# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА, ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Гомель
2026

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА, ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сборник научных статей

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2026

**ISBN 978-985-32-0223-6**

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2026

**УДК 81’1:81’25(082)**

**Актуальные вопросы перевода, лингвистики и межкультурной коммуникации** [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Н. А. Сивакова (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. данные (2,43 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2026. – Системные требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: http://conference.gsu.by. – Заглавие с экрана.

В сборник вошли статьи, посвященные актуальным проблемам современной лингвистики, вопросам межкультурной коммуникации, различным аспектам методики преподавания иностранных языков и переводоведению.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, которые интересуются вопросами лингвистических и межкультурных исследований, новейшими методами и технологиями перевода и обучения иностранным языкам.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:
Н. А. Сивакова (главный редактор),
Е. А. Чернякова (ответственный секретарь),
Л. И. Богатикова, В. В. Аверьянова

**Рецензенты:**

кандидат филологических наук О. Н. Чалова,
кандидат филологических наук Е. Л. Батурина

ГГУ имени Ф. Скорины
246028, Гомель, ул. Советская, 104
Тел.: 50-49-03, 51-00-57
http://www.gsu.by

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2026

## ЛИНГВИСТИКА

**УДК 811.112.2’42’367.625:398.92**

***Е. Г. Богданович***

# ОБРАЗЫ-ЭТАЛОНЫ В СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ СРАВНЕНИЯХ

*В данной статье рассматриваются образы-эталоны глагольных сравнений, появившихся в немецком языке в конце 20 – начале 21 века. Глобальные мировые процессы: автоматизация, цифровизация, возрастающая роль Интернета, оказывают значительное влияние на лексический состав язык. Происходящие изменения находят отражение в компаративных фразеологизмах, как единицах, отражающих мировосприятие и ценностные ориентации носителей языка. Изучение новых образов-эталонов помогает учитывать происходящие в языке изменения, правильно понимать и использовать в речи новые сравнения.*

***Ключевые слова:*** *сравнение, компаративный фразеологизм, образ-эталон, лингвокультура, цифровизация.*

В эпоху технического прогресса, цифровизации и глобализации язык стремительно меняется, пополняется новыми лексическими единицами, закрепляющимися в сознании современного человека. Сравнения выступают чувствительным индикатором любых значимых изменений в обществе.

«Сравнение – один из важнейших способов познания действительности, краткий образный способ мышления» [1, с. 3]. Человек издревле стремился постичь окружающий его мир, сопоставляя новое и неизведанное с понятным и хорошо известным.

Устойчивые сравнения (компаративные фразеологизмы) занимают значительное место в немецкой фразеологии и представляют особый интерес как источник информации о коллективном опыте образного восприятия действительности целым народом. Компаративные фразеологизмы выполняют не только номинативную функцию, называя объекты окружающей действительности, но и позволяют давать им экспрессивно-образную характеристику и оценку.

Наравне с устойчивыми сравнениями, зафиксированными в идеографических источниках, в «стихию живого употребления» [2, с. 15] постепенно входят новые, отражающие в своих образах-эталонах реалии цифровой эпохи и современных коммуникативных практик.

Научный интерес к исследования данных компаративных единиц обусловлен их динамичностью и прагматическим потенциалом. Изучение новых сравнений позволяет понять и учитывать изменения в восприятии окружающего мира представителями другой культуры. Немецкий язык активно пополняется новыми лексемами, которые прочно закрепляются в речи носителей и проявляются в виде образов-эталонов в сравнениях. Современные медиа и интернет-коммуникация способствуют появлению и быстрому распространению новых компаративных единиц, которые еще не были зафиксированы в специальных словарях.

Отбор материала для анализа проводился из корпуса немецкого языка на платформе OWID (Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch) [3]. Семантика каждого сравнения выявлялась с учетом контекста газетной статьи.

Поиск в корпусе немецкого языка по запросу “wie Computer” позволил выявить 37 контекстов с глагольными сравнениями, в которых образом-эталоном выступает лексема ***Computer*** ‘компьютер’. Согласно данным DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) слово *Computer* было заимствовано из английского языка и вошло в употребление после 1960 года. Однако наибольшая частота использования лексемы в средствах массовой информации пришлась на 2000 год. Использование в качестве образа-эталона лексемы ***Computer*** в средствах массовой информации и повседневной жизни активно продолжается по сегодняшний день.

Глагольные сравнения с образом-эталоном ***Computer*** можно разделить на семантические группы, характеризующие:

1) манеру речи:

*Wenn er Forderungen der Jungsozialisten abblockt, dann argumentiert er mit Zahlen. Er* ***spuckt*** *sie* ***aus wie ein Computer****. Im Kopf von Werner Best sind so viele Daten gespeichert, dass für politische Phantasie kein Platz mehr ist.* 'Когда он блокирует требования молодых социалистов, он аргументирует цифрами. Он **выплевывает** их **как компьютер**. В голове Вернера Бэста сохранено столько данных, что для политической фантазии больше нет места' (Die Zeit, 12.10.1973, S. 13, Ein Mann in Ordnung).

В данном примере сравнение с компьютером придает всему сравнению значение «давать ответ четко, быстро и без сомнений, говорить уверенно, без запинки»;

**2) функциональные свойства**:

*Sie machte deutlich, dass die Kampagne "Stoppt Zimmermann jetzt" schon läuft. <…> Seine Art ist das nicht: Im Prinzip glaubt er an alles, was er tut. Wenn er das richtige Programm hat,* ***funktioniert*** *er* ***wie ein Computer****, kalt, perfekt, professionell.* 'Она ясно дала понять, что кампания «Остановите Циммермана сейчас» уже идет. <…> Это не в его характере, в принципе, он верит во все, что делает. Когда у него правильная программа, он **функционирует как компьютер**, холодно, идеально, профессионально' (Die Zeit, 21.10.1983, S. 3, Das Ekel der Nation?).

*<…> nämlich die linke Gehirnhälfte konzentriert, die differenzierter ist als die aller anderen Lebewesen,* ***wie ein Computer funktioniert*** *und vor allem schematische Abläufe und die Welt der Abstraktion regelt.* '<…> а именно на левом полушарии мозга, которое более разграничено, чем у всех других живых существ, оно **функционирует как компьютер** и, прежде всего, управляет схематическими процессами и миром абстракции' (Die Zeit, 08.04.1988, S. 64; Was es so alles gibt).

*Wir* ***arbeiten wie der Computer*** *und probieren mit immer größeren Datenmengen immer mehr Operationen aus.*'Мы **работаем как компьютер** и пытаемся выполнять как можно больше операций, используя все большие объемы данных' (Berliner Zeitung, 23.03.2019, Vom Leben und vom Sterben).

Человеческий мозг, подобно компьютеру, способен быстро и неустанно обрабатывать большое количество информации и решать параллельно ряд сложных задач.

*Befinden wir uns auf dem direkten Weg in eine digitale Gesellschaft, die* ***funktioniert wie ein Computer*** *ohne Abschaltknopf?* 'Находимся ли мы на пути к цифровому обществу, которое **функционирует как компьютер** без кнопки выключения?' (profil, 19.05.2003, S. 90, Sie dringen in unser Leben ein);

**3) перемещения в пространстве**:

*Die Mercedes-Silberpfeile fahren wie Computer in einer anderen Liga, der Rest der Formel-1-Welt schaut nur tatenlos zu.* '«Серебряные стрелы» Мерседеса **ездят как компьютеры** в другой лиге, а остальной мир Формулы-1 лишь безучастно наблюдает' (Rhein-Zeitung, 11.05.1998, Für die Zuschauer wird es langweilig).

*"Der fährt sich wie Butter,* ***läuft*** *quasi von allein* ***wie ein Computer*** *auf vier Rädern", sagt der Musikproduzent und widmet sich sogleich dem Autoradio, das sich über den zentralen Touchscreen bedienen lässt.* '«Он едет как по маслу, **едет** практически сам по себе **как компьютер** на четырех колесах», – говорит музыкальный продюсер и сразу же обращается к автомагнитоле, которой можно управлять через центральный сенсорный экран' (Rhein-Zeitung, 27.08.2005, S. 1, Range Rover kann jetzt auch Anders).

В данной тематический группе сравнению субъектом сравнения выступает не человек, а автомобили отличного качества, с наилучшими техническими характеристиками;

**4) мыслительных процессов**:

*Ich denke sehr schnell, höre,* ***nehme wie ein Computer auf****.* 'Я очень быстро думаю, слушаю, воспринимаю информацию как компьютер' (Berliner Zeitung, 18.09.2018, S. 10, Ich mag Charlottenburg).

*Kaspersky*: *Ja, sicher. Wer lange Zeit mit Computern arbeitet, bekommt so etwas wie einen Computerakzent. Ich habe das nach drei Jahren bei mir zu beobachten begonnen. Ich begann* ***wie ein Computer*** *zu* ***denken****. Und die Arbeit mit Computerviren macht aus allen, die sich damit befassen, letztlich Paranoiker. Was die Sicherheit angeht, bin ich ein Paranoiker.* ‘Касперский: Да, совершенно верно. Кто долгое время работает с компьютерами, получает что-то вроде компьютерного акцента. Я начал наблюдать это у себя спустя три года. Я начал **думать**, **как компьютер**. А работа с компьютерными вирусами делает из всех, кто ими занимается, в конце концов параноиками. Что касается безопасности, я параноик‘ (profil, 14.11.2005, S. 60, Ich bin ein Paranoiker).

В данном примере речь идет о том, что человек начинает слишком критически относится к происходящим событиям, подвергать все сомнению и дополнительной проверке, как антивирусная программа в компьютере.

*Komponisten arbeiten im Kopf immer an ihrem Stück, das* ***läuft wie ein underground-Prozess im Computer****.* ‘Композиторы всегда работают над своим произведением в голове, это **протекает как некий скрытый процесс в компьютере**’ (Die Zeit, 13.08.2020, S. 49, Das Jahrhundertwerk muss überleben).

За кажущейся легкостью выполнения трудоемких задач скрывается кропотливая и неустанная работа, не видимая глазу.

*Sie lernen mühelos komplette Telefonbücher auswendig oder* ***rechnen*** *so schnell* ***wie ein Computer****, doch wenn es um Gefühle geht, sind Autisten rasch überfordert*. ‘Они без труда заучивают наизусть целые телефонные справочники или **считают** так же быстро, **как компьютер**, но, когда дело доходит до чувств, аутисты быстро теряются’ (Mannheimer Morgen, 24.07.2007, Meine Welt hat tausend Rätsel).

“*Inselbegabte*” ***rechnen*** *so schnell* ***wie Computer*** *oder lernen ganze Lexika auswendig können sich, aber einfache Dinge wie Gesichter nicht merken*. ‘Люди с ограниченными способностями **решают** так же быстро, **как компьютер** или способны выучить наизусть целые энциклопедии, но не способны запомнить такие простые вещи, как лица людей’ (Süddeutsche Zeitung, 11.07.2007, S. 16, Der berechenbare Freund).

*Woods* ***spielte wie ein Computer****, fast perfekt*. ‘Вудс играл, **как компьютер**, почти идеально’ (Die Presse, 24.07.2000, Ressort: Sport; Tiger zeigte Angreifern die Pranke Grand Slam als Jüngster aller).

*Ein Wunderkind, das mit Schachprogrammen aufwachsen ist und* ***spielt wie ein Computer****, kontrolliert, pragmatisch, auf Fehler wartend*. ‘Гений, который вырос на шахматных программах и **играет**, **как компьютер**, сдержанно, прагматично, ожидая ошибки’. (Der Spiegel, 04.11.2013, S. 117, Schild gegen Schwert).

Способности людей, выделяющие их среди прочих и вызывающие восхищение, сравниваются с практически неограниченными «способностями» компьютера;

**5) психофизиологических состояний человека**:

*Ich musste mich dann erst mal* ***neu hochfahren****, wie ein Computer, der sich aufgehängt hat.* ‘Мне пришлось сначала **перезагрузиться**, **как компьютеру**, который завис’ (Rhein-Zeitung, 03.0.2015, S. 7). Процесс перезагрузки компьютера после долгой работы, сбоя или ошибки, как неотъемлемый ритуал, необходимый для его корректной работы, сравнивается с необходимостью человека отдохнуть, переключиться для того, чтобы качественно продолжать выполнять свои задачи.

*Mein Hirn* ***surrt wie ein Computer****.* ‘Мой мозг **гудит как компьютер**’ (St. Galler Tagblatt, 10.10.2015, S. 42, Herausfordernd; für eine größere Gerechtigkeit). Звук работающего компьютера сравнивается с «шумом», возникающим в мозгу у напряженно думающего человека.

*Die physiologischen Kühlungsmechanismen wie Schwitzen und Gefäßerweiterung können dann im wahrsten Sinn des Wortes* ***heiß laufen wie ein Auto*** *oder* ***Computer*** *mit kaputter Lüftung.* ‘Физиологические механизмы охлаждения, такие как потоотделение и расширение сосудов,

могут тогда в буквальном смысле слова **перегреться**, **как автомобиль** или **компьютер** с неисправной системой охлаждения' (Neue Züricher Zeitung, 26.06.2019, S. 22, Hitze ist lebensgefährlich). Процесс перегрева представляет угрозу в равной степени как для человека, приводя его к ухудшению самочувствия и даже смерти, так и техники, являясь причиной ее неисправности или поломки.

*Das Gehirn müsse zuerst* ***herunterfahren wie ein Computer***. 'Мозг должен сначала **завершить работу**, **как компьютер**' (Die Presse, 24.10.2020, S. 35, Warum fällt man beim Schlafen nicht aus dem Bett?).

Рассмотрим еще одно заимствование, прочно вошедшее в немецкую лингвокультуру, ***Roboter*** 'робот'. Лексема ***Roboter*** также как и ***Computer*** вошло в немецкий язык во второй половине 20 века. Наибольшая частотность ее использования в газетных и журнальных статьях зафиксирована в 80-90-х годах 20 века и 10-ых годах 21 века. В электронном словаре немецкого языка (DWDS) приводится два определения понятия ***Roboter***:

1) машина, внешне напоминающая человека и действующая как человек (поэтому ее действиям приписывают движущие силы, характерные для человека);

2) управляемая компьютером (часто имитирующая организм) машина, способная самостоятельно перемещаться, взаимодействовать с окружающей средой и с помощью инструментов или приборов выполнять сложные действия, которые обычно выполняются людьми или другими организмами [4].

Повсеместная автоматизация процессов и массовая замена ручного труда на машинный способствовала появлению образа-эталона ***Roboter*** для описания поведения бесчувственного, жестокого человека:

«*Oh, schaut nur, sie gibt das Girl», hiess es danach hämisch. Andererseits warf man ihr vor, sie* ***benehme sich wie ein blutleerer Roboter****, zeige nie ihre Gefühle und sei eben eine eiserne Lady.* '«Ой, только посмотрите, она притворяется девочкой», – злорадно говорили после этого. С другой стороны ей высказывали упреки в том, что она **ведет себя как бескровный робот**, никогда не показывает своих чувств и является, по сути, «железной леди»' (Tages-Anzeiger, 11.01.2008, S. 9, Soll sie doch Hemden bügeln)

*Gleichzeitig wirkt er kontrolliert und abgeregelt, als sei er ein künstliches Wesen (einer von Katie Holmes angeblichen Vorwürfen lautet, er* ***benehme sich*** *im täglichen Umgang* ***wie ein Roboter****).* 'В то же время он производит впечатление сдержанного и невозмутимого человека, словно он искусственное существо (одно из обвинений Кэти Холмс заключается в том, что в повседневном общении он **ведет себя как робот**)' (Weltwoche, 12.07.2012, S. 42–43, Das sorgenvolle Leben des Tom Cruise. Das sorgenvolle Leben des Tom Cruise).

*Wie soll man umgehen mit dem jüngsten Attentat? Wie können wir junge Männer verstehen, die normal wirken, aber* ***sich wie Roboter benehmen****, die nichts Unnormales daran finden, zu töten?* 'Как следует отнестись к последнему теракту? Как нам понять молодых людей, которые выглядят вполне нормально, но **ведут себя как роботы**, которые не видят ничего необычного в том, чтобы убивать' (die Tageszeitung, 18.08.2022, S. 17, Die Glorifizierung der Ehre).

Однако, если лексемы ***Computer*** и ***Roboter*** уже прочно вошли в немецкий язык и существуют в нем не одно десятилетие, продолжают появляются все новые заимствования, связанные с глобальной цифровизацией и популяризацией социальных медиа. Примерами могут послужить лексемы ***Meme*** и ***Influencer***, особенно активно используемые в речи немцев в последнее десятилетие.

*Meme* – «культурный артефакт, например, текст или изображение, который быстро распространяется, как правило, через Интернет, побуждает получателей к размышлениям, смеху и т. п. и таким образом запечатлевается в памяти многих людей» [5]. "*Eine Who-Arbeit* ***funktioniert wie ein Meme***", *erklärt er*, "*sie hält für 5 Sekunden an*. Du schaust sie an, *entdeckst etwas, lachst, swipest weiter*." '«Произведение с Who работает **как мем**» – объясняет он, – «оно привлекает внимание на 5 секунд. Ты смотришь не нее, замечаешь что-то, смеешься, пролистываешь дальше»' (Berliner Zeitung, 15.01.2022, S. 11, Identitätskrise eines Bären). Who

(Who the Baer) – это персонаж, созданный художником Саймоном Фудзивара. Автор намеренно делает свои работы простыми, ироничными и «одноразовыми». Он сравнивает их с интернет-мемами, чтобы высмеять культуру потребления контента в соцсетях, где человек или объект мгновенно привлекает внимание на пару секунд, а затем сменяется следующим [6]. Образ *Meme* означает быстрое распространение и узнавание шутки или клише.

*Influencer* – «человек, у которого в социальных сетях много подписчиков или контактов, который регулярно обращается к ним с информационными публикациями использует свое влияние для того, чтобы (за вознаграждение от коммерческих компаний) рекламировать определенные товары, услуги и т. п.» [7].

*Das Außergewöhnliche an Söder, so Steffan, sei aber nicht, dass er als bürgernaher Politiker gebe, sondern dass er sich dabei* ***wie ein Influencer verhalte***. ‘Однако, по словам Штефана, необычность Зёдера заключается не в том, что он позиционирует себя как политик близкий к народу, а в том, что при этом он **ведет себя как инфлюенсер**’ (Der Spiegel, 08.08.2025, S. 8, Ihm schmeckt). Данное сравнение делает акцент на поверхностном влиянии политика, которое опирается в большей степени на сиюминутные настроения народа, а не на достоверные факты.

В проанализированных сравнениях доминирует техническая и медийная семантика, четко прослеживается антропоцентрическая парадигма. Субъектом сравнения в преобладающем большинстве случаев становится отдельный человек или общество в целом. Появление новых технических и медийных образов сравнения свидетельствует о технологическом детерминизме и лидирующей роли интернета и средств массовой информации в современной немецкой лингвокультуре.

В рассмотренных сравнениях преобладает негативная или ироничная оценка действий человека. Критике подвергается обезличивание, безэмоциональность и жестокость (*wie ein Roboter*), поверхностность (*wie ein Influencer*), бессмысленность и тривиализация содержания (*wie ein Meme*). Примерами положительной оценки могут служить сравнения, в которых акцент делается на особых умениях или способностях (*rechnen wie ein Computer*). В большинстве сравнений субъектом выступает человек, но иногда субъектом сравнения могут выступать и неодушевленные предметы, например, автомобили.

Использование в речи подобных сравнений маркирует говорящего как человека современного, знакомого с цифровой культурой и новыми технологиями. Знание и понимание семантики подобных сравнений способствует адекватному пониманию современных медиатекстов и речи носителей языка.

## Список использованной литературы


1. Володина, Т. В. Русско-белорусский словарь сравнений / Т. В. Володина, В. М. Мокиенко. – Мн. : Беларуская навука, 2018. – 811 с.
2. Огольцева, Е. В. Устойчивые сравнения русского языка: стабильность и динамичность / Е. В. Огольцева // Русский язык в школе. – 2015. – №5. – С. 14–21.
3. Korpussuche // OWID. URL: https://www.owid.de/service/cosmas?lrm=in (дата обращения: 10.09.2026).
4. Roboter // Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: https://www.dwds.de/wb/Roboter (дата обращения: 21.09.2026).
5. Meme // Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: https://www.dwds.de/wb/Meme (дата обращения: 21.09.2026).
6. Simon Fujiwara – Who the Baer // Städelschule. URL: https://staedelschule.de/en/board/simon-fujiwara-who-the-baer (дата обращения 01.10.2026).
7. Influencer // Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: https://www.dwds.de/wb/Influencer (дата обращения: 21.09.2026).

**УДК 81`22:316.77**

***А. Ю. Грюнер, Е. А. Кислицын, Е. В. Максимюк***

# МЕМЫ КАК СОВРЕМЕННАЯ ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА

*В статье рассматриваются интернет-мемы как современная знаковая система и определяется их роль в цифровой коммуникации. Обосновывается актуальность изучения мемов и описывается их влияние на способы передачи информации в условиях развития интернет-среды. Проводится анализ мемов как средства коммуникации и выявляются их функции в условиях современной коммуникации в цифровой среде. В ходе исследования мемы были рассмотрены как единицы коммуникации, проанализированы с точки зрения структуры и содержания, с целью определения их роли в формировании нового формата общения. Была описана способность мемов передавать сложные смыслы в сжатой форме и формировать устойчивые модели коммуникации в цифровой среде.*

***Ключевые слова:*** *интернет-мемы, знаковая система, социосемиотика, коммуникативные функции, интернет-среда.*

Знак – это условные обозначения реальных фактов, событий, предметов, вызывающие в сознании носителя языка образы, связанные с ними эмоции и ассоциации. Знаки, окружающие нас, многофункциональны. Семиотические системы существуют во всех сферах жизни. Язык выступает одновременно и знаковой и интерпретирующей системой, поэтому является первичным звеном по отношение к другим знаковым системам [1]. В условиях стремительного развития цифровых технологий и интернет-коммуникации наблюдается трансформация традиционных знаковых систем. Значительная часть повседневного общения молодых людей протекает в цифровом пространстве: социальных сетях, мессенджерах и т. д. В связи с этим в коммуникацию проникают новые знаковые формы выражения мнений и эмоций, формируя уникальную практику общения, интегрирующую язык и цифровые технологии. Современное общество все чаще использует визуальные и смешанные формы передачи информации, среди которых особое место занимают интернет-мемы. Первые исследования, посвященные мемам, появились в конце XX века в Америке в среде медиаэкспертов [2]. В России мемами интересуются с точки зрения лингвистики [3], культурологии [4], социологии [5], психологии [6, 9], политологии [7, 8] и педагогики [10]. Часто мемы служат полимодальными знаковыми инструментами критики социальных проблем в игровой манере. Современный цифровой коммуникативный дискурс продолжает развиваться, вбирая и формируя новые языковые и контаминированные, синкретичные приемы и черты. Меняются формы и средства передачи знаний, мыслей. Современные цифровые средства общения, несмотря на кажущуюся простоту формы и содержания, выполняют множество коммуникативных функций. Несколько ситуативных фреймов или концептов могут быть помещены в одно изображение, опубликованное в сети Интернет. Одно и то же изображение в разных коммуникативных контекстах может передавать разное значение: информационное, психоэмоциональное, конвенциональное, культурно-аксиологическое и т. д.

Мемы представляют собой не только элемент развлекательного контента, но и полноценную знаковую систему, способную передавать сложные смыслы, эмоции и культурные коды. Они функционируют как универсальный инструмент коммуникации, позволяя пользователям быстро обмениваться информацией в сжатой и доступной форме.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что мемы становятся важной частью современной культуры и требуют осмысления с точки зрения социосемиотики. Несмотря на широкое распространение мемов, их роль как самостоятельного языка коммуникации изучена недостаточно.

Цель работы – рассмотреть интернет-мемы как современную знаковую систему и обозначить их влияние на процессы коммуникации.

В данном исследовании были рассмотрены популярные интернет-мемы, распространённые в социальных сетях и мессенджерах. Анализ проводился на основе мемов, активно используемых в повседневной коммуникации пользователей.

Для анализа были выбраны мемы следующих типов:

– реакционные мемы (выражающие эмоции);

– ситуационные мемы (созданные на основе текущих обстоятельств);

– шаблонные мемы (использующие визуальный шаблон).

Каждый мем рассматривался как совокупность визуального и текстового элементов, формирующих единый смысл. В процессе анализа учитывались:

– контекст использования мема;

– культурные и социальные отсылки;

– интерпретация пользователями.

Например, реакционные мемы зачастую заменяют вербальное выражение эмоций. Вместо текстового ответа пользователь отправляет изображение с мемом, которое мгновенно передаёт нужное настроение. Это позволяет ускорить коммуникацию и сделать её более выразительной.

**Примеры реакционных мемов:**

Мем с собакой "*This is fine*", где персонаж спокойно сидит в горящей комнате. Используется для выражения ироничного отношения к стрессовой или проблемной ситуации.

Мем с удивлённым котом за столом ("*Woman yelling at cat"*). Применяется для передачи недоумения, непонимания или абсурдности ситуации.

Мем "*Facepalm"* с персонажем, закрывающим лицо рукой. Используется как реакция на глупые или нелогичные действия.

Мем с персонажем, который смотрит в камеру с осуждением. Применяется для выражения сарказма или неодобрения.

В данных примерах визуальная составляющая играет ключевую роль, так как эмоция считывается пользователем ещё до прочтения текста.

Ситуационные мемы, в свою очередь, отражают типичные жизненные ситуации, знакомые широкой аудитории. Их эффективность основана на эффекте узнавания, когда пользователь соотносит изображённую ситуацию с личным опытом.

**Примеры ситуационных мемов:**

Мемы про дистанционное обучение, изображающие студентов, лежащих перед компьютером в уставшем состоянии.

Мемы о нехватке сна перед экзаменами, где персонажи сравниваются с «живыми мертвецами».

Мемы про резкое повышение цен и инфляцию, содержащие шутки о стоимости продуктов и услуг.

Мемы о технических сбоях во время онлайн-конференций («*Вы меня слышите?*»).

Мемы о зависимости людей от социальных сетей и постоянной проверке уведомлений.

Такие мемы быстро распространяются благодаря актуальности и понятности для широкой аудитории.

Шаблонные мемы демонстрируют устойчивость знаковой формы: один и тот же визуальный образ может наполняться разным содержанием, сохраняя при этом узнаваемость и указывая на формирование устойчивых знаков внутри интернет-культуры.

**Примеры шаблонных мемов:**

Мем "*Distracted Boyfriend*", где молодой человек отвлекается на другую девушку. Используется для демонстрации смены интересов или приоритетов.

Мем "*Drake Hotline Bling*", в котором изображены две противоположные реакции персонажа. Применяется для сравнения предпочтений.

Мем "*Two Buttons*", где персонаж не может выбрать между двумя вариантами. Используется для демонстрации сложного выбора.

Мем “*Expanding Brain*”, изображающий несколько уровней «просветления». Используется для ироничного сравнения идей.

Мем “*Change My Mind*”, где персонаж сидит за столом с провокационной надписью. Применяется для выражения спорного мнения.

Мем “*NPC Wojak*”, использующий одинаковые шаблонные лица для демонстрации одинакового поведения людей.

Шаблонные мемы формируют устойчивую систему визуальных знаков, понятную пользователям интернет-культуры даже без дополнительных пояснений.

Один и тот же мем может интерпретироваться по-разному в зависимости от контекста общения, возраста аудитории и культурной среды.

Например:

– мем “*This is fine*” может использоваться как шутка о бытовых проблемах или как реакция на серьёзные общественные события;

– мем “*Distracted Boyfriend*” применяется как в бытовом юморе, так и в политической сатире;

– мемы о студенческой жизни особенно популярны среди молодёжи, так как отражают знакомые ситуации.

Большинство мемов содержит скрытые культурные коды и требует знания определённого контекста.

Примеры:

– мемы по фильмам и сериалам понятны преимущественно тем, кто знаком с источником;

– политические мемы требуют понимания общественной повестки;

– игровые мемы понятны участникам определённых интернет-сообществ;

– мемы на основе известных интервью, фотографий знаменитостей или сцен из кино становятся частью массовой культуры.

Таким образом, анализ показал, что мемы функционируют как самостоятельные единицы коммуникации, обладающие устойчивыми значениями и правилами интерпретации.

В ходе проведённого анализа были получены следующие результаты:

– интернет-мемы выполняют функцию самостоятельных знаковых единиц в процессе коммуникации;

– мемы способны заменять вербальные сообщения, передавая эмоции и смысл в сжатой форме;

– понимание мемов напрямую зависит от культурного и социального контекста пользователя;

– шаблонные мемы формируют устойчивые знаковые конструкции, узнаваемые в цифровой среде;

– использование мемов способствует ускорению коммуникации и повышению её выразительности.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод, что интернет-мемы представляют собой важный элемент современной коммуникации. Они функционируют как знаковая система, обладающая собственной уникальной структурой, правилами формирования и интерпретации.

Мемы обеспечивают быструю и эффективную передачу информации, сочетая визуальные и текстовые элементы. Их использование позволяет значительно сократить объём вербального сообщения без потери смысла.

Кроме того, мемы отражают культурные особенности и социальный опыт пользователей, выступая средством коллективного осмысления действительности. Понимание мемов требует наличия определённого контекста, что делает их одновременно универсальными и предполагает ограничения в их восприятии.

Таким образом, мемы можно рассматривать как новую форму передачи социокультурного содержания, сформированную в условиях цифровой среды.

В ходе работы было установлено, что интернет-мемы играют значительную роль в современной системе коммуникации и могут рассматриваться как самостоятельная знаковая система.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на более глубокий анализ механизмов интерпретации мемов, а также на изучение их влияния на формирование языковых норм и коммуникативных стратегий.

Перспективным представляется исследование различий в восприятии мемов представителями разных культур и возрастных групп, а также анализ их использования в образовательной и профессиональной среде.

Кроме того, интерес представляет изучение трансформации мемов с течением времени и их адаптация к меняющимся условиям цифровой коммуникации.

**Список использованной литературы**


1. Степанов, Ю. С. Семиотика / Ю. С. Степанов. – М: Наука, 1971. – С.47.
2. Rushkoff, D. Media Virus! / D. Rushkoff. –New York: Ballantine Books, – 1994.
3. Клушина, Н. И. Концептуализация интернет-мема в теории медиакоммуникации: обзор типологии / Н. И. Клушина, А. А. Сыздыкова, Т. Т. Чан, Н. В. Васильченко // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2025. – Vol.30. №2. – С. 428 –441.
4. Корижанова, А. Р. Медиавирусы как носители человеческих кодов / А. Р. Корижанова // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 5.
5. Лысенко, Е. Н. Интернет-мемы в коммуникации молодежи/ Е. Н. Лысенко // Вестник СПбГУ. Социология. – 2017. – Т.10. – Вып.4. – С. 410-424.
6. Горбатов, Д. С., Байчик, А. В. Социально-психологическая концептуализация интернет-мемов / Д. С. Горбатов, А. В. Байчик // Вопросы психологии. Выпуск 1. – 2021. – С. 82–91.
7. Шомова, С. А. Политический интернет-мем: сущность, специфика, разновидности. / С. А. Шомова // Бизнес. Общество. Власть. № 22. – 2015. – С. 28–41.
8. Бабикова, М. Р. Интернет-мемы как инструмент soft-power – технологии миромоделирования современной молодежи /М. Р. Бабикова // Политическая лингвистика. – 2021. – № 5(89). – С. 116–121.
9. Бабикова, М. Р. Контекст интернет-мема (анализ специфики прочтения) / М. Р. Бабикова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – Выпуск 5. – С. 59–63.
10. Цаценко, Л. В., Савиченко, Д. Л. Мемы как форма иллюстрации в науке и образовании /Л. В. Цаценко, Д. Л. Савиченко // Политематический сетевой электронный научный журнал кубанского государственного аграрного университета. Цаценко, Л. В., Савиченко, Д. Л. – 2015. – Выпуск 114. – С. 582–591.



**УДК 811.161.1`373:81`367.625.4**



***А. Ю. Крохмальник***


## ФУНКЦИИ ДЕЕПРИЧАСТИЙ С РЕЧЕВЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В КОНТЕКСТАХ С ЛЕКСЕМАМИ *ГОВОРЯ* И *ВЗГЛЯД*


*В статье рассматриваются контексты с лексемами «говоря» и «взгляд», отобранные из Национального корпуса русского языка. Описываются и анализируются лексемы, характеризующие процесс невербальной визуальной коммуникации в рамках контекста, которые представляют собой основные характеристики взгляда. Элемент контекста после деепричастия «говоря» становится внутренней формой, смысловой частью невербальной коммуникации посредством глаз. Приведены комментарии, направленные на облегчение понимания данных контекстов иностранными студентами.*

***Ключевые слова:*** *невербальная коммуникация, взгляд, контекст, невербальный коммуникативный акт, невербальная коммуникативная единица, деепричастие, персонаж, иностранный студент, лексема, невербальное общение.*

Перед тем, как описывать и анализировать контексты, в которых используются лексемы *говоря* и *взгляд*, иностранному студенту важно вспомнить основные сведения об особой форме глагола – деепричастии, равно как и о его основных характеристиках [1]. Кроме того, желательно получить представление и об основных грамматических категориях различных частей речи [2]. Научному руководителю также следует познакомить студента-иностранца с различными видами репрезентации компонентов несловесной коммуникации в литературных текстах [3], и их описание должно включать в себя лингвистический анализ отдельных лексем и синтаксических конструкций, относящихся к взглядам, жестам, позам и т. д. Подробное рассмотрение деепричастия на уроках русского языка также способствует всестороннему пониманию студентами данной глагольной формы в аспекте возможностей ее использования при построении различных предложений [4]. Кроме того, деепричастие может являться неотъемлемым компонентом поэтического синтаксиса, что указывает на его экспрессивный потенциал [5]. Глагол, причастие и деепричастие нередко изучаются совместно для иллюстрирования всей гаммы сходств и отличительных характеристик данных составляющих языковой системы [6]. В зависимости от аудитории и целей изучения деепричастий как глагольных форм имеет смысл использовать различные методические приемы и наглядные примеры [7].

Поскольку деепричастие указывает на дополнительное действие – как одновременное, так и предшествующее, – при анализе предложений с использованием одиночных деепричастий и деепричастных оборотов, важно обращать внимание на основную часть, которая и заключает в себе основной смысл всей синтаксической единицы. Вместе с тем при работе с контекстами, в которых представлены компоненты невербальной визуальной коммуникации, деепричастие играет несколько иную роль. Если часть предложения с глагольной лексемой указывает на внешнюю, формальную, физическую часть несловесного общения, то часть предложения с деепричастием – на его внутреннюю, смысловую расшифровку. По данной причине в контекстах со словосочетанием *говоря взглядом* на уровне семантики в классическом понимании не выделяются основное и дополнительное действия, как это происходит в иных случаях. Использование лишь главной в синтаксическом смысле части оказывается недостаточным для демонстрирования выразительной способности того или иного визуального высказывания. В то же время ее отсутствие определяет лишь внутреннее содержание того или иного коммуникативно значимого взгляда, однако не проводит параллель между формальной и смысловой сторонами невербального коммуникативного акта. Часть предложения, включающая в себя деепричастие, становится второстепенной лишь формально, на уровне синтаксиса. Фактически обе части предложения становятся одинаково важными, образуя некое единство формы и смысла. Все перечисленные идеи должны быть донесены до иностранного студента в максимально доступной форме, как с опорой на основной материал из курса русского языка как иностранного (РКИ), так и с учетом предлагаемого для анализа фактического материала. В связи с четким разграничением формальной и содержательной сторон коммуникации зарубежному учащемуся будет проще работать с подобными примерами.

В ряде случаев использование сравнительных союзов позволяет указывать на соотнесенность невербальной коммуникации со словесной, что дополнительно подчеркивает важность и экспрессивность первой: *Двое заметили Нору и обменялись многозначительными взглядами, словно говоря друг другу: видишь, она все еще здесь, эта женщина, героиня нашей литературы, она все еще в этом мире!* (В. Аксенов. Новый сладостный стиль). Элемент *словно* ‘союз, выражает уподобление или сопоставление’ фактически лишь усиливает важность и выразительность невербальной коммуникативной единицы, которая в определенных случаях может не только дополнять словесную коммуникацию, но и полноценно замещать ее. В приведенном контексте расшифровка взгляда, соотносящаяся с компонентом прямой речи

при описании вербального высказывания, связана со словосочетанием *обменялись многозначительными взглядами* в первой части предложения. Обмен взглядами представляет собой коммуникативный акт полноценного невербального взаимодействия, при котором оба участника выбирают неречевой канал передачи информации и чувств. Кроме того, лексема *многозначительный* ‘намекающий на что-либо важное, значительное’ хотя и не предопределяет никаких формальных характеристик взгляда, однако подчеркивает его выразительность, сложность и многоплановость передаваемых с его помощью сведений. Иностранному студенту важно обратить внимание на основную глагольную форму, используемый союз и конструкцию *говоря взглядом*, которые на начальном этапе анализа можно охарактеризовать с помощью полученных во время изучения курса РКИ знаний.

Совместное употребление сравнительных союзов и частиц для художественных целей вовсе не является синтаксической или речевой ошибкой. Невербальный коммуникативный акт сам по себе является достаточно сложной единицей, при помощи которой выражаются неоднозначные сведения или состояния. Высокая степень близости, доверительности между коммуникантами, хорошая осведомленность о значении тех или иных несловесных единиц общения, а также использование однозначно интерпретируемых жестов и элементов мимики предопределяют высокую степень понимания коммуникантами друг друга, однако существенно затрудняет авторское описание такого взаимодействия и его понимание иностранным студентом. В то же время демонстрация таких актов коммуникации, в которых герои выражают друг другу свои наиболее сокровенные чувства, позволяет оставлять элементы недосказанности, неуверенности, многозначительности, которые должным образом расшифровывает второй коммуникант, на что важно указать зарубежному обучающемуся:

*Иной раз она бросала на Стенли как бы извиняющиеся взгляды, будто бы говоря: нет-нет, Стенли, ничто не забыто, ни одна из наших страстных ночей (и утр, добавил бы он) не пропадет в забвении, но что я могу поделать, милый Стенли, я полюбила этого мальчика, будь снисходителен к нам!* (В. Аксенов. Новый сладостный стиль). Частица *как бы* ‘употребляется при выражении предположительности, условности высказывания; будто, будто бы’ совместно с причастием *извиняющийся* ‘*разг*. оправдывающийся, приводящий что-либо в качестве смягчающего обстоятельства’ указывает не столько и не только на стремление загладить собственную вину, получить прощение за какой-либо проступок, но и сообщить об эмоциях, определенным способом воздействовать на собеседника. Психологическая неравнозначность с партнером по общению позволяет не только взаимодействовать определенным образом, но и получать дополнительные преимущества, невозможные при обычной равноправной коммуникации. Для облегчения понимания иностранным студентом подобной ситуации можно при наличии такой возможности обратиться к примерам из его родной культуры.

Кроме того, глагол *бросать* из словосочетания *бросать взгляд* ‘перен. направлять, устремлять, пускать (о взглядах, лучах, отблесках)’ также имеет семы прерывистости и повторяемости. Подобное непостоянство визуальной коммуникации лишь повышает ее многозначительность и выразительность. Героиня контекста проявляет неловкость при взаимодействии с партнером, что, как было отмечено выше, является частью ее стратегии и эмоционального состояния. Поскольку в рамках контекста речь идет о фактической измене, героине достаточно сложно взаимодействовать со вторым коммуникантом. Ей приходится выражать не только всю неловкость ситуации, но и заявлять об изменившихся обстоятельствах, о том, что прежнее состояние дел осталось в прошлом либо возврат к нему требует существенных внутренних усилий, притом с обеих сторон. Данный контекст не рекомендуется использовать при работе с теми иностранными студентами, в чьей культуре измена считается крайне негативным проявлением и сурово наказывается.

Когда одним из коммуникантов является животное, ситуация осложняется тем, что они не владеют речью. По этой причине несловесное взаимодействие приобретает еще большую сложность и вместе с тем значительность: *Ваша усатая подруга посматривала на меня не то чтобы насмешливо или враждебно, но как-то уничтожающе выразительно, как бы говоря*

*взглядом: ну, чего тебе надо, пушистый хвост?* (А. Ким. Белка). Союз *как бы* в приведенном контексте также свидетельствует об определенном сходстве с прямой речью. Вместе с тем обращает на себя внимание и синтаксическая единица *не то чтобы… но* ‘употребляется при выражении неопределённости оценки признака или действия’. Она указывает на своего рода сложность, условность интерпретации значений невербальных коммуникативных единиц животных. Наречия *насмешливо* ‘выражая насмешку’, *враждебно* ‘преисполнившись вражды, стремления причинить вред, проникшись, руководствуясь такими чувствами; недоброжелательно, неприязненно’, *уничтожающе* ‘в высшей мере проявления, воздействуя на кого-либо’, *выразительно* ‘живо, непосредственно отражая внутреннее состояние, чувства, настроение (обычно о лице, глазах и т. п.); *перен*. ясно, образно раскрывая, передавая что-либо (мысль, характер и т. п.); намеренно подчёркивая какую-либо мысль’.

Следует подчеркнуть, что в представленном контексте внешняя, формальная часть является более распространенной и важной по сравнению с дополнительной частью, которая представляет собой лишь небольшой вопрос. В условиях невозможности речевой коммуникации и с учетом того, что в дикой природе любому животному приходится постоянно ожидать опасности извне, животное, с одной стороны, заявляет о своих правах на окружающее пространство, а с другой стороны – пытается выяснить намерения и наладить контакт с другой особью, оказавшейся в непосредственной близости от него. Сложность и комплексный характер акта несловесной коммуникации животного удачно и ярко передан в приведенном выше контексте именно благодаря акценту на формальном описании. Приведенный пример наверняка будет интересен большинству иностранных студентов.

Особый интерес представляют такие контексты, в которых один из персонажей меняет тактику невербального поведения прямо в пространстве контекста. При этом в одном случае отсутствует развернутое смысловое описание несловесной коммуникативной единицы, а в другом – не представлена либо значительно редуцирована формальная часть: *Но, видно, дядя Володя отвечает что-то другое, потому что директор перестает смотреть на маму блудливым взглядом, а смотрит, как бы говоря, ну, подумаешь, я что-то предложил, он что-то отверг, обыкновенный научный разговор (*Ф. Искандер. Школьный вальс, или Энергия стыда [Старый дом под кипарисом]). Имя прилагательное *блудливый* ‘предающийся блуду; распутный, похотливый; свойственный такому человеку’ характеризует не вполне приличные намерения одного из коммуникантов относительно своего партнера по общению. Иностранный студент наверняка сможет увидеть, насколько тесно и многогранно могут переплетаться слова автора и соотносимый с прямой речью компонент. Предварительно важно повторить соответствующие темы из курса РКИ.

Первая поведенческая тактика иллюстрируется при помощи имени прилагательного *блудливый*, а вторая – при помощи союза *как бы* и смысловой части невербального высказывания *ну, подумаешь, я что-то предложил, он что-то отверг, обыкновенный научный разговор*. Подобное различие в художественном представлении двух линий поведения, вероятно, заключается в том, что имени прилагательного *блудливый* оказывается вполне достаточно для передачи истинных намерений одного из коммуникантов. Несмотря на то, что становится очевидным провал первоначального плана, автор выбирает не краткое описание попытки оправдаться, а развернутую интерпретацию таких действий. Все это можно наглядно продемонстрировать иностранному студенту, как начинающему заниматься наукой, так и имеющему в данной сфере некоторый опыт. Важно показать, насколько быстро человек может отказываться от своих первоначальных настоящих намерений, менять тактику поведения, в том числе и невербальную, и начинать транслировать прямо противоположные мысли.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Сравнительные союзы и частицы возможно использовать в части предложения с глагольной лексемой и/или непосредственно перед деепричастием *говоря*. Это способствует выражению целого спектра значений, связанных с невербальной коммуникацией: ее непосредственное соотнесение со словесным общением, условный характер демонстрации тех или иных единиц, стремление показать их сложный, неоднозначный характер, нацеленность на

дешифровку сообщений партнером по общению и т. д. Весь спектр значений сравнительных служебных частей речи используется автором в рамках контекста с описаниями визуальной коммуникации. Анализ будет более глубоким, если студент предварительно повторит соответствующий материал из курса РКИ.

2. Две части предложения со словосочетанием *говоря взглядом* являются неравнозначными. В большинстве случаев по своей распространенности на первый план выходит вторая, смысловая часть, которая обычно вызывает особый интерес со стороны иностранного студента. Вместе с тем, оказываются возможными и иные случаи. Несловесное взаимодействие со стороны представителей животного мира отличается тем, что им приходится как защищать себя и свою территорию, так и получать информацию, налаживать контакты с теми, кто оказывается поблизости и кому по тем или иным причинам невозможно доверять.

3. Ключевые слова в части предложения с глагольной лексемой, прежде всего – имена прилагательные и наречия, имеют особое значение. Они представляют собой не только формальные описания внешнего исполнения движений глаз, но и максимально свернутый, сжатый смысл несловесной информации во второй части предложения. В целях детального описания подобных лексем рекомендуется использовать толковые словари, а при необходимости – и программы-переводчики.

4. Передача смыслового содержания невербального высказывания либо его формальное описание должны быть мотивированы. Во многих случаях вполне достаточно использовать те или иные имена прилагательные и наречия, которые ярко продемонстрируют скрытые мотивы персонажа. Тем не менее, при описании попыток нейтрализации вероятного негативного эффекта от того или иного высказывания становится интересным именно содержательный компонент, поскольку формальные признаки могут быть недостаточно выразительными. Если такое соотношение будет с трудом восприниматься иностранным студентом, можно остановиться только на формальных показателях.

Следует помнить, что в рамках контекста часть предложения после словосочетания *говоря взглядом*, соотносящаяся с компонентом прямой либо косвенной речи в предложении с речевой коммуникацией, является сугубо авторской интерпретацией смысла несловесного коммуникативного акта. Тем не менее, такое описание является значимым в рамках целостного контекста, поскольку без него становится невозможной передача невербальной коммуникации как таковой. В данной статье мы намеренно избегали какого-либо анализа смыслового компонента несловесного общения, однако такую работу можно предложить в качестве творческого задания иностранным студентам.

В абсолютном большинстве случаев прослеживается четкая логическая связь между ключевыми словами, служащими для общего описания взгляда, и его смысловым компонентом. Так, например, причастие *извиняющийся* из второго контекста, а также лексемы и конструкции *но что я могу поделать* или *будь снисходителен к нам* имеют подтекст извинения, неудобства, неловкости, самоуничижения. Однако при всем видимом соотнесении ключевых слов со смысловым описанием взглядов их нельзя считать равнозначными и тождественными друг другу. При описании смысла невербального коммуникативного компонента может передаваться и дополнительная информация, никак не связанная со значением ключевых слов, о чем обязательно следует сказать иностранному студенту. Семантический спектр ключевых слов, в том числе и с учетом обращения к лексикографическим источникам, оказывается более значимым, чем это можно отметить при анализе той части предложения, которая находится после словосочетания *говоря взглядом*.

## Список использованной литературы

1. Петрачкова, И. М. Изучаем причастия и деепричастия (на материале языка будущей специальности) : учеб.-метод. пособие к практическим занятиям по русскому языку как иностранному для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран медицинских вузов / И. М. Петрачкова. – 2-е изд., стер. – Гомель : ГомГМУ, 2014. – 88 с.

2. Петрачкова, И. М. Изучаем язык будущей специальности (повторение предложно-падежной системы русского языка) : учеб.-метод. пособие к практическим занятиям по рус. языку как иностранному для студентов 2 курса с англ. языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран учреждений высшего медицинского образования / И. М. Петрачкова. – Гомель : ГомГМУ, 2018. – 204 с.

3. Крохмальник, А. Ю. К вопросу о значении окулесических единиц в литературных текстах на примере романа М. А. Шолохова «Поднятая целина» / А. Ю. Крохмальник // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : сб. ст. участников IV Междунар. науч. конф., г. Челябинск, 25–26 апр. 2008 г. / Челяб. гос. ун-т [и др.] ; редкол. : Л. А. Нефедова (отв. ред.) [и др.]. – Челябинск, 2008. – С. 259–263.

4. Гайнанова, С. Р. Урок русского языка: что такое деепричастие / С. Р. Гайнанова / Вестник науки. – 2022. – Т. 4, № 4 (49). – С. 6–15.

5. Онипенко, Н. К. Деепричастие в поэтическом синтаксисе Б. Слуцкого / Н. К. Онипенко // Мир русского слова. – 2025. – № 3. – С. 43–52.

6. Изучаем грамматику: глагол, причастие, деепричастие : учеб. пособие / Ю. Г. Фатеева, О. П. Игнатенко, И. А. Королева [и др.]. – Волгоград : ВолГМУ, 2025. – 170 с.

7. Валеева, Д. Р. Деепричастие на занятиях по РКИ в испаноязычной аудитории / Д. Р. Валеева // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 4 (287). – С. 59–64.

**УДК 811.111’367.623.6**

***Н. П. Петрашкевич***

## ТЕКСТОВАЯ РОЛЬ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

*В статье рассматривается обусловленность функционирования второстепенных членов предложения в тексте их конструктивной ролью и местом в предложении. Отмечена роль факультативных обстоятельств в формировании информативности текста. Выявлена модально-оценочная и текстовая связующая роли факультативных членов, находящихся в тематической части предложения.*

***Ключевые слова:*** *члены предложения; обстоятельство; адъюнкт; множественная тема; рема; конъюнкт; дизъюнкт, фронтирование.*

Теория членов предложения в XXI веке остается актуальной, несмотря на длительную историю, сопровождаемую выявлением присущих ей недостатков. Старейшая синтаксическая теория строения предложения постоянно эволюционирует под влиянием новых лингвистических теорий и течений. Классический состав членов предложения видоизменялся и пополнялся как реакция на постоянную критику данного синтаксического учения. Существующая парадигма оформилась во второй половине XX века с учетом достижений структурной лингвистики, актуального и семантического синтаксиса, а также лингвистики текста [1].

Парадигма членов предложения, принятая в современной англистике, включает следующие члены: подлежащее (не сводимое к одному слову и включающее в свой состав зависимые слова – члены именной группы), сказуемое, наоборот, однословное, совпадающее с личной формой глагола. Распространители глагола-сказуемого, входящие в сферу его валентности, рассматриваются в качестве обязательных второстепенных членов предложения, в числе которых находятся дополнения (прямое, косвенное и предложное) и комплементы (субъектный, объектный и предикатный). Структурно факультативные члены предложения, присоединяемые не к одному из главных членов, а ко всему предложению, называются адъюнктами, что отражает в первую очередь характер синтаксической связи (слабая комплетивная), в то время как семантически они выражают различные обстоятельства действия [2, 31–71].

С появлением лингвистики текста и развитием дискурсивных исследований, в русле которых предложение рассматривается как составляющая более крупной языковой единицы, формируется понимание того, что роль членов предложения также может выходить за рамки строго очерченной синтаксической структуры. Цель данного исследования состоит в выявлении текстовых функций структурно необязательных членов предложения на материале публицистических статей из англоязычных литературных журналов.

Одним из основных механизмов варьирования базовых синтаксических моделей предложения в дискурсивной практике является актуальное членение, позволяющее преобразовывать одну семантико-синтаксическую структуру в ряд реальных высказываний, удовлетворяющих потребностям данной коммуникации. Вслед за М. А. К. Хэллидеем мы рассматриваем актуальное членение как взаимодействие двух дихотомий: структурно-коммуникативной (тема – рема, которые выделяются чисто лингвистическими формальными средствами, в частности, порядком слов) и информационной (данное – новое, которые маркируются просодическими средствами в устной речи, отражаемыми на письме в первую очередь пунктуационно) [3, с. 89–121].

Тема как исходный пункт сообщения (первая часть предложения) может состоять из нескольких разнородных компонентов: смысловая тема (topical theme), обозначающая один из компонентов отражаемой ситуации и несущая фактуальную информацию, межличностная тема (interpersonal theme), выражающая различные аспекты отношений коммуникантов друг к другу и содержанию высказывания при помощи модальных дизъюнктов (*personally, naturally, strictly speaking, unfortunately, to put it mildly* и др.), и текстуальная тема (textual theme), обеспечивающая связь и экспликацию логических отношений между частями высказывания посредством конъюнктов (*meanwhile, then, now, however, though, finally* и др.). Вместе они образуют множественную тему (multiple theme) [3, с. 105–114], куда обязательно входит смысловая тема, в английском предложении представленная преимущественно подлежащим.

(1) *Her relationship with Clive*, ***meanwhile***, | *was friendly and intimate.* (смысловая тема – текстовая тема / конъюнкт)

(2) ***Perhaps*** *the most remarkable of Vanessa's letters to Roger* | *is one she wrote in November, 1918.* (межличностная тема / дизъюнкт – смысловая тема)

Другая частотная модель темы базируется на выдвижении в позицию темы обстоятельственных членов предложения (фронтирование):

(3) *As a boy* (роль), | *he was a passionate moviegoer.*

(4) *Fitzgerald began trying to write for the movies* | *as early as 1922,* ***and yet*** (текстуальная), *for all his efforts* (уступка), | *he earned exactly one screen credit.*

(5) ***And then*** (текстуальная), *like Byron* (сравнение), *nearly a century earlier* (время), | *he awakened one morning to find himself famous.*

(6) *Given a script to revise* (время), | *he would break it down, backstory it, advise the producers of its potential, and then start to add layers.*

В английской грамматической традиции различаются обязательные обстоятельства (predicate complements), входящие в семантическую рамку сказуемого (*I went back to school; The women worked in factories and sweatshops and then at home; Clive came from a rich family*), и факультативные, структурно необязательные обстоятельственные распространители (adjuncts), необходимые, однако, для информативной достаточности высказывания. Собственно говоря, предложению как синтаксической структуре факультативные обстоятельства не нужны для ее полноты, но их наличие определяется информационной необходимостью в конкретном тексте.

Место обстоятельственных членов в предложении определяется коммуникативной целью говорящего: указать тип информации (данное или новое), передаваемой в высказывании. В публицистическом тексте обстоятельства в рематической части предложения несут новую информацию (нередко информационный фокус) и способствуют обогащению содержания текста:

(7) *This was an important moment* | *in the history of the mores of Bloomsbury.*

(8) *I visited Charleston* | *last December on an extremely cold, gray day.*

Без рематических обстоятельств (*in the history of the mores of Bloomsbury; last December*

*on an extremely cold, gray day*) вышеприведенные предложения сами по себе структурно и семантически достаточны, но их роль в реализации текста была бы менее значительна, поскольку многие важные компоненты информации не были бы упомянуты. Именно новая информация, помещаемая в рематическую позицию, является основным драйвером развития темы текста (топика).

Второй типичной позицией обстоятельств в предложении является тематическая (начало предложения). Эта позиция настолько регулярна, что фронтированные (вынесенные в начало предложения) обстоятельства (адъюнкты) не создают эмфазы, возникающей при фронтировании обязательных второстепенных членов предложения.

(9) *Born on September 24, 1896, in St. Paul, Minnesota, | he entered Princeton University in 1913.*

(10) *At this point, Virginia, like the reader, | begins to sense some of the problems with the passage…*

Примечательно, что в тематической части предложения обстоятельства также часто содержат новую информацию, но при этом не несут информационного фокуса, который в данном случае приходится на рематические компоненты предложения.

Текстовая роль фронтированных адъюнктов состоит не в фокусировании обстоятельств действия – она подобна роли модальных дизъюнктов, которые как бы ограничивают диапазон актуальности высказывания с модальных позиций (очевидность, вероятность, уместность и т. д.):

(11) *Strictly speaking, he didn't own the papers: at any rate, he didn't own the intellectual rights to them.*

(12) *More important, he knows its members very well.*

Обстоятельственные адъюнкты в начале предложения определяют перспективу развертывания высказывания с позиции времени, места, роли, опираясь при этом на содержание предыдущего текста. Например:

(13) *Five years ago, | Fitzgerald's Hollywood career came in for a new round of scrutiny* (время, с использованием дейктического наречия *ago* по отношению к 1922 году, упомянутому в предыдущем предложении)*;*

(14) *In the U.K., | the government helps fund security of buildings which house Jewish institutions* (место, определяемое позицией автора, который рассматривает проблему антисемитизма с точки зрения британца)*;*

(15) *As a boy, | he was a passionate moviegoer* (роль, в перспективе развертывания биографии Скотта Фитцджеральда).

Этот феномен был впервые отмечен Н.Ю. Шведовой, которая назвала такие обстоятельства детерминантами [4].

Часть обстоятельственных компонентов (так называемые конъюнкты) выражают логические отношения и связи между предложениями и способствуют когерентности текста, выявляя взаимоотношения между различными ситуациями, отражаемыми в тексте:

(16) *However, things could not go on like this; the period of happiness abruptly ended.*

(17) *The married Vanessa, on the other hand, continued to be drawn to queer society.*

Такие же логические отношения выражаются обстоятельственными адъюнктами причины, условия, цели, уступки и др., которые также, как правило, содержат референцию к предыдущему контексту. Например,

(18) *Despite his previous experiences, | Fitzgerald still felt there must be a trick to writing a good screenplay* (уступка, прилагательное с дейктическим значением).

(19) *And if his work was altered or rejected, he'd follow up with bitter, self-justifying letters* (условие, словосочетание, обобщающее содержание предшествующего повествования).

Референция к предыдущему контексту может содержаться и в рематической части предложения,

(20) *Given a break* | *I can make them double this contract in less than two years* (условие, указательный дейксис)*;*

В следующем примере рассмотрим фронтированный адъюнкт из второго предложения:

(21) *Governments and civil-society groups in the United States, Europe, Latin America, and Africa have reported a significant increase in attacks against Jewish people and their property. To try to understand these hate crimes, and the historical forces behind antisemitism,* | *I recently spoke by phone with David Feldman…*

Обстоятельственный адъюнкт цели в начальной позиции включает в себя известную информацию из первого предложения, выраженную в указательном местоимении и последующем обобщающем оценочном словосочетании (*these hate crimes = attacks against Jewish people and their property*), что позволяет говорить об отсылке к предыдущему контексту, в то время как сам адъюнкт формирует логико-семантическую перспективу связи между двумя действиями (*try to understand* и *recently spoke by phone*).

Так же ведут себя обстоятельственные адъюнкты сравнения, встречающиеся в тематической части ряда предложений:

(22) *Like Vanessa,* | *Virginia had initially refused her husband-to-be…*

Нередко текстовые конъюнкты, дизъюнкты и адъюнкты, выполняющие функцию логической связи между высказываниями, соседствуют в составе множественной темы:

(23) ***But****, like canned vegetables,* | *biographical narratives are so far removed from their source...*

(24) *By 1937,* ***however****, adrift and miserable,* | *he was desperate to return.*

В последнем примере, кроме адъюнкта времени и противительного конъюнкта, множественная тема включает и обособленное определение *adrift and miserable*, в силу своей синтаксической позиции обогащенное обстоятельственным значением причинности. Информационно оно относится к новому, давая оценку событиям целого периода жизни, но собственно информационный фокус приходится на рематическую часть, которая выражает следствие обозначенного состояния.

Таким образом, тематическая часть предложения может содержать целый комплекс компонентов, играющих разную роль в построении высказывания – передача вещественной информации, регулирование отношений между участниками коммуникации, обеспечение связи между частями текста. Эти три роли могут интегрироваться в одной синтаксической функции обстоятельства, вынесенного в начало предложения.

## Список использованной литературы


1. Петрашкевич, Н. П. Эволюция учения о членах предложения в процессе развития синтаксической теории / Н. П. Петрашкевич // Концептуализирующая сила грамматики: Ars Grammatica : сб. науч. ст. / редкол.: И. В. Дмитриева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, МГЛУ, 2021. – С. 165–171.

2. Downing, A. English Grammar: A University Course / A. Downing. – London ; New York : Routledge, 2015. – 640 p.

3. Halliday, M. A. K. An Introduction to Functional Grammar / M. A. K. Halliday ; rev. by C. M. I. M. Matthiessen. – New York ; Oxford : Routledge, 2014. – 808 p.

4. Шведова, Н. Ю. Детерминирующий объект и детерминирующее обстоятельство как самостоятельные распространители предложения / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 181–193.

**УДК 81'373.211.1:930(476.5)**

***М. М. Прищепа***

# МЕМОРИАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ БЕЛОРУССКИХ ГОРОДОВ (НА ПРИМЕРЕ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ)

*В статье анализируются антропоморфные годонимы десяти городов Витебской области. На основе 606 выявленных единиц проведена тематическая классификация по шести категориям. Установлено, что доминирующую позицию занимают участники войн, реже представлены деятели культуры и государственные деятели. Выявлены высокая степень сохранности советского номинативного канона, локальная специфика коммеморации и существенные межгородские различия, обусловленные размером, историей и профилем населённых пунктов.*

***Ключевые слова:*** *ономастика, урбанонимия, годонимикон, антропоморфный код, коммеморация, Витебская область.*

Годонимикон любого города представляет собой своеобразную культурную карту, фиксирующую историческую память, идеологические приоритеты и ценностные ориентации общества [1; 2]. Среди различных типов годонимов особое место занимает антропоморфный код – названия, производные от личных имён реальных исторических личностей, деятелей культуры, героев войн, политиков, спортсменов и т. д. [3; 4]. Анализ антропоморфных годонимов позволяет реконструировать официальный пантеон значимых фигур, выявить региональные особенности коммеморации, а также проследить динамику номинативных предпочтений [5–7].

Витебская область как один из ключевых регионов Беларуси обладает богатым и неоднородным урбанонимическим ландшафтом. В её состав входят как крупные промышленные и культурные центры (Витебск, Полоцк, Новополоцк, Орша), так и небольшие города районного значения (Барань, Глубокое, Городок, Лепель, Новолукомль, Поставы). Однако комплексного сравнительного исследования антропоморфного кода в годонимике этих городов до настоящего времени не проводилось. Отсутствуют систематизированные данные о том, какие категории персоналий доминируют в названиях внутригородских линейных объектов, насколько равномерно представлены государственные деятели, участники войн, деятели науки и культуры, а также каковы количественные и качественные различия между городами.

Настоящее исследование восполняет этот пробел, предлагая анализ антропоморфных годонимов десяти городов Витебской области. Эмпирическую базу составили названия улиц, переулков, проспектов, бульваров, проездов и тупиков, содержащие антропонимы. Всего проанализировано 606 единиц, классифицированных по шести тематическим категориям: государственные деятели; участники революций и войн (включая Героев Советского Союза, партизан, подпольщиков); деятели науки и культуры; спортсмены; религиозные деятели; строители и почётные граждане.

Цель исследования – выявить специфику репрезентации антропоморфного кода в годонимиконе Витебской области, определить доминирующие категории персоналий и охарактеризовать количественно-качественные особенности антропоморфных названий внутригородских линейных объектов в каждом из исследуемых городов.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: составить полный перечень антропоморфных годонимов для десяти крупнейших городов Витебской области; провести тематическую классификацию всех выявленных антропоморфных названий, выделив шесть категорий; подсчитать абсолютное и относительное количество годонимов, относящихся к каждой категории, как в целом по региону, так и отдельно по каждому городу; определить доминирующие типы антропоморфного кода в годонимиконе Витебской области и объяснить причины сложившихся пропорций (историко-идеологические факторы, локальные традиции

коммеморации); выявить межгородские различия в репрезентации антропоморфных годонимов (специфические для каждого города персоналии, неравномерность распределения категорий); обозначить ценностные приоритеты, отражённые в антропоморфном коде годонимикона городов Витебской области.

Эмпирическую базу работы составили названия внутригородских линейных объектов (годонимы) десяти городов Витебской области Республики Беларусь: Барань, Витебск, Глубокое, Городок, Лепель, Новолукомль, Новополоцк, Орша, Полоцк, Поставы. Выбор данных городов обусловлен их административным статусом (областной центр, районные центры, города областного подчинения), численностью населения, историко-культурной значимостью, а также наличием достаточного для анализа массива антропоморфных названий. Источниками материала послужили: официальные реестры названий улиц и других линейных объектов, размещённые на сайтах городских исполнительных комитетов, данные Национального кадастрового агентства [8].

Всего выявлено 606 антропогодонимов, включающих следующие типы объектов: улица, переулок, проспект, бульвар, проезд, тупик, аллея, набережная. Критерием отбора являлось наличие в составе годонима антропонима (личного имени, фамилии, псевдонима, прозвища) реального человека (исторической личности). Классификация персоналий проводилась по шести тематическим группам: государственные деятели, участники революций и войн (лица, принимавшие непосредственное участие в боевых действиях Гражданской, Великой Отечественной, советско-финской войн, на Халхин-Голе, в Афганистане, Герои Советского Союза, военачальники, рядовые участники боёв, командиры партизанских соединений, подпольщики); деятели науки и культуры (писатели, поэты, художники, композиторы, артисты, учёные, изобретатели, педагоги); спортсмены; религиозные деятели; строители и почетные граждане городов (лица, внёсшие вклад в строительство города, руководители предприятий, Герои труда).

В работе использовались следующие методы: количественный метод (подсчёт абсолютных и относительных (процентных) значений для каждой категории в целом по региону и по каждому городу отдельно); описательный метод (для качественной характеристики содержания каждой группы); тематический анализ (каждая персоналия была отнесена к одной из шести категорий на основе биографических справочников); сравнительный метод (для выявления сходств и различий в тематической структуре антропоморфного кода между городами).

Общее распределение антропогодонимов по категориям, полученное в результате исследования, представлено в таблице 1.

Абсолютное большинство годонимов относится к категории «Участники революций и войн» – 333 ед. (55,0 % от общего числа). На втором месте – «Деятели науки и культуры» – 175 ед. (28,9 %). Далее следуют «Государственные деятели» – 89 ед. (14,7 %). Остальные категории представлены минимально: спортсмены – 4 ед. (0,6 %), строители и почётные граждане – 4 ед. (0,6 %), религиозные деятели – 1 ед. (0,2 %). Такое распределение указывает на ярко выраженную военно-мемориальную и идеологическую доминанту в антропоморфном коде региона, что является типичным для постсоветского урбанонимического ландшафта, где увековечение памяти участников Великой Отечественной войны, Гражданской войны и революционных деятелей занимает центральное место.

Категория «Участники революций и войн» (55,0 %) является самой многочисленной во всех городах, за исключением Новолукомля (где оба антропогодонима также относятся к ней). В абсолютных цифрах лидирует Витебск (104 ед., 63,4 % от его антропоморфных названий). Высока доля этой категории также в Городке (79,2 %), Полоцке (56,0 %), Орше (54,4 %). В небольших городах, таких как Барань (50,0 %) и Лепель (51,3 %), она также доминирует.

Субкатегориально внутри этой группы преобладают: Герои Советского Союза (*улица Матросова*, *улица Зои Космодемьянской*, *улица Баграмяна*); партизаны и подпольщики (*улица Заслонова*, *улица Зины Портновой*, *улица Шмырёва*), что особенно характерно для Полоцка и Витебска, где действовало мощное подполье; военачальники и полководцы (*улица Суворова*, *улица Кутузова*, *улица Жукова*); революционные деятели (*улица Ленина*, *улица Свердлова*, *улица Урицкого*).

Таблица 1 – Распределение антропогодонимов населенных пуктов Витебской области по номинативным группам.

| Антропоморный код | Города | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Барань абс/% | Витебск абс/% | Глубокое абс/% | Городок | Лепель абс/% | Новолукомль абс/% | Новополоцк абс/% | Орша абс/% | Полоцк абс/% | Поставы абс/% | Всего абс/% |
| Государственные деятели | 1 (25,0) | 22 (13,5) | 8 (13,5) | 4 (16,7) | 8 (20,5) | – | 4 (18,2) | 16 (12,8) | 19 (15,2) | 7 (16,7) | 89 (14,7) |
| Участники революций, войн | 2 (50,0) | 104 (63,4) | 26 (44,1) | 19 (79,2) | 20 (51,3) | 2 (100,0) | 3 (13,6) | 68 (54,4) | 70 (56,0) | 19 (45,2) | 333 (55,0) |
| Деятели науки и культуры | 1 (25,0) | 34 (20,7) | 25 (42,4) | 1 (4,2) | 11 (28,2) | – | 10 (45,6) | 41 (32,8) | 36 (28,8) | 16 (38,1) | 175 (28,9) |
| Спортсмены | – | 3 (1,8) | – | – | – | – | 1 (4,5) | – | – | – | 4 (0,6) |
| Строители и почетные граждане | – | 1 (0,6) | – | – | – | – | 4 (18,1) | – | – | – | 5 (0,8) |
| Всего: | 4 | 164 | 59 | 24 | 39 | 2 | 22 | 125 | 125 | 42 | 606 |

В категории «Государственные деятели» (14,7 %) присутствуют 89 названий. Наиболее часто встречаются: *улица Ленина* (присутствует в большинстве городов: Витебск, Орша, Полоцк, Глубокое, Лепель, Поставы, Городок)*, улица Дзержинского*, *проспект Фрунзе*). Важно отметить, что почти все государственные деятели относятся к советскому периоду. Нет ни одного названия в честь деятелей Российской империи (царей, губернаторов) или современной Беларуси. Это свидетельствует о консервации советского номинативного канона и отсутствии переименований в постсоветский период в большинстве городов.

Вторая по величине категория «Деятели науки и культуры» (28,9 %) содержит 175 ед. Наиболее частотны: писатели и поэты (*улица Пушкин*а, *улица Гоголя*, *улица Толстого*); белорусские классики (*улица Янки Купалы*, *улица Якуба Коласа*, *улица Мележа* (в нескольких городах), художники (*улица Репина*, *улица Марка Шагала* (в Витебске, Новополоцке, Глубоком), *улица Хруцкого* (Полоцк); композиторы (*улица Чайковского*, *улица. Глинки*); учёные (*улица Ломоносова*, *улица. Тимирязева*, *улица Мичурина*). В Глубоком доля деятелей культуры достