции аналоговых и цифровых форматов обучения, этическую рефлексию по поводу использования искусственного интеллекта и готовность к непрерывному самообучению в условиях ускоряющегося технологического обновления

[3, с. 274]. Соответственно, одним из ключевых направлений практических исследований становится не просто изучение эффективности конкретных цифровых инструментов, но и поиск валидных методов диагностики и развития цифровой компетенции обучающихся, а также разработки программ повышения квалификации педагогов, ориентированных на формирование данной компетенции в условиях новой образовательной реальности.

Одним из наиболее перспективных и одновременно требующих высокой цифровой компетенции направлений практической реализации дидактического потенциала генеративных нейронных сетей выступает автоматизация процессов проектирования и разработки учебно-методических материалов. Особую актуальность данная проблематика приобретает в области преподавания иностранных языков, где лексико-грамматический строй и, в частности, система словообразования, представляют собой сложный для усвоения и трудоемкий для дидактической обработки пласт языковой системы. Словообразование немецкого языка, характеризующееся высокой степенью продуктивности, разветвленной системой словообразовательных моделей (суффиксация, префиксация, словосложение, конверсия) и их семантической нагруженностью, требует от преподавателей разработки значительных массивов аутентичного и методически выверенного дидактического материала, учебно-профессиональных задач на анализ, синтез дериватов или дифференциацию словообразовательных средств для наблюдения за функционированием производных единиц в речи. Традиционный подход к созданию подобных материалов отличается высокой трудоемкостью и не всегда позволяет оперативно обновлять контент в соответствии с актуальными языковыми тенденциями. В связи с этим возникает практическая задача исследования потенциала генеративных языковых моделей как инструмента автоматизации разработки учебных материалов по словообразованию немецкого языка. Применение данных моделей открывает возможность для быстрой генерации вариативных задач, адаптации сложности задач под конкретный уровень владения языком, создания корпусов примеров с заданными словообразовательными моделями, а также персонализации учебного контента с учетом индивидуальных затруднений обучающихся.

Пример корпусно ориентированной учебно-профессиональной задачи: развитие исследовательской компетенции в области дериватологии.

Тип задачи: квантитативный анализ словообразовательных моделей.

Промпт: *Generieren Sie einen fachsprachlichen Text (ca. 300 Wörter) aus dem Bereich der Linguistik (Thema "Grammatikalisierungstendenzen im Gegenwartsdeutsch"). Führen Sie anschließend eine quantitative Analyse der verwendeten Wortbildungsmuster durch. Erstellen Sie eine Tabelle mit folgenden Kategorien: 1) Komposita (mit Angabe der Anzahl der Konstituenten),*

2) explizite Derivationen (Suffixableitungen), 3) implizite Derivationen (Ablaut, Konversion), 4) Präfixbildungen, 5) Kurzwörter/Akronyme. Berechne den prozentualen Anteil jeder Kategorie am Gesamttext. Interpretiere die Ergebnisse im Hinblick auf die Textsorte "wissenschaftlicher Fachartikel".

Таблица – Результаты сравнительно-сопоставительного квантитативного анализа словообразовательных моделей

Wortbildungs-atekgorie	Anzahl	Prozent	Beispiele
Komposita (2-gliedrig)	24	32 %	Sprachwandel, Forschungsparadigma
Komposita (3+-gliedrig)	8	10,7 %	Flexionsmorphologiesystem
Suffixableitungen	18	24 %	Grammatikalisierung, Markiertheit
Präfixableitungen	12	16 %	beschreiben, entstehen
Konversionen	8	10,7 %	das Verstehen, im Folgenden
Sonstige	5	6,7 %	etc., z. B., d. h.

Однако внедрение данных технологий сопряжено с необходимостью решения ряда методических и лингводидактических проблем, среди которых обеспечение лингвистической корректности материала, его аутентичности, адекватности и целевой установки, а также разработка критериев и методов верификации результатов работы языковых моделей преподавателем.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью преодоления противоречия между потребностью языкового образования в качественных, вариативных и обновляемых учебных материалах по словообразованию немецкого языка, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретических основ и методик использования генеративных языковых моделей для автоматизации их создания, с другой стороны.

Список использованной литературы

1. Жеребина, Е. А. Генеративные языковые модели как образовательная технология в обучении профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в вузе / Е. А. Жеребина, Н. Ю. Зайцева // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – Т. 28, № 3. – С. 185–201. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/generativnye-yazykovye-modeli-kak-obrazovatelnaya-tehnologiya-v-obuchenii-professionalno-orientirovannoy-inoyazychnoy-kommunikatsii (дата обращения: 19.02.2026).

2. Кальницкая, И. В. Модель цифровой компетенции студентов / И. В. Кальницкая, О. В. Максимочкина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 204–218. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-kompetentsii-studentov (дата обращения: 19.02.2026).

3. Гладков, А. В. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации / А. В. Гладков, О. И. Ваганова, М. П. Прохорова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 1 (26) – С. 274–276. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-kak-sredstvo-povysheniya-uchebnoy-motivatsii (дата обращения: 19.02.2026).

К содержанию

V. A. KONOPATSKAYA
Belarus, Baranovichi, BarSU

PRINCIPLES OF PROFESSIONALIZATION, INTERACTIVITY, AND TECHNOLOGIZATION IN ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT

In the era of digital transformation, higher education demands innovative strategies that align with evolving professional standards. The principles of professionalization, interactivity, and technologization emerge as key drivers. This article addresses the research objective: to theoretically substantiate and systematize these principles as the foundation for implementing educational engagement strategies within the contemporary pedagogical paradigm of higher education.

In contemporary higher education, engagement strategies cannot be conceptualized in isolation from the broader principles of professionalization, interactivity, and technologization, which together shape how students participate in, experience, and co-construct learning processes in lecture-based contexts [1, p. 103; 2, p. 5]. Traditional approaches often treat these principles separately, resulting in fragmented and inconsistent practices that fail to sustain deep, long-term engagement, particularly in large university lecture courses. By synthesizing philosophical and pedagogical perspectives – ranging from Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development, which emphasizes the social mediation of learning, to Siemens' connectivism, which foregrounds networked knowledge in digital environments – engagement is reframed as a systemic phenomenon emerging from the interplay of teacher professionalism, dialogic interaction, and technology-rich learning environments [1, p. 103; 2, p. 7].

From the perspective of professionalization, engagement strategies require a shift from transmissive lecturing to facilitative, learner-centred mediation grounded in advanced pedagogical, reflective, and digital competencies [3, p. 2; 4, p. 1]. Lifelong professional development is essential to enable university lecturers to design and adapt engagement-oriented tasks (e. g., problem-based discussions, intercultural simulations, reflective activities) and to interpret data about students' participation, motivation, and performance [3, p. 10; 4, p. 3]. Such a reorientation aligns with international views of the teacher as a reflective

agent and lifelong learner capable of integrating theory, practice, and critical inquiry into their work with diverse student groups [3, p. 32].

The interactivity principle directly operationalizes student engagement in lectures through dialogic, collaborative, and participatory formats [1, p. 103; 5, p. 3]. Instead of positioning students as passive recipients of information, interactive strategies – such as structured peer discussion, role-play scenarios in language and intercultural communication classes, and real-time questioning – create conditions for co-construction of meaning and shared problem-solving. This social-constructivist view of engagement resonates with Vygotskyan interpretations of learning as mediated by interaction with more capable peers and instructors, where the Zone of Proximal Development is expanded through carefully scaffolded tasks and feedback cycles [1, p. 103]. In large lecture formats, interactive modifications such as elements of the flipped classroom, in-class polling, or small-group micro-discussions may significantly increase cognitive, emotional, and behavioral engagement without compromising curricular coverage [5, p. 4].

The principle of technologization further reconfigures engagement strategies by providing digital infrastructures that support continuous interaction, feedback, and personalization. Learning Management Systems (LMS) such as Moodle, along with synchronous platforms and digital collaboration tools, enable students to engage with content and peers beyond the spatial and temporal limits of the lecture hall [6, p. 18]. In addition, AI-supported tools and data dashboards make it possible to track patterns of participation, identify disengaged students, and adapt tasks in a data-informed way, thus linking technologization directly to professionalization in the domain of engagement design [6, p. 25; 4, p. 4]. From a connectivist standpoint, technologized interactivity creates distributed networks of learning, in which engagement is maintained through multiple, dynamically changing connections between learners, resources, and communities [2, p. 9].

Seen through this principles, student engagement is conceptualized as an emergent property of a complex educational system rather than as a set of isolated techniques. Systems-theoretical reasoning suggests that only the coordinated interaction of professionalization, interactivity, and technologization can generate higher-order outcomes – such as increased motivation, improved retention, and adaptive teaching practices – that cannot be achieved by any principle alone [6, p. 30]. For example, technologization amplifies interactivity by enabling asynchronous forums and collaborative mind mapping, while professionalization ensures that instructors can interpret digital traces (logs, quiz analytics, participation metrics) and iteractively refine engagement strategies on the basis of evidence [4, p. 3; 6, p. 25].

Within the Belarusian higher education context, this principles is congruent with ongoing national digitalization agendas and institutional initiatives aimed at modernizing university instruction. For large lecture courses in linguistics and intercultural communication, it offers a structured basis for designing, implementing, and empirically evaluating engagement strategies that integrate professional growth, interactive formats, and educational technologies [7, p. 1].

The principles of professionalization, interactivity, and technologization form a coherent theoretical foundation for designing and interpreting student engagement strategies in university lectures. Their integration reframes engagement as a system, enabling more consistent planning of teaching interventions and more nuanced analysis of students' cognitive, emotional, and behavioral involvement.

References

1. Vygotsky, L. S. Mind in society: the development of higher psychological processes / L. S. Vygotsky. – Cambridge : Harvard Univ. Press, 1978. – 159 p.

2. Siemens, G. Connectivism: a learning theory for the digital age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2, № 1. – P. 3–10.

3. Darling-Hammond, L. Effective teacher professional development / L. Darling-Hammond, M. E. Hyler, M. Gardner. – Palo Alto : Learning Policy Inst., 2017. – 76 p.

4. Supporting teacher competence development for better learning outcomes : policy note // European Commission. – 2013. – 36 p.

5. Lattanze, R. What is student engagement: strategies for meaningful engagement / R. Lattanze // Xello. – URL: https://xello.world/en/resources/blog-posts/what-is-student-engagement/. – Date publ.: 6.03.2025.

6. Selwyn, N. Education and technology: key issues and debates / N. Selwyn. – 2nd ed. – London ; New York : Bloomsbury Academic, 2016. – 234 p.

7. Higher education in the Republic of Belarus: policy and digitalization agenda // Min. of Education of the Rep. of Belarus. – Minsk, 2023. – 64 p.

К содержанию

О. Н. КРЮЧКОВА
Россия, Москва, МГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «WORT DER WOCHE» ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ)

В 60-е гг. XX в. ведущей целью обучения иностранным языкам становится развитие умений устной речи и беспереводного чтения. Именно в этот период начинает интенсивно разрабатываться методика обучения

устному общению и создается система обучения данному виду деятельности на основе сознательно-сопоставительного (В. С. Цетлин) и сознательно-практического (Б. В. Беляев, А. П. Старков) методов. Развитие структурной лингвистики в языкознании позволило методистам разрабатывать модели и речевые образцы. Высшей целью обучения иностранному языку, которая формулировалась в тот период времени для языкового вуза, было обеспечить выпускникам владение иностранным языком на уровне носителя [1, с. 63–64]. При обучении иностранному языку одной из значимых целей является его практическое применение в реальных жизненных ситуациях. Необходимо не только знать лексику и грамматику изучаемого языка, но и уметь изъясняться и использовать разговорные слова при общении в стране с носителем языка. Обогащенный словарный запас разговорными словами делает речь свободной и показывает уровень владения иностранным языком. Развитие речевой деятельности позволяет обучающимся вести свободный диалог в различных ситуациях. Особенно важно развитие таких умений при изучении второго иностранного языка, так как зачастую академических часов на второй язык согласно рабочей программе учебного курса отводится немного, например четыре академических часа в неделю. В методике преподавания второго иностранного языка есть многообразие инструментов для развития речевой деятельности, и одним из таких инструментов является использование аутентичных аудиоматериалов, в частности «Wort der Woche», позволяющих обогатить язык разговорными словами и выражениями.

Одним из основополагающих подходов в обучении иностранному языку является коммуникативный подход, который предполагает в ходе занятий овладение различными речевыми функциями, т. е. формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию средствами. Возник в 70-е гг. XX в. в связи с выдвижением овладения языком как средством общения, или коммуникацией, в качестве главной цели обучения. Такое понимание коммуникативного подхода позволило исследователям описать его основные характеристики (K. Morrow, 1981; W. Littlewood, 1994; Е. И. Пассов, 1991; Дж. Шейлз, 1995 и др.):

1) речевая направленность процесса обучения. В качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности;

2) функциональность в отборе и организации материала. Языковой и речевой материал отбирается и вводится на уроке в соответствии с интенциями, которые участники общения стремятся передать средствами языка;

3) ситуативность в организации тренировки;

4) использование преимущественно аутентичных материалов, типичных для выражения определенной коммуникативной интенции;

5) использование коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общаться;

6) индивидуализация процесса обучения с учетом потребностей учащихся в языке и их индивидуально-психологических особенностей [2, с. 105–106].

Одним из составляющих компонентов является развитие речевой деятельности, включающей в себя не только способность формулировать мысли на иностранном языке, но и умение воспринимать информацию и адаптироваться к различным коммуникативным условиям. В трудах И. А. Зимней под речевой деятельностью понимается активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений [3]. В словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина речевая деятельность – общее понятие для обозначения явлений, относящихся к порождению речи и ее восприятию, к процессам говорения и слушания, к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, дискурса, текста [2, с. 250]

Развитию речевой деятельности на занятиях при обучении второму иностранному языку способствует использование аудиоматериалов «Wort der Woche». Данные аудиоматериалы представляют собой краткую статью со словом недели, которого нет в словарях, но оно используется в разговорной речи. Каждую неделю на портале объясняется какое-нибудь любопытное немецкое слово, например, из разговорной речи или идиом – смешное, серьезное или просто трудное для понимания. Например, *der Brückentag, Muckelig, die Ellbogengesellschaft*. В небольшой статье в заголовке указано слово, которое с помощью адаптивной лексики объясняется, но для начала студентам необходимо прослушать аудио с объяснением данного слова. Данные аудиоматериалы предназначены для профессионального уровня владения иностранным языком (B2). Данные аудиоматериалы «Wort der Woche» позволяют обучающимся познакомиться с разговорными словами изучаемого языка, прослушивать речь на изучаемом языке, адаптируя ее в соответствии со своим уровнем восприятия [4, с. 84]. Обучающиеся прослушивают аудио и дискутируют по теме повестки, которая обсуждается. Прослушанные аудио позволяют студентам не только познакомиться с изучаемым языком, но и высказать свое мнение по той или иной проблематике, привести аргументы и доводы и провести параллели между родным языком и иностранным, тем самым формируя не только речевую деятельность, но и межкультурную коммуникацию. Использование «Wort der Woche» на занятиях по практическому курсу второго иностранного языка (немецкого) способствует повышению уровня восприятия устной речи, развитию навыков аргументированного высказывания и совершенствованию аудитивных стратегий. Данные материалы содержат современную лексику, которая отражает реальные ситуации

повседневной жизни в Германии. Включение их в учебный процесс позволяет студентам не только адаптироваться к звучанию аутентичного языка, но и освоить актуальную лексику и грамматические структуры в естественном контексте.

Применение «Wort der Woche» в обучении включает несколько ключевых этапов: предварительное ознакомление с заголовком, прогнозирование содержания, первичное прослушивание с выделением ключевых идей, понимание и анализ языковых средств, а также итоговое обсуждение материала в формате дискуссии или дебатов. Данный подход стимулирует когнитивную активность студентов и способствует формированию межкультурной компетенции. Применение аудиоматериалов в преподавании практического курса немецкого языка демонстрирует значительное повышение уровня речевой деятельности студентов. Они приобретают навыки восприятия беглой и естественной речи, формируют умение аргументировать свою точку зрения и взаимодействовать с носителями языка в аутентичной среде. Дополнительно, регулярное использование таких материалов повышает уровень владения иностранным языком обучающихся, поскольку они знакомятся с актуальными разговорными словами и идиомами, что приводит к обогащению их языка.

Таким образом, интеграция «Wort der Woche» в образовательный процесс способствует достижению высоких результатов в развитии речевой деятельности студентов. Данная методика обучения позволяет не только совершенствовать навыки аудирования и говорения, но и глубже погружаться в культурную и социолингвистическую реальность страны изучаемого языка, что особенно важно при подготовке специалистов, владеющих немецким языком на профессиональном уровне. При организации занятия на основе коммуникативного подхода преподаватель может устроить дискуссию или дебаты на базе прослушанных аудиоматериалов, тем самым вовлекая в процесс обучения всех студентов. Данная методика способствует эффективному развитию речевой деятельности. Студенты не только слышат иноязычную речь (продуктивный метод), но и, используя адаптивную лексику, думают и говорят на иностранном языке (репродуктивный метод). Использование аудиоматериалов «Wort der Woche» в образовательном процессе оказывает влияние на успешное овладение студентами навыками иноязычного общения.

Список использованной литературы

1. Тарева, Е. Г. Особенности межкультурной коммуникативной компетенции выпускников языкового вуза / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова // Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики. – СПб. : Нестор-История, 2020. – С. 60–75.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Kryuchkova, O. Some aspects of multimedia technology as a means of improving the quality of foreign language teaching / O. Kryuchkova // Studies in Linguistics, Culture and FLT. – 2020. – Vol. 8, № 3. – P. 81–88. – DOI: 10.46687/SILC.2020.v08i03.006.

К содержанию

Н. М. КУЛЕЦКАЯ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ПРИМЕНЕНИЕ ПЛАТФОРМЫ WORDWALL В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Благодаря внедрению технологий искусственного интеллекта в процесс обучения изучающие иностранный язык имеют возможность участвовать в захватывающем интерактивном обучении, имитирующем реальную коммуникацию, получать мгновенный обратный отклик об их произношении и грамматике и получать доступ к широкому спектру ресурсов для изучения языка, адаптированных к их индивидуальным потребностям. Расширение сферы применения современных информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий требует от преподавателя развития информационной компетенции, умения отбирать и использовать именно те технологии, которые соответствуют содержанию и целям обучения конкретного учебного предмета, способствуют гармоничному развитию обучающихся с учетом их индивидуальных способностей.

Ввиду разнообразия доступных вариантов ресурсов выбрать наиболее подходящий представляется затруднительным. Целью нашей статьи является рассмотрение возможностей использования интерактивной платформы Wordwall в обучении студентов английскому языку.

Программа Wordwall довольно проста в использовании и помогает создавать упражнения, оптимально подходящие как для интерактивной доски, так и для индивидуальной работы на компьютерах, планшетах или смартфонах. Значительным преимуществом является наличие у платформы большой библиотеки уже готовых игр и заданий, которые нужно всего лишь наполнить активными лексическими единицами или грамматическими явлениями, которые необходимо ввести или активизировать в ходе занятия. Ресурс предлагает множество разнообразных шаблонов, что упрощает процесс создания интерактивных заданий: телевикторина,

кроссворд, лабиринт, воздушный шар, игровые задания на соотнесение и сортировку, выбор правильного ответа и мн. др.

Алгоритм создания заданий интуитивно понятен и требует не более 10 минут для настройки. Преподаватель создает игру, а затем делится ссылкой на нее со своими студентами. Те могут работать на своих компьютерах или устройствах, используя эту ссылку. Все результаты сохраняются на платформе, что позволяет преподавателю отслеживать прогресс.

Рассмотрим некоторые задания, которые возможно создать с помощью Wordwall в целях обучения английскому языку.

В обучении правописанию достаточно эффективным инструментом являются такие задания, как «Анаграммы» и «Поиск слова». Написание слов запоминается естественным путем при выполнении данных интерактивных заданий, в ходе которых студентам необходимо поставить буквы в нужном порядке или найти слово в мозаике из букв.

На этапе введения или закрепления новых лексических единиц часто используются «Флеш-карты» (вращающиеся карточки), которые представляют собой двусторонние карточки, на которых можно использовать как изображения, так и элементы текста. Задача учащихся выразить свое отношение или рассказать о том, что отмечено на одной стороне карточки, а затем, перевернув карточку, проверить свои предположения.

«Найти соответствие» – это упражнение на сопоставление картинок, предложений, слов или их дефиниций. Подобные упражнения можно использовать при изучении, закреплении и контроле лексического материала или грамматических явлений.

Шаблон «Whack-a-mole» можно использовать для формирования автоматизации узнавания лексических единиц или грамматических явлений. В данном типе упражнений надо выбрать слова определенной категории, например: найдите, где используется время Present Perfect.

«Викторина» позволяет создавать опросник-тест с любым количеством вопросов и вариантов ответа. Представляет из себя обычный опросник или анкету, которая может быть использована на всех этапах усвоения материала: при обучении лексике и грамматике; для контроля понимания прочитанного или услышанного при обучении чтению или аудированию; для проведения комплексного тестирования или подготовки к тестам.

«Привести в порядок» – это упражнение на перестановку букв в словах, слов в предложениях, составление текста из предложений и т. п. Данное упражнение способствует запоминанию структуры предложений, развивает внимание, умение различать и понимать слова в составе предложения, смысловую догадку.

Платформа Wordwall также дает возможность организовать совместную дискуссию, в которой каждый участник может потренироваться

в выражении собственного мнения с аргументацией по проблеме, которую выберет «Колесо фортуны». «Колесо фортуны» является эффективным интерактивным методом развития говорения, способствующим закреплению лексических единиц и грамматических явлений в игровой форме. Данный инструмент добавляет элемент азарта, соревновательности и снижает напряжение, повышая вовлеченность в образовательный процесс и делая обучение более увлекательным.

Таким образом, предлагаемый ресурс Wordwall дает возможность проявления творчества и педагогического мастерства преподавателя при введении и активизации нового учебного материала и служит дидактическим обеспечением самостоятельной работы учащихся. Студенты с удовольствием выполняют задания на базе ресурса Wordwall, благодаря которому скучный процесс обучения превращается в увлекательную игру, а учебный материал усваивается гораздо эффективнее.

Wordwall обеспечивает возможность быстрой проверки знаний учащихся. Преподаватель может легко отслеживать успехи своих студентов и узнавать, какие составляющие учебного материала нуждаются в дополнительном изучении. Наконец, Wordwall является доступной и удобной платформой. Ее можно использовать на любом устройстве, включая компьютеры, планшеты и смартфоны, что делает процесс обучения более гибким и удобным для всех сторон.

Однако стоит отметить, что у платформы имеются некоторые недостатки. Одним из главных минусов является то, что ресурс представляется довольно дорогим для преподавателей, которые хотят использовать все его функции. Это является проблемой при ограниченном бюджете, при котором затруднительна оплата премиум-доступа. Кроме того, интерфейс Wordwall может показаться запутанным или трудным для навигации, что усложняет создание эффективных упражнений. Разумеется, от преподавателя требуется первоначальный уровень сформированности информационной и самообразовательной компетенций, который будет совершенствоваться и развиваться при дальнейшей работе на данной платформе.

В любом случае практика применения платформы Wordwall, даже ограниченная лишь бесплатной версией, обогащает профессиональный опыт преподавателя, добавляет в ресурсы преподавателя новый цифровой инструмент, делающий занятия эффективными и запоминающимися.

К содержанию

Р. Т. МАКСИМЧУК[1], Т. А. ЛАМИНСКАЯ[2]
[1]Беларусь, Минск, БГУИР
[2]Беларусь, Минск, ИСЗ имени А. М. Широкова

СИНЕРГИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современной практике преподавания иностранного языка инновационные технологии играют ключевую роль в организации образовательного процесса. Оптимальная форма проведения занятия предполагает слияние как минимум двух образовательных методик, что, в свою очередь, увеличивает объем усваиваемых знаний и делает занятие более интересным и эффективным.

Современное общество, в котором цифровые технологии развиваются стремительными темпами, делает информацию быстро устаревающей. Актуальные знания в IT-сфере все чаще получают из разнообразных достоверных источников, включая материалы на иностранных языках. В таких условиях возрастает потребность в интенсивном и качественном освоении иностранного языка на высоком профессиональном уровне.

Поэтому особую значимость приобретает поиск эффективных методов изучения языка, позволяющих не только находить и систематизировать информацию, но и критически ее осмысливать, применяя полученные знания на практике. Для решения этих задач преподаватели все активнее используют различные инновационные технологии.

В первую очередь следует определить, что представляет собой само понятие «инновация» в контексте обучения языкам. В педагогическом процессе инновацию определяют как новое толкование цели, содержания, методов и форм обучения и воспитания, процесса организации совместной деятельности учителя и учащегося [1].

Педагогические инновации формируют благоприятные условия для развития коммуникативных умений и навыков, их практического применения, а также для эффективного решения конкретных ситуационных задач. Таким образом, инновация представляет собой целенаправленное позитивное изменение в системе языкового образования и обучения иностранному языку, затрагивающее как минимум один ее компонент и способствующее развитию иноязычных коммуникативных компетенций.

Поскольку любая инновация со временем превращается в традицию, ее ключевой задачей становится сохранение эффективных результатов и обновление тех элементов, которые тормозят развитие иноязычной образовательной среды. Использование современных технологий делает процесс изучения иностранного языка более многогранным и результативным:

на смену однообразным формам работы приходят интеллектуальные и творческие задания, стимулирующие самообразование и личностный рост студента.

В современной методике преподавания иностранных языков особую значимость приобретают технологии, предполагающие использование инновационных методов и форм организации учебного процесса. К наиболее востребованным относятся: информационно-коммуникационные технологии, технологии развития критического мышления, проектная деятельность, технологии развивающего обучения, здоровьесберегающие подходы, проблемное обучение, модульная система, кейс-технологии, интегрированное обучение, обучение в сотрудничестве, уровневое дифференцирование, групповые формы работы, а также традиционная классно-урочная система.

Оптимальная организация занятия предполагает сочетание двух и более педагогических технологий, что позволяет сделать учебный процесс более динамичным, содержательным и познавательно насыщенным.

Рассмотрим пример сочетания нескольких инновационных технологий – проектной деятельности, развития критического мышления, обучения в сотрудничестве, а также использования инфографики как инструмента визуализации информации. Эти подходы могут быть эффективно интегрированы при разработке отдельного учебного занятия. Каждая из перечисленных технологий обладает собственными специфическими характеристиками.

Рассмотрим метод проектов. По определению Е. С. Полат, данный метод представляет собой способ достижения дидактической цели посредством тщательной проработки определенной проблемы (или технологии), результатом которой должно стать реальное, конкретное и материально оформленное практическое решение [2]. Проектная технология, опирающаяся на принципы сознательности, доступности, активности, коммуникативности, наглядности, систематичности и самостоятельности, обладает рядом характерных особенностей.

Во-первых, она предполагает работу в малых группах, ориентированную на совместный поиск решения поставленной творческой задачи. Во-вторых, работа над проектом предполагает поиск дополнительной информации по выбранной теме, что позволяет учащимся расширять свои знания и обмениваться новой информацией с членами группы. Такой процесс способствует развитию навыков профессионально ориентированной коммуникации. В-третьих, проектный метод обеспечивает интеграцию основных языковых умений и навыков.

В зависимости от целей занятия и характера поставленной задачи выбирается один из типов проектов: исследовательский, творческий, ролевой или игровой, прикладной, ориентировочный.

Процесс реализации проекта включает несколько последовательных этапов:

– поисковый этап, предполагающий выбор темы исследования;

– аналитический этап, который включает формирование рабочих групп, распределение ролей, а также определение круга вопросов, необходимых для достижения поставленных целей и решения конкретных задач;

– практический этап, предусматривающий сбор, отбор и систематизацию материала по теме проекта;

– этап презентации, заключающийся в представлении итогов проектной деятельности в форме ролевой игры;

– контрольный этап, предполагающий оценивание итогов проекта.

Метод проектов обеспечивает интеграцию различных видов учебной деятельности. В ходе работы над проектом обучающиеся осваивают навыки самостоятельного поиска, анализа и интерпретации информации, учатся эффективно работать с различными источниками, проявлять творческий потенциал, мыслить автономно, участвовать в дискуссиях, формулировать и аргументировать свою позицию, выходить из конфликтов и рефлексировать.

Кроме того, проектная деятельность способствует развитию критического мышления и умений аргументированного высказывания. На данном этапе ключевую роль начинает играть технология формирования критического мышления. Студент с такими навыками способен продуктивно взаимодействовать в группе и эффективно работать в команде.

При применении технологии критического мышления необходимо создать такие условия, при которых обучающийся сможет решать ряд ключевых задач: корректно формулировать вопросы и утверждения; опираться на достоверные источники; сохранять тематическую направленность рассуждений; стремиться к точности и соблюдать последовательность; проявлять уважение к позиции других участников; аргументировать собственную точку зрения и предлагать альтернативные решения.

В контексте курса «Иностранный язык» традиционно выделяют следующие этапы:

– Вызов, т. е. этап, на котором преподаватель стимулирует обучающихся актуализировать, систематизировать и обобщать уже имеющиеся знания по определенной теме.

– Осмысление содержания – этап, на котором преподаватель побуждает обучающихся к восприятию, переработке и анализу новой информации.

– Этап рефлексии, в рамках которого преподаватель направляет обучающихся на целостное осмысление и обобщение знаний, полученных в ходе занятия.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» предполагает формирование учебных групп до 15 человек, каждая из которых работает над

собственным заданием в рамках единого крупного проекта. Для эффективного обучения в сотрудничестве необходимо соблюдение ряда условий: организация пространства, формирование групп, четкая постановка задания, определение целей, оценивание. Технология обучения в сотрудничестве обладает высокой педагогической ценностью, поскольку предполагает совместное участие преподавателя и студентов в формировании рабочих групп, определении содержания и целей деятельности, а также в оценивании результатов.

Также значимым инструментом выступает инфографика. Сочетание разнообразных графических способов представления иноязычного материала с его концептуальной структурированностью способствует более глубокому и осмысленному восприятию содержания.

Контроль за ходом занятия, наблюдение за деятельностью студентов, ненавязчивое исправление ошибок и оценивание результатов относятся к обязанностям преподавателя. Он выступает координатором и мотиватором взаимодействия обучающихся. Важно учитывать, что формирование у студентов навыков подобной деятельности требует времени. Проведение занятий такого типа представляет собой сложный процесс, предполагающий тщательную подготовку, значительные усилия и умение преподавателя интегрировать различные технологии в единую, целостную систему.

Список использованной литературы

1. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. А. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – С. 492–496.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Academia, 1999. – 320 с.

К содержанию

О. А. МАРТЫНЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ЦИФРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Современный этап общественного развития характеризуется интенсификацией международных контактов, возрастающей академической мобильностью и цифровизацией всех сфер жизни, что выдвигает новые требования к подготовке специалистов в учреждениях высшего образования,

среди которых ключевое положение занимает необходимость формирования межкультурной грамотности как интегративного качества личности, позволяющего эффективно взаимодействовать с представителями различных культур в профессиональном и личном контекстах в условиях цифровой поликультурной реальности [1].

При этом традиционные педагогические средства (лекции, семинары) часто оказываются недостаточно эффективными, поскольку лишь транслируют знания об иноязычной культуре, но не формируют опыт взаимодействия с ней, в то время как основой формирования межкультурной грамотности являются именно погружение в реальные ситуации межкультурного общения и последующая рефлексия. Решение данный проблемы возможно в рамках применения интерактивных и цифровых педагогических средств, позволяющих моделировать ситуации межкультурной коммуникации и апробировать различные стратегии поведения в них, за счет, соответственно, симуляции реального взаимодействия с представителями иной культуры и расширения границ образовательной среды до глобального уровня.

Среди интерактивных педагогических средств, особенность которых заключается в том, что они позволяют обучающемуся соприкоснуться с иной культурой, не покидая безопасного пространства учебной аудитории, наиболее эффективными представляются ролевые игры и метод анализа ситуаций (кейс-стади). Особенностью применения данных средств в развивающей образовательной среде является обязательный этап рефлексии, позволяющий студенту не просто «сыграть роль», но и проанализировать собственные стереотипы, проявившиеся и повлиявшие на его поведение в ходе игры.

Результативным педагогическим средством, дающим обучающемуся возможность научиться преодолевать этноцентризм и рассматривать ситуацию с позиции другого, что является ключевым условием формирования межкультурной грамотности, является метод «культурного ассимилятора» (Culture Assimilator), разработанный для повышения межкультурной сенситивности как способности индивида воспринимать и принимать культурные различия, выстраивая свою картину мира таким образом, чтобы она включала в себя иные системы ценностей и моделей поведения [3]. В рамках данного метода студентам предлагается ситуация взаимодействия с представителем иной культуры и несколько вариантов объяснения его поведения в ней, только один из которых является адекватным с точки зрения норм данной культуры.

Обсуждение контроверсионных тем в рамках дебатов, в свою очередь, позволяет студентам приобрести навыки и развить умения аргументированного выражения собственной позиции и активного слушания

оппонента. В этой же категории средств ценным представляется выделить форум-театр, как интерактивную технику, в которой зрители становятся активными участниками действия, предлагая и проигрывая альтернативные варианты решения социальной или межкультурной проблемы, представленной в сцене.

Цифровые технологии, в свою очередь, нивелируют пространственные и временные барьеры образовательной среды, обеспечивая возможность непосредственного контакта с носителями культуры. Среди них особенное место занимает телеколлаборация (Telecollaboration), или виртуальный обмен, виртуальная биржа, – онлайн-взаимодействие студентов с зарубежными сверстниками с помощью инструментов видеоконференций, мессенджеров или специализированных платформ [4], характерной особенностью которого является максимальная аутентичность: обучающиеся в реальном времени погружаются в естественную языковую среду, с присущими ей «живыми» разговорными стилями, акцентами, темпом речи и невербаликой. Не менее важны и совместные проекты по созданию цифровых продуктов (блогов, подкастов, вики-страниц, презентаций) со студентами из других стран Web 2.0, особенностью которых является необходимость вести эффективную коммуникацию, определяясь с форматом продукта, распределяя задания с учетом разницы во времени и рабочих стилях (индивидуалистическом или коллективистском) [2], что становится действенным средством формирования межкультурной компетенции. Оптимизировать процесс взаимодействия обучающихся при этом способны иммерсивные технологии. Так, использование симуляторов деловых игр либо средств виртуальной реальности для погружения в иную культурную среду может значительно повысить вовлеченность студентов и качество усвоения материала за счет эффекта присутствия.

Однако, чтобы описанные средства служили непосредственно формированию межкультурной грамотности, а не носили сугубо развлекательный или узкотехнический характер, необходимо соблюдать ряд принципов. Так, принцип диалогичности предполагает, что межкультурная грамотность формируется не через усвоение заранее заданных культурных установок, а через совместное конструирование смыслов в процессе взаимодействия. Применяемые педагогические средства должны создавать условия для столкновения различных культурных кодов, провоцировать обсуждение и интерпретацию, а не транслировать единственно верную точку зрения. Не менее важен и принцип рефлексивности, согласно которому взаимодействие должно завершаться этапом индивидуального или группового анализа, направленного на осмысление собственных эмоций, мотивов партнера и трансформации стереотипов. Вместе с тем этап рефлексии может состояться только в том случае, если она опирается

на содержательный и значимый для студента опыт, в свете чего актуальным становится принцип контекстности: задания должны моделировать реальные профессиональные или социальные ситуации, с которыми обучающийся может столкнуться в будущем, так как только в контексте, значимом для обучающегося, полученные в ходе анализа выводы обретают личностный смысл и практическую значимость. Наконец, принцип эмоциональной безопасности выступает необходимым условием реализации всех вышеперечисленных требований: развивающая образовательная среда должна предоставлять студенту «право на ошибку» в процессе межкультурного взаимодействия, где ошибка становится не поводом для осуждения, а мотивацией к развитию. В этой связи особую значимость приобретает соблюдение норм ненасильственной коммуникации, опирающихся на безоценочное наблюдение, открытое выражение эмоций и потребностей, формулирование конкретной просьбы, что позволяет сохранять уважение к участникам даже в ходе самых острых дискуссий.

Таким образом, формирование межкультурной грамотности в современном образовательном пространстве предполагает дополнение традиционных лекционно-семинарских форм интерактивными и цифровыми педагогическими средствами, позволяющими моделировать ситуации реального межкультурного взаимодействия. Эффективность этих средств обеспечивается соблюдением принципов диалогичности, рефлексивности, контекстности и эмоциональной безопасности, что в совокупности позволяет создать развивающую образовательную среду, в которой студент выступает не пассивным реципиентом, а субъектом, конструирующим собственный, личностно значимый опыт межкультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Bennett, M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices / J. M. Bennett. – Boston : Intercultural Press, 2013. – 344 p.

2. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – New York : McGraw-Hill, 2010. – 576 p.

3. The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence / ed. J. M. Bennett. – New York : SAGE Publ., Inc., 2015. – 1024 p.

4. O’Dowd, R. The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom / R. O’Dowd. – London : Routledge, 2022. – 462 p.

К содержанию

С. В. МИЛАЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКИХ ВИДЕОФОРМАТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современном мире профессиональная успешность специалиста любого профиля все в большей степени определяется не только узкопредметными знаниями, но и способностью к эффективной межкультурной коммуникации. Владение иностранным языком становится не просто преимуществом, а необходимым компонентом профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза. Однако анализ реальных потребностей специалистов показывает, что ключевое значение для них имеет не столько академическое знание грамматики, сколько способность понимать устную речь и быть понятым в ситуации профессионального диалога – на переговорах, конференциях, при работе с зарубежными партнерами или технической документацией в формате видеоинструкций. И здесь на первый план выходит фонетическая компетенция: умение четко артикулировать, правильно интонировать высказывание и адекватно воспринимать звучащую речь. Именно работа над произношением в процессе изучения иностранного языка закладывает фундамент для развития устной речи, поскольку адекватность восприятия звучащего текста и, следовательно, успешность всей иноязычной речевой деятельности напрямую зависят от сформированности ее произносительной основы [1, с. 33].

Несмотря на ее очевидную практическую значимость, формирование фонетической компетенции у студентов неязыковых специальностей традиционно остается в тени других аспектов языковой подготовки. В условиях ограниченного аудиторного времени преподаватель вынужден сосредотачиваться на чтении профессиональных текстов и основах грамматики, тогда как постановка произношения, работа над интонацией и ритмом речи отходят на второй план или вовсе исключаются из программы. Студенты же, не получая систематической фонетической практики, сталкиваются с серьезными трудностями в реальной коммуникации: их речь изобилует ошибками, затрудняющими понимание, они испытывают неуверенность и страх говорения, а их аудитивные навыки оказываются недостаточными для восприятия аутентичной речи носителей языка. Это противоречие между объективной профессиональной потребностью в сформированной фонетической компетенции и реальным положением дел в практике преподавания требует поиска новых, более эффективных подходов. Важнейшим направлением работы остается повышение интереса

и мотивации студентов неязыковых направлений подготовки к развитию произносительных навыков [2, с. 25].

Поиск действенных способов мотивации невозможно вести в отрыве от цифровой реальности: современные студенты живут в мире короткого визуального контента, где образовательная информация находится в заведомо проигрышной позиции по отношению к развлекательной. Однако педагогически грамотное использование этой реальности способно обратить вызов в ресурс. В данном контексте методически обоснованным представляется подход, интегрирующий создание учебного контента в формате коротких видео (TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts, VK Клипы) в учебную деятельность. Ведь такая работа представляет для студента не имитацию, а подлинную и значимую практику, где язык становится инструментом для решения конкретной творческой и коммуникативной задачи – увлечь, понятно объяснить и получить обратную связь не только от преподавателя, но и от более широкого цифрового сообщества. Достижение этой цели требует от обучающегося тщательной работы над звучащей речью. Именно дикторская, презентационная природа видеороликов создает уникальные условия для целенаправленного развития фонетической компетенции.

Эффективность данного метода обеспечивается следованием поэтапному плану, который трансформирует спонтанную активность в социальных сетях в структурированный учебный проект. Пять взаимосвязанных этапов работы – от анализа языкового явления до публикации и рефлексии – обеспечивают системную отработку как языковых навыков (произношение, говорение), так и надпредметных умений планирования, самоконтроля и критической оценки.

На первом этапе – этапе выбора и анализа языкового явления, происходит целеполагание и исследовательская работа. Преподаватель задает фонетическую или речевую тему, например, отработку умлаутов (ä, ö, ü) или характерного для немецкого языка «твердого приступа» гласных (Knacklaut) в начале слова. Студент же становится исследователем: он ищет аутентичные примеры в речи дикторов германских телеканалов, в клипах немецких музыкантов или в диалогах из фильмов. Ключевая задача – не просто найти, а проанализировать: в каком положении находятся язык и губы при произнесении звука [ö], как меняется мимика? Это формирует фонетическую наблюдательность и осознанность, переводя произношение из области интуитивного подражания в область понимания.

Второй этап – создание сценария и раскадровки – фокусируется на развитии навыков компрессии и структурирования информации. Студент получает задание объяснить выбранное явление за 60–90 секунд. Например, тема «Разница между вопросами с *oder* и *oder was* в разговорной

речи». Сценарий должен быть лаконичным: яркая завязка-«крючок» («Du denkst, „oder“ ist einfach? Warte mal!»), основная часть с одним-двумя наглядными примерами, и заключение с призывом к действию («Schreibt in die Kommentare, wie ihr „oder was“ in eurer Stadt sagt!»). На этом же этапе выбираются визуальные образы, жесты и ключевые хештеги (#DeutschLernen #DeutscheAussprache #DeutschA2), что учит планировать многоканальное сообщение.

Третий этап – многократная репетиция и запись – является ключевым для фонетической отработки. Здесь студент покидает роль сценариста и становится режиссером и актером. Для достижения идеального звучания требуется десятки дублей. Техническим помощником выступает функция автоматических субтитров в TikTok: если система не распознает слово и пишет его неверно, для студента это становится наглядным сигналом о нечеткости произношения. Этот этап превращает монотонное повторение в целенаправленную работу на результат, где качество речи напрямую влияет на успех конечного продукта.

Четвертый этап – монтаж и добавление образовательных элементов – направлен на усиление дидактического эффекта с помощью цифровых средств. Студент использует встроенные редакторы для добавления текстовых пояснений прямо на видео: например, при объяснении долготы гласных в немецком языке можно растягивать соответствующую букву на экране или добавлять значок длительности. Для фонетики эффективным приемом является разделение экрана: на одной половине – видео студента, на другой – артикуляционная схема или губы носителя языка для сравнения. Это развивает медиаграмотность и умение визуализировать лингвистические понятия.

Наконец, пятый этап – публикация и рефлексия – завершает цикл, добавляя социальный и аналитический компоненты. Видео публикуется в учебном аккаунте или закрытой группе. Однако работа на этом не заканчивается. Студент проводит анализ обратной связи: какие комментарии были по содержанию, правильно ли его поняли? Важнейшей частью является письменная рефлексия, где студент отвечает на вопросы: «Что было самым сложным в произношении?», «Какой фрагмент потребовал наибольшего количества дублей и почему?», «Как я упростил свое объяснение, чтобы уложиться в лимит времени?». Этот этап закрепляет приобретенный опыт, переводя его в осознанное знание и формируя навык самооценки, что является конечной целью любого обучения.

Эти задания демонстрируют, как TikTok и аналогичные платформы могут служить не для развлечения, а для целенаправленной отработки конкретных языковых навыков, делая процесс обучения личностно значимым и социально вовлекающим. Ценным представляется и сопутствующий рост

«мягких навыков» (soft skills): цифровой и медийной грамотности, креативного мышления, проектного управления и способности к рефлексивной самооценке. Студент выступает не как пассивный потребитель контента, а как его автор и критик, что соответствует запросу на формирование активной, автономной личности. Таким образом, использование коротких видеоформатов в обучении иностранному языку, при условии методически грамотного и критического подхода, открывает значительные возможности для создания персонализированного, увлекательного и социально ориентированного образовательного процесса, который готовит студентов не только к экзамену, но и к эффективной коммуникации в цифровом мире.

Список использованной литературы

1. Устинова, Н. П. Формирование и совершенствование фонетической компетенции студентов технических специальностей / Н. П. Устинова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-sovershenstvovanie-foneticheskoy-kompetentsii-studentov-tehnicheskih-spetsialnostey/viewer (дата обращения: 09.02.2026).

2. Макарова, Е. Н. Развитие фонетических навыков у студентов неязыкового вуза в эпоху глобализации / Е. Н. Макарова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2022. – Т. 6, № 2. – С. 19–27. – URL: https://gpi. magtu.ru/images/doc/2-2022/2022-2-19-28.pdf (дата обращения: 13.02.2026).

К содержанию

С. В. МОРОЗ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ (WORDWALL, BLOOKET)

Развитие интернет-технологий прошло несколько этапов: от статичных страниц Web 1.0, где пользователи лишь потребляли контент, через интерактивную Web 2.0, предоставившую возможность создания контента и социального взаимодействия, к Web 3.0 (семантической паутине). Web 3.0 характеризуется интеллектуальными адаптивными системами, способными анализировать семантическую структуру данных и предоставлять персонализированный контент [1]. В образовании технологии Web 3.0 открывают новые перспективы для совершенствования учебного процесса и создания инновационных сервисов для глубокого освоения знаний студентами [2].

Переводческая компетенция занимает центральное место в профессиональной подготовке будущих переводчиков. Согласно В. Н. Комиссарову,

структура профессиональной компетенции переводчика включает следующие компоненты: языковую компетенцию (владение системой, нормой и узусом обоих языков); текстообразующую компетенцию (умение создавать связные и адекватные тексты на языке перевода с учетом жанрово-стилистических особенностей); коммуникативную компетенцию (способность учитывать фоновые знания рецептора и коммуникативную ситуацию); профессионально-техническую компетенцию (знание стратегий и приемов перевода, умение работать с современными технологиями и источниками информации) [3].

Развитие переводческой компетенции у студентов языковых специальностей имеет несколько ключевых аспектов:

1. Освоение лексико-грамматических структур исходного и переводящего языков. Глубокое понимание лексических и грамматических норм, а также механизмов переводческих трансформаций помогает студентам систематизировать знания и осознать логику межъязыковых соответствий.

2. Эффективное построение высказываний на языке перевода. Точное применение переводческих стратегий позволяет передавать мысли ясно и корректно с учетом норм принимающего языка.

3. Развитие навыков письменного и устного перевода. Переводческая грамотность способствует совершенствованию навыков работы с текстом, позволяя студентам создавать структурированные и выразительные переводы.

4. Формирование информационно-поисковых навыков. Умение работать со словарями, глоссариями и корпусами текстов является неотъемлемой частью профессиональной деятельности переводчика.

Современные возможности Web 3.0 создают благоприятные условия для внедрения образовательных сервисов, способных значительно улучшить процесс обучения переводческим дисциплинам. В этом контексте геймифицированные платформы Wordwall и Blooket выступают как эффективные инструменты для формирования переводческой компетенции.

Wordwall представляет собой конструктор интерактивных и печатных заданий. Ключевым преимуществом платформы является возможность создавать множество вариантов упражнений на основе одного шаблона (списка терминов или предложений). Для обучения переводу наиболее релевантны следующие шаблоны: «Сопоставление» (установление соответствий между термином и переводом), «Викторина» (выбор правильного варианта перевода из нескольких), «Анаграмма» (восстановление термина на иностранном языке), «Пропущенное слово» (заполнение лакун в предложении перевода), «Случайное колесо» (для активизации лексики в устной речи). Важной особенностью Wordwall является возможность использования как в синхронном (в аудитории), так и в асинхронном формате (студенты проходят задания дома, а преподаватель видит статистику) [4].

Blooket – платформа, ориентированная преимущественно на соревновательную механику. Преподаватель создает набор вопросов (например, «Выберите правильный перевод слова» или «Как переводится данное предложение?»), а студенты отвечают на них, участвуя в различных игровых режимах: «Гонка», «Золотоискатели», «Защита башни», «Королевская битва» и др. Успешность ответов напрямую влияет на результат в игре, что создает устойчивую мотивацию. Режим *Homework* позволяет задавать индивидуальные задания и отслеживать статистику их выполнения, включая процент правильных ответов и время, затраченное на каждый вопрос [4].

Дидактический потенциал рассматриваемых платформ для формирования переводческой компетенции обусловлен рядом факторов:

1. Интерактивность и игровой формат. Игровая механика трансформирует рутинный процесс заучивания терминов в увлекательную деятельность. Это особенно важно при работе с большими объемами специальной лексики (юридической, экономической, технической), которая часто вызывает трудности у студентов.

2. Многократность повторения в вариативных контекстах. Wordwall позволяет использовать один набор терминов в разных игровых форматах, что обеспечивает повторение материала без потери интереса. Blooket, предлагая различные режимы игры с одним набором вопросов, также способствует непроизвольному запоминанию.

3. Развитие скорости реакции. Соревновательные режимы Blooket, ограниченные по времени, моделируют условия реальной переводческой деятельности, особенно в сфере устного перевода, где скорость принятия решений критически важна.

4. Индивидуализация обучения. Обе платформы позволяют создавать задания разного уровня сложности и адаптировать их под конкретную группу студентов. Статистика выполнения помогает преподавателю выявлять пробелы и корректировать учебный процесс.

5. Формирование навыков командного взаимодействия. Некоторые режимы Blooket предполагают командную игру, что способствует развитию навыков коллективной работы, необходимых в современной переводческой индустрии.

Таким образом, геймифицированные платформы Wordwall и Blooket обладают значительным дидактическим потенциалом в контексте формирования переводческой компетенции. Wordwall эффективен на этапах ознакомления и тренировки благодаря вариативности форматов, Blooket – на этапе автоматизации благодаря соревновательным механикам и развитию скорости реакции. Использование данных сервисов делает процесс изучения перевода не только более интересным и увлекательным, но и способствует системному усвоению терминологии и переводческих

соответствий, что является важным условием успешного профессионального развития студентов языковых специальностей.

Список использованной литературы

1. Aghaei, S. Evolution of the world wide web: from Web 1.0 to Web 4.0 / S. Aghaei, N. Mohammad Ali // International Journal of Web & Semantic Technology. – 2012. – Vol. 3, № 1. – P. 1–10. – URL: https://airccse.org/journal/ijwest/papers/3112ijwest01.pdf (date of access: 10.02.2026).

2. An, Y-J. Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers and Lessons Learned / Y-J. An, K. Williams // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2010. – Vol. 7, № 3. – P. 1–6. – URL: https://www.itdl.org/Journal/Mar_10/article04.htm (date of access: 10.02.2026).

3. Гаджибабаева, Н. В. Цифровые ресурсы в лексической работе переводчика: от глоссариев к интерактивным симуляторам / Н. В. Гаджибабаева // Молодой ученый. – 2025. – № 50 (601). – С. 534–538. – URL: https://moluch.ru/archive/601/131503 (дата обращения: 23.02.2026).

4. Akhmedov, H. Methods of teaching the Russian language using digital technologies in senior grades of secondary schools / H. Akhmedov // Interdiscipline innovatiom and scientific research conference : British intern. sience conf., May 2025. – P. 21–24. – URL: https://www.researchgate.net/publication/392814692_METHODS_OF_TEACHING_THE_RUSSIAN_LANGUAGE_USING_DIGITAL_TECHNOLOGIES_IN_SENIOR_GRADES_OF_SECONDARY_SCHOOLS (date of access: 02.03.2026).

К содержанию

Д. И. ПАВЛОВИЧ, М. С. ШУКАЛО
Беларусь, Минск, БНТУ

МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННОГО И ГЕЙМИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ

В условиях модернизации системы высшего образования и активной цифровизации учебного процесса особую актуальность приобретает проблема мотивации обучающихся. Эффективность обучения английскому языку в значительной степени зависит от уровня учебной мотивации студентов, их вовлеченности и готовности к активной языковой практике. Однако традиционные методы преподавания не всегда обеспечивают устойчивый интерес к изучению иностранного языка, особенно среди студентов неязыковых специальностей [1]. В связи с этим возрастает интерес к инновационным педагогическим технологиям, направленным на активизацию познавательной деятельности. Одним из таких подходов является геймификация, получившая широкое распространение в практике преподавания иностранных языков [2].

Традиционный подход к обучению английскому языку в высшей школе основывается на систематическом усвоении лексико-грамматического материала, выполнении типовых упражнений, работе с текстами и контроле знаний посредством тестирования. В рамках данного подхода мотивация студентов преимущественно носит внешний характер и связана с оцениванием, зачетами и экзаменами [1].

Несмотря на структурированность и академическую направленность традиционной модели, исследователи отмечают ее ограниченный мотивационный потенциал. Отсутствие интерактивности и эмоциональной составляющей может приводить к снижению учебной активности и формальному выполнению заданий, что отрицательно сказывается на результатах обучения [3].

Геймификация в обучении иностранным языкам рассматривается как внедрение элементов игрового дизайна (баллы, уровни, достижения, рейтинги) в неигровой образовательный контекст с целью повышения вовлеченности обучающихся [2]. В отличие от традиционного подхода, геймифицированная модель ориентирована на процесс обучения и на формирование внутренней мотивации. Согласно исследованиям, геймификация способствует созданию позитивной учебной среды, в которой студенты активнее включаются в учебную деятельность и проявляют большую инициативу [3]. Использование игровых механизмов позволяет снизить уровень тревожности при изучении иностранного языка и способствует формированию коммуникативной компетенции [4].

Сравнительный анализ традиционного и геймифицированного подходов показывает существенные различия в их мотивационном воздействии. В традиционной модели мотивация в большей степени обусловлена внешними факторами, тогда как геймификация активизирует внутренние мотивы обучения: интерес, чувство достижения и удовлетворение от прогресса [4].

Как отмечает Г. В. Денисенко, геймификация не подменяет традиционное обучение, а дополняет его, обеспечивая баланс между академической строгостью и интерактивностью [2]. При этом использование информационно-коммуникационных технологий усиливает эффект геймификации, делая образовательный процесс более гибким и адаптивным [5]. Эффективность геймифицированного подхода во многом определяется методической грамотностью его реализации. Исследователи подчеркивают, что игровые элементы должны быть подчинены образовательным целям и соответствовать содержанию учебного курса [4]. Чрезмерная ориентация на внешние стимулы может привести к формализации учебной деятельности и снижению познавательной ценности обучения [2].

В этой связи особое значение приобретает роль преподавателя как организатора и модератора образовательного процесса, способного

интегрировать игровые механики в традиционную систему обучения без ущерба для ее содержательной основы [5].

Проведенный анализ показывает, что геймифицированный подход обладает более высоким мотивационным потенциалом по сравнению с традиционной моделью обучения английскому языку в высшей школе. Он способствует повышению вовлеченности студентов, формированию устойчивого интереса к изучению иностранного языка и развитию коммуникативных навыков. Вместе с тем эффективность геймификации определяется ее методически обоснованной интеграцией в образовательный процесс и сочетанием с традиционными формами обучения [1; 2].

В контексте инноваций в обучении иностранным языкам геймификация представляет собой перспективную стратегию, отвечающую современным требованиям высшего образования и особенностям цифрового поколения студентов.

Список использованной литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2018. – 336 с.

2. Денисенко, Г. В. Геймификационный подход в обучении иностранным языкам / Г. В. Денисенко // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2022. – URL: https://s-ba.ru/conf-posts-2022-03/tpost/3iyez46251-geimifikatsionnii-podhod-v-obuchenii-ino (дата обращения: 16.02.2026).

3. Габдуллина, А. Ш. Геймификация в контексте современного иноязычного обучения студентов-бакалавров в высших школах / А. Ш. Габдуллина, А. В. Рубцова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 98–103. – URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39827 (дата обращения: 16.02.2026).

4. Певзнер, В. В. Некоторые особенности применения геймификации в процессе обучения / В. В. Певзнер, В. И. Погорелов, Д. А. Шуклин // Проблемы современного образования. – 2016. – № 2. – С. 98–101.

5. Сысоев, П. В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 264 с.

К содержанию

Д. П. ПОТОКСКАЯ
Беларусь, Минск, ВА РБ

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ФУНДАМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В условиях стремительного развития компьютерных технологий и постоянного устаревания знаний, непрерывное образование становится не просто желательным, а критически необходимым условием конкуренто-

способности взрослого населения и экономического развития. Цифровые инновации и информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) выступают ключевым инструментом, позволяющим трансформировать традиционную систему обучения и сделать ее более гибкой, доступной и персонализированной.

Традиционные педагогические модели не всегда могут быть эффективно перенесены на обучение взрослых. Фундаментом для цифровой трансформации служит *андрагогика* – наука об обучении взрослых. Стоит отметить, что цифровые инновации должны усиливать, а не противоречить основным принципам андрагогики, сформулированным Малкольмом Ноулзом и адаптированным для цифрового контекста:

- самостоятельность и самоуправление,
- опора на опыт,
- практическая направленность,
- внутренняя мотивация.

Большое разнообразие современных сетей и платформ, адаптивных платформ на базе искусственного интеллекта, технологий виртуальной и дополненной реальности активно помогают в достижении основных принципов андрагогики, а также в разнообразии обучения иностранным языкам (далее – ИЯ) взрослых. Так как процесс учения, в котором приобретаются знания, умения, раскрываются способности, опыт деятельности, должен быть творческим, использование платформ в учебной деятельности позволит выявить креативный потенциал личности обучаемого, чтобы его успешно реализовать [1].

Социальные платформы содержат множество инструментов и приложений для изучения языка, например, Duolingo, Babbel, Quizzlet, Memrise основаны на геймификации и интерактивных упражнениях, что делает изучение языка увлекательным и приятным.

Google Classroom имеет множество функций, которые включают в себя создание индивидуальных курсов, тестов, размещение учебных материалов. WordWall и Padlet платформы для создания тематических упражнений на отработку различных навыков и интерактивных досок. Kahoot! – это сервис для организации тестов, опросов, мини-игр, онлайн-викторин в различных режимах. Все эти платформы позволяют изучать язык в любом месте, даже с использованием телефона, что является отличным вариантом для взрослых людей, основная цель которых изучить язык в удобных для них условиях.

Суть использования *виртуальной* и *дополненной* реальности при изучении иностранного языка заключается в том, что ИЯ является не только предметом, но и средой для взаимодействия и решения различных проблем с его использованием. Именно это делает иммерсивное обучение одним

из самых перспективных направлений на сегодняшний день, ведь оно помогает сделать коммуникацию для обучаемых более комфортной и результативной [2].

Технологии виртуальной реальности (далее – VR) и дополненной реальности (далее – AR) решают проблему, связанную с необходимостью практической отработки навыков в сложных или опасных условиях, что особенно актуально для корпоративного и профессионального обучения.

Виртуальная реальность – это технология, которая позволяет погружаться в смоделированные миры. Сам виртуальный мир создается компьютером, при этом все изменения внутри мира обрабатываются в реальном времени [3].

Главное свойство виртуальной реальности заключается в том, что обучаемый воспринимает виртуальный мир с помощью своих зрительных, тактильных, слуховых чувств. Для погружения в этот мир необходимо специальное оборудование: игровые консоли; шлемы, очки виртуальной реальности.

Дополненная реальность – это технология, которая позволяет добавлять виртуальные объекты и элементы в реальный мир, который мы видим через камеру мобильного устройства или другие устройства AR.

Эта технология является самой легкодоступной, ведь она подразумевает под собой, что можно смотреть на реальный мир не через специальное оборудование, а через камеру на своем телефоне для работы с добавленными виртуальными объектами, которые могут взаимодействовать с реальным миром [3].

Технологии дополненной реальности накладывают цифровую информацию, дополняют ее текстом, 3D-моделями, аудио на реальное окружение с помощью телефона, планшета или AR-очков.

Наиболее доступным и популярным средством изучения языка в последнее время является *искусственный интеллект* (далее – ИИ). Традиционные методы обучения часто ориентированы на усредненного слушателя, что может быть неэффективно для взрослых, имеющих разный багаж знаний, опыт и темп усвоения информации. Искусственный интеллект решает эти проблемы, так как имеет множество преимуществ:

– системы на базе ИИ анализируют успеваемость, предпочтения и цели каждого пользователя, они динамически подстраивают сложность и последовательность учебного материала;

– ИИ-наставники предоставляют обратную связь в реальном времени, имитируя занятия с преподавателем: отвечают на вопросы, предлагают подсказки и дополнительные упражнения;

– ИИ способны быстро и точно определить, какие именно навыки и знания требуют улучшения, основываясь на результатах тестов и характере ответов;

– ИИ-инструменты обеспечивают поддержку 24 часа в сутки, позволяя учиться в любое удобное время, вне зависимости от часового пояса и расписания.

Несмотря на очевидные преимущества, переход к цифровому обучению сопряжен с рядом проблем.

В первую очередь это *цифровое неравенство*. Особенно остро проблема цифрового неравенства стоит для людей старшего возраста и жителей отдаленных территорий, которые могут не иметь достаточного доступа к интернету и современному оборудованию, а также базовой цифровой грамотности (навыков использования персонального компьютера и онлайн-сервисов).

Помимо этого, переход на цифровой формат требует *пересмотра роли преподавателя-андрагога*. Он становится не столько источником информации, сколько ментором и куратором индивидуальных образовательных траекторий. Необходимы программы повышения квалификации для педагогов, направленные на освоение новых цифровых методик.

Цифровые инновации являются мощным катализатором развития системы непрерывного образования взрослых, обеспечивая ее гибкость, доступность и актуальность. Теоретические принципы андрагогики находят свое практическое воплощение в адаптивных платформах на базе ИИ, иммерсивных VR/AR-тренажерах, социальных платформах и приложениях.

Успешное внедрение этих инноваций требует не только технологических инвестиций, но и системного решения социальных и методологических проблем: преодоление цифрового неравенства и трансформацию педагогической роли. Будущее образования взрослых лежит в гибридном формате, где ИКТ служат мощным инструментом для максимальной реализации принципа самонаправленного обучения в течение всей жизни.

Список использованной литературы

1. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Л. Л. Рыбцова, М. Н. Дудина, Т. С. Вершинина [и др.] ; Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 92 с.

2. Даутова, О. Б. Традиционные и инновационные технологии обучения студентов : учеб. пособие : в 2 ч. / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова, А. В. Мосина ; науч. ред. А. П. Тряпицына. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – Ч. 1. – 96 с.

3. Применение иммерсивных технологий в образовательном процессе вуза / Д. Давыдова, А. А. Курганов, В. Е. Ляпунов, Р. Г. Гильванов // Интеллектуальные технологии на транспорте. – 2023. – № 2. – С. 41–47.

К содержанию

О. В. ПРОКОПЮК
Беларусь, Брест, БрГТУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ЧАТ-БОТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Благодаря интенсивному развитию технологий искусственного интеллекта в настоящий момент происходит активная интеграция инструментов на его основе в различные сферы деятельности человека, в том числе образование. Внедрение данных инструментов в процесс обучения иностранному языку осуществляется по следующим направлениям: преподавание иностранного языка (за счет автоматизации контроля и оценки ответов обучающихся; установления обратной связи и др.), овладение студентами иностранным языком (благодаря созданию индивидуальной траектории обучения, обеспечению возможности развития навыков и умений диалогической речи и др.), организация учебного процесса (за счет автоматизированного управления образовательным процессом, осуществления анализа большого объема данных и др.) [1, с. 6].

В научной литературе представлены многочисленные публикации, описывающие результаты исследований, направленных на изучение лингводидактического потенциала отдельных инструментов искусственного интеллекта и ограничений их использования в иноязычном образовании [2; 3]. Аналитический обзор данных публикаций показал, что интеграция в процесс обучения студентов иностранному языку чат-ботов, представляющих собой диалоговую обучающую программу, которая благодаря заложенным в ней алгоритмам способна развивать иноязычные устные и письменные речевые умения [4, с. 68], а также языковые навыки студента посредством ведения с ним диалога, приводит к положительным результатам. Данные результаты, на наш взгляд, обусловлены повышением вовлеченности студента в процесс овладения иностранным языком вследствие снижения уровня его тревожности при взаимодействии с программой, доступностью чат-ботов для иноязычной практики в любое удобное для студента время.

Одним из многих генеративных чат-ботов, лингводидактический потенциал которого позволяет применять его в процессе обучения иностранному языку, является Character.ai, в основе которого лежит большая языковая модель LaMDA, разработанная корпорацией Google. Функционал Character.ai позволяет преподавателю создать персонаж, детально описав его (описание может содержать до 500 символов) и задачи, которые ему необходимо выполнить, что позволяет направить чат-бот на генерацию

необходимого в рамках процесса обучения контента. Кроме того, персонажу можно присвоить имя, сгенерировать его изображение на основе запроса, выбрать голос из существующей базы, задать фразу, которую он будет использовать для начала диалога. Диалог между персонажем и студентом может осуществляться на основе письменных сообщений и устного общения при использовании функции звонок.

В качестве примера опишем задание, которое было предложено на аудиторном занятии, целью которого являлось совершенствование умений диалогической речи студентов второго курса специальности 6-05-0611-03 «Искусственный интеллект» в рамках факультативной дисциплины «Английский язык (профессиональная лексика)». Задание предполагало участие студента в диалоге с чат-ботом, заранее созданным преподавателем. Согласно заданию, чат-бот выступал в роли владельца компании, а студент – менеджера. В ходе диалога из нескольких кандидатов необходимо было выбрать одного, который в большей степени соответствует должности разработчика программного обеспечения, и назначить дату и время проведения собеседования. Студент должен был: описать как минимум двух кандидатов, сообщив об их квалификации и описав предыдущий проект, над которым работал кандидат; объяснить, почему один из них подходит на должность больше другого; предложить организовать собеседование; согласиться с окончательным решением владельца компании. Кроме того, студенту необходимо было использовать в диалоге определенные предложенные преподавателем фразы. Роль чат-бота была прописана при создании персонажа.

По завершении данного задания студентам было предложено оценить чат-бот как собеседника по следующим критериям (от 0 до 4):

1) достижение коммуникативной цели (4 – коммуникативная цель достигнута полностью (задание преподавателя полностью выполнено); 3 – цель в целом достигнута, но есть незначительные несоответствия; 2 – цель частично достигнута; 1 – цель практически не достигнута; 0 – цель не достигнута);

2) логичность ответов чат-бота (4 – реплики связаны, аргументированы, последовательны; 3 – в целом ответы логичны, присутствуют отдельные логические ошибки; 2 – ответы не совсем логичны, присутствует значительное количество логических ошибок; 1 – в большинстве ответов логика отсутствует; 0 – логика отсутствует);

3) естественность ответов бота (4 – ответы звучат естественно, характерно для реального профессионального общения; 3 – ответы звучат в основном естественно, незначительная искусственность; 2 – ответы звучат заметно неестественно, в них присутствует множество калек или шаблонов; 1 – ответы не похожи на реальные ответы профессионала; 0 – ответы совершенно некорректны);

4) соответствие уровня языка бота языковому уровню студента (4 – полностью соответствует уровню; 3 – в незначительном количестве случаев понимать ответ сложно; 2 – ответ можно понять частично; 1 – ответ слишком сложен для понимания; 0 – понять ответ невозможно);

5) применимость бота на занятиях по иностранному языку (4 – оказывает положительное влияния на процесс овладения иностранным языком; 3 – в целом применим с некоторыми ограничениями; 2 – применим со значительным числом ограничений; 1 – оказывает отрицательное влияния на процесс овладения иностранным языком; 0 – опасно применять).

Интерпретация результатов опроса студентов нескольких групп показала, что большинство студентов (около 80 %) оценивают качество генерируемого чат-ботом контента достаточно высоко и считают применение искусственного интеллекта в рамках обучения иностранному языку целесообразным.

Оценить умения диалогической речи студента (решение коммуникативной задачи; точность понимания реплик собеседника; правильность реакции на реплики собеседника; инициирование и поддержание беседы по предложенной ситуации; соответствие используемых речевых средств поставленной коммуникативной задаче; разнообразие используемых речевых средств; языковая правильность устной речи и др.) преподаватель может, изучив скриншоты диалога студента и чат-бота.

Считаем необходимым также отметить повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка в целом при использовании генеративных чат-ботов. Мы полагаем, что этому способствует тот факт, что для студента, который живет вне языковой среды и, как правило, не имеет возможности общаться с носителями языка на профессиональные темы, общение с ботом создает эффект подлинной коммуникации. Это способствует осознанию значимости владения профессионально ориентированным иностранным языком в рамках своей специальности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение генеративных чат-ботов в процессе обучения способствует повышению эффективности овладения студентом иностранным языком в целом. Несмотря на большой объем исследований по данной проблематике, перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке методики интеграции генеративных чат-ботов в процесс обучения иностранному языку и создании типологии инструментов на базе искусственного интеллекта, обладающих наибольшим лингводидактическим потенциалом для обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6–16.

2. Титова, С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27, № 2. – С. 18–37.

3. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, М. Н. Евстигнеев [и др.] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 3. – С. 559–588.

4. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 66–72.

5. Филатов, Е. М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения Character.ai / Е. М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 1248–1260.

К содержанию

П. Н. РЕЗЬКО
Беларусь, Брест, БрГТУ

МЕТОДИКА «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В традиционной парадигме обучения иностранному языку существует фундаментальное противоречие. В классе, где собрались 10–15 человек, учитель вынужден тратить драгоценное время на объяснение теории. В результате на самую важную часть – говорение – остается катастрофически мало времени, часто не более 20 % от занятия. Ученики уходят домой с теорией, но при попытке выполнить домашнее задание они сталкиваются с трудностями и не могут получить мгновенную обратную связь. Данное противоречие привело к появлению такой методики как Flipped Classroom (с англ. – ‘перевернутый класс’), в которой традиционная подача материала (объяснение учителя) и домашнее задание меняются местами. Применительно к изучению английского языка, эта методика работает особенно эффективно, так как максимизирует живую практику речи на занятиях.

Это особенно важно, так как навыки в изучении английского языка относятся к практическим умениям, включая говорение, слушание, чтение и письмо. Эти навыки необходимы для общения в реальном мире и академических успехов. Методика «перевернутого класса» вносит значительный вклад в развитие этих навыков благодаря своей ориентации на активное обучение в классе. Например, такие занятия в классе, как групповые дискуссии и презентации, предоставляют учащимся возможность практиковать говорение и слушание в режиме реального времени, повышая их

уверенность и беглость речи на английском языке [1]. Аналогично, такие задания, как письменные работы и рецензирование работ сверстниками, побуждают учащихся улучшать свои навыки письма, применяя грамматику и лексику, полученные на предварительных занятиях [2, с. 47]. Интеграция этих навыков в модель «перевернутого класса» гарантирует, что учащиеся не только понимают язык теоретически, но и могут эффективно использовать его в различных коммуникативных контекстах [3]. Таким образом, данная методика обеспечивает оптимальную среду для приобретения учащимися как знаний, так и навыков в изучении английского языка.

Данная методика имеет под собой теоритическое обоснование – это теория когнитивной нагрузки Джона Свеллера и Таксономия Блума. Психолог Джон Свеллер утверждает, что рабочая память человека ограничена, и обучение эффективно, когда объем учебного материала не превышает ограниченную рабочую память (5 ± 2 элемента), позволяя знаниям переходить в долгосрочную память. Она направлена на снижение лишних умственных усилий, оптимизацию подачи информации и предотвращение когнитивной перегрузки, препятствующей усвоению знаний [4].

Таким образом, когда ученик слышит новое грамматическое правило впервые (особенно на иностранном языке), его мозг испытывает высокую когнитивную нагрузку. В традиционном классе ученик пытается одновременно слушать, понимать новую лексику, записывать и запоминать, что приводит к перегрузке мозга обучающегося и плохому запоминанию нового материала. В «перевернутом классе» ученик дома, в спокойной обстановке, может поставить видео на паузу, перемотать, посмотреть перевод слова в словаре. Когнитивная нагрузка снижается, усвоение материала становится глубже. Таксономия Блума – это иерархическая модель классификации образовательных целей, разделяющая мыслительные процессы на шесть уровней:

1) запоминание (remembering) – воспроизведение фактов, терминов, понятий;

2) понимание (understanding) – объяснение идей или концепций;

3) применение (applying) – использование информации в новых ситуациях;

4) анализ (analyzing) – разделение информации на части, поиск взаимосвязей;

5) оценка (evaluating) – обоснование решений, критика;

6) создание (creating) – создание нового продукта, структуры или точки зрения [5].

В «перевернутом классе» низшие уровни (запоминание правил и слов) вынесены на дом, а в классе, под присмотром учителя, ученик занимается высшими уровнями: применяет правило в диалоге, анализирует речь собеседника, оценивает использование времен и создает собственные

высказывания. Таким образом, таксономия Блума помогает педагогам структурировать обучение, переходя от простых знаний к критическому мышлению, что обеспечивает эффективное усвоение материала.

В качестве примера возьмем тему «Present Perfect vs Past Simple». При традиционном подходе структура урока обычно выглядит нижеследующим образом: 20 минут отводится на объяснение разницы между Present Perfect и Past Simple, 20 минут – на упражнения в классе, а дома выполняются упражнения на закрепление материала. При использовании методики «перевернутый класс» ученик дома смотрит 5-минутное видео, где на примерах показана разница (Present Perfect – важен результат сейчас, Past Simple – конкретное время в прошлом), далее – выполняет проверочное задание на понимание просмотренного материала. В классе в начале занятия проходит блиц-опрос на понимание теории, а затем ученики в парах задают друг другу вопросы на отработку речи: «Have you ever been to Minsk?» – «Yes, I have. I went there in 2022». Далее идет закрепление материала, например игра «Find someone who...» (...has flown a kite, has lost keys, etc.) или мини-дискуссия: «Tell me about the best trip you have ever had. Where did you go?».

Как видно из вышесказанного, основная проблема лежит в самодисциплине обучающихся и их мотивации. Если больше 20–30 % не выполнили домашнего задания – занятие будет сорвано. Возможные пути решения: видеоматериал для домашнего просмотра не должен быть слишком большим и сложным, должна существовать система напоминания о необходимости выполнить задание, например, через мессенджеры.

В заключение отметим, что методика «перевернутый класс» – это не просто модный тренд, а логичная эволюция преподавания иностранных языков. В мире, где любой грамматический справочник и произношение слова доступны в смартфоне за секунду, ценность учителя заключается не в трансляции информации, а в создании ситуаций успеха, живого общения и мгновенной корректирующей обратной связи. «Перевернутый класс» позволяет вернуть языку его главную функцию – быть средством общения, а не просто учебным предметом.

Список использованной литературы

1. Chen Hsieh, J. S. Using the flipped classroom to enhance EFL learning / J. S. Chen Hsieh, W. C. V. Wu, M. W. Marek // Computer Assisted Language Learning. – 2017. – № 30 (1–2). – P. 1–21. – URL: https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910 (date of access: 11.04.2025).

2. Abedi, P. The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing / P. Abedi, M. H. Keshmirshekan, E. Namaziandost // Journal of Applied Linguistics and Language Research. – 2019. – № 6 (4). – P. 43–56. – URL: https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/1036/pdf1036 (date of access: 11.02.2026).

3. Tevfik, D. Teaching Speaking Skills through Flipped Classroom Model: EFL Students' Autonomy, Willingness to Communicate, and Anxiety / D. Tevfik // i-Manager's Journal on English Language Teaching. – 2023. – № 13 (2). – P. 35. – URL: https://doi.org/10.26634/jelt.13.2.19444 (date of access: 21.03.2025).

4. Азаренко, Н. Что нужно знать о теории когнитивной нагрузки всем, кто учится и много работает с информацией / Н. Азаренко // Конверт. – URL: https://www.unisender.com/ru/blog/chto-nuzhno-znat-o-teorii-kognitivnoj-nagruzki/#anchor. – Дата публ.: 03.07.2025.

5. Что такое таксономия Блума? // Центр ДО. – URL: https://do-centr.ru/2022/02/01/chto-takoe-taksonomija-bluma/ (дата обращения: 22.11.2025).

К содержанию

И. В. СЕМЕНЧУК
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

НЕДЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Преподавание учебной дисциплины «Иностранный язык» в учреждениях высшего медицинского образования направлено на формирование и развитие у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык для успешного осуществления межличностного и профессионального взаимодействия. Мотивация является одним из ключевых условий для успешного овладения иностранным языком в неязыковом вузе. Тем не менее «глубокое изучение иностранного языка в вузе для многих студентов не является осознанной необходимостью» [1, с. 43].

Одним из эффективных способов повышения интереса и мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов, развития их межкультурной компетенции и расширения страноведческого кругозора является такая форма внеаудиторной деятельности, как проведение дней культуры изучаемого иностранного языка [2, с. 32].

В статье рассматривается практический опыт проведения недели английского языка на кафедре иностранных языков Гродненского государственного медицинского университета. Предметная неделя традиционно проводится среди студентов 1-го курса лечебного, педиатрического, медико-психологического и медико-диагностического факультетов. Целью данного мероприятия является повышение мотивации к изучению иностранного языка, совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, активизация полученных профессиональных знаний и навыков студентов в контексте иностранного языка, реализация творческих

способностей студентов, вовлечение их в международные языковые олимпиады, пробуждение интереса к культуре страны изучаемого языка.

Для обеспечения более широкого охвата аудитории мероприятия планируются таким образом, чтобы в программе были события, ориентированные на студентов с разным уровнем владения иностранным языком. Также учитываются индивидуальные предпочтения обучающихся относительно типа проводимых в рамках недели мероприятий. Кроме того, каждый преподаватель ориентируется на свой предыдущий опыт, выбирая наиболее подходящие мероприятия для данного контингента обучающихся.

Неизменным успехом пользуются лингвострановедческие викторины, позволяющие раскрыть культурное своеобразие страны изучаемого языка. Несколько студентов учебной группы готовят мультимедийную презентацию, содержащую задания на знание интересных фактов о социокультурных особенностях Великобритании. Остальные студенты делятся на несколько команд и соревнуются между собой в выборе правильного ответа на поставленный вопрос.

Тематические викторины и квизы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, традиционно вызывают огромный интерес со стороны студентов. Содержательные и интересные презентации, подготовленные в рамках изучения тем «Neurological disorders», «Body systems», «Viruses and bacteria» и т. п. позволяют студентам продемонстрировать глубокие знания не только по иностранному языку, но и в области медицины.

Особенно популярны среди обучающихся викторины, проводимые с использованием информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время имеется множество онлайн-платформ, созданных в помощь преподавателю иностранного языка. Одной из таких платформ является программа Wordwall, содержащая различные задания на знание медицинской терминологии. Терминологическая грамотность является важным условием успешного изучения дисциплин медицинского профиля, поскольку без понимания терминов невозможно разобраться в содержании специальных дисциплин. Основы медицинской терминологической грамотности закладываются в курсе учебных дисциплин «Латинский язык» и «Иностранный язык». Размещенная на платформе Wordwall викторина «Medical terminology quiz» помогает студентам проверить свои знания современной медицинской англоязычной терминологии с опорой на изученные ранее греко-латинские терминоэлементы. Формат викторины, звуковое сопровождение каждого задания вносят элемент игры, что стимулирует интерес к изучению и пониманию медицинских терминов.

Студенты-медики с воодушевлением принимают участие в групповых дискуссиях, позволяющих обобщить и систематизировать знания по изученной теме. Например, после освоения темы «Diseases of the liver and bile

ducts» разрабатывается сценарий дискуссии, распределяются роли участников. Учебная группа разбивается на три команды: команду онкологов, команду гастроэнтерологов и команду пациентов с заболеваниями печени и желчевыводящих путей. Студенты, играющие роль врачей, вступают в дискуссию по поводу диагностики заболевания пациента, предлагают возможные методы лечения. Студенты, выступающие в роли пациентов, задают вопросы относительно лечения того или иного заболевания.

В рамках недели английского языка студенты также принимают участие в конкурсе перевода аутентичного текста «Discover the World of Translation». Студенты выполняют перевод научно-популярного текста медицинской тематики с английского языка на русский. Цель конкурса – совершенствование навыков перевода оригинального текста с учетом его особенностей. Результаты конкурсных переводов дают возможность студентам проверить себя, получить реальную оценку своих достижений по иностранному языку, одновременно позволяя преподавателю оценить степень владения навыками профессионального перевода с целью их дальнейшего совершенствования.

Развитие творческого потенциала студентов является важной составляющей учебно-воспитательного процесса в вузе. Конкурсы чтецов, исполнителей современной английской песни, выставки тематических плакатов, батл скороговорок, театральные постановки помогают студентам продемонстрировать свои творческие и актерские способности, способствуют расширению социокультурного кругозора, дают стимул к самообразованию и саморазвитию.

Особый интерес вызывают творческие задания, связанные с деятельностью факультета, на котором обучаются студенты. Так, студенты педиатрического факультета с увлечением принимают участие в конкурсе рекламных роликов «The Faculty of Pediatrics – the best faculty to study at!». Главная задача мероприятия – креативно и позитивно представить свой факультет. Проведение подобных конкурсов не только способствует реализации творческого потенциала студентов, но и предоставляет возможность формирования уважительного отношения к достижениям факультета и университета в целом.

В рамках недели английского языка студенты также привлекаются к участию в международных олимпиадах и проектах. Например, в 2024 г. семь студентов 1-го курса лечебного, педиатрического и медико-психологического факультетов приняли участие в 1 и 2 турах III Международной онлайн-олимпиады по английскому языку «English in Healthcare: Inspire and Move Forward!” (Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского). Участники олимпиады получили ценный опыт и осознали важность владения иностранным языком для своей будущей карьеры.

В марте 2026 г. планируется проведение круглого стола «Проблемы здорового образа жизни» с участием белорусских студентов, изучающих английский язык, а также иностранных студентов Гродненского государственного медицинского университета. Неформальный формат общения с представителями других культур предоставляет реальную возможность применить знания и умения общения на иностранном языке на профессиональные темы, приобрести новых друзей, осознать социокультурные реалии стран изучаемого языка.

Широкая палитра мероприятий в рамках недели английского языка позволяет учесть интересы всех студентов, содействует формированию творческой активности и креативного мышления, обеспечивает практическое применение полученных знаний для решения профессиональных задач, выходящих за рамки учебного процесса, что, несомненно, свидетельствует о важной роли и значимости предметной недели как эффективного средства повышения мотивации к изучению иностранного языка в медицинском вузе.

Список использованной литературы

1. Волосенкова, Е. А. Предметная неделя как способ развития мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе / Е. А. Волосенкова // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе : материалы XIII Междунар. науч.-метод. видеоконф., посвящ. 50-летию Амур. гос. ун-та, Благовещенск, 17 янв. 2025 г. – Благовещенск : Амур. гос. ун-т, 2025. – С. 41–47.

2. Бурмистрова, Е. В. Дни страны изучаемого языка в вузе: стратегии проведения / Е. В. Бурмистрова // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2019. – Т. 219. – С. 32–38.

К содержанию

TRAN THI THANH TRUC
Vietnam, Ho Chi Minh City, Ho Chi Minh City University of Law

INTEGRATING VIETNAMESE LEGAL CONCEPTS INTO LEGAL ENGLISH TEACHING: A VOCABULARY-FUNCTION APPROACH

Foreign language teaching in professional domains increasingly recognises that language should be presented not only as a system of forms but also as a means of performing communicative actions in institutional contexts. Legal English is a particularly demanding case because legal terminology does not simply denote objects or events; it encodes legal concepts, procedures, and patterns of professional reasoning.

Legal English is a form of professional discourse in which language is used to perform legal actions rather than merely to convey information [1]. In ESP, the selection of language content is expected to reflect learners' communicative needs in target professional contexts [2]. Lawyers use language to identify issues, explain consequences, assess risks, and recommend actions; learning legal terminology therefore requires understanding not only what a term means but also what communicative function it performs.

In Vietnamese legal education, undergraduate law students generally demonstrate adequate general English proficiency and can recall legal terminology. However, classroom observation shows that they experience difficulty using these terms in simulated consultation and advice-giving tasks. Although students recognise words such as *breach*, *liability*, and *damages*, they hesitate to apply them in interaction and often resort to vague expressions or literal translation. This indicates a gap between lexical knowledge and functional legal communication.

Vocabulary knowledge involves appropriate contextual use, not only meaning recognition [3]. Instruction that focuses only on semantic recognition therefore remains passive and does not develop communicative legal competence. Many English legal terms depend on concepts rooted in the Anglo-American legal tradition and do not correspond directly to Vietnamese legal categories [4]. Without conceptual grounding in the learners' domestic legal framework, students may memorise definitions yet fail to apply the terms appropriately in communication.

Based on classroom observation, the study proposes a vocabulary-function approach integrating Vietnamese legal concepts, English legal terminology, and communicative legal tasks as a framework for Legal English teaching materials.

Pedagogical problem in the Vietnamese context

The pedagogical issue addressed in this paper was observed in an integrated four-skills Legal English course taught to approximately forty second-year undergraduate law students at a Vietnamese law university. The students had reached an intermediate to upper-intermediate level of general English proficiency (approximately B1 ± B2) and had already completed several foundational law subjects.

An important contextual factor characterises Legal English teaching in Vietnam: while students study Vietnamese law as their substantive legal system, most Legal English textbooks and teaching materials are based on Anglo-American law. Students must therefore learn new terminology in a foreign language while simultaneously interpreting concepts originating from a different legal tradition.

Classroom activities were organised around communicative legal tasks, including lawyer-client consultations, contract explanation, legal advice, and structured debates. Observation revealed a recurring difficulty. Students did not

avoid legal terminology, but they often replaced precise expressions with general-purpose language. They preferred everyday verbs instead of legal nominal expressions typical of legal discourse, even when they knew the relevant terms. In reading and translation tasks, students recognised legal terms but hesitated to identify appropriate Vietnamese equivalents.

These observations indicate that students possess individual terms but cannot employ them functionally in legal communication. Student performance improved significantly when instruction began with a short explanation of the relevant concept in Vietnamese law before introducing the English term.

The pedagogical problem can therefore be formulated as follows: Vietnamese law students possess legal knowledge and recognise English legal terminology, yet they encounter difficulty operationalising that knowledge in professional communication due to the mismatch between Vietnamese legal concepts and Anglo-American legal terminology. This gap motivates the development of the Vocabulary-Function Model proposed below.

The vocabulary-function model

Rationale

Legal English vocabulary should be treated as a linguistic tool for professional action. In legal interaction, terms identify legal issues, explain consequences, evaluate risks, and recommend solutions. In legal language, terminology is closely tied to legal effects and communicative purposes rather than everyday description [5]. Vocabulary learning therefore requires functional use in communication, not only recognition of meaning [3].

For Vietnamese law students, this requirement is complicated by the coexistence of two legal systems. When terminology is introduced only through translation equivalents, learners retain superficial meanings without a functional conceptual representation. In ESP terms, this undermines the ability to perform target professional tasks in the classroom [2].

The Vocabulary-Function Model therefore integrates three elements: conceptual grounding in Vietnamese law, mapping to English legal terminology, and communicative legal use.

Three instructional stages

Stage 1: Conceptual grounding.

Instruction begins with a short Vietnamese legal scenario in which students identify the relevant legal concept.

Stage 2: Terminological mapping.

The English term is introduced with a concise definition and key collocations, with attention to partial equivalence between legal systems.

Stage 3: Communicative function.

Students apply the term in a brief lawyer-client interaction to perform a legal communicative function.

Table – Illustrative vocabulary cluster

Vietnamese concept	English term	Communicative function
vi phạm hợp đồng	breach (of contract)	identifying a legal issue
trách nhiệm pháp lý	liability	warning about legal risk
bồi thường thiệt hại	damages	explaining legal consequence
chấm dứt hợp đồng	termination	recommending legal action

The terms form a functional communicative sequence in legal consultation: identifying the problem (breach), assessing exposure (liability), explaining consequences (damages), and recommending action (termination). The value of the cluster lies in its functional organisation rather than the number of lexical items presented.

Pedagogical effect

The model transforms vocabulary learning from semantic recognition into professional language use. Once the Vietnamese legal concept is clarified before introducing the English term, students demonstrate greater willingness and accuracy in using legal terminology during consultation and advice-giving tasks. Conceptual grounding therefore improves functional use of legal terminology.

Methodological implications

The proposed model has direct implications for Legal English instruction and materials design. First, legal terminology should be introduced through conceptual grounding in the learners' domestic legal system before presenting the English term. This step helps reduce conceptual uncertainty and facilitates meaningful language use. Second, vocabulary teaching should focus on communicative functions rather than isolated word lists. Each term should be associated with a professional task such as identifying a legal issue, warning about risk, explaining legal consequences, or recommending action. Third, classroom activities should employ short functional role-plays instead of long presentations. Brief lawyer-client interaction allows learners to practise terminology in context and develop professional communication habits. Finally, textbook units can be organised around functional vocabulary clusters rather than thematic topics. Such organisation better reflects authentic legal communication and supports the development of communicative legal competence.

The Vocabulary-Function Model integrates conceptual grounding in Vietnamese law, mapping to English legal terminology, and communicative practice. By organising instruction around functions such as identifying issues, assessing risk, explaining consequences, and recommending actions, vocabulary becomes part of professional reasoning and interaction.

Connecting English legal terminology with familiar legal concepts enables more confident and accurate use of language in consultation and advice-giving tasks. The model therefore offers a practical methodological framework for

Legal English teaching and for the development of teaching materials for Vietnamese law students.

References

1. Bhatia, V. K. Analysing genre: language use in professional settings / V. K. Bhatia. – London : Longman, 1993. – 238 p.

2. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St. John. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1998. – 301 p.

3. Nation, I. S. P. Learning vocabulary in another language / I. S. P. Nation. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2001. – 477 p.

4. Cao, D. Translating law / D. Cao. – Clevedon : Multilingual Matters, 2007. – 188 p.

5. Šarčević, S. New approach to legal translation / S. Šarčević. – The Hague : Kluwer Law Intern., 1997. – 308 p.

К содержанию

Д. В. ЧИБОТАРУ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современный этап общественного развития, характеризующийся усилением социальной мобильности и культурного многообразия, порождает принципиально новые вызовы для системы языкового образования. В ответ на эти вызовы происходит его трансформация в динамичную систему, нацеленную на формирование целостной поликультурной личности, обладающей компетенциями к межкультурному диалогу, критическому мышлению и самоактуализации. Данная трансформация отражает переход от когнитивной к гуманистической парадигме [1, с. 34–37]. В этих условиях центральной задачей лингводидактики становится поиск эффективных дидактических инструментов, способных реализовать комплексный подход.

В этом отношении перспективным представляется обращение к информационно-коммуникационным технологиям, роль которых неуклонно возрастает в эпоху цифровизации образования. Особое место среди этих технологий занимают лингвистические корпуса и базирующиеся на их данных онлайн-словари, предоставляющие доступ к репрезентативным массивам аутентичных текстов и позволяющие выявлять закономерности функционирования лексических и грамматических единиц в реальном коммуникативном контексте. Это, в свою очередь, обеспечивает практико-ориентированный и исследовательский подход к обучению, что соответствует принципам современной лингводидактики, ориентированной на автономию и творческую активность обучающегося.

Согласно определению П. В. Сысоева, лингвистический корпус представляет собой «массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т. п.) и снабженных поисковой системой» [2, с. 99–100]. В корпус могут входить письменные тексты различных типов, а также транскрипты устной речи. Организация корпуса варьируется в зависимости от целей его создания: он может охватывать тексты одного периода, одного автора, конкретного жанра или представлять широкий спектр речевых практик. Существенным признаком корпуса является систематизация материала: «в корпусе зафиксировано расположение каждого слова в предложении по отношении к другим словам, а также учитывается частота его использования в данном корпусе» [2, с. 99–100].

К отдельной категории относятся национальные лингвистические корпуса, которые формируются как крупномасштабные коллекции текстов устной и письменной речи с учетом различных жанров, стилей и социально-региональных вариантов языка. Они обеспечивают изучение частотности и контекстуальных моделей употребления языковых единиц, а также формируют эмпирическую основу для разработки академических словарей и грамматических описаний [2, с. 100].

Научная область, обеспечивающая разработку, описание, анализ и применение корпусов, определяется как корпусная лингвистика, т. е. раздел языкознания, изучающий закономерности функционирования языка посредством анализа на основе корпусных данных.

На современном этапе, когда перед языковым образованием стоят задачи адекватного отражения разнообразия речевых практик, применения новых форм коммуникации и подготовки обучающихся к реальным условиям языкового общения, корпусные технологии демонстрируют значительный потенциал, что подтверждается, в частности, в учебно-методическом пособии *Sprachkorpora im Deutschunterricht* [3, с. 22–23].

Во-первых, корпусные технологии позволяют изучать частотность языковых единиц, определять значимость слов и выражений, отслеживать появление неологизмов, особенности терминологии и заимствований.

Во-вторых, корпуса предоставляют возможность детального описания формы, значений и условий употребления языковых единиц. Исследование больших массивов текстов позволяет выявлять закономерности функционирования грамматических конструкций и фиксировать вариативность их применения в аутентичных языковых данных.

В-третьих, корпуса используются для анализа языковых единиц в различных стилях и жанрах, включая официальные тексты, разговорные высказывания и цифровую коммуникацию. Это позволяет учитывать вариативность речевых практик и обеспечивает возможность систематизированного

отбора примеров для создания учебных материалов. Кроме того, использование корпусов в исследовательской деятельности обучающихся способствует формированию аналитических и исследовательских навыков, а также развитию способности к критическому осмыслению языковых явлений.

В-четвертых, корпусные технологии предоставляют возможность исследовать исторические изменения языка и трансформацию коммуникативных жанров.

В-пятых, корпуса находят применение в переводческой практике, способствуя выявлению устойчивых, но не всегда фиксируемых словарями выражений и особенностей функционирования единиц в разных языках.

Наконец, данные лингвистических корпусов применяются при разработке программных решений в области обработки естественного языка, включая системы машинного перевода и речевые ассистенты.

С учетом выделенных возможностей корпусные технологии, обеспечивающие систематический анализ языковых единиц, изучение их вариативности и закономерностей функционирования, формируют основу для систематизированного изучения языка и разработки дидактических материалов, соответствующих современным требованиям языкового образования. Их результативное применение требует методологически выверенных подходов, поскольку корпуса представляют собой крупные массивы данных, чья интерпретация без анализа состава, структуры и принципов формирования способна привести к некорректным выводам. Другими словами, работа с корпусными технологиями предполагает понимание обучающимся и преподавателем того, какие выводы могут быть получены на основе конкретного массива текстов, а также учет ограничений, обусловленных структурой и параметрами выбранного корпуса. Соответственно, центральным аспектом в этом контексте становится состав корпуса, так как включенные тексты определяют рамки возможного анализа и задают границы исследуемых языковых явлений: небольшие проектные корпуса, как правило, ориентированы на решение узкоспециализированных задач, тогда как крупные корпуса общего назначения предоставляют возможность изучения широкого спектра языковых структур и моделей употребления, одновременно требуя учета принципов их формирования, организации и репрезентативности [3, с. 23–24].

Корпуса часто дополняются метаданными и различными видами языковой разметки, что существенно расширяет возможности поиска и аналитической обработки информации. Современные интерфейсы корпусных систем обеспечивают выполнение широкого спектра аналитических задач, и преподавателю необходимо владеть этими инструментами для корректной интерпретации результатов и организации работы обучающихся.

Особое внимание следует уделять специфике аутентичных данных, поскольку реальные тексты могут содержать ошибки, вариативность

написания и отклонения от нормативных моделей. Эти особенности отражают естественную языковую практику и требуют внимательного анализа контекста.

Таким образом, корпусные технологии функционируют как инструмент, обеспечивающий интеграцию теоретических положений лингводидактики и частной методики с практической деятельностью обучающихся, предоставляя доступ к аутентичным языковым данным и минимизируя влияние субъективного отбора материалов. Использование корпусов позволяет исследовать частотность языковых единиц, оценивать значимость слов и выражений, выявлять неологизмы, особенности терминологии и заимствований, а также анализировать грамматические структуры, вариативные модели употребления и смысловые оттенки в различных контекстах. Корпусные ресурсы применяются для изучения языка в разных жанрово-стилевых средах, отслеживания исторических изменений и трансформации коммуникативных практик, а также для сопоставления функционирования языковых единиц в различных языках, что обеспечивает их актуальность в педагогической, переводческой и сравнительно-аналитической деятельности. Эффективное использование корпусов требует знания их состава, структуры и принципов формирования, владения современными инструментами поиска и анализа данных, а также учета специфики аутентичных текстов, включая ошибки, вариативность и отклонения от нормативных моделей. Совокупность этих возможностей создает предпосылки для формирования у обучающихся аналитических навыков работы с языком, понимания его вариативности и закономерностей функционирования, а также исследовательской компетентности, включающей способность сопоставлять языковые единицы, проводить их системный анализ и делать обоснованные выводы на основе эмпирических данных, что способствует реализации компетентностного подхода в языковом образовании и обеспечивает связь учебного процесса с реальными коммуникативными практиками.

Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.

2. Сысоев, П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2010. – № 1 (9). – С. 99–111.

3. Sprachkorpora im Deutschunterricht / M. Beißwenger, E. Gredel, T. Bartz [et al.]. – Mannheim : Leibniz-Inst. für Deutsche Sprache (IDS), 2025. – Bd. 5. – 245 S.

К содержанию

Д. В. ШВЕД, А. Ф. МУХАМАДЬЯРОВА
Россия, Казань, КФУ

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Профессия учителя – одна из фундаментальных для любого общества. Именно учитель не просто передает знания, а формирует мышление, ценности и способность человека понимать мир. Через ежедневный труд педагог влияет на будущее страны гораздо сильнее, чем это может показаться на первый взгляд: он воспитывает граждан, специалистов, исследователей, созидателей. Роль учителя выходит далеко за пределы учебной программы. Он становится наставником, примером ответственности, терпения и уважения к знаниям. Во многом именно от личности педагога зависит, полюбит ли ребенок конкретную дисциплину, научится ли он мыслить самостоятельно и верить в собственные возможности. Поэтому качество образования напрямую связано с положением учителя в обществе.

Однако сегодня во многих регионах Российской Федерации наблюдается серьезная проблема нехватки педагогических кадров. Молодые специалисты редко выбирают эту профессию, а опытные учителя покидают ее из-за высокой нагрузки, эмоционального выгорания и недостаточной материальной поддержки [1]. В результате увеличивается нагрузка на оставшихся учителей, что неизбежно сказывается на качестве образования.

2023 г. в Российской Федерации был объявлен годом педагога и наставника, что еще раз подчеркивает актуальность выдвинутой проблемы. Повышение престижа педагогической профессии требует комплексных мер. Важно формировать позитивный образ учителя в общественном сознании, чья работа требует глубоких знаний, мастерства и ответственности [2, с. 402].

Один из примеров применения таких мер – создание специальных педагогических классов, целью которых является не просто профориентация, а формирование конкретных компетенций. Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета начал реализацию программы предпрофессионального образования «Новый педагогический класс» с сентября 2022 г. (таблица) и успешно продолжает ее и по сей день [3].

Дважды в месяц институт принимает старшеклассников, обучающихся в педагогических классах. Опытные преподаватели и лучшие студенты преподают им курс основы педагогики и психологии, а также проектную деятельность, поскольку по окончании обучения, ученики должны защитить проекты на педагогическую тему с разработкой реального

образовательного продукта, способного повлиять на решение выбранной проблемы в области педагогики. Помимо этого, старшеклассники посещают занятия по направлениям естественные или гуманитарные науки (по выбору).

Таблица – Статистика развития проекта «Новый педагогический класс» на базе ИФМК КФУ

Учебный год	Количество классов	Особенности
2022/2023	19	Только 10 класс
2025/2026	28	Ведется обучение 10 и 11 классов. Добавился итоговый контроль в виде защиты проекта. Выпускники педагогических классов получают дополнительные баллы при поступлении на профильную специальность

Возникнув как инструмент профориентации, современные педагогические классы трансформировались в пространство ранней профессионализации. Сегодня перед педагогическими классами стоит задача не только познакомить старшеклассников с профессией учителя, но и заложить основы профессиональных компетенций, соответствующих актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Одной из ключевых таких компетенций становится владение иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации.

В данной статье представлен опыт преподавания иностранных языков в контексте педагогических классов, поскольку учебный процесс отличается от изучения иностранного языка в непрофильном классе.

Два раза в месяц учащиеся посещают мастер-классы в формате интерактивных лекций не только по английскому языку, но и по другим иностранным языкам. Это делается для того, чтобы расширить их представление о возможностях будущей профессии, повысить интерес к языковому многообразию и мотивировать к выбору разных направлений педагогики. Такой подход помогает готовить будущих учителей не только английского, но и других языков, что важно для развития современного образования и удовлетворения потребностей школ в квалифицированных специалистах разных языковых профилей.

Таким образом, иностранный язык в педагогических классах приобретает особый статус, выступая не просто как общеобразовательная дисциплина, а как средство формирования поликультурной личности будущего педагога и инструмент доступа к мировому педагогическому опыту. Это определяет специфику организации образовательного процесса, где изучение языка тесно переплетается с освоением педагогических технологий.

Для примера предлагаем рассмотреть мастер-классы по немецкому языку. Их содержание и проведение направлены на демонстрацию того, как иностранный язык функционирует как средство общения и как объект преподавания, что способствует осознанному профессиональному самоопределению будущих педагогов.

Тематика мастер-классов подбирается с учетом как языковых, так и педагогических задач. Существенное место занимают коммуникативно-ориентированные темы, связанные с самопрезентацией будущего учителя, особенностями школьной жизни, системой образования в немецкоязычных странах, а также с профессиональными аспектами педагогической деятельности. Практико-ориентированная направленность проявляется в рассмотрении способов объяснения нового материала, формулировки учебных заданий, организации обратной связи и моделирования отдельных фрагментов урока.

Методическая организация мастер-классов опирается на сочетание коммуникативного подхода, технологий CLIL и игровых форм обучения. Коммуникативный подход реализуется через организацию речевого взаимодействия, работу в парах и группах и моделирование профессионально значимых ситуаций общения. Игровые и интерактивные методы, включая ролевые игры, кейс-задания и элементы микрообучения способствуют снижению психологического барьера и активизации учебной деятельности школьников.

Структура мастер-класса, как правило, включает несколько взаимосвязанных этапов. На вводном этапе осуществляется мотивация обучающихся, постановка целей и актуализация языковых средств. Далее следует демонстрационный фрагмент, в рамках которого преподаватель вуза проводит мини-занятие, иллюстрирующее конкретный методический прием или технологию обучения. Практический этап предполагает выполнение заданий участниками, моделирование педагогических ситуаций и выполнение коммуникативных задач. Завершающими компонентами выступают методический разбор и рефлексия, в ходе которых анализируются использованные приемы, их дидактическая целесообразность и возможности применения в школьной практике.

Ключевой особенностью данного формата является интеграция педагогического компонента в процесс изучения языка. Старшеклассники выступают не только в роли обучающихся, но и в роли наблюдателей педагогической деятельности. Это реализуется через целенаправленное наблюдение за действиями преподавателя, выполнение аналитических заданий, обсуждение структуры занятия и его методических оснований.

Таким образом, именно такой формат занятий по иностранному языку на базе института в педагогических классах выполняет двойную функцию:

они способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции и одновременно формируют основы методического мышления будущих педагогов. Подобная организация обучения расширяет представление старшеклассников о профессиональной деятельности учителя иностранного языка и способствует подготовке будущих специалистов, ориентированных не только на преподавание английского, но и других иностранных языков.

Список использованной литературы

1. Серкина, Ю. О. Кадровый дефицит в образовательных организациях: понятие, причины и последствия / Ю. О. Серкина // Вестник науки. – 2025. – № 4. – С. 493–498.

2. Лебедева, И. В. Педагогические классы в России: интеграция опыта и инноваций / И. В. Лебедева, А. С. Лабутин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81. – С. 402–405.

3. Казанский (Приволжский) федеральный университет : офиц. сайт. – URL: https://kpfu.ru/ (дата обращения: 01.02.2026).

К содержанию

О. В. ШИДЛОВСКАЯ, Т. В. БОЖКО, О. С. ЗАБОРОВСКАЯ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

МЕДИЦИНСКАЯ ЛАТЫНЬ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ

Медицинская латынь по-прежнему остается фундаментальной основой международной медицинской терминологии. Несмотря на распространенное мнение о ней как о мертвом языке, на самом деле она представляет собой живую, стандартизированную систему, лежащую в основе более чем 80 % современных медицинских понятий. Ее значение выходит далеко за пределы исторического наследия: именно латынь обеспечивает точность, единообразие и безопасность в клинической коммуникации, научной литературе, документации и международном профессиональном взаимодействии. Более того, в условиях глобализации здравоохранения и интенсивного обмена медицинскими данными между странами, латинская терминология служит универсальным лингвистическим кодом, минимизирующим риски интерпретационных ошибок. Особенно это актуально в мультиязыковых клинических средах, где врачи из разных стран должны оперативно и без искажений передавать информацию о диагнозах, назначениях и хирургических вмешательствах.

Долгое время обучение медицинской латыни сводилось к механическому заучиванию терминов вне контекста, что зачастую приводило к серьезным ошибкам, от неточностей в рецептах до недоразумений

при диагностике и междисциплинарном обмене информацией. Подобный подход не только снижал мотивацию студентов, но и не способствовал формированию устойчивых навыков применения терминологии в реальных клинических ситуациях. Студенты, запоминая списки слов без понимания их происхождения и логики построения, быстро теряли интерес к предмету, воспринимая его как формальную преграду на пути к получению диплома. Однако с наступлением XXI в. ситуация кардинально изменилась: цифровые технологии вдохнули новую жизнь в этот учебный предмет, сделав его интерактивным, визуализированным и тесно связанным с реальной клинической практикой [1, с. 80]. Современные методики обучения акцентируют внимание не на запоминании, а на понимании структуры терминов, их этимологии и функционального значения в профессиональной среде. Это позволяет будущим врачам не просто знать термины, а свободно оперировать ими в процессе диагностики, лечения и научной работы.

Одним из ключевых событий в этой трансформации стало издание в 2019 г. второго издания Terminologia Anatomica (TA2) под эгидой Международной федерации ассоциаций анатомов [2]. Этот документ закрепил латинский язык как единственный нормативный для анатомической терминологии, включив свыше 7500 унифицированных терминов. Английские эквиваленты в TA2 носят исключительно справочный характер и не могут использоваться в официальных документах или научных публикациях. Сегодня TA2 активно используется не только при подготовке студентов к международным экзаменам, но и при составлении научных публикаций, разработке учебных материалов и создании современных анатомических атласов. Благодаря онлайн-доступу и интеграции в мобильные приложения TA2 превратился из сухого справочника в динамичную обучающую среду, где каждый термин сопровождается визуальными, аудио- и текстовыми компонентами, способствующими многоканальному восприятию информации. Такой подход соответствует принципам когнитивной науки, согласно которым информация, представленная через несколько сенсорных каналов, усваивается быстрее и сохраняется дольше.

Параллельно с глобальными стандартами развиваются и специализированные образовательные платформы. Так, инициатива центральноевропейских университетов – портал *MedLatin.org* – объединяет анатомическую, клиническую и фармацевтическую латынь в единую экосистему. Здесь студенты могут работать с интерактивными анатомическими схемами, проходить симуляции рецептурной деятельности с автоматической проверкой и даже тренировать произношение терминов с помощью аудиословаря, воссоздающего классическое латинское звучание. Аналогичный подход реализован на платформе *PharmaLatin.com*, ориентированной

на предотвращение потенциально опасных ошибок при оформлении рецептов, например путаницы между такими формами лекарств, как *ampullae* и *solutio*. Обе платформы бесплатны, адаптированы под мобильные устройства и поддерживают многоязычный интерфейс, что делает их доступными для широкой аудитории, включая студентов из стран с ограниченными образовательными ресурсами. Особенно важно, что эти ресурсы позволяют проводить самодиагностику уровня владения терминологией и получать персонализированные рекомендации по устранению пробелов в знаниях.

Не менее значимую роль в модернизации обучения играют мобильные приложения и искусственный интеллект. Приложение *MedTerm Latin*, разработанное Венским медицинским университетом, уже к 2025 г. насчитывало более 127 тыс. пользователей из 52 стран. Оно позволяет мгновенно находить латинские эквиваленты анатомических структур, прослушивать их произношение и даже переключаться в режим «только латынь» для полного погружения. Другой пример – *Anatomy Latin Quiz*, сочетающий геймификацию с 3D-визуализацией: пользователи угадывают органы по латинским названиям и сразу получают обратную связь, а также доступ к интерактивным моделям через интеграцию с *Complete Anatomy*. Такие решения не только повышают вовлеченность, но и способствуют долговременному запоминанию за счет активного участия в процессе обучения. Исследования показывают, что использование игровых элементов (например, баллов, уровней, временных ограничений) усиливает мотивацию и улучшает результаты усвоения сложной терминологии на 25–40 % по сравнению с традиционными методами.

Искусственный интеллект выводит обучение на новый уровень, позволяя не просто запоминать термины, а понимать их внутреннюю структуру. Системы вроде *MedLexica AI* или *LatinTerm Analyzer* (разработанного в МГУ) автоматически деконструируют сложные слова на корни и суффиксы. Например, термин *gastroenterocolitis* разбивается на *gaster* (желудок), *enteron* (тонкая кишка), *kolon* (толстая кишка) и суффикс *-itis* (воспаление), что дает четкое семантическое понимание заболевания. Такой подход развивает у студентов способность самостоятельно расшифровывать новые термины – навык, особенно ценный в условиях стремительно расширяющегося медицинского лексикона, где ежегодно появляются сотни новых нозологических единиц и технологических понятий. Более того, ИИ-системы могут анализировать ошибки пользователя и предлагать индивидуальные тренировочные модули, адаптируясь к темпам и стилю обучения конкретного студента.

Особенно эффективными оказываются методы, имитирующие реальные клинические ситуации. Проект *Prescription Master*, например,

моделирует работу врача: студент составляет рецепт на латыни для виртуального пациента, а система мгновенно проверяет правильность сокращений, дозировок и грамматических форм, предупреждая об ошибках, которые в реальной практике могли бы привести к передозировке или отказу аптеки в выдаче препарата. Еще более продвинутые решения основаны на технологиях дополненной и виртуальной реальности. Платформа *Complete Anatomy* предоставляет доступ к более чем 12 тыс. анатомическим структурам с латинскими метками и встроенным режимом викторины, значительно повышая запоминаемость терминов за счет их визуальной привязки. VR-тренажер *Latin in the OR*, созданный в Гарвардском университете, погружает студентов в симуляцию операционной, где они выполняют команды хирурга на латыни. Аналогичный AR-проект *MedLatin AR*, запущенный в Германии в 2025 г., накладывает латинские подписи прямо на реальные анатомические препараты или рентгеновские снимки через смартфон, превращая любой учебный материал в интерактивный объект и тем самым сокращая разрыв между теорией и практикой. Эти технологии особенно ценны в условиях, когда доступ к лабораториям и анатомическим музеям ограничен – например, во время пандемий или в удаленных регионах.

Таким образом, цифровая трансформация кардинально изменила роль медицинской латыни в образовательном процессе. Если раньше она воспринималась многими как формальный барьер, то сегодня становится инструментом клинического мышления, точной коммуникации и профессиональной безопасности. Современные технологии не заменяют традиционное обучение, а органично дополняют его, делая процесс осмысленным, контекстуальным и ориентированным на практику. Важно подчеркнуть, что успешное внедрение цифровых решений требует не только технической инфраструктуры, но и методологической перестройки учебных программ, а также подготовки преподавательского состава к работе в новых условиях. Преподаватели должны не только освоить цифровые инструменты, но и научиться интегрировать их в учебный процесс таким образом, чтобы они служили не развлечению, а целенаправленному развитию профессиональных компетенций.

Цифровые технологии дают медицинской латыни новое звучание, обеспечивая его актуальность в эпоху глобализации и высоких технологий, а также укрепляя его позиции как неотъемлемого элемента профессиональной компетентности будущего врача. В условиях, когда медицинская информация становится все более интернациональной и междисциплинарной, владение латинской терминологией – это не просто академический навык, а жизненно важный инструмент, обеспечивающий точность, безопасность и эффективность в работе врача любого профиля [3, с. 50].

Список использованной литературы

1. Петрова, Е. В. Цифровые технологии в обучении медицинской латыни: опыт внедрения в вузах СНГ / Е. В. Петрова // Высшее образование в России. – 2023. – № 5. – С. 78–86.

2. International Federation of Associations of Anatomists (IFAA) : [website]. – URL: https://www.ifaa.net (date of access: 10.01.2026).

3. Иванов, А. С. Роль латинского языка в формировании профессиональной терминологической компетенции будущих врачей / А. С. Иванов // Медицинское образование. – 2024. – № 2. – С. 45–52. – URL: https://medobr.ru/article/12345 (дата обращения: 15.01.2026).

К содержанию

Е. А. ЯСЮКЕВИЧ, Ю. В. КНЯЗЕВА, М. Н. ВАСИЛЕВИЧ
Беларусь, Гродно, Гргму

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Современная медицина, уходящая корнями в античные традиции Гиппократа и Галена, по сей день сохраняет свою связь с латинским языком – универсальным кодом врачебной науки. Однако в эпоху цифровизации классические методы обучения латинской терминологии сталкиваются с новыми вызовами: как сделать процесс изучения более эффективным, доступным и адаптивным?

Искусственный интеллект и автоматизированные системы открывают революционные возможности в этой сфере. Они не только ускоряют запоминание сложных терминов с помощью алгоритмов интервального повторения, но и позволяют моделировать реальные ситуации, где точность терминологии критически важна. Внедрение искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовательный процесс открывает новые возможности для оптимизации обучения, персонализации заданий и повышения мотивации. Более того, нейросети способны анализировать исторические медицинские тексты, выявляя закономерности в формировании терминов, а чатботы – обеспечивать персонализированную практику в любое время [1, с. 55].

Цель данной статьи – проанализировать существующие технологии ИИ, применимые в преподавании латинского языка, и оценить их эффективность в контексте медицинского образования.

Современные технологии ИИ в обучении латинскому языку

Адаптивные обучающие платформы. Системы на основе ИИ, такие как Duolingo, Quizlet, Anki, используют алгоритмы машинного обучения для подбора индивидуальных упражнений в зависимости от уровня

студента. Например, если студент часто ошибается в склонении терминов (например, arteria – arteriae), система автоматически увеличивает количество заданий на эту тему. Платформы могут генерировать карточки с терминами, предлагая не только перевод, но и аудиовизуальное сопровождение для лучшего запоминания.

Чат-боты и виртуальные ассистенты. ИИ-ассистенты, такие как ChatGPT, Replika, могут использоваться для тренировки перевода медицинских терминов; генерации диалогов на латинском языке с использованием профессиональной лексики; проверки правильности написания терминов. Пример: В СПбГПМУ разработан чат-бот MedLatinBot, который помогает студентам отрабатывать термины в интерактивном режиме.

Системы автоматизированного перевода и распознавания речи. Google Translate, DeepL позволяют быстро переводить сложные термины, но требуют контроля со стороны преподавателя. Speech-to-text (например, Otter.ai) помогают тренировать произношение латинских слов. Пример: В Уральском государственном медицинском университете студенты используют Google Lens для перевода латинских надписей в анатомическом атласе [2, с. 90].

Преимущества и риски внедрения ИИ

Интеграция искусственного интеллекта в процесс обучения латинскому языку в медицинских вузах представляет собой стратегическое направление цифровой трансформации медицинского образования. Учитывая специфику латинского языка как языка медицинской терминологии, а не как живого языка для общения, ИИ-технологии позволяют преодолеть ключевые методические и педагогические барьеры, характерные для традиционных подходов. Ниже представлены основные преимущества такой интеграции.

Персонализация обучения и адаптивные учебные траектории. ИИ-платформы анализируют индивидуальные ошибки студентов, частоту забывания терминов, скорость усвоения морфологии и синтаксиса. На основе этих данных система автоматически подбирает персонализированные карточки, упражнения и темы для повторения, что соответствует принципам спейсированного повторения (spaced repetition) и адаптивного обучения.

Мгновенная обратная связь и снижение языкового барьера. Студенты часто боятся ошибаться при произношении или письме латинских терминов из-за отсутствия носителей языка. ИИ-ассистенты предоставляют мгновенную, некритичную и неосуждающую обратную связь. Это снижает языковую тревожность и стимулирует активное участие в учебном процессе.

Доступность и 24/7 поддержка. Латинский язык изучается в первые годы обучения, когда студенты испытывают высокую нагрузку.

ИИ-платформы доступны в любое время суток через мобильные приложения и веб-интерфейсы, что особенно важно для студентов, совмещающих учебу с практикой в клиниках. Данные белорусского национального проекта «Цифровое медицинское образование» (2024): 87 % студентов используют ИИ-инструменты для повторения латинского языка вне аудитории, что положительно коррелирует с результатами экзаменов [3, с. 103].

Интеграция с цифровыми медицинскими системами. Современные ИИ-системы могут быть интегрированы с электронными медицинскими картами, симуляторами клинической диагностики и виртуальными пациентами.

Снижение диспаритета в подготовке студентов. В условиях разного уровня подготовки (от полного отсутствия до базовых знаний) ИИ обеспечивает равные стартовые условия. Система начинает обучение с уровня студента, а не с единого стандарта, что способствует инклюзивности и снижает уровень отсева.

В то же время следует упомянуть потенциальные риски использования технологий ИИ: ошибки алгоритмов (например, некорректный перевод сложных терминов); снижение живого взаимодействия между студентом и преподавателем; зависимость от технологий – риск поверхностного усвоения материала.

Можно также упомянуть перспективы использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в медицинском вузе:

– виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) – 3D-визуализация анатомических терминов;

– нейросетевые алгоритмы для создания индивидуальных учебных программ;

– геймификация – использование игровых механик в обучении (например, квесты по латинской терминологии).

Интеграция ИИ в преподавание латинского языка в медицинских вузах способна значительно повысить эффективность обучения и представляет собой перспективное направление, способное революционизировать образовательный процесс. Однако важно сохранить баланс между технологическими инновациями и традиционными педагогическими методами. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку специализированных ИИ-инструментов, учитывающих специфику медицинской терминологии.

Внедрение ИИ-технологий позволяет:

– персонализировать обучение. Адаптивные алгоритмы анализируют уровень знаний каждого студента, предлагая индивидуальные задания и корректируя программу в реальном времени;

– автоматизировать рутинные процессы. Проверка упражнений, генерация тестовых заданий и транскрипция произношения экономят время преподавателей;

– повысить мотивацию студентов. Интерактивные чат-боты, геймификация и симуляторы делают изучение латыни более увлекательным;

– обеспечить точность и стандартизацию. Нейросети исключают субъективность в оценке знаний, а базы данных терминов гарантируют корректность перевода [4, с. 50].

Однако ключевым условием успешной интеграции остается сбалансированный подход, сочетающий технологические инновации с традиционными методиками преподавания. Преподаватель не заменяется ИИ, а становится куратором, направляющим процесс обучения и развивающим у студентов критическое мышление.

Таким образом, синергия искусственного интеллекта и классической педагогики открывает новые возможности для эффективного, современного и научно обоснованного преподавания латинского языка в медицинских вузах, что в конечном итоге способствует повышению профессиональной компетентности будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Воронцова, М. С. Генеративный ИИ и лингвистическая подготовка будущих врачей: перспективы и риски / М. С. Воронцова // Информационные технологии в образовании. – 2023. – № 2 (44). – С. 56–64.

2. Кузнецова, Е. А. Использование чат-ботов на базе ИИ для формирования лексико-семантических навыков при изучении латинского языка в медицинском вузе / Е. А. Кузнецова, А. В. Петров // Вестник Белорусского государственного медицинского университета. – 2022. – № 4 (68). – С. 89–95.

3. Орлов, Д. В. Электронные образовательные ресурсы для изучения латинского языка в медицинских вузах: обзор и рекомендации / Д. В. Орлов // Образование и наука. – 2022. – № 3 (61). – С. 102–111.

4. Савицкий, А. Н. Цифровая трансформация медицинского образования: от латинского языка к адаптивным обучающим платформам / А. Н. Савицкий, М. В. Литвинова // Педагогика и психология в медицинском образовании. – 2023. – № 1. – С. 45–54.

К содержанию