

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

Кафедра немецкой филологии и лингводидактики



Язык и знание

Материалы VIII межвузовского научного семинара «Язык и знание»
Брест, 08 июня 2022

Брест 2022

Язык и знание: материалы VIII межвузовского научного семинара «Язык и знание», Брест, 08 июня 2022 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; отв. редактор Т. А. Кальчук. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2022. – 63 с.

В сборник вошли материалы VIII межвузовского научного семинара «Язык и знание», который проходил 08 июня 2022 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Сборник включает материалы докладов, заслушанных на семинаре.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Авраменко В.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Дистанционное обучение грамматике немецкого языка в лингвистическом вузе в современных реалиях.....	5
Джух Е.Н. (Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы) Особенности использования информационно-коммуникативных технологий во внеклассной работе по иностранному языку.....	7
Джух Е.Н., Жук М.А. (Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы) Особенности перевода деловой корреспонденции (на материале архивных дел Великой Отечественной войны).....	11
Дмитрачкова Л.Я. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Культура как содержание учебного предмета.....	16
Дягель С.Н. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Прием контраста как идиостилевая доминанта в антивоенной прозе Э.М. Ремарка (на материале романа «Im Westen nichts Neues»).....	19
Зозуля О.Л., Алипова Я.С (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Неологизмы с суффиксом -er в современном немецком языке.....	24
Кальчук Т.А. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Реализация лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка.....	28
Королюк И.П. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Особенности перевода немецких фразеологизмов с соматическим компонентом на русский язык.....	30
Лу Сиси (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Способы и приёмы использования стратегии «равный-равному» на уроках иностранного языка.....	32
Нестерук И.Ф. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Педагогический инструментарий в контексте текстовой деятельности обучающихся.....	37
Нестерук И.Ф., Кацко Я.Д. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Реализационный потенциал перечислительных конструкций в структуре авторского текста П. Зюскинда.....	39

Онищук Е.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Когнитивный подход в системе методических подходов и концепций обучения иностранным языкам.....	43
Пилипенко С.А. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Изучение вариантных образований в языке.....	46
Поўх І.В. (Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна) Міфічная прастора і час у паэзіі Нуалы Ні Гональ.....	47
Полева И.А. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Межкультурная коммуникация и её роль в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей.....	51
Тарашкевич Е.И. (Минск, ВА РБ) Пути нахождения эквивалентов в военном переводе.....	54
Троцюк Т.С. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Обучение чтению аутентичной научной литературы по специальности.....	58
Ярошук М.В. (Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина) Развитие культурно-языковой интуиции в аспекте межкультурной коммуникации.....	60

В.В. АВРАМЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

В условиях коронавирусной инфекции в 2021–2022 учебном году работа высших учебных заведений в Беларуси была переведена в режим дистанционного обучения, которое по праву считается новой образовательной системой 21 века. На дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования делают огромную ставку, так как результаты общественного прогресса концентрируются сегодня в информационной сфере. Новый этап развития эры информатики характеризуется в настоящее время как телекоммуникационный. Ввиду того, что профессиональные знания очень быстро устаревают, необходимо их постоянное обновление, которое может обеспечить создание систем массового непрерывного самообучения, всеобщий обмен информацией, независимо от времени и местоположения обучающихся и обучаемых.

Именно дистанционная форма обучения, по мнению многих ученых, может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества в обеспечении реализации права на образование обучаемых и стать одной из самых эффективных систем подготовки и непрерывного поддержания высокого квалификационного уровня специалистов.

Под дистанционным обучением (ДО) понимается способ обучения на расстоянии, при котором преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Исторически дистанционное обучение означало заочное обучение. Однако сейчас – это средство обучения, использующее аудио, видео и компьютерные каналы связи [1].

Суть исследуемой проблемы заключена в следующих аспектах:

1) до сих пор не разработана и не принята нормативно-правовая база дистанционного образования в сфере языкового образования;

2) существует тенденция «подстраивания» термина дистанционного обучения под понятие любых форм образования (кроме очной);

3) выявление эффективности дистанционного обучения при изучении иностранного языка [2].

В последнее время проблеме дистанционного обучения уделяется большое внимание в обучении иностранным языкам. На современном этапе развития общества существует необходимость в мобильности и обучении на расстоянии. Это связано именно с очень быстрым темпом жизни и нехваткой времени. Именно поэтому эффективность зачастую заключается

именно в мобильности человека, использующего дистанционную форму обучения для изучения иностранного языка.

В данной статье рассматриваются особенности дистанционного обучения он-лайн практической грамматике немецкого языка. Организация он-лайн обучения проходила неравномерно, т. е. на дистанционное обучение уходили только те группы, в которых были инфицированные студенты. По мере их выздоровления группы возвращались в аудитории, и занятия проводились в обычном режиме.

Организация синхронных онлайн-занятий по практике иностранного языка в современных реалиях в целом позволяет построить учебный процесс на высоком уровне, достаточном для реализации практических, воспитательных и прочих целей обучения. Однако в процессе обсуждения занятий со студентами и коллегами обозначился ряд проблем, которые, на наш взгляд, решаемы:

- выбор платформ. Каждая группа применяла различные платформы, самые распространенные из которых Moodle, Skype, Zoom и т.д. Выбор объяснялся качеством связи;

- невозможность для преподавателей вести занятия из кабинетов университета из-за качества связи. Поэтому с группами, находящимися на карантине, приходилось работать из дома, а потом добираться до работы, чтобы вести занятия в аудитории. Расписание нужно было корректировать таким образом, чтобы успеть добраться до места работы;

- при недостаточном уровне связи видеосвязь отключали, в результате чего нарушался контакт с преподавателя с обучающимися, что позволяло некоторым студентам отвлекаться от занятий;

- иногда у некоторых студентов отсутствовала связь с интернетом, и они вообще не могли заниматься;

- можно констатировать, что на сегодняшний день нельзя говорить о полной и равноценной замене традиционного обучения дистанционным. Групповая работа на онлайн занятии требует поисков новых методов, приемов и средств обучения. Проведение зачетов и экзаменов представляло собой проблему, которая заключалась в том, что у обучаемых были новые возможности для несанкционированного пользования справочной литературой.

Несмотря на выше обозначенные отрицательные моменты в онлайн обучении были и положительные, которые перекрывали недостатки:

- студенты могли более эффективно использовать время для самообучения, так как не тратили его на дорогу в университет;

- задания выполнялись разного плана. Заданные вопросы прорабатывались по различным учебникам, сравнивались разные подходы к объяснению грамматического материала;

– в интернете студенты обращались к немецкоязычным роликам, где разными преподавателями объяснялись одни и те же вопросы с примерами и упражнениями;

– обучающиеся улучшали навыки аудирования, пополняли лексический запас, учились представлять (объяснять своим коллегам) изученный материал;

– контактная работа с преподавателем в формате видеоконференций включала этапы, свойственные традиционным, аудиторным занятиям, позволяла формировать и совершенствовать навыки и умения во всех видах речевой иноязычной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дистанционное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.modernstudy.ru/pdds-506-1.html>. – Дата доступа: 25.04.2022.

2. Фатуева, С. А. Потенциал дистанционного обучения иностранному языку в лингвистическом вузе в современных реалиях (не очные формы обучения) / С. А. Фатуева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/29PDMN520.html>. – Дата доступа: 25.04.2022.

Е.Н. ДЖУХ

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Согласно точке зрения Е.В. Копаевой, современный этап инновационного развития системы образования зависит от эффективности внедрения следующих условий:

– совершенствование ресурсной и материальной базы образовательного учреждения в соответствии с государственным образовательным стандартом;

– повышение уровня материально-технического оснащения школы;

– ориентация на запросы всех субъектов образовательного процесса и создание комфортных условий для эффективной реализации новых образовательных стандартов [1, с. 195–196].

Что касается внеклассной работы, здесь стоит сформулировать общее понятие данного термина, а также упомянуть о некоторых различиях и сходствах с классной работой в традиционном формате. Под термином

«внеклассная работа» понимаются занятия вне урока, которые проводятся в более неформальной и комфортной обстановке на выбранную учителем самостоятельно или с учетом мнений учащихся тематику. Цель данных занятий – способствование развитию познавательных интересов и творческих способностей обучающегося [2, С. 74–75].

К общим характеристикам в данном случае относится ряд проблем, которые затрагивают такие важные в образовательной среде области как общеобразовательная, воспитательная и развивающая. А различие здесь заключается в тематике проводимого занятия (чаще всего, педагог самостоятельно выбирает тему внеклассного занятия или советуется с обучающимися), а также в отсутствии «жестких рамок» и лимита времени, которое во время традиционных занятий строго фиксировано.

Как известно, обучающемуся требуются три группы личностных качеств для успешной внеклассной деятельности: когнитивные; креативные; методологические [3, с. 101–103]. Эти качества являются условием и результатом осуществления внеаудиторной деятельности.

Учащийся нуждается в когнитивных качествах для познания внешнего мира. К таковым относятся: любознательность; умение чувствовать окружающий мир; пытливость; проницательность.

К креативным качествам учащегося относятся следующие качества: фантазия; гибкость ума; воображение; чуткость к противоречиям; неординарность; наличие своего собственного мнения.

В качестве методологических личностных качеств личности можно выделить следующие: целеполагание; способность осознавать цели учебной деятельности; устойчивость в достижении целей; смысловое видение; гибкость и вариативность действий; коммуникативные качества; самоанализ [4, с. 123–125].

Внеклассные занятия базируются на заинтересованности и предпочтениях обучающихся, а формы их проведения многообразны, что позволяет в несколько раз повысить эффективность усвоения подготовленного учителем материала. Как на традиционных, так и на внеклассных уроках к обучающимся предъявляется ряд определенных требований:

- высокая концентрация на основном содержании учебной программы;
- искреннее проявление интереса к подготовленной учителем теме внеклассного занятия;
- готовность к групповой и коллективной работе;
- несмотря на отсутствие «строгих и фиксированных рамок», добровольное проявление обязательности к выполнению работы [5, с. 62–64].

Соответственно, у обучающихся в приоритете должно быть стремление к постоянному развитию и совершенствованию своих знаний и умений, а также к их активному применению на практике. Благодаря информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), осуществляется совершенствование форм и методов обучения. Сегодня также можно проследить за тем, как одновременно с развитием ИКТ изменяются объем, содержание и качество учебного материала.

Используя ИКТ и многочисленные Интернет-ресурсы во внеклассной деятельности, учитель получает возможность полноценной реализации целого комплекса методических, дидактических, педагогических и психологических принципов.

Изучение немецкого языка на внеклассных занятиях с помощью информационно-коммуникационных технологий превращает процесс обучения в интересное и познавательное занятие, которое в дальнейшем предоставляет учащимся возможность принимать участие в различных мероприятиях (тестированиях, викторинах, конференциях и конкурсах).

Развитие лексических навыков является ключевым составляющим образовательного процесса. Соответственно, в данном случае будут уместны различные упражнения, суть которых будет заключаться в правильном понимании и использовании необходимой лексики. В процессе проведения учебного занятия, обучающиеся учатся самостоятельно создавать и представлять перед классом мультимедийные презентации. Особенно актуально на данный момент выполнение домашних заданий в такой форме (например, различных проектов на определенную тематику с сопровождением комментариев к каждому слайду), а также выступления на внеклассных занятиях с сопровождением презентации. Такая форма проведения занятия повышает интерес и способствует развитию такого навыка как умение правильного самопозиционирования в результате демонстрации проектных работ.

Остановимся подробнее на проектных работах, которые способны превратить как традиционный урок, так и внеклассное занятие в более интересный и познавательный процесс. Важно отметить, что проектные работы представляют собой один из методов, с помощью которого можно развить и усовершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию, а также реализовать коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранному языку.

Данный метод характеризуется следующими особенностями:

- интеграция всех видов речевой деятельности на изучаемом языке;
- использование иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к реальному общению;
- создание внутренней и внешней мотивации к изучению иностранного языка;

- учет интересов и особенностей обучающихся [6, с. 267].

Информационно-коммуникационные технологии представляют собой «инструмент», с помощью которого можно достичь совершенствования организации образовательного пространства и гибкости процесса обучения. Это значит, что процесс обучения становится более мобильным, дифференцированным, интерактивным и индивидуальным. На первом месте теперь – последовательность, доступность и систематичность в организации урока, а также строгий отбор материала, предназначенного для изложения. Информатизацию образовательного процесса невозможно представить без методологических ориентиров и теоретической базы, а также смещения личностных интересов, акцентов и ориентиров обучающегося в сторону развития их творческого потенциала. Следовательно, информатизация оказывает благоприятное воздействие на общество. Быстрое развитие технологий внесло творческие изменения в наш образ жизни. Эти изменения все больше ощущаются в учреждениях общего среднего образования, поскольку ИКТ предоставляют больше возможностей для адаптации к процессу обучения и преподавания, сохраняя индивидуальные предпочтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Копаева, Е. В. Использование современных образовательных технологий в обучении информатике / Е. В. Копаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6–3. – С. 195–198.
2. Кравец, Е. С. Повышение мотивации к изучению иностранного языка посредством внеклассной работы / Е. С. Кравец, А. А. Геозалян // Естественно-гуманитарные исследования. – 2014. – № 1. – С. 74–80.
3. Эвристическое обучение: в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос, 2011. – Т. 1: Научные основы. – 320 с.
4. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
5. Беляева, Л. А. О проблеме развития личности в условиях детского объединения [Электронный ресурс] / Л. А. Беляева, Е. Ю. Азбукина // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 7. – С. 61–65 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/belyaeva_1_a_61_65_7_85_2009.pdf. – Дата доступа: 07.02.2022
6. Лесникова, Е. С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам / Е. С. Лесникова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 4–4. – С. 266–270.

Е.Н. ДЖУХ, М.А. ЖУК

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АРХИВНЫХ ДЕЛ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ).

Неотъемлемой частью нашего прошлого являются исторические документы, в частности, на иностранных языках. Исторический текст как объект перевода всегда представлял особый интерес. Одна из главных трудностей при переводе данных текстов – та же, что и при переводе художественной литературы: точно передать стилистические особенности оригинала естественным живым языком.

К сожалению, наша история носит отпечаток Великой Отечественной войны. После её окончания на территории нашей страны осталось множество различных документов, которые сейчас хранятся в архивах и являются историко-культурным достоянием белорусского народа. Многие из них составлены на немецком языке и, безусловно, требуют перевода. Перевод различных документов, в частности времён Великой Отечественной войны, помогает установить исторические факты, пролить свет на историческое прошлое нашей страны.

Как и любой текст, исторический документ следует рассматривать обособленно. Подобные документы отражают часть истории и её представителей. Они составляются в конкретных целях на протяжении жизнедеятельности социума и государства, выступая орудием и результатом исторического развития. Функциональная принадлежность документа относится к его отличительным качественным свойствам и способна утрачиваться в результате перемены пространственно-временных условий бытования документа, вызванной социоэкономическими, культурными и политическими изменениями, происходящими в обществе.

Раскрывая сущность общества ушедшей эпохи, исторический текст оказывает влияние и на самого читателя. Для передачи необходимого эффекта от прочитанного текста переводчик должен обладать различными умениями и высоким уровнем мастерства. Исследование наиболее продуктивных способов перевода исторических документов станет своеобразным вкладом в сохранение исторической памяти.

Всем этим объясняется актуальность проводимого исследования.

В данном исследовании был проведён анализ переводческих трансформаций, наиболее часто используемых в процессе перевода архивных документов с немецкого языка на русский.

Цель исследования – выявить особенности использования лексических трансформаций при переводе текстов исторической тематики (на материале архивных дел Великой Отечественной войны).

Достижение поставленной цели осуществляется путём решения. Объектом данного исследования является перевод текстов исторической тематики (на материале архивных дел Великой Отечественной войны). Предмет исследования – специфика и особенности перевода текстов исторической тематики (на материале архивных дел Великой Отечественной войны). Материалом для данного исследования послужили архивные дела Великой Отечественной войны.

Экспериментальная база исследования. Исследовательско-экспериментальная работа осуществлялась на базе неопубликованных (архивных) документов по теме оккупационного режима на территории Гродненщины, находящихся в Государственном архиве Гродненской области (ГАГр).

В ходе работы над переводом переписки немецких должностных лиц были использованы различные переводческие трансформации.

Как и в церковной корреспонденции, здесь имеет место, например, синтаксическое уподобление: *fernmündliche Rücksprache* – телефонные переговоры, *dem Antrage entsprechen* – удовлетворить прошение, *die Vorgänge in dieser Angelegenheit* – документы в этом деле, *aus Bauerdüinkel* – из-за чванства крестьян.

Следует обратить внимание на то, что многие слова использовались не в основном своём значении, например, глагол *entsprechen* переводится, в первую очередь, как *соответствовать*, однако в выражении *dem Antrage entsprechen* для перевода необходимо использовать его второе значение: *удовлетворить*. Подобная ситуация обстоит со словосочетанием *die Vorgänge in dieser Angelegenheit*, в котором лексема *der Vorgang* переводится на русский язык преимущественно как *происшествие* или *процесс*. Тем не менее, в данном контексте слово *die Vorgänge* имеет значение *документы*.

Также активно использовался приём калькирования: *der Kommunist* – коммунист, *der Bürgermeister* – бургомистр, *die Wehrmachtkommandantur* – комендатура вермахта. Лексема *der Magistrat* может быть переведена посредством калькирования как *магистрат*, но при этом может быть указано примечание, поясняющее, что *магистратом* называется «муниципальный совет (исполнительный орган крупных (городских) общин)» [1].

Несколько раз применялся способ прямой подстановки, например: *der Gemeindevorsteher* – староста, *die Kenntnisnahme* – ознакомление, *mustergültig* – образцовый.

Во многих предложениях распространена также такая переводческая трансформация, как адекватная замена. Она коснулась, прежде всего, идиоматических выражений: *kurzerhand* – без колебаний; *unter der Sonne des Stalin* – под знаменем Сталина; *zu Grund gehen* – изжить себя. Единожды была использована транслитерация: *die Gestapo* – гестапо.

Необходимо отметить, что слово *die Gestapo* является сокращением от *die Geheime Staatspolizei* – тайная государственная полиция, поэтому возможно использование уточняющего комментария, благодаря которому читатель поймёт, что словом *гестапо* называется «тайная государственная полиция Третьего рейха в 1933–1945 годах» [1].

Как и в церковной корреспонденции, перевод многих предложений сопровождался опущениями: *Ich bitte, diese Sache zu übernehmen.* – Прошу рассмотреть данное дело. В приведённом примере опущено личное местоимение я, что свойственно русскому официально-деловому письму.

Eine neue Ära des Lebens unter der Sonne des Stalin. – Новая эра под знаменем Сталина. Выражение *новая эра* уже подразумевает собой изменение уклада жизни людей, что обуславливает опущение слова *жизнь*.

Ein beschleunigtes Durchgreifen gegenüber dem J. scheint mir dringend geboten. – Я считаю неотложным принятие решительных мер по отношению к И. Опущение прилагательного *geboten* – необходимый вызвано тем, что слово *dringend* – неотложный также предполагает обязательное выполнение чего-либо.

Своё отражение в исследуемом материале нашёл также приём добавления. Часто смысловые элементы, которые не выражены в оригинале, переводчик выражает посредством введения лексических единиц. Потребность в использовании добавлений обусловлена, как правило, синтаксическими и грамматическими различиями двух языков, отсутствием конкретных лексико-семантических соответствий. Переводчику необходимо владеть традиционными методами организации информации в языке оригинала или специальными фоновыми знаниями. Выбор дополнительной лексической единицы переводчик осуществляет исходя из лексической сочетаемости слов в языке перевода и внеязыковых факторов [2, с. 201]. Например: *die Bürgermeisterei* – компетенция бургомистра. Слово *die Bürgermeisterei* не имеет прямого эквивалента в русском языке, однако подразумевает административный орган муниципальной организации [3].

Четырежды была применена такая лексическая трансформация, как конкретизация. О конкретизации говорят в том случае, когда замещается слово, обладающее обширным предметно-логическим значением на языке оригинала, словом на языке перевода с менее широким значением. Вследствие этого образовавшееся соответствие и лексическая единица

оригинала попадают в логические отношения включения. Безусловно, отбор наиболее точного наименования обуславливается контекстом. Конкретизация используется и в тех случаях, если в языке перевода существует слово со столь же широким значением и соответствующей коннотацией, так как подобные слова могут иметь различную степень употребительности в языке оригинала и языке перевода [4, с. 165]. Так, лексеме *die Sicherheitspolizei* в русском языке было выбрано соответствие в виде лексиомы *охранная полиция*. Среди вариантов перевода можно встретить также *уголовная полиция, служба охраны, полицейская служба*. Все указанные варианты подразумевают полицию безопасности нацистской Германии.

Слово *die Wachmannschaft* имеет широкое значение в немецком языке и соответствует таким русским лексемам, как *караул, охрана, дежурное подразделение*. Однако названные слова не передают истинное значение данной лексемы, которое можно выяснить только с помощью контекста. Словом *die Wachmannschaft* называли «подразделения СС, осуществлявшие охрану концентрационных лагерей» [1], исходя из этого, верным соответствием будет следующее: *персонал охраны лагеря военнопленных*.

Аналогичная ситуация обстоит со словосочетанием *ethnographischer Boden*, где при переводе слова *der Boden* необходимо уточнение, поскольку автор письма предполагает *этнографические территории*, а не *почвы* или *земли*.

Применения приёма конкретизации значения требовало также сложное существительное *die Russenzeit*, поскольку в контексте речь идёт, прежде всего, о *советском времени*.

Пожалуй, наиболее используемой переводческой трансформацией при работе с перепиской государственных должностных лиц стало смысловое развитие. Смысловое развитие относится к сложным приёмам перевода. Данная лексическая трансформация предполагает отклонение от прямого лексического соответствия исследуемому слову. Этот приём схож в некотором роде с более простыми переводческими трансформациями – генерализацией и конкретизацией. Безусловно, верное использование смыслового развития требует от переводчика развитого логического мышления.

Следует помнить, что смысловое развитие касается не отдельно взятого слова, а словосочетания или синтагмы. Именно поэтому все виды лексических трансформаций необходимо расценивать в качестве отдельных случаев выявления контекстуальных значений слов. При реализации приёма смыслового развития переводчик заменяет предмет, процесс либо признак, выраженный словом языка оригинала, иным предметом, процессом либо

признаком, логически вытекающим из заменяемого. Нередко используется замена одной из названных категорий любой иной категорией [5, с. 43].

Применение приёма смысловое развитие отражено в следующих примерах: *Ich bitte um Erledigung meines Schreibens.* – *Прошу разрешить вопрос, изложенный мной в письме.*

Aktiv als Bolschewisten betätigen. – *Активно вести большевистскую деятельность.*

Die Erfassung von Arbeitskräften für Deutschland. – *Учёт и привлечение новой рабочей силы для Германии.*

Этот приём считается вариантом смыслового развития и предполагает трансформацию словосочетания или целого предложения. При этом осуществляется преобразование не отдельных компонентов, а целиком. Полученный перевод, разумеется, невозможно найти в словаре, но применение данного приёма нельзя назвать необоснованной вольностью переводчика [6, с. 320].

Приём целостного преобразования был использован при переводе следующего словосочетания: *ein recht hochmutiges Wesen zur Schau tragen* – *высокомерно вести себя.*

Перевод данного примера характеризуется краткостью. Трансформации подверглись выражения *zur Schau tragen* – *выставлять напоказ* и *hochmutiges Wesen* – *высокомерный нрав*, чтобы передать значение *манеры поведения.*

Таким образом, при переводе переписки государственных должностных лиц были задействованы такие лексические трансформации, как транслитерация, калькирование, смысловое (логическое) развитие, конкретизация, адекватная замена, целостное преобразование.

В качестве грамматических трансформаций использовались приёмы синтаксического уподобления, опущения и добавления лексических единиц, замены членов предложения, перестановки. Кроме того, применялась такая лексико-грамматическая трансформация, как экспликация.

Чаще всего, однако, были задействованы лексические трансформации, в частности, калькирование и смысловое развитие. Среди грамматических трансформаций наиболее продуктивные в данном случае стали синтаксические уподобления и опущения.

Обращение к вышеупомянутым переводческим трансформациям обусловлено спецификой исходного материала. Множество сложных слов, усложнённых конструкций и предложений, клишированных фраз, а также военных терминов, различных сокращений и названий должностей, которые часто не имеют прямого словарного соответствия, создают потребность прибегать к использованию разного рода преобразований. Точкой опоры,

безусловно, служит контекст, что позволяет точно интерпретировать незнакомые слова и выражения и отобразить речевую ситуацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Германия. Лингвострановедческий словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://germany_de_ru.academic.ru – Дата доступа: 23.04.22.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Duden. Wörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de>. – Дата доступа: 23.04.22.
4. Казакова, Т. А. Теория перевода (лингвистические аспекты) / Т. А. Казакова. – М. : Наука, 1990. – 196 с.
5. Рецкер, Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык / Я. И. Рецкер. – М. : Просвещение, 1982. – 159 с.
6. Фёдоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А. В. Фёдоров. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО Изд. Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

Л.Я. ДМИТРАЧКОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

КУЛЬТУРА КАК СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

Теоретические и практические исследования в области языкового образования демонстрируют актуальность проблемы соотношения языка и культуры в процессе усвоения иностранного языка. Речь идет об освоении культурного наследия, исторического опыта нации, проявлений народного менталитета в языке, который становится объектом усвоения. Очевидно, знакомство с культурологическими явлениями нужно осуществлять через усвоение социокультурных феноменов в процессе синхронного формирования языково-речевой и социокультурной коммуникативных компетенций – злободневная проблема, на решении которой настаивал еще Ян Амос Коменский.

Однако фрагментарность теоретических исследований и непоследовательное применение этого дидактического принципа лишают его оперативности, требуя дальнейшего анализа данных теории и практики обучения иностранным языкам, лингвистики, лингводидактики, социо- и психолингвистики, культурологии и других наук. Вопросы соотношения языка и культуры в педагогических целях решаются по-разному. Однако

все соглашаются с тем, что язык, представляя собой одно из наиболее существенных явлений культуры, – это тот универсальный код, посредством которого можно проникать в образ жизни, стиль мышления, уровень сознания, представляющий данную культуру. Именно при изучении иностранного языка происходит внедрение изучающего этот язык в культуру иного социума, включающую в себя пласты общечеловеческих, региональных и национально-специфических особенностей. Это процесс приобретения билингвальных способностей и социокультурного опыта вследствие нераздельного функционирования языка в сфере культуры.

Актуальны и проблемы конкретных способов, методов, приемов преобразования лингвокультурного опыта обучающихся. Теория и практика не дают на сегодняшний день конкретных ответов. Но этой проблематике уделяется все больше внимания. Она, в конечном итоге, ставится во главу угла актуальных задач. Наряду с широким спектром предлагаемых для изучения социокультурных реалий, куда включаются такие общие понятия как цивилизация, менталитет народа, культура народа целевого языка и др., появляются конкретные принципы, категории, темы, компоненты, на основе изучения которых можно обозначить общие нормы создания учебных программ, разработки учебных пособий и т.п. (Risager, K., 1991; Byram, M., 1993; Тер-Минасова, С.Г., 2000; Сиргианова, Е., 2003 и др.).

Показательны с этой точки зрения исследования Г.В. Елизаровой, например, которая выделяет базовые концепты англоязычной и русскоязычной культур в языке и речи (Таблица 1, составлена нами).

Таблица 1– Концепты культуры в языке и речи

Концепты культуры в языке и речи	Русско языч. культ.	Англо языч. культ.
<i>Ментальность</i>		
Личная свобода, автономность, ответственность личности		+
Малая дистанция власти, индивидуализм		+
Склонность к коллективизму, фатализму, пассивности	+	
Высокая дистанция власти	+	
<i>Культура и грамматика</i>		

Вуалирование предписывающей информации		+
Любовь к категоричным моральным суждениям, модальным глаголам	+	
Пациентивность (преобладание пассивных, дативных, безличных конструкций)	+	
Агентивность, ответственность за сообщаемую информацию (доминирует активный субъект действия)		+
<i>Культура и дискурс</i>		
Низкая контекстуальность с ориентацией на форму		+
Высокая контекстуальность с ориентацией на содержание	+	
Конкретность и фактологичность текста		+
Абстрактность суждений, неопределенность, некоторое пренебрежение фактами	+	
Ответственность за понимание текста лежит на авторе		+
Ответственность за понимание текста лежит на читателе	+	
Оптимизм, внимание к слушателю, подчеркивание общего, наличие запретных тем (зарплата, религия, политика)		+
Склонность перебивать, предугадывать, помогать формулировать, переключаться на другое, не дожидаясь окончания реплики и т. д.	+	

Специфика функционирования языка в качестве иностранного и состоит в том, что его коммуникативная функция обеспечивает межкультурное общение. Объектом изучения становится культура, объектом усвоения – межкультурная коммуникация (языковая, паралингвистическая, этнографическая информация, информация об этике, специфике национального образа мира). В качестве результата обучения выступает социокультурная компетенция. Последняя предполагает осознанность социокультурных контекстов и коммуникативных эффектов использования форм языка. В процессе коммуникативной, предметно-когнитивной, социально-аффективной рефлексии осуществляется формирование и расширение сознания (совместного знания) участников межкультурного общения. В содержание процесса обучения включаются знания, отношения и умения, составляющие сущность межкультурного общения и обеспечивающие его продуктивность, языковой материал, текстовой материал, темы и входящие в них ситуации, а также система заданий.

Межкультурный аспект социокультурной компетенции – это знание системы универсальных культурных ценностей, системы ценностей родной и иноязычной культур и форм их проявления в моделях поведения людей, языковой картине мира, приемлемых речевых практиках; знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур. Речь идет о формировании и развитии посреднических умений «медиатора культур» за счет осознания собственной и «другой» культурной принадлежности, релятивного их характера, объективных основ конфликтов культур, а также использования понятий культурных универсалий как базы соотнесения специфических культурных ценностей и их гармонизации.

Поскольку личность человека и его сознание не являются предшествующими по отношению к его деятельности, они ею порождаются, это дает возможность «осуществления» культуры личности и развития индивидуальной культуры. Мы рассматриваем конкретную личность в процессуально-динамическом аспекте ее самодвижения в условиях совместной образовательной деятельности и межличностного, межкультурного общения.

Именно деятельностное умение будет свидетельствовать об уровне культуры. Культура понимается здесь и как процесс (способ решения индивидуальных проблем), и как результат – показатель качества организации «компетентностной» деятельности ее участников и развития их отношений с образовательной областью. Именно во взаимодействии осуществляется обучение через опыт: опыт использования общенаучной терминологии и метакогнитивных умений, творческих форм учебно-профессиональной деятельности в сфере соизучения языка и культуры. Основным объемом работ обучающихся признается мышление в коммуникации и мышление в форме решения задач и проблем (с целью изменения субъекта, овладения способами действий, а не изменения предмета, с которым действует субъект – Д.Б. Эльконин), формирование рефлексивной позиции, критериальное обеспечение рефлексии и переход к рефлексивной самоорганизации. Это – проектное управление, то есть обучение с помощью задач, которые рационализируют усваиваемое содержание знаний. И это – рефлексивное управление, которое связано с выделением и осознанием субъекта познания, обобщением способов его мыслительной деятельности. Иноязычное общение в таком случае представляет собой не что иное, как способ освоения социальной реальности и знания о духовной жизни субъектов культуры, включая и

момент самопознания личности, переживания и рефлексии себя в культуре, в том числе языковой.

С.Н. ДЯГЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

**ПРИЕМ КОНТРАСТА КАК ИДИОСТИЛЕВАЯ ДОМИНАНТА В
АНТИВОЕННОЙ ПРОЗЕ Э.М. РЕМАРКА
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «IM WESTEN NICHTS NEUES»)**

В искусствоведении контраст трактуется как один из приемов, заключающийся в резко выраженном противопоставлении отдельных художественных форм ради повышения их художественной выразительности и выразительности произведения в целом. Контраст как объединение полярностей, столкновение двух противоположных смыслов играет важную роль в литературе: он является важным компонентом авторского идиостиля, поскольку воспроизводит специфику восприятия автором действительности, то есть, определяет его художественное мышление. Мироощущение, основанное на контрастах, характерно для художественного сознания писателей XX века.

В пространстве художественного текста феномен контраста представляет собой систему разноуровневых оппозиций. Актуализация приема контраста происходит в так называемом «контексте контраста», поэтому для анализа его содержательной составляющей первостепенное значение имеют контекстуальные, то есть, ситуативно обусловленные, языковые единицы. Контраст может выступать как композиционно-стилистический принцип построения текста и его словесной организации при доминирующей роли контрастной семантики [1].

Вербализация контраста осуществляется посредством сквозных речевых образов, семантико-стилистической системы, синтаксического строения фразы, соотношения смысловых фрагментов, компонентов художественного сюжета. На лексическом уровне контраст выражается через общеязыковые и контекстуальные контрастивы, представленные в таком стилистическом приёме усиления экспрессивности с помощью резкого противопоставления как антитеза (*jung – alt, warm – kalt, bunt – grau, leben – sterben, lachen – weinen, Vater – Sohn, Leben – Tod, Frieden – Krieg, Frau – Mann, Tag – Nacht*). На синтаксическом уровне контраст проявляется в виде транспозиций, а также с помощью инверсий, отрицаний, параллельных конструкций и т.д.

Следует отметить, что художественное пространство практически всех романов Э.М. Ремарка пронизывают различные приемы контраста. Так, М.С. Торосян в своем диссертационном исследовании насчитала 30% контекстов контраста в романе «Время жить и время умирать», что дало ей основание охарактеризовать контраст как доминантный компонент идиостиля Ремарка [1, с. 16]. В романах Ремарка контраст часто проявляется в сюжетостроении, в системе персонажей, в образной системе, что находит свое выражение во множестве бинарных оппозиций, организующих семантическое пространство прозы автора. Вышедший в 1929 году роман Ремарка «На Западном фронте без перемен» ярко иллюстрирует эту специфическую черту творческой манеры писателя. В романе Ремарк описал изнанку войны, со всей её жестокостью и грязью, и повседневную жизнь молодых фронтовиков, окутанных страхом смерти. Главные и второстепенные герои романа – это простые рабочие и вчерашние школьники, а теперь новобранцы, которые сначала проходят муштру в казарме, а затем отправляются на фронт, где им суждено погибнуть. Ремарк описывает события очень просто и сжато: лаконизм его романов напоминает летопись или репортаж с места событий. Структура романа – эпизодическая, перемещаясь от одной сцены к другой, автор подогревает интерес читателя и в то же время раскрывает основные темы в эпизодах, различающихся по акценту, длине и содержанию.

Контраст определяет пространственно-временную структуру романа «На Западном фронте без перемен» – это выражается в чередовании хронотопа войны (события на фронте) и хронотопа мирной жизни (воспоминания героя). Такое чередование актуализирует оппозицию «война» – «мир». Герои романа часто размышляют о довоенной жизни и скучают по потерянному «краю». В них жива надежда вновь вернуться домой и обрести этот рай. Мирная жизнь представляется им чем-то невероятно прекрасным, полным радости, счастья, возможностей и жизни. В мечтах героев эта жизнь резко противопоставлена военным реалиям.

Однако и внутри этих хронотопов прослеживается противопоставление. Так, структурно хронотоп войны можно разделить на хронотоп тыла и фронта, где тыл подразумевает жизнь, а фронт – смерть. Собственно, всю композицию романа упрощенно можно представить именно как последовательное чередование ракурсов «фронт – тыл». В рамках хронотопа тыла выделяются бараки и лазарет – это две различные альтернативы фронту, войне; при этом бараки – это локация до фронта, лазарет – одна из возможных локаций после. Две эти локации противопоставлены друг другу: если барак – это пространство жизни, то лазарет представляет собой пространство смерти в романе, «филиал фронта» в тылу. Протагонист романа Пауль Боймер выходит из лазарета,

узнав, что его товарищ умер и испытывает острое ощущение жизни: «... *Hinter mir zerren sie Franz schon auf eine Zeltbahn. Vor der Tür fühle ich wie eine Erlösung das Dunkel und den Wind. Ich atme, so sehr ich es vermag, und spüre die Luft warm und weich wie nie in meinem Gesicht. Gedanken an Mädchen, an blühende Wiesen, an weiße Wolken fliegen mir plötzlich durch den Kopf*» [2, с. 26]. Пространство смерти сменяется пространством жизни.

Структурное разделение «фронт – тыл» подразумевает также разделение пространства на открытое и закрытое соответственно. Пространство тыла обладает ярко обозначенными границами, оно может быть абсолютно замкнутым (барак), либо относительно замкнутым (двор), заполнено материальными предметами; пространство фронта характеризуется открытостью, «просторностью». Существенно различается и протекание времени: в пространстве тыла время характеризуется замедленной динамикой, неподвижностью; движение в нем состоит из перехода от одной статической сцены к другой. Для фронта более характерна постоянная подвижность, наполненность событиями. Ограниченность пространства тыла и безграничность пространства фронта вызывают эффект цикличности – одно пространство постоянно сменяет другое (без всякой надежды покинуть этот замкнутый круг). Два типа пространств не просто отличаются друг от друга, но являются по своей сути оппозиционными, по-разному воздействуя на читателя [3].

Реализация приема контраста прослеживается также на уровне персонажей в подчеркнутом противопоставлении художественных героев, их мыслей, суждений, эмоций. В художественном пространстве романа персонажи группируются на основе социокультурной оппозиции «свой – чужой». «Своих» Ремарк определяет уже в начале: это те, кого нарратор, Пауль Боймер, обозначает местоимением «мы», группа его фронтовых товарищей. К «своим» относятся наиболее близкие друзья Пауля – бывшие одноклассники, Альберт, Мюллер и Леер, старшие товарищи – кузнец Тьяден, рабочий-торфяник Хайе Вестус, фермер Детеринг, а также 44-летний Станислав Катчинский (Кат). «Чужие» – это, в сущности, все остальные. То есть, выделяется бинарная оппозиция: «фронтное товарищество» – «вне фронтного товарищества» (внешний мир). В свою очередь в рамках «фронтного товарищества» существует также несколько оппозиций: близкие друзья (бывшие одноклассники и т.д.) и «братья по несчастью», «вынужденные друзья», камрады, равно как и в рамках группы персонажей «вне фронтного товарищества» выделяется оппозиция «военный противник» – «идейный противник».

Кроме этого в романе прослеживается оппозиция «отцы» – «дети, олицетворяющая конфликт не воевавших отцов и воевавших детей. Поколение отцов романтизировало войну, многие из них мечтали о войне,

очень её ждали и агитировали вчерашних школьников добровольно идти на фронт. Неокрепшие умы, склонные к юношескому романтизму и максимализму, легко увлекались общей патриотической идеей. Пауль Боймер, как и его одноклассники, приходит на фронт добровольцем под влиянием военной пропаганды школьного учителя Канторека. Таким образом, поколение отцов несет ответственность за смерть своих детей на никому не нужной войне.

В характеристике персонажей также преобладает контрастное изображение их чувств, душевного состояния. Показательна оппозиция «покой» – «ярость» как маркер душевного состояния героев романа. В военных условиях девятнадцатилетние мальчики вынужденно превращаются в жестоких убийц. Они пытаются выжить любой ценой, и в этом им помогает гнев, застилающий их глаза, когда нужно убивать людей: «*Aus uns sind gefährliche Tiere geworden. Wir kämpfen nicht, wir verteidigen uns vor der Vernichtung. Wir schleudern die Granaten nicht gegen Menschen, was wissen wir im Augenblick davon, dort hetzt mit Händen und Helmen der Tod hinter uns her, wir können ihm seit drei Tagen zum ersten Male ins Gesicht sehen, wir können uns seit drei Tagen zum ersten Male wehren gegen ihn, wir haben eine wahnsinnige Wut, wir liegen nicht mehr ohnmächtig wartend auf dem Schafott, wir können zerstören und töten, um uns zu retten und zu rächen*» [2, с. 84]. Противоположно тому, как герои испытывают гнев и ярость на передовой, в тылу они веселятся и отдыхают, что даёт им ощущение «сладкой» жизни и помогает избежать мыслей о смерти: «*Genau wie wir zu Tieren werden, wenn wir nach vorn gehen, weil es das einzige ist, was uns durchbringt, so werden wir zu oberflächlichen Witzbolden und Schlafmützen, wenn wir in Ruhe sind*» [2, с. 102].

Определяющим для идиостиля Э.М. Ремарка в романе является противопоставление жизни и смерти. Оно реализуется в виде разных антитез. Например, временная оппозиция, созданная темпоральными наречиями *gestern* – *heute*, репрезентирует контекстуальное противопоставление жизни и смерти: «*Wie nahe ist das beieinander, gestern und heute. Tod und Leben*» [2, с. 29]. Временная оппозиция *Tag* – *Nacht* также не только обозначает время суток, но и формирует противопоставление жизни и смерти: «*... die Sonne geht auf, die Nacht kommt, die Granaten pfeifen, das Leben ist zu Ende*» [2, с. 100]. Такую же роль играет оппозиция *Funke* – *Dunkelheit*. Автор в романе ассоциирует жизнь с искрой света, окруженной тьмой смерти: «*Wir sind zwei Menschen, zwei winzige Funken Leben, draußen ist die Nacht und der Kreis des Todes*» [2, с. 70]. В романах Э.М. Ремарка акцент сделан на том, что жизнь – скоропреходящее явление. Молодые, полные жизни люди вспыхивают как пламя, дарят своим близким тепло и свет, но также быстро гаснут, покидая этот мир.

Феномен контраста обеспечивает структурно-смысловое единство текстового пространства романа, он выступает в качестве своеобразного стержня произведения. Ремарк постоянно чередует ракурс обзора: «фронт – тыл», «жизнь – смерть», «мирная жизнь – военная жизнь». Помимо этого, комизм отдельных эпизодов создает контраст с трагическими событиями. Например, в первой главе боевые товарищи сидят в уборной и играют в карты, затем следует сцена с умирающим Кеммерихом. В пятой главе герои поедают гуся, после чего видят гробы, приготовленные для них. В десятой главе, после времени, проведенного в эвакуированной деревне, следуют боевые действия, в которых Кропп и Боймер будут ранены.

Итак, можно констатировать, что контраст в романе Э.М. Ремарка проявляется на разных уровнях текста и приобретает системный характер, при этом он реализуется различными элементами текста. Ремарк широко использует разные виды контраста, коррелирующие со сложностью восприятия и оценки дисгармоничной объективной действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Торосян, М. С. Феномен контраста в аспекте концептуальной организации художественного текста: на материале языка послевоенной прозы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. / М. С. Торосян. – Ставрополь, 2005. – 184 с.

2. Remarque, E. M. Im Westen nichts Neues / E. M. Remarque. – Köln : Kiepenheuer & Wietsch, 2014. – 215 S.

3. Матвеев, М. А. Принципы формирования поэтики ранних произведений Э. М. Ремарка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / М. А. Матвеев ; Иван.гос. ун-т. – Иваново, 2016. – 21 с.

О.Л. ЗОЗУЛЯ, Я.С АЛИПОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

НЕОЛОГИЗМЫ С СУФФМКСОМ -ER В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Словарный состав современного немецкого языка, как и многих других, активно обогащается новыми единицами, т.е. неологизмами. Следует отметить, что на сегодняшний день одной из нерешенных проблем в лингвистической науке является неоднозначность определения самого термина «неологизм». В данной сообщении мы придерживаемся определения И. В. Арнольд, которая под неологизмом понимает

«лексическую единицу, созданную по существующим в языке словообразовательным моделям или заимствованную для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или нового значения у уже существующего слова, вновь появившегося в языке на определённом этапе его развития» (цит. по [1, с. 159]).

Как следует из приведенной цитаты, словообразование, существующие в языке словообразовательные модели, играют важную роль в обогащении словарного состава неологизмами. Немецкий язык, как известно, отличается развитой системой словообразования, в этой связи знание закономерностей образования новых лексических единиц, знание продуктивных словообразовательных моделей или их значений представляется необходимым для успешного овладения немецким языком как иностранным.

Объектом исследования данного сообщения стали неологизмы с суффиксом *-er*, как одним из наиболее продуктивных суффиксов немецкого языка. Материалом для исследования послужили данные онлайн словаря неологизмов, и, в частности, словаря, связанного с пандемией COVID-19 [2]. Методом сплошной выборки из онлайн словаря неологизмов были отобраны 80 неологизмов с суффиксом *-er*.

Семантический анализ неологизмов с суффиксом *-er*, показал, что наиболее распространёнными являются однозначные неологизмы, так как на их долю приходится 95%, например: *der Abstandsmesser* ‘прибор для измерения дистанции / Gerät, das mithilfe von Sensoren die Distanz zwischen zwei Fahrzeugen, Gegenständen, Personen usw. bestimmt und eine Überschreitung einer eingestellten Entfernung (akustisch oder visuell) signalisiert’.

Далее следуют двузначные (3,75%), например двузначная лексема *der Coronabetroffener*, которая как в первом, так и во втором значении служит для номинации человека, однако в первом значении данная лексема служит для номинации человека, которому пандемия COVID-19 нанесла определенные затяжные трудности и который нуждается в особой финансовой поддержке ‘Person, welche durch die (anhaltenden) besonderen Umstände der COVID-19-Pandemie wirtschaftliche Beeinträchtigungen erfährt und besondere Unterstützung benötigt’, т. е. на передний план выдвигаются такие признаки, как «экономические трудности» и «особая поддержка». Во втором же значении данного неологизма профилируется уже сама болезнь, т.е. данная лексическая единица служит уже для номинации человека, инфицированного вирусом COVID-19 ‘mit dem SARS-CoV-2-Virus infizierte Person’.

Незначительно представленными оказались трехзначные неологизмы (1,25%), например лексема *der Coronabooster* имеет следующие лексико-

семантические варианты: 1) ‘событие, которое стимулирует распространение коронавируса / COVID-19 Ereignis, das die Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 vorantreibt’; 2) ‘вакцинация для обновления или усиления защиты предыдущей вакцинации от коронавируса / Vakzination zur Auffrischung oder Verstärkung des Schutzes einer vorausgegangenen Vakzination gegen das Coronavirus SARS-CoV-2’; 3) ‘некоторые события, оценки, усиливающее влияние пандемии / bestimmte Entwicklungen, Einschätzungen o.Ä. verstärkende Wirkung der COVID-19-Pandemie’.

Также семантический анализ неологизмов с суффиксом *-er* показал, что они служат для номинации:

– человека (Person): *der Balkonsänger* ‘человек, поющий для зрителей с открытого пространства в здании’, *der Coronahelfer* ‘человек, который помогает в уходе за детьми, в качестве помощника по уборке урожая, в области здравоохранения и ухода во время пандемии COVID-19’;

– группы людей, учреждения или события (Personen(gruppe), Institution oder Ereignis): *der Infektionstreiber* ‘группа лиц, учреждение или событие, которые способствуют резкому увеличению заражения определенным вирусом’;

– вакцинации и её видов (Vakzination): *der Coronaimpfbooster* ‘вакцинация для обновления или усиления защиты предыдущей вакцинации от вируса COVID 19’;

– средств защиты (Mund-Nasen-Schutz): *der Kinnschoner* ‘защитная маска, которую носят неправильно – на подбородке’;

– приборов / устройство (Gerät): *der Beatmer* ‘в основном устройство с электрическим приводом, используемое для вентиляции легких людей, которые не могут или могут дышать своими силами только с ограниченными возможностями’;

– компьютерных программ (Computerprogramm): *der Impfrechner* ‘компьютерная программа, которая позволяет оценить следующее доступное назначение вакцинации для конкретного возбудителя с учетом нескольких факторов’ и т. д.

Словообразовательный анализ отобранных неологизмов с суффиксом *-er* показал, что они могут быть разделены на две группы – производные и сложнопроизводные. Подавляющее большинство слов являются сложнопроизводными, так как на их долю приходится чуть более 90%, например: *der Balkonklatscher* ‘человек, который аплодируя с открытого пространства здания выражает солидарность или признание людям, особенно востребованным во время пандемии 19 и работающим по значимой профессии’ / (oftmals abwertend für) Person, die anderen während der COVID-19-Pandemie besonders stark geforderten oder in einem systemrelevanten Beruf arbeitenden Personen von einer Freifläche an einem

Gebäude aus durch das Zusammenschlagen der Handflächen Solidarität oder Anerkennung bekundet»; в то время как на долю производных приходится около 8 %, например: *der Ausbrecher* ‘человек, не соблюдающий официально предписанную изоляцию / Person, die eine behördlich angeordnete Selbstisolation (als Schutzmaßnahme gegen die Verbreitung einer Krankheit) nicht einhält’.

Самой распространённой частью речи, лежащей в основе производного неологизма и определяемого слова в сложнопроизводном неологизме, является глагол, например, в слове *der Lockdownverweigerer* ‘человек, пренебрегающий общепринятыми правилами изоляции во время пандемии’ определяемая часть образована от глагола *verweigern* ‘отказываться, отклонять’, *der Beatmer* ‘аппарат искусственной вентиляции легких’ – от глагола *beatmen* ‘поддерживать дыхание искусственным путём’. Также это могут быть имена существительные, например, *der Impfbotschafter* ‘человек, рекламирующий общественности вакцинацию’; имена прилагательные, например, *der Coronaimmuner* ‘человек, имеющий защиту от вируса короны после перенесённого заболевания/инфицирования или после вакцинации’.

В подавляющем случае производящей основой является немецкая лексема (около 80%), например, *der Maskenverweigerer* ‘человек, который (во время пандемии COVID-19) отказывается носить маску в общественных местах (несмотря на постановление правительства)’. Также это может быть английское слово (около 25%), например, *der Lockdowner* ‘политик, который особенно яростно призывает к закрытию почти всей экономической и общественной деятельности в течение определенного периода времени во время пандемии COVID-19’.

Таким образом, наиболее распространенными среди проанализированных неологизмов с суффиксом *-er* оказались однозначные лексемы, которые служат для номинации как правило человека, а также приборов, средств защиты, программ и т. д. Словопроизводные неологизмы преобладают над производными. Неологизмы, образованные от немецких основ, встречаются чаще.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьёва, И. А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке / И. А. Воробьёва // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. – 2019. – № 3. – С. 158–166.

2. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie // Neologismenwörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp>. – Дата доступа: 01.04.2021.

Т.А. КАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Как известно, целью обучения иностранным языкам сегодня является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию. Коммуникативное и социокультурное развитие учащихся осуществляется за счет правильной реализации лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с культурой страны изучаемого языка, которая включает познавательные сведения по истории, литературе страны, её нравам, традициях, бытовых особенностях. Изучение языка и культуры одновременно представляет хорошую возможность для поддержания мотивации учащихся.

В преподавании немецкого языка как иностранного все еще остается актуальным вопрос, как лучше всего организовать и провести занятие по страноведению или занятие со страноведческим компонентом. Здесь задача преподавателя в соответствии с реалиями времени заключается в обеспечении условий для приобщения учащихся к иноязычной культуре и овладения фоновыми знаниями об изучаемой стране. Обучающиеся должны не просто располагать цифрами и данными о странах, а использовать полученную информацию в учебном процессе, с последующим переложением на реальные ситуации в жизни, т. е. страноведческий компонент внедряется в учебный процесс.

Активизация учащегося предполагает, что учащиеся, которые активны на уроке, более глубоко усваивают материал и тем самым, возможно, достигают лучших результатов в обучении. Активные учащиеся задают вопросы и делают выводы, обмениваются идеями друг с другом...

Например, чтобы активизировать учащихся на занятиях по немецкому языку со страноведческим компонентом можно использовать следующие задания:

- Bücher lesen
- Referate anhören
- Referenten zuhören
- im Internet recherchieren
- PowerPoint-Präsentation verfolgen
- berühmte Gebäude fotografieren
- mit Experten sprechen
- hören, fühlen, riechen, schmecken

- Menschen beobachten
- Projekte durchführen
- über Erfahrungen sprechen
- Erfahrungen machen
- die Umwelt erforschen
- Wahrnehmungen vergleichen
- in der Umwelt handeln
- eigene Recherchen anstellen
- Zeitungen und Zeitschriften lesen

На наш взгляд, не так важно передать всесторонние фактические знания на занятиях по страноведению, важнее стратегии и навыки обращения с чужой культурой. Поэтому сегодня необходимо различать 3 страноведческих подхода при планировании урока иностранного языка:

- 1) фактологический (обмен знаниями);
- 2) коммуникативный (языковые средства для коммуникативных ситуаций в стране изучаемого языка);
- 3) межкультурный (возможность (бесконфликтного) общения в межкультурной ситуации).

Данные подходы реализуются не во всех страноведческих ситуациях, что стоит учитывать при планировании занятия. Например:

Пример 1

Die Lernenden planen eine Reise in ein deutschsprachiges Land und erstellen vorher ein Programm mit Stadtführung, Museumsbesuchen, Spaziergängen, Abendveranstaltungen. Sie reservieren auch Theaterkarten und buchen den Stadtführer (здесь реализуются фактологический и коммуникативный подход).

Пример 2

Die Lernenden recherchieren im Internet nach Wohnungsangeboten und Preisen in deutschen Städten und führen einen Dialog mit anderen Lernenden (фактологический и коммуникативный подход).

Пример 3

Die Lernenden suchen in den Supermärkten oder Kaufhäusern nach Produkten, die aus Deutschland, aus Österreich oder aus der Schweiz kommen, vergleichen diese mit inländischen Produkten und bereiten eine Präsentation darüber vor (фактологический, коммуникативный и межкультурный подход).

Пример 4

Die Lernenden informieren sich im Internet über die bevorzugten Fortbewegungsmöglichkeiten in deutschsprachigen Ländern (Bahn, Mitfahrgelegenheiten, Fernbusse) und vergleichen ihre Informationen mit den Gepflogenheiten im eigenen Land (фактологический и межкультурный подход).

Пример 5

Die Lernenden möchten wissen, wie die Menschen in Deutschland ihre Freizeit verbringen. Sie suchen Fotos im Internet, präsentieren sie später den anderen Lernenden und vergleichen im Rollenspiel das Freizeitverhalten in Deutschland und in der Heimat (фактологический, коммуникативный и межкультурный подход).

Таким образом, на занятиях со страноведческим компонентом используются различные виды деятельности: игровая, проектная, литературно-художественная, изобразительная, чтение и прослушивание.

И.П. КОРОЛЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Язык – величайшее творение человеческого разума, его единицы вступают в сложные смысловые отношения между собой, создавая новые, более крупные единицы. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации.

Произошедший на рубеже XX – XXI веков сдвиг в сторону антропоцентрического подхода при анализе языкового материала, привел к тому, что всё чаще современные исследователи-лингвисты обращаются к изучению языка как феномена, непосредственно связанного с человеком. Большое количество лингвистических трудов последнего десятилетия посвящены именно соматической лексике и соматической фразеологии. По мнению ряда исследователей, обращение к теме человеческого фактора в языке свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике, о смене ее базисной парадигмы и переходе от лингвистики *имманентной* с ее установкой рассматривать

язык сам в себе и для себя к лингвистике *антропологической*, предполагающей изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно практической деятельностью.

Среди выразительных средств любого языка особую роль занимает пласт фразеологических единиц., которые выступают в языке как способ реализации усложнённого комплекса переживаний и мыслей в сжатом виде. Поэтому им присуща особая узуально и окказионально проявляющаяся организация на всех уровнях. Рождаясь первоначально под пером писателя или в повседневном человеческом быту как результат схватывания в ограниченном словесном образовании каких-то черт, отношений, свойственных окружающему миру, они приобретают статус фразеологической единицы при соблюдении обязательного условия их включения в круг всеми употребляемых языковых единиц. Для полноценного их участия в актах коммуникации от участников коммуникационного процесса требуется владение культурным и языковым кодом, позволяющим сначала распознать фразеологическое единство, а затем и понять его смысл.

Опираясь на связи с общезначимыми для носителей той или иной культуры пути смысловой коммуникации, фразеологизм преодолевает в достаточной мере строго соблюдаемое на уровне лексем и их организованных сочетаний, используемых в речи, соотношение между количественным объёмом элементов высказывания и содержащимся в нём значимым содержанием.

Люди издавна сравнивали явления окружающего мира с различными частями своего тела, чтобы передать свои мысли, переживания более точно и понятно каждому человеку. Используя названия частей тела в сравнениях, метафорах, в идиомах, пословицах, люди стараются полнее передать свои мысли или произвести большее впечатление от сказанного. Соответственно, названия частей тела являются важным объектом исследований современной лингвистики и образуют подсистему фразеологизмов-соматизмов, которые являются одним из древнейших слоёв фразеологии и составляют одну из наиболее важных частей фразеологического состава языков. Немецкий язык богат фразеологизмами на эту тему, и они отличаются большой образностью и меткостью.

Таким образом, под соматизмами понимаются те фразеологизмы, в состав которых входит название части тела человека или животного: *ins Auge fallen* 'бросаться в глаза', *auf den Beinen sein* 'быть на ногах' и другие. Данные фразеологические единицы представляют собой средства номинации явлений окружающего мира, которые человек объективирует в своём сознании и соизмеряет со своим собственным образом. В подобных

объективациях на первый план выходит проблема соотношения языка и сознания.

В основе соматических фразеологизмов лежат большей частью наблюдения за поведением человека или животного. Соматические фразеологизмы выражают отношение человека к окружающей среде и другим людям, также характеризуют взаимоотношения людей, отображают физическое и эмоциональное состояние человека, описывают его действия, дают качественно-оценочную, образную характеристику человека, отражают традиционную символику, связанную с частями тела: *das Haar steht jm zu Berge* 'волосы встают дыбом', *einen dicken Kopf haben* 'быть упрямым', *Hand aufs Herz* 'положа руку на сердце', *einen roten Kopf bekommen* 'покраснеть от стыда, растерянности'; *den Kopf verlieren* 'терять голову'.

Интерес представляют исследования, ориентированные на выявление сходств и различий между фразеологизмами различных языков. Традиционно выделяют следующие типы межъязыковой эквивалентности: полные эквиваленты: *zwei Köpfe sind besser als einer* 'одна голова хорошо, а две лучше', *den Rücken kehren* 'повернуться спиной', частичные эквиваленты: *im Auge behalten* 'держат в поле зрения', фразеологические аналоги: *j-m den Kopf voll setzen / machen* 'задурить кому-либо голову', *ganz Auge und Ohr sein* 'смотреть в оба, обратиться в зрение и в слух', безэквивалентные фразеологизмы: *auf die Finger schauen* 'наблюдать за кем-то, контролировать кого-либо', *unter die Arme greifen* 'помогать кому-либо'.

Данные примеры показывают, что пословный перевод фразеологизмов невозможен. При наличии в немецком языке тождественного фразеологического сочетания используется формально близкий вариант, а при отсутствии подбирается функционально равноценное устойчивое или свободное сочетание. Нередко постоянными лексическими соответствиями являются отдельные слова, во многих случаях возможно параллельное использование как фразеологического сочетания, так и отдельного слова.

ЛУ СИСИ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СПОСОБЫ И ПРИЁМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИИ «РАВНЫЙ-РАВНОМУ» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Обучение по принципу «равный-равному» представляет собой один из элементов коммуникативной методики, используемый на занятиях по иностранному языку. Реализация стратегии «равный равному»

предполагает выявление педагогом-консультантом в группе учащихся потенциальных лидеров, готовых добровольно взять на себя роль учителя, выступая в качестве волонтеров-инструкторов, осуществляющих передачу уже усвоенных ими знаний, умений и навыков, при организации определенных видов учебной деятельности.

Волонтеры-инструкторы проводят занятия в группах сверстников, используя интерактивные методов обучения. Ключевым компонентом таких занятий является создание творческой атмосферы, комфортных условий для каждого учащегося, позволяющих ему почувствовать себя частью команды, ощутить собственную значимость, успешность и включенность в процесс. Применение интерактивных методов позволяет обеспечить доступность информации для учащихся, творческий подход к усвоению и осмыслению нового материала. Использование интерактивных методов предполагает обращение к позитивному личному опыту учащихся и их знакомых, формирование новых знаний и умений на основе такого опыта взаимодействия и в связи с ним. Роль волонтера-инструктора не идентична роли педагога: он не только обучает, но и создает особую среду для усвоения знаний и позитивного опыта. Эффективность воздействия в данном случае определяется совпадением моделей социальной действительности у волонтера-инструктора и учащегося, включенного в общение с ним. Принадлежность взаимодействующих к одному поколению, способность говорить на одном языке увеличивают положительный эффект такой работы.

Следует отметить, что многие преподаватели опасаются предоставлять ученикам возможность обучать своих сверстников. Это происходит в силу многих причин: например, потому что ученики не совсем хорошо владеют иностранным языком, грамматикой или имеют не всегда богатый лексический запас. На наш взгляд, подобного рода доводы не совсем обоснованы. Позволить ученикам выступить в роли учителя – это действительно риск, но риск разумный, поскольку практика показывает, что ученики сами лучше усваивают материал, объясняя его другим. Когда ученикам сообщают о том, что им позже предстоит научить определенному учебному материалу других, их мышление меняется настолько, что они начинают использовать более эффективные подходы к обучению, чем остальные их сверстники, которым необходимо просто выучить соответствующую тему. В качестве примера можно привести студенческую практику, когда студентам приходится объяснять ученикам заданную тему. Навыки независимого критического мышления гораздо активнее применялись не тогда, когда студенты пассивно слушали преподавателя, а когда готовили собственный план урока в качестве учителя-практиканта и когда размышляли о том, как заставить учеников задуматься над предметом,

непосредственно во время урока. Аналогичным образом, независимое мышление любого ребёнка развивается не тогда, когда родители говорят ему, что делать, а именно в те моменты, когда ему дают возможность самостоятельно принимать решения или когда на него возлагают определённую ответственность [2].

Позволить ученикам преподавать совсем не означает, что один или несколько учеников ведут всё занятие целиком. Гораздо эффективнее будет предоставить им возможность провести только какой-то элемент урока – например, речевую зарядку в самом начале занятия или проверку домашнего задания.

Совместная работа учащихся предусматривает объединение их в группы. Среди активно применяющихся в образовательном процессе форм реализации стратегии «равный равному» сегодня выделяют парную и групповую работу, которая осуществляется посредством обсуждений, отработки учебных навыков, решения конкретных проблем, стимулирования самостоятельной деятельности, оценки достижений. Чтобы поручить учащимся создать группы, учитель должен выбрать оптимальный размер группы, принцип распределения обучающихся по группам, а также продолжительность существования групп. Оптимального размера группы не существует: он зависит от целей и вида деятельности. Как правило, при обучении по принципу «равный равному» типичный размер учебной группы составляет от двух до четырех человек. При формировании групп необходимо учитывать следующие факторы: по мере увеличения размера учебной группы увеличивается, диапазон способностей, опыта, навыков и мнений, доступных для получения и обработки информации; чем короче доступный период времени, тем меньше должна быть учебная группа; чем меньше группа, тем сложнее ученикам «отсиживаться» и не вносить свой вклад в общую работу; чем больше группа, тем более квалифицированными должны быть участники группы; с увеличением размера группы наблюдается снижение личного взаимодействия между её участниками и их единства; имеющиеся материалы или конкретный характер задачи может стать фактором, обуславливающим размер группы; чем меньше группа, тем легче выявить трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе совместной работы.

В научных работах феномен обучения по принципу «равный равному» рассмотрен как в широком, общем плане, так и применительно к более узким, специализированным сферам. Тем не менее, наиболее разработанными и популярными в зарубежной практике являются модели обучения чтению с волонтером-инструктором, в том числе чтению на иностранном языке [1].

Вне зависимости от вида деятельности, большое значение приобретает подготовительный этап. На этой стадии учащийся, которому предстоит выполнять функции волонтера-инструктора, знакомится со своими задачами, вместе с учителем отрабатывает как непосредственно учебный материал, так и указания, которые он будет давать обучаемым. На этапе обучения инструкторов принципиально важно объяснить всем ученикам суть совместной работы, степень ответственности каждого за ее результат и принципы оценивания деятельности каждого обучающегося.

Поэтапная реализация стратегии «равный равному» при обучении чтению осуществляется в ходе выполнения определенных заданий: чтения текста по абзацам или по 3–4 предложения в зависимости от объема и структуры текста; ответов на вопросы; выбора правдивых и ложных утверждений; окончания незаконченных предложений и т. д. При изучении грамматического материала, волонтер-инструктор объясняет правило и приводит примеры, затем предлагает обучаемому самостоятельно придумать примеры на каждый пункт изученного правила.

Все виды деятельности сначала выполняет волонтер-инструктор, затем обучаемый. Инструктор исправляет ошибки обучаемого, помогает правильно выполнить задание, задавая наводящие вопросы и направляя обучаемого в процессе поиска им правильного ответа. Работу обучаемого оценивает инструктор, работа самого инструктора оценивается преподавателем по результатам достижений обучаемого. Таким образом, все участники совместной деятельности имеют взаимные обязательства друг перед другом.

Парную и групповую работу над текстом в формате «равный равному» необходимо проводить систематически в течение всего учебного года не реже одного раза в месяц. Исследователи считают нецелесообразным менять состав активно работающих в группах (тройках) обучаемых, однако смена инструкторов не только допустима, но и желательна [1].

Существуют и другие пути применения стратегии «равный равному» на уроке иностранного языка. Прежде чем приступить к проверке домашнего задания, можно попросить учеников поделиться своими ответами с партнером, поощряя их не просто проверить друг друга, а рассказать о том, с какими трудностями они столкнулись в ходе его выполнения, объяснить непонятное и т. п. Ещё одним эффективным элементом обучения по принципу «равный равному» является диктогloss. Здесь преподаватель читает с нормальной скоростью короткий текст. Во время прослушивания ученики записывают себе в тетрадь ключевые слова, и по окончании диктанта каждый имеет свой собственный набор определённых слов или фрагментов текста. После этого ученики рассаживаются по подгруппам из 3–4 человек и пытаются вместе воспроизвести цельную, осмысленную

структуру услышанного текста в собственной версии. На завершающей стадии подготовленные в подгруппах варианты подвергаются сравнительному анализу, и одновременно проводится работа над ошибками. При групповом воспроизведении текста диктогloss способствует общению, сотрудничеству, взаимодействию и автономности обучающихся, формирует ответственность и умение отслеживать собственную деятельность.

Приём «Подумай, поделись» предполагает постановку учителем сложного вопроса или вопроса, не имеющего однозначного ответа. Сначала учитель дает ученикам минуту или две подумать над ответом индивидуально. Ученики затем объединяются в пары / мини группы и обсуждают свои идеи по вопросу в течение нескольких минут под руководством «волонтера-инструктора». Через несколько минут учитель предлагает учащимся прокомментировать ответ или выбрать правильный ответ голосованием. Практика показывает, что ученики гораздо охотнее отвечают после того, как у них была возможность обсудить свои идеи с одноклассником, потому что, если ответ неверный, неудача будет общей.

Приём «самостоятельное открытие» аналогичен структурированному методу решения задач, за исключением того, что командам учеников во главе с волонтером-инструктором предлагается найти информацию, необходимую для того, чтобы решить задачу самостоятельно, без предварительного объяснения учителем. Учитель также может поставить многоуровневую исследовательскую задачу. Таким образом, группы, которые работают быстрее, чем другие группы, смогут глубже вникнуть в проблему.

Проведённое исследование свидетельствует о целесообразности и эффективности организации обучения чтению и переводу объемных текстов в мини-группах с волонтером-инструктором. Во-первых, такой формат занятий позволяет избежать традиционного затратного по времени монотонного чтения и перевода текста по цепочке. Во-вторых, обмениваясь мнениями, ученики учатся друг у друга, приобретают навыки оценивания своей и чужой работы. В-третьих, взаимодействуя в группе под руководством волонтера-инструктора, учащиеся активнее, чем в ходе самостоятельной работы или работы, организованной преподавателем, реагируют на возникающие ситуации – высказываются, предполагают, сомневаются. Следует особо подчеркнуть, что обучение с волонтером-инструктором имеет преимущества перед такой групповой формой работы, как обучение в сотрудничестве, когда учащиеся совместно решают задачу, но их роли не распределены. Разграничение ролей имеет большое значение как для инструкторов, так и для их подопечных. Первые закрепляют собственные знания иностранного языка, увеличивается их уверенность в

себе, развиваются их организаторские способности и коммуникативные навыки. Вторые получают возможность активно участвовать в учебном процессе, узнавать новое благодаря помощи и поддержке сверстников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макарова Е. А. Наставничество сверстников на уроках иностранного языка в неязыковом вузе / Е. А. Макарова // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 3. – С. 185–203.
2. Boud, D. Peer learning and assessment / D. Boud, R. Cohen, J. Sampson // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 1999. – Vol. 24(4). – P. 413–426.

И.Ф. НЕСТЕРУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В КОНТЕКСТЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Педагогический инструментарий как современное понятие активно используется зарубежными и российскими учеными в профессиональной деятельности. Однако его точное определение практически не встречается в словарях, а также мало представлено в справочниках и энциклопедиях. Понятие «педагогический инструментарий» образовалось путем синтаксического способа, когда сливаются два слова, существующие в языке независимо друг от друга: «педагогический» + «инструментарий». Предполагаем, что это связано с потребностью отразить в термине комплексность и связность взаимодополняющих друг друга понятий. При этом основным компонентом является слово «инструментарий», а уточняющим его содержание – «педагогический». Интересно, что в некоторых словарях русского языка предлагается понятие «инструментальный метод», означающее «...особые эмпирические методы исследования в профессиональной педагогике, которые связаны с использованием оборудования, инструментов, приспособлений, воспринимаемых непосредственно и используемых для получения объективных количественных данных» [1, с. 36].

Следует отметить, что лишь в нескольких обнаруженных нами исследованиях дается определение этого понятия. Так Д. Коноплянский считает, что «педагогический инструментарий есть совокупность различных методов и средств обучения, сюда относится так же образование,

которым владеют педагоги и активно используют в образовательном процессе» [2, с. 56].

И.Ю. Скибицкая пишет: «Под педагогическим инструментарием мы понимаем совокупность средств, принадлежащих учителям, которые обеспечивают учащимся специализированную языковую подготовку» [3, с. 209]. Они проводят формирование личной собственности и разрабатывают обучающие инструменты, которые исследуют их формирующие уровни диагностики в каждом конкретном случае.

Определения педагогического инструментария в контексте обучения иностранному языку сильно разнятся: от более общих (совокупность форм, методов, приемов и средств и т. д.) до более узких (совокупность приемов и средств), в связи с чем и сущность понятия определяется по-разному. И в результате ученые рассматривают «педагогический инструментарий» с разных позиций в своих исследованиях.

Встречается также немало работ, в которых в качестве педагогического инструментария рассматриваются педагогические приёмы. В работах М.В. Фоминых предлагается проблемно-модельное обучение как методический инструментарий, форма интенсивного обучения, при котором создаются проблемные ситуации и организуется деятельность студентов в короткие сроки по решению учебно-воспитательных задач [4]. Д.А. Коноплянский в компонентах средств обучения выделяет современные средства обучения и технологии обучения, куда относятся опережающее обучение, инновационные технологии, игры [2].

Использование понятия «средство обучения» размыто. Этот факт находит подтверждение как в отечественных, так и зарубежных исследованиях. Поэтому, с нашей точки зрения, средства обучения представляют собой совокупность средств, которые преподаватели используют в педагогической деятельности для повышения качества процесса обучения. С этой целью предлагаются различные сценарии реализации средств обучения для повышения профессиональной компетентности лингвистов в контексте текстовой деятельности.

Первый сценарий включает следующие компоненты (инструменты): практические занятия, личные консультации, мастер-классы, лекции, анкетирование, диалоги.

Второй сценарий предполагает обучение (стажировку) в ведущих научных центрах.

В качестве компонентов средств обучения используются:

- наблюдения,
- эмпирические исследования,
- практико-ориентированные проекты.

Стремление создать модель обучения, основанную на реализации педагогического потенциала иноязычных учебных текстов и направленную на формирование общей информационной культуры, привело к позиционированию принципов системного анализа и теории текстовой деятельности обучающихся, которая стала рассматриваться в сопряжении с когнитивными, культурными, социальными и этническими факторами, что в свою очередь будет оказывать влияние на формирование педагогического инструментария в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Писарева, Л. Н. Методика обучения чтению на первом курсе технического вуза (требования к текстам) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Н. Писарева ; Моск. гос. пед. институт иностр. языков им. М. Тореза. – М., 1986. – 21 с.

2. Зарубина, Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н. Д. Зарубина. – М. : Наука, 1981. – 225 с.

3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : Издательский центр Академия, 2005. – 336 с.

4. Гринюк, Г. А. Обучение чтению специальной немецкой литературы на основе разграничения уровня сложности текстов : дис. . канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. А. Гринюк. – Киев, 1978. – 226 л.

И.Ф. НЕСТЕРУК, Я.Д. КАЦКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РЕАЛИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕЧИСЛИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СТРУКТУРЕ АВТОРСКОГО ТЕКСТА П. ЗЮСКИНДА

Перечислительные конструкции относятся к сфере экспрессивного синтаксиса и исследуются в рамках лингвостилистического анализа текста. Каждая перечислительная конструкция соотносится со смысловым содержанием и способствует расширению и углублению информации на определенном этапе формирования текста. В художественном тексте использование перечислительных конструкций связано с индивидуально-авторским стилем писателя, его видением изображаемой действительности, а также характером описываемого явления. «Каждое художественное произведение является результатом образного познания и отображения

реальной действительности художником. Художественные литературные произведения обладают силой рационального и эмоционального воздействия на читателя благодаря индивидуально-образному изображению мира писателем» [1, с. 21]. То есть, изображая действительность, писатель неизбежно отражает своё видение мира, своё отношение к нему, сочетает правду и вымысел. Поэтому правомерно утверждать, что частотность и разновидность используемых автором перечислительных конструкций свидетельствует об особенностях авторского стиля повествования и позволяет оценивать конструкцию перечисления как языковой феномен с синтаксико-стилистическим статусом.

Индивидуально-авторский стиль означает характер и способ использования автором ресурсов своего языка. В.В. Сдобников отмечает, что это «прежде всего, выразительные ресурсы, то есть те языковые средства, которые несут эмоциональную и эстетическую информацию, создают неповторимое «лицо» художественного произведения» [2, с. 3]. Отбор выразительных средств осуществляется в целях решения определенной творческой задачи, в соответствии с общей концепцией произведения. Более того, индивидуально-художественный стиль автора – это система художественных средств, выражающих его мировоззрение. Используемые автором выразительные средства языка образуют систему, они не разрозненны, и воспринимать их следует не по отдельности, а во всей их совокупности, системности, причем через призму общей идейно-художественной концепции произведения.

Долгое время предложение считалось не только самой главной единицей языка, но также и самой главной единицей коммуникации. Только с развитием лингвистики текста текст стал изучаться как единица коммуникации. «Grundlegend für die zu Anfang der 60er entstehende Textlinguistik ist die in impliziter oder expliziter Auseinandersetzung mit den dominieren den Satz-Grammatiken gewonnene Einsicht, dass die Seins-Form natürlich konstituierter Kommunikation Gegenstand der wissenschaftlichen Befassung mit Sprache, der Linguistik, sein soll» [3, с. 107]. Для эвристической характеристики этой естественной формы бытия вербального общения используется разговорный термин «текст». Ориентировочные базовые выводы сделал П. Хартманн «Noch niemals ist Sprache in anderer Form als in Textform vorgekommen, d. h. in Sprachfunktionen geäußert worden» [4, с. 107]. «Es wird, wenn überhaupt gesprochen wird, nur in Texten gesprochen» [4, с. 34]. Сегодня же лингвисты говорят о дискурсе, который превосходит рамки текста. Однако предложение по-прежнему остается объектом лингвистических исследований и рассматривается как часть текста.

П. Зюскинд использует большое количество перечислительных рядов в пьесе. В первую очередь преобладают субстантивные перечислительные ряды, при помощи которых в основном описывается профессиональная сфера деятельности главного героя: *Noch bis ins 19. Jahrhundert haben Sie in Frankreich und England einen Dreisaiter in Quintenstimmung; in Spanien und Italien einen Dreisaiter in Quartenstimmung; und in Deutschland und Österreich einen Viersaiter in Quartenstimmung* [5, с. 9].

Большое количество перечислений в рамках одного ряда используется автором с целью описания атмосферы работы в оркестре: *... Aber im Orchester, da ist keine Hoffnung. Da herrscht die grausame Hierarchie des Könnens, die fürchterliche Hierarchie der einmal getroffenen Entscheidung, die entsetzliche Hierarchie der Begabung, die unumstößliche, naturgesetzte, physikalische Hierarchie der Schwingungen und Töne, gehen Sie nie in ein Orchester! ...* [5, с. 28].

Перечислительные ряды, в состав которых входят имена прилагательные, в тексте встречаются гораздо реже и в большинстве случаев описывают воздействие музыкальных инструментов на главного героя и их звучание: *Also: Sopran – jetzt Beispiel – als das entgegengesetzteste, was sich zum Kontrabass denken lässt, menschlich und instrumentell-klanglich, wäre dann ... wäre dann dieser Sopran ... oder Mezzosopran ... genau jener Gegenpol, von dem aus ... oder besser: zu dem hin ... oder mit dem vereint der Kontrabass ... ganz unwiderstehlich – quasi – den musikalischen Funken schlägt, von Pol zu Pol, von Bass zu Sopran – oder Mezzo hinaufzu, aufwärts – allegorisch die Lerche ... göttlich, hoch da droben, in universaler Höhe, ewigkeitsnah, kosmisch, sexuell-erotisch-unendlich-triebhaft, gleichsam ... und doch eingebunden in das Spannungsfeld des Magnetpols, der vom Sockel des erdnahen Kontrabasses abstrahlt, archaisch, der Kontrabass ist archaisch, wenn Sie verstehen, was ich meine ...* [5, с. 6].

Der Kontrabass ist das scheußlichste, plumpste, uneleganteste Instrument, das je erfunden wurde [5, с. 25].

Нередко в своем произведении П. Зюскинд прибегает к использованию глагольных перечислительных рядов. Приведем следующий пример: *Ich bin schweißgebadet, und dann schlafe ich wieder ein – und wache wieder auf von meinem eigenen Brüllen. Und so geht das die ganze Nacht: sie singt, ich brülle, schlafe ein, sie singt, ich brülle, schlafe ein und so weiter ... Das ist die Sexualität* [5, с. 39]. В данном примере главный герой выражает искренние чувства по отношению к своей возлюбленной. Именно глагольная перечислительная конструкция позволяет создать автору динамичность повествования и тем самым заставить поверить читателя в искренность своего героя.

По сравнению с предыдущими тремя видами перечислительных рядов, перечисления, содержащие в своей структуре числительные, встречаются в тексте крайне редко. В то же время П. Зюскинд довольно часто использует смешанный тип перечислительного ряда, соединяя в себе несколько видов перечислений, умело совмещая статику и динамику в повествовании.

В ходе проведения анализа данного текста были отмечены такие виды перечислительных конструкций, как аккумуляция, амплификация, климакс и антиклимакс. Представленность первого вида по количеству превышает все остальные (81%) и является наиболее используемой автором на протяжении всего текста. Это говорит о том, что автор предпочитает использовать самый простой вид перечислительной конструкции, выражая свое мнение и отношение к перечисляемому и описывая сферу деятельности главного героя. Широкое использование перечислительных конструкций в авторском тексте представляет собой средство развертывания глубокого и всестороннего экспрессивного поля, которое многократно усиливает значимость повествования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – М. : Просвещение, 1989. – 204 с.
2. Сдобников, В. В. Тактика воспроизведения индивидуально-авторского стиля в переводе художественного текста / В. В. Сдобников // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докл. VI Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Саратов, 26–28 февр. 2014 г. / Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2014. – С. 182–195.
3. Textlinguistik: Ziele, Inhalte, Aufgaben [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/354850367_Textlinguistik. – Дата доступа: 19.06.2022.
4. Hartmann, P. Textlinguistische Tendenzen in der Sprachwissenschaft / P. Hartmann. – Berlin : Walter de Gruyter, 1975. – S. 148.
5. Süskind, P. Kontrabass [Электронный ресурс] / P. Suskind. – Режим доступа: <https://docplayer.biz.tr/4482578-Patrick-suskind-kontrbas.html>. – Дата доступа: 19.05.2022.

Е.В. ОНИЩУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Технология обучения иностранным языкам во многом определяется подходом, на основе которого строится обучение. Для практики обучения иностранным языкам в настоящее время большое методологическое значение придается сочетанию и взаимовлиянию когнитивного и коммуникативно-деятельностного подходов.

Язык является инструментом общения, с одной стороны, и инструментом познания, с другой. Этот постулат согласуется с общим пониманием сути коммуникативной компетенции человека как знания, представления о языке и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере. Эти две стороны обучения языку – получения знаний о языке и получение знаний непосредственно самого языка, сегодня в методике иностранных языков воспринимаются как равнозначно важные процессы и служат формированию адекватного представления о лингвистическом явлении, о развитии умений использовать это явление в реальной коммуникации. Поэтому ведущим подходом к обучению иностранным языкам в современных условиях признаётся коммуникативно-когнитивный подход, основу которого составляет не только дифференциация индивидуальных особенностей обучающихся, но и применение различных стратегий для овладения иностранным языком и осуществления успешной коммуникации.

Когнитивность (лат. *cognitio* ‘познание, изучение, осознание’) обозначает способность к умственному восприятию и переработке человеком внешней информации. Понятие «когнитивные процессы» применяют к таким процессам как память, внимание, восприятие, действие и воображение. Хотя практически никто не отрицает, что природа когнитивных процессов управляется мозгом и на первый взгляд это понятие из области биологической и психологической наук. Однако не случайно теория когнитивности в настоящее время прочно вошла в число методических понятий. Именно когнитивные процессы познания описывают поведение человека в терминах информационного потока и помогают понять, каким именно образом человеческий мозг осуществляет функции переработки новой для себя информации и дальнейшее её использование. Знания, как известно, являются результатом когнитивного (познавательного) процесса. И называя когнитивный подход одним из

ведущих методических подходов современного процесса обучения иностранному языку, делается акцент на учёт закономерностей познавательного процесса при овладении иностранным языком и особенностей ментальной (интеллектуально-эмоциональной) деятельности обучающихся.

Язык и восприятие глубоко взаимосвязаны. Неязыковое восприятие безусловно влияет на языковое поведение и усвоение языка, а способ интерпретации мира в определенных ситуациях может оказывать влияние на то, как язык усваивается. Специфические перцептивные механизмы или категории могут быть предпосылками для приобретения определенных слов или структур. Когнитивный подход предполагает, что обучающийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

В когнитивной лингвистике языковые факты часто объясняются вне языковой реальности и приобретают нелингвистическую природу—социальную, культурную, психологическую и т. д. Языковая деятельность рассматривается как одна из моделей познания и основывается на когнитивных способностях, которые не являются лингвистическими, но создают предпосылки для языка. В предыдущей главе мы проанализировали индивидуально-психологические особенности обучающихся, которые определяют тип его личности и влияют на процесс обучения.

Когнитивный подход фокусируется на ментальных процессах обучения, где восприятие и вычисление информации постулируются как зависимые от предшествующих знаний, а язык рассматривается как «средство», обеспечивающее доступ к когнитивному содержанию. Причем опыт одного человека отличается в этом смысле от опыта других. Серьезным недостатком в обучении иностранному языку следует считать неумение обучающихся прогнозировать лексический материал при построении собственных высказываний, выделять в материале необходимые для запоминания обобщающие признаки, ассоциировать слова тематически, правильно кодировать и декодировать словарный материал.

Таким образом, в обучении иностранному языку когнитивный подход сводится к проблеме оптимальной организации познавательных действий обучающихся, соответствующей естественному познавательному поведению человека.

Изучение родного языка происходит более медленно, через преодоление последовательно возникающих заблуждений, ошибочных представлений, естественных для человека, впервые осваивающего язык на сознательной основе. При изучении же второго – иностранного – языка этот парадокс преодолевается быстрее, так как у обучающегося уже есть лингвистическое понимание многих вещей, касающихся языка как системы.

Развитие новой лингвистической системы у обучающегося совершается через взаимодействие внутренних и внешних факторов. Внутренним двигателем познания является конфликт – противоречие между существующими у человека представлениями о языке и реальностью. При обучении «организатором» осознания и разрешения этого конфликта чаще всего выступает преподаватель. Он должен привлечь внимание ученика к факту наличия противоречия и помочь его разрешить. Деятельность преподавателя не является деятельностью по фронтальной передаче знания. Он должен быть активным посредником, который предлагает проблемные ситуации обучающимся, он также активен в плане дискуссии и вопросов в отношении нового знания. Преподаватель предъявляет обучающимся образцы иностранного языка, помогает их структурировать, предлагает типы деятельности, разнообразные, вариативные когнитивные приёмы, делает возможной самооценку учащимися своего процесса в учении. Материал будет усвоен обучающимися, если он стал «своим». А это значит, что язык «строится» на основе индивидуальной когнитивной активности в процессе языковой практики.

Таким образом, овладение языком представляет собой применение последовательных систем когнитивных стратегий, учитывающих как универсальность когнитивной деятельности человека при его лингвистическом развитии на иностранном языке, так и индивидуальность этого процесса. Суть когнитивного подхода в обучении иностранному языку составляет организация учебного процесса на пути осознания нового таким образом, чтобы оно совпадало с естественным путём познания, свойственным психике человека. То есть, следует помочь обучающемуся развить гибкость в применении стратегий познания, научить применять те или иные стратегии адекватно задаче, стоящей перед ним.

Когнитивный принцип является абсолютной необходимостью в рамках обучения иностранному языку. Во-первых, он базируется на уже полученных при овладении родным языком обучающимися когнитивных умениях, что значительно облегчает и ускоряет процесс овладения иностранным языком. Во-вторых, этот метод предполагает использование всех средств для интенсификации учебного процесса. Обучение оптимальным познавательным стратегиям ведёт в конечном итоге к более быстрому достижению обучающимися самостоятельности, созданию ситуации успеха в обучении, развитию способностей ученика. «Когнитивные» педагогические приёмы тренируют ученика в рефлексии, размышлениях по поводу своих действий. Обучение познавательным стратегиям важно, но не самодостаточно. Оно должно быть подчинено выполнению коммуникативных задач.

Все вышеизложенное базируется на гуманистической концепции человека как существа уникального, обуславливающей личностно ориентированный и личностно-развивающий подходы в практике языкового профессионально-педагогического образования. Приёмы обучения, реализуемые в русле когнитивного метода, развивают критичность и независимость мышления, осознанность действий обучающихся (в процессе формирования и развития лексической компетентности в частности), то есть способность и готовность к конструированию и применению знаний, самообучению и самооценке, способствуя (помимо умственного развития) духовному и социальному развитию личности будущего лингвиста, преподавателя иностранных языков.

С.А. ПИЛИПЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИЗУЧЕНИЕ ВАРИАНТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В ЯЗЫКЕ

В языкознании после работ основоположников учения о тождестве слова – В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, О.С. Ахмановой – уже накоплен определённый опыт описания формальных вариантов слов в разных языках, в частности в восточнославянских, в некоторых тюркских языках, в английском языке.

В области немецкого языка есть ряд работ, в которых рассмотрены отдельные виды или группы формальных модификаций слов, характерных для указанного языка последней трети прошлого века: это изыскания А.В. Огневой, А.Л. Воронова, И.М. Дробышевой, А.В. Юхановой, Г.Г. Ивлевой. Изучались также вариативные образования, функционирующие в немецком литературном языке конца XIX в. – начала XX в. немецким учёным Г. Мутманом.

Данные работы показали, что вопросы изучения вариантных образований часто являются узловыми при решении других вопросов языкознания, они сопряжены, например, с вопросами лексикализации, заимствования, с задачами стилистики, лексикографии, орфографии.

В Германии к традиционным аспектам изучения вариантных образований относятся социолингвистический, исторический, кодификационный. Кроме них, разрабатываются функциональный, лингвоперсонологический, сопоставительный аспекты. Одним из достижений лингвистики этой страны является проведение связи между

варьированием форм существования языка и варьированием языковых единиц.

Многоаспектность изучения вариантных образований привела к формированию так называемой вариативной лингвистики, или вариалогии, которая по своим задачам шире учения тождества слова.

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на явные успехи в развитии вариалогии вообще и вариантологии в частности, многие онтологические вопросы явления варьирования слова остаются либо не решёнными, либо неоднозначно трактуемыми в специальной литературе. К таким вопросам относятся, например, вопросы о границах слова, типах и видах вариантности слова, и их наименовании.

При широкой трактовке явления вариативности, которая имеет место и в историческом, и современном языкознании, критерии определения границ тождественных образований часто становятся расплывчатыми, теряется специфика переменных единиц разных уровней языка. При узкой трактовке для большинства исследований на материале немецкого языка характерна неполнота описания: изучаются отдельные типы, виды или группы формальных вариантов слова, некоторые части речи. Кроме того, рассмотрение исследователями лишь вариантной пары, а не всей амплитуды внешнего колебания слова ведёт к «усечённому» представлению об этом феномене языка. Как правило, формальное варьирование слова рассматривается в отрыве от лексико-семантического варьирования слова.

Многие предложенные в специальной литературе типологии вариантных образований носят умозрительный характер, не учитывающий реальный языковой материал. Для преодоления перечисленных недостатков необходима прежде всего полная инвентаризация вариантной лексики указанного языка на базе современных источников.

І.В. ПОЎХ

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

МІФІЧНАЯ ПРАСТОРА І ЧАС У ПАЭЗІІ НУАЛЫ НІ ГОНАЛЬ

Канцэптасфера прасторы і часу як універсальная матрыца светабачання, знаходзіць увасабленне ў розных жанрах мастацкай творчасці. Успрыманне рэчаіснасці немагчымае без змяшчэння яе ў пэўнай прасторава-часавай парадыгме: нішто на свеце не мае выйсці за яе межы. У міфічным светаўспрыманні прастора і час існуюць не як абстрактная абалонка, адасобленая ад зместу, а як таямнічыя сілы, якія вызначаюць ход усіх падзей і лёсы ўсіх істот і рэчаў – як зямных, так і тагасветных [1].

У той час як у навуковай думцы – па меншай меры, у Еўклідавай геаметрыі – прастора і час уяўляюцца гамагеннымі і бясконцымі, міфалогія размяжоўвае “сакральнае” і “прафаннае”, “цэнтр” і “перыферыю”, ствараючы своеасаблівы рытмічны малюнак, у якім чаргуюцца святочныя і звычайныя дні. Часавая дынаміка, адпаведна, мае не аднанакіраваны лінейны характар, а набывае сэнс выключна праз чаргаванне перыядаў [2].

Міфічны свет і істоты, якія яго насыляюць, – адзін з лейтматываў творчасці сучаснай ірландскай паэткі Нуалы Ні Гональ (*Nuala Ni Dhomhnaill*). Прастора і час выступаюць вызначальнымі чыннікамі гэтага свету, часам адзінымі. Так, у вершы *Táimid Damanta, a Dheirféaracha* (“Мы асуджаныя, сёстры”) тагасветнасць істот, што вядуць гутарку паміж сабой, вынікае з часу (*ноч*) і прасторы (*вада*), на фоне якіх гучыць маналог адной з іх. Кожнае з адзначаных семантычных палёў (*ноч і вада*) прадстаўлена ў творы корпусам лексічных адзінак (*ноч – зоркі; вада – узбярэжжа, прыплыў, мокры пясок*). Цікавасць уяўляе таксама супастаўленне нізкай (“прафаннай”) і высокай (“сакральнай”) прастор, увасобленых у топасах вады і нябёсаў адпаведна, апошні з якіх прадстаўлены лексічнымі адзінкамі *bánta Párthais / палі Эдэма і na Flaithis in airde / высокія Нябёсы*. Падобнае супастаўленне назіраецца і на тэмпаральным узроўні: *ноч* як цёмны час і канец дня выступае ў апазіцыі да *вясны (ar ghaotha fiala an Earraigh – прыемны вясновы ветрык)* [4, с. 14].

У вершы *Geasa / “Забароны”* вада як прастора, населеная міфічнымі істотамі, супрацьпастаўляецца зямлі як прасторы людзей. Першая з іх прадстаўлена лексічнымі адзінкамі *abhainn / рэчка, bád / човен*, тады як другая складаецца з лексем *tearmann / прытулак, droichead / мост, port / бераг*. Як і ў вершы *Táimid Damanta, a Dheirféaracha*, адзінства прасторава-часавай парадыгмы ствараецца супрацьпастаўленнем ночы (загадкавая жанчына плыве на начным чоўне) і раніцы / дня (*maidin / ló*). Няўстойлівасць, ненадзейнасць, хісткасць міфічнай прасторы ўвасабляе не толькі вада як адзін з яе вызначальных топасаў, але і іншыя асяроддзі, якія маюць вадкі характар альбо па сваіх уласцівасцях набліжаюцца да вады (багна, пясок), а таксама падзеі, у выніку якіх асяроддзе “прыўлашчвае” чалавека (чалавек правальваецца ў сон, падае ў пячору, тоне ў вадзе / багне, яго зацягвае ў пясок). Варта адзначыць, што сон як міфічная прастора, з якой чалавек абавязкова вяртаецца ў прастору рэчаіснасці (абуджаецца), прысутнічае ў шэрагу вершаў паэткі (*Gaineamh Shúraic / “Зыбкі пясок”, Mandala / “Мандала” і інш.*).

Сакралізацыя воднай прасторы адбываецца таксама праз алузіі на біблейскія сюжэты. Яскравым прыкладам гэтага выступае верш *Ceist na Teangan* (“Моўнае пытанне”) [3], у аснову якога пакладзена паданне пра Майсея.

Тагасветныя топасы прысутнічаюць і ў шэрагу іншых вершаў паэткі. Так, у вершы *Mise an Fia* (“Я – алень”) заяц хаваецца ў кургане эльфаў (*liosachán*). Варта адзначыць, што падзеі, апісаныя ў вершы, адбываюцца ў святочны дзень, *Lae Bealtaine*, першы панядзелак траўня, які з паганскіх часоў сімвалізуе афіцыйны пачатак лета. Як сцвярджае ірландская міфалогія, дні афіцыйнага пачатку кожнай пары года – гэта час актывізацыі тагасветных істот, што знаходзіць сваё адлюстраванне і ў вершы. У вершы *Fuadach* (“Выкраданне”), як і ў *Táimid Damanta, a Dheirféaracha*, назіраецца супастаўленне рэальнай і міфічнай прасторы, увасобленых у топасах дома і поля адпаведна. Лексічны корпус хатняй прасторы складае пералічэнне хатніх абавязкаў, якія выконвае чараўніца замест жанчыны (засцілае ложка, мые посуд, кладзе вопратку ў пральную машыну). Рэальная і міфічная прасторы супрацьпастаўляюцца на ўзроўні семантычных палёў “цеплыня” (*агонь*) і “холад” (*бясконца цемра, змерзла ад холаду*) адпаведна. Паказальна таксама, што пазбыцца злоснай чараўніцы як прадстаўніцы “халоднай” прасторы чалавек можа таксама праз уздзеянне на яе гарачым прадметам (*dóigh is loisc*) [4, с. 60].

Адметным аб’ектам тагасветнай прасторы ў паэзіі Нуалы Ні Гональ выступае дрэва. Фея прыходзіць у госці да жанчыны без запрашэння і сячэ яе дрэва, якое, аднак, з часам аджывае (*An Crann* / “Дрэва”). Значную ролю ў стварэнні міфічнай прасторы мастацкага твора выконваюць таксама сакральныя локусы (*teampall Chaitliona* / храм Катліёны, *Cuas na Míol* / заліў Міл, *Móin Mhór* / поле Моін Во, на якім у 1151 годзе адбылася славетная сеча паміж ірландскімі каралеўствамі Лейнстэр і Томанд, *Fionntrá* / вёска Фіонтра, мясцовасць *Brú na Bóinne*, дзе дагэтуль захаваліся курганы, могілкі і іншыя гістарычныя аб’екты эпохі неаліту, *Teach Da Deirge* / “чырвоны дом” і шэраг іншых).

Царква і царкоўны двор утвараюць сакральную прастору верша *Turas Chaitliona* (“Вандроўка Катліёны”). У вершы згадваецца павер’е, згодна з якім, каб пазбыцца зубнога болю, трэба адшукаць на царкоўных могілках чэрап, узяць з яго зуб і пакласці ў кішэню. Такім чынам, сакральная прастора надае магічныя ўласцівасці аб’ектам, якія да яе належаць ці паходзяць з яе. Анафарычны паўтор злучніка і (*is*) набліжае страфу, у якой прыведзена павер’е, да фальклорных тэкстаў, што таксама выступае адным са сродкаў стварэння міфічнай прасторы.

Цікавасць уяўляе супрацьпастаўленне сакральнай і прафаннай прасторы праз вобразы істот, якія іх насяляюць. Так, у вершы *Ann Ollmháthair Mhór* (“Вялікая маці”) нікчэмнасць людзей перадаецца праз корпус лексем з памяншальнай і зніжальнай канатацыяй (*aingil an iabhair* / палыя анёлы, *abhaic* / гномы, *leanaí loitithe* / разбэшчаныя дзеці, *ainmhithe* / жывёлы). Веліч сакральнай прасторы, у сваю чаргу, увасабляецца ў вобразе Вялікай

маці, створаным лексічнымі адзінкамі семантычнай групы “бязмежжа” (*a bhuaata adamhaigh / атамная бомба, craosach / ненаедны, spéire / неба* і інш.).

Як адзначалася вышэй, размежаванне міфічнай і рэальнай прастор ажыццяўляецца не толькі на ўзроўні аб’ектаў і асяроддзяў, але і праз супастаўленне “сон – ява”. У вершы *An Ribe Ruainni* (“Пасма валасоў”) прынцэса сніць сябе ў тагасветнасці, але, абудзіўшыся, вяртаецца ў прастору рэчаіснасці. Сімвалам непадзельнага адзінства дзвюх прастор выступае пярэсцёнак з валасоў, які ў сне надзявае дзяўчыне на палец гном і які яна бачыць, калі прачынаецца. У вершы *An Mhaighdean Mhara* (“Русалка”) такім паяднальным чыннікам становіцца прыплыў, які, апрача непасрэднага фізічнага напластавання прафаннай (зямля) і сакральнай (вада) прастор, мае ўласны рытмічны цыкл, тым самым увасабляючы прасторавыя трансфармацыі ў часе і ствараючы цэласную прасторава-часавую парадыгму. Адзначаны рытмічны цыкл прыплываў адлюстроўваецца ў вершы з дапамогай сінтаксічных (дакладны і варыятыўны паўтор спалучэнняў *tuille agus trá, síos is síos*) і фанетычных (алітэрацыя ў прыведзеных вышэй спалучэннях, асананс *agus – aris*) сродкаў мастацкай выразнасці.

Такім чынам, праведзены аналіз дазваляе вызначыць шэраг шляхоў стварэння міфічнай прасторы і часу ў творчасці Нуалы Ні Гональ. У якасці міфічнай прасторы найчасцей выступае вада, якая сімвалізуе яе няўстойлівасць, ненадзейнасць, хісткасць і супрацьпастаўляецца цвёрдай і надзейнай “зямной” прасторы людзей. Сярод іншых топасаў тагасветнасці вылучаюцца сон, курган, поле, царква. Размежаванне прастор ажыццяўляецца на трох асноўных ўзроўнях: асяроддзе, істоты, якія яго насяляюць, і аб’екты, якія да яго належаць ці паходзяць з яго. Размежаванне міфічнага і зямнога часу адбываецца праз антанімічныя пары лексічных адзінак, якія належаць да семантычных груп “пачатак – канец” і “святло – цемра”.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Cassirer, E. *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture* / E. Cassirer. – New Haven : Yale University Press, 2021. – 256 p.
2. Cassirer, E. *The Philosophy of Symbolic Forms. Vol. 2: Mythical Thought* / E. Cassirer. – New Haven : Yale University Press, 1955. – 340 p.
3. Ní Dhomhnaill, N. *Pharaoh's Daughter* / N. Ní Dhomhnaill. – Winston-Salem : Wake Forest University Press, 1993. – 159 p.
4. Ní Dhomhnaill, N. *Selected Poems : Rogha Dánta* / N. Ní Dhomhnaill. – Dublin : New Island Books, 1993. – 159 p.

И.А. ПОЛЕВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Термин «межкультурная коммуникация» появился в литературе в 70-х годах прошлого века. С самого начала межкультурная коммуникация имела ярко выраженную прикладную направленность. Это не только наука, но и набор навыков, которыми можно и нужно владеть. В первую очередь эти навыки необходимы тем, чья деятельность связана с взаимодействием между культурами, когда ошибки и коммуникативные неудачи приводят к провалам в переговорах, к неэффективной работе коллектива, к социальной напряженности. С развитием межкультурных исследований появляются новые формы тренингов, получивших название межкультурных, или кросс-культурных. Возникает новая профессия – специалист по межкультурному общению, создается международное общество по межкультурному образованию, обучению и исследованиям.

К настоящему моменту научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий. В России идеи межкультурной коммуникации стали активно развиваться в середине 1990-х годов. Первоначально они были связаны с изменением парадигмы обучения иностранным языкам: для эффективного установления межкультурных контактов необходимы не только языковые, но и культурные навыки и умения [1, с. 131]. Особо следует отметить, что при изучении межкультурной коммуникации в России уделяется большее, нежели в Соединенных Штатах, внимание таким междисциплинарным областям, как этнолингвистика, лингвострановедение, лингвокультурология и т.д.

Отсутствие единого теоретико-методологического подхода к изучению межкультурной коммуникации усугубляется разным пониманием терминологии данной сферы. В научно – теоретических текстах, посвященных проблеме коммуникации, чаще всего понятие межкультурной коммуникации употребляется в значении взаимодействия двух участников коммуникативного акта, принадлежащих разным национальным культурам. Так как язык и культура взаимосвязаны, нельзя обучать языку в отрыве от культуры страны. Язык наиболее точно и ярко иллюстрирует менталитет народа, особенности его культуры. Теперь, преподаватели стремятся научить студентов практически использовать имеющийся в запасе лингвистический

материал. Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. [2, с. 15]. Задачей высшего образования – является формирование широко образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане. Изучение иностранного языка должно осуществляться без ориентиров на выбранную профессию, то есть технические специалисты должны владеть не только техническими терминами, но и уметь применять иностранный язык, прежде всего для общения со специалистами своей сферы. Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. А для этого необходимо знать эту культуру, ее основы и особенности.

Существует несколько путей одновременного преподавания языка и культуры. Прежде всего – это ролевые игры. Очень популярная в наше время методика, когда учащиеся входят в положение представителя другой национальности и, стараясь сохранить особенности его культуры и языка, разыгрывают сценки по теме. Это форма театрализованного представления требует максимального проникновения в роль, а значит серьезной подготовки, поиска материалов в книгах и средствах массовой информации [3, с. 239].

Ролевые игры используются на занятиях, посвященных особенностям ведения деловых переговоров в разных странах, роли менеджера в своей организации, в крупных корпорациях, стратегическому планированию в крупных и мелких фирмах. Также эффективна подготовка индивидуальных сообщений, содержащих интересные факты по теме урока. Например, высшее образование в одной из стран Европы или в Японии, особенности национальной кухни стран Европы и Азии, особенности ведения деловых переговоров в различных странах и т.п., в соответствии с текущей темой урока. Студенты выбирают страну и готовят десятиминутный обзор по теме. Остальная часть группы тщательно конспектирует выступление, чтобы быть готовой к аргументированному обсуждению. В конце занятия, учащиеся разрабатывают, например, идеальную систему высшего образования в Беларуси, основываясь на опыте и достижениях других стран. Работа каждого студента оценивается отдельно. Групповые сообщения или диалоги, в которых сравниваются и анализируются культурные особенности разных стран в определенной области жизни. Студенты используют различные визуальные средства: компьютер, на котором демонстрируют видеоклипы, картинки. Очень приветствуется использование на занятиях постеров или красочные презентации по теме. Поскольку большая часть делового общения в настоящее время проходит в виде различных презентаций, цель

преподавателя – научить студентов правильно и грамотно использовать этот вид работы. Любое публичное выступление – это презентация, то есть небольшое театрализованное представление, для которого существуют свои правила. Они могут быть общими для всех, но иметь некоторые особенности в различных странах и культурах. Темп речи, способы привлечения и удержания внимания аудитории несколько отличаются, например, в Италии, Беларуси и Японии. Владеть своим голосом, интонацией, уметь интересно и правильно подбирать, и преподносить информацию для различных слушателей, правильно пользоваться наглядными средствами разных видов в процессе проведения презентации – этими навыками должны обладать хорошие менеджеры. А именно таких руководителей должны готовить университеты. Студенты обсуждают особенности менеджмента, характерные для нашего времени, для страны изучаемого языка и нашей страны. Этот метод работы помогает учащимся активно пополнить свой запас специальной лексики, узнать новые реалии, погрузиться в мир другой культуры. Контакты с представителями других культур мотивируют студентов к грамотному общению. Обсуждение культурных особенностей той или иной страны на базе личного опыта студентов, знаний, полученных из средств массовой информации, книг, журналов помогают получить актуальные сведения. Учащиеся садятся в круг и в форме свободной беседы делятся информацией. Преподаватель предлагает страну для обсуждения, а студенты должны обменяться информацией так, чтобы сложилось наиболее полное и правильное представление о данной стране. Этот вид работы используется в конце модуля или года, когда учащиеся уже имели возможность увидеть страну с разных точек зрения, познакомиться с различными областями жизни ее обитателей и составили свое мнение, которое и должны защитить в конце обсуждения. Домашние сочинения на определённую тему помогают тому, чтобы студенты не забывали грамматику и особенности письменной речи. В процессе выполнения вышеперечисленных видов работы на занятиях и дома студентам приходится активно пользоваться живым разговорным иностранным языком и, конечно, знакомиться с огромным количеством реалий, присущих обсуждаемым странам. Это значительно обогащает словарный запас молодых людей и расширяет круг интересов, что приводит к пониманию собственного места в широком спектре культур [4, с. 237].

Восхищаясь культурой других народов, мы с гордостью осознаем большое значение славянской культуры, которая нам особенно близка и понятна. Изучая многообразие культур, важно воспитать в студентах любовь к своей стране и уважение к другим странам и народам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филипова, Ю. В. Актуализация личностных характеристик коммуникантов в контексте диалога культур / Ю. В. Филипова // Вестник МГУ. – Сер.19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 1. – С. 131–137.
2. Тумаркин, П. С. Русские и японцы: актуальные проблемы межкультурной коммуникации / П. С. Тумаркин // Вестник Московского Университета. Сер.13. Востоковедение. – 1997. – № 1. – С. 13–17.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 320 с.
4. Леонтович, О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 388 с.

Е.И. ТАРАШКЕВИЧ

Минск, ВА РБ

ПУТИ НАХОЖДЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТОВ В ВОЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Практика военного перевода в настоящее время немыслима без глубокого знания теории и осмысления всей сложности процесса перевода. Понимание сути переводческих процессов вооружает переводчика методикой поисков необходимых эквивалентных соответствий, определяет принципиальный подход к осуществлению перевода, позволяет подходить к решению практических задач более рациональным путем и тем самым экономит время переводчика. Таким образом, теория и практика тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Основу проблемы перевода составляет необходимость достижения адекватности. Под термином «адекватный перевод» понимается перевод, который способен передать всю совокупность информации подлинника, в том числе и ту ее часть, которая заключена в его формальной структуре. Весь скрытый подтекст и эмоциональное содержание оригинала тоже должны найти отражение в переводе. Однако степень достижения адекватности определяется также и назначением перевода, так как в ряде случаев перевод должен передать лишь логическое содержание оригинала, за его эмоциональное содержание отодвигается на второй план. Последнее должно учитываться при переводе лишь в той мере, в какой оно определяет

содержание всей информации. Но, несмотря на это, форма боевых документов и их стиль должны быть сохранены в переводе.

Перевод боевых документов осложняется тем, что выражение модальных характеристик, в частности побуждения, в различных языковых системах не совпадает. Это особенно ярко проявляется при переводе боевых приказов, так как приказная часть в русском языке строится совершенно иначе, чем в немецком, и простой перевод форм настоящего времени (Präsens) на русский язык эквивалентными формами настоящего времени не сможет передать побудительное содержание немецкого оригинала. Поэтому приходится прибегать к другим средствам, чтобы и в переводе боевого приказа получить аналогичное выражение побуждения. Иными словами, при адекватном переводе выбор или иных языковых средств определяется не поэлементным соответствием в двух языках, а требованиями сохранения первоначального смысла в условиях совершенно иной языковой системы, характеризующейся иными языковыми традициями, другой словосочетаемостью и содержанием грамматических форм.

Это же можно сказать и о трудностях перевода терминологии. В разных языках объем военных понятий совпадает далеко не всегда. Но даже и военно-технические термины русского и немецкого языков иногда отличаются по объемам своих понятий. Например, немецкий термин *Panzer* не идентичен русскому термину *танк*, т. к. может относиться к любой бронированной боевой машине, колесной или гусеничной. Значит, в известных контекстах термин *Panzer* может быть переведен, на русский язык терминами: *танк, броневедомоцикл, бронетранспортер, самоходная установка* и т. д.

Передача в переводе самой формы документа, как это было показано выше, имеет существенное значение, т. к. структура боевого документа тоже несет в себе определенную информацию, например: *последовательность пунктов приказа, должностное лицо, подписавшее документ* и др.

Практика показывает, что простейшим путем достижения адекватности перевода оригиналу является обращение к исходной ситуации действительности, лежащей в основе текста. Именно поэтому нужно хорошо представлять себе конкретную обстановку, к которой относится тот или иной боевой документ. Перевод должен отвечать нормам русского языка и соответствовать требованиям, предъявляемым к боевым документам. Без этого невозможно добиться быстрого и ясного понимания оригинала.

Остановимся на трудностях перевода военных терминов. Следует отметить, что военная терминология не является интернациональной, она в значительной мере отражает специфику национальных вооруженных сил.

Именно поэтому трудно установить соответствие между военными терминами вооруженных сил различных государств. Объёмы значительные части военных понятий в различных языках не совпадают, поэтому бывает трудно подобрать необходимый эквивалент двуязычному военному словарю. Например, слово *Abteilung* в немецко-русском военном словаре под ред. Л.Ф. Парпарова [1] имеет следующие значения: ‘отделение, отдел’; ‘управление, отряд’; ‘команда’; ‘группа’; ‘подразделение’; ‘батальон’; ‘дивизион’. В ряде случаев даже контекст не может помочь в выборе соответствующего эквивалента. При нахождении соответствий нередко приходится исходить не из вариантов перевода, зафиксированных в двуязычных словарях, а из контекста. При этом знание исходной ситуации действительности (для боевого приказа – боевой обстановки) часто является решающим.

Таким образом, для понимания истинного значения термина необходимо определить границы термина в данном конкретном контексте. Из этого следует, что перевод всего контекста и отдельных терминов осуществляется не поэлементно, а путем обращения к смыслу всего высказывания. Однако уяснение исходного смысла – лишь часть задачи, так как найденный эквивалент должен соответствовать также и стилистическим нормам языка перевода. При этом следует иметь в виду, что многие термины, называющие в разных языках одинаковые понятия, обладают разной словосочетаемостью. Это объясняется различным происхождением терминов. С течением времени их способность к словосочетанию фиксируется нормой языка. Таким образом, само слово, связанное определенным значением, диктует употребление своего окружения. Это нужно иметь в виду при нахождении эквивалентов, т. к. одной из характерных черт военной терминологии является наличие устойчивых словосочетаний. Например: *Aufklärung ansetzen* / *организовывать разведку*; *Führung aufnehmen* / *входит в соприкосновение*; *Verbindung herstellen* / *устанавливать связь*.

Однако в ряде случаев наличие устойчивого словосочетания в одном языке не дает права применять в переводе эквивалентное словосочетание, т. к. общий контекст может ему противоречить. Например, немецкое словосочетание *der Straße entlang* можно перевести эквивалентным словосочетанием *вдоль дороги*. Но вот пример, когда его нужно перевести по-другому: *Das PzBtl 74 marschiert als selbständige Marschgruppe entlang der Panzerstraße Pkt 89,0 – ALTONA.* / *74-й тб выступает отдельной колонной по маршруту от м. 89,0 – Альтона.*

В этом примере термин *Panzerstraße* имеет значение ‘дороги, отведенной для передвижения танков’, поэтому устойчивое словосочетание *der Straße entlang* следует перевести *по маршруту*.

Особенно важно учитывать сочетаемость слов в языке перевода. Проанализируем, следующий пример:

Eine wesentliche Voraussetzung für den Kampfeinsatz sind Fernmelde- und Elektroniksysteme, die es der Führung ermöglichen, jederzeit ein klares Bild der Lage zu gewinnen, Befehle an unterstellte Verbände zu geben und Rückmeldungen über den Erfolg entgegenzunehmen, die dann wiederum die Grundlage für neue Führungsentschlüsse bilden. / Одной из главных предпосылок (успешного) боевого применения войск является использование средств связи и электронных систем, которые обеспечивают командованию получение ясной картины сложившейся обстановки, передачу подчиненным войскам приказов и получение от них донесений об их успехах. Эти донесения затем составляют основу новых решений командования.

Существительное *применение* нельзя употреблять без определения, т. к. оно образовано от переходного глагола. Поэтому в переводе мы добавляем слово *войск: боевое применение войск*. В переводе введено также слово *использование*, т. к. без него глагольный характер предложения был бы нарушен. Добавлено разъяснительное слово *войскам*, т. к. русское причастие *подчиненным* в этом предложении не воспринимается как субстантивированный элемент.

Из этого примера видно, что выбор слов при переводе зависит не только от отношения слова к понятию; но и от конкретного словесного окружения. Выбор терминологий в процессе, перевода и сочетаемость терминов с другими словами часто определяются не только происхождением слова, но и некоторыми особенностями строя языка. Например, в немецкой военной и особенно военно-технической терминологии распространены сложные термины, состоящие из нескольких основ различных частей речи (иногда четыре или пять основ). В русском языке подобные составные термины встречаются реже. Например:

Instandsetzungszug / ремонтно-восстановительный взвод,

Feuerleitanzweigerät / прибор управления огнем,

Bergegutsammelstelle / пункт сбора трофейного имущества.

При переводе таких терминов нужно исходить из общего смысла высказывания. Иными словами, эквивалентные соответствия в двух языковых системах устанавливаются лишь в конкретных контекстах. Сама конкретность ситуации определяется содержанием информации. Следовательно, закономерные соответствия, зафиксированные в словарях, не могут отразить всех возможных ситуаций действительности, и только обращение к исходному общему смыслу решает проблему нахождения эквивалента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Немецко-русский военный словарь / Сост. проф. А. М. Таубе, Л. С. Азарх, А. П. Артемов и др. ; Под общ. ред. Л. Ф. Парпарова. – М. : Воениздат, 1964. – 1224 с.

Т.С. ТРОЦЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Основной целью обучения иностранному языку в вузе является приобретение такого уровня коммуникативной компетенции, которая позволяет пользоваться иностранным языком в той или иной области профессиональной деятельности. Сформированная способность будущего специалиста к владению иноязычной речью в устной (аудирование, говорение) и письменной (чтение, письмо) формах, а также переводом выступает важной составляющей такой компетенции в профессионально ориентированном курсе обучения иностранному языку.

Важной задачей на неязыковых специальностях вуза является формирование у студентов навыков понимания, извлечения, обработки и воспроизведения информации из иноязычных специальных текстов по профильной тематике, а параллельно с этим – овладение приемами, средствами и способами выражения мысли в научной литературе, т. е. подготовка студентов к чтению аутентичной научной литературы любой степени трудности по специальности с извлечением необходимой или основной информации, ее фиксированием в письменной форме и дальнейшем использовании в профессиональной деятельности. Решению этой задачи способствует ранняя профессионализация обучения и сделанный акцент на оригинальность текстов для учебных целей.

В связи с тем, что на современном этапе развития науки чтение иностранной литературы по специальности с извлечением нужной информации является необходимым для каждого специалиста, вузовский курс иностранного языка предусматривает обучение различным типам чтения для извлечения нужной информации из текста и последующим ее изложением в форме аннотации или краткого реферата [1].

Обучение аннотированию и реферированию связывает два процесса: обучение пониманию содержания текста при чтении и обучение основным приемам смысловой компрессии. Смысловая компрессия является формой

обработки информации, способствует развитию навыков иноязычной речи в процессе репродукции воспринятого материала, обучению приемам ориентации в тексте и нахождения опорных смысловых вех, подготовке будущих специалистов к реферативной деятельности при чтении литературы по специальности. Кроме того, реферирование и аннотирование предполагают использование комплекса сложных мыслительных операций, таких как анализ, синтез, обобщение, конкретизация, сравнение.

Для составления реферата или аннотации следует иметь четкое представление об этих формах работы. Дадим определение рассматриваемым нами видам информативной деятельности. Аннотация (annotation) – это предельно краткое изложение основного смысла текста. По содержанию и целевому назначению аннотации могут быть: 1) справочные, раскрывающие тематику документа и сообщающие какие-либо сведения о нем, но не дающие его критической оценки, и 2) рекомендательные, содержащие оценку документа с точки зрения его пригодности для определенной категории читателей. Реферат (abstract, summary) – конспективное изложение существенных положений текста оригинала и его содержания.

Следует отметить некоторые отличия между рефератом и аннотацией: смысловая компрессия в аннотации больше, чем в реферате; реферат дает представление о содержании оригинала, а аннотация – только о его тематике; содержание исходного текста в аннотации излагается своими словами, в реферате же используется преимущественно язык оригинала. Отличительной чертой аннотации является использование таких специальных клише (слова и выражения), которые нередко приобретают оценочный характер: *the text deals with ...*, *the author stresses the idea of ...*, *the author comes to the conclusion that...* и т. д.

Составление рефератов и аннотаций предполагает ознакомление с содержанием первоисточника и способствует общей задаче обучения чтению. Процесс данной работы включает ряд этапов:

- ознакомительное чтение всего текста с целью знакомства с информацией, содержащейся в оригинале;
- определение главной идеи текста;
- изучающее чтение, связанное с лексико-грамматическим анализом предложений, содержащих необходимую информацию;
- деление текста на части и составление логического плана;
- выявление ключевых фрагментов и смысловой структуры текста (выделение предложений, несущих основную смысловую информацию);
- обобщение информации, оставшейся после сокращения, в виде реферата;
- фиксирование обобщенной информации в форме аннотации;

– сравнение написанного реферата и аннотации с оригиналом, чтобы удостовериться, что суть оригинала воспроизведена точно, без искажения информации, с соблюдением основных требований к реферату и аннотации (объективность и полнота изложения, определенная структура, единство стиля).

Для извлечения и смысловой обработки информации можно рекомендовать следующие коммуникативно-познавательные задания:

- highlight the most important ideas;
- make a logical plan of the text;
- join two or more sentences into one;
- eliminate all repetitions;
- omit everything which may be reasonably assumed.

Безусловно, важным является и то, что в целях создания положительных мотивационных предпосылок формирования профессиональной направленности студентов при отборе и конструировании иноязычной информации преподаватель должен умело подобрать тексты для чтения и перевода, учитывая интересы студентов, их индивидуальные особенности и уровень знаний. Работа с такой иноязычной информацией также будет способствовать формированию и развитию профессиональных интересов студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные языковые знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует целям и задачам обучения иностранному языку на неязыковых специальностях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дильман, И. Реферирование и аннотирование текстов на иностранном языке (английском) / И. Дильман [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pandia.ru/user/profile/vedogon1548>. – Дата доступа: 28.04.2022.

М.В. ЯРОШУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Задача обучения языку как средству межкультурной коммуникации, как способу познания достижений родной и иноязычной культуры, адекватного реагирования в типичных ситуациях межкультурного общения вызывает необходимость развития чувства языка, а точнее культурно-языковой интуиции, которая способствует адаптации языковой личности к иной

культурно-языковой среде и принятию других культурных моделей, изменению в восприятии окружающей действительности.

Следует различать понятие чувства языка и культурно-языковой интуиции. Чувство языка – функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации. Основой этого механизма являются сигналы согласования или рассогласования порождаемых или воспринимаемых языковых форм со сложившимся в результате речевого опыта в языковом сознании индивида конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями [1, с. 138].

Как правило, чувство языка проявляется в интуитивно-чувственном отражении языковых связей и отношений, т.е. в сознании говорящего сам факт правильности и привычности употребления тех или иных лексических единиц в данном контексте актуализируется интуитивно, а не путем логических умозаключений, при этом ненормативное употребление лексических единиц сопровождается эмоционально окрашенными переживаниями. Чувство языка выполняет функцию контроля и оценки языкового материала и формируется в результате обобщения говорящим своего речевого опыта [2, с. 31]. В общении оценка правильности того или иного языкового элемента в речи как функция иностранного языка производится в результате узнавания связей и отношений этого явления, его обязательности в данной речевой ситуации и вербальном контексте с учетом вероятностных связей вербальных элементов. Нарушение этих связей и обязательств выступает как разрушение привычных форм построения высказывания. Интуитивный характер реакции заключается в непосредственном узнавании неправильности без развернутого дискурсивного анализа ее, т.е. в отсутствии актуализации в сознании сопоставления воспринимаемой формы с ее эталоном. Здесь большое значение приобретает усвоение знаний о ненормативности конкретных языковых фактов, о стилистических особенностях, культурных фоновых знаниях, отраженных в языке, и особенностях словоупотребления, т. е. все то, что составляет языковую картину мира, которая отражает, в свою очередь, реальность через культурную картину мира.

Учитывая тот факт, что речь идет о межкультурном взаимодействии, предпочтительнее говорить о чувстве языковой культуры общения, иными словами, культурно-языковой интуиции. Понятие интуиции рассматривается исследователями как познавательный акт, исходным моментом которого является определенное соотношение между знанием до начала интуитивно-познавательного действия и после него. Несомненно,

интуиция представляет собой особый способ познания объективного мира, характеризующийся свернутым мышлением и тем, что отдельные звенья интеллектуальной деятельности проходят подсознательно и лишь конечный результат осознается ясно [3, с. 9].

Интуитивное владение языком как средством общения охватывает все компоненты когнитивно-коммуникативной деятельности человека. Здесь имеется в виду не только языковая интуиция как семантическое чувство, или чувство смысла и чувство значения; чувство грамматики, или грамматическое чутье, т. е. неосознаваемое обобщение грамматических особенностей языка; лексическое чутье, или ощущение тех отношений, которые существуют между слуховыми, артикуляционными, зрительными и графическими образами слов; фонетическое чутье как единство фонематического чутья и чувства интонации; чувство стиля, или, способности человека понимать особенности различных стилей речи [1, с. 59–61]. Но сюда относится также и чувство коммуникативной культуры, т. е. умелое и грамотное владение поведенческими моделями конвенционального поведения и коммуникативными стратегиями, характерными для данной лингвокультуры, использование адекватных норм и правил эффективного общения.

Развитие культурно-языковой интуиции требует целенаправленной специальной тренировки и организации практики в общении, обеспечивающей достижение уровня неосознанности и автоматизированности аутентичного коммуникативного поведения в конкретных ситуациях межкультурного общения, при котором контроль правильности использования коммуникативных стратегий осуществляется неосознанно (интуитивно). И, как правильно отмечает Н.И. Красюк [3, с. 10], чувство языка, как и культурно-языковая интуиция, не наследуется, а постепенно приобретает в результате практической деятельности, а показателем высшего уровня владения иностранным языком и, соответственно, культурно-языковой интуиции, является полная бессознательность выполнения речевого действия, когда оформление высказывания не контролируется сознанием, а реакция носит чисто интуитивный характер.

Моделирование коммуникативного поведения и межкультурного общения в целом, на наш взгляд, должно охватывать следующие аспекты:

а) функциональный аспект, который предполагает выдвигание на первый план функции и усвоение формы на ее основе, а точнее: расширение и систематизация языковых знаний и навыков во взаимосвязи с культурой и развитие на этой базе функциональной грамотности;

б) социокультурный, представленный различными ситуациями общения, с определенными обстоятельствами действительности, отражающими национально-культурную специфику общения данной

лингвокультурной общности, и стереотипами речевого поведения, ролевым репертуаром, позициями партнеров, их взаимоотношениями, их социальными и личными характеристиками и национально-психологическими особенностями, которые определенным образом влияют на их речевое поведение;

в) прагматический аспект, включающий говорящего или субъекта, адресата как объекта воздействия и их взаимодействие в коммуникации, и который ориентирует учащегося на стереотипное речевое поведение и овладение прагматическим значением речевых высказываний и неречевых средств;

г) когнитивный аспект, который способствует развитию познавательных и конструктивных способностей, развитию речемыслительных операций с иноязычным языковым и речевым материалом, развитию личности обучающегося, его эмоциональной сферы и мыслительно-ассоциативного мышления, включая, в том числе, умения использовать имеющийся иноязычный речевой опыт для преодоления трудностей общения и восполнение дефицита языковых и речевых средств.

Таким образом, развитию культурно-языковой интуиции способствует целенаправленная работа по формированию специальных контрольных действий и способности прогнозировать не только свои действия, но и партнера по общению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 186 с.
2. Гохлернер, М. М. Психологический механизм чувства языка / М. М. Гохлернер, Т. В. Эйгер // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 137–142.
3. Красюк, Н. И. К вопросу о формировании чувства языка / Н. И. Красюк // Методика обучения иностранным языкам. – 1995. – № 15. – С. 8–11.
4. Левашов, А. С. Предвосхищение в речевой деятельности / А. С. Левашов // Иностранные языки в школе. – 1982. – Вып. 17. – С. 19–29.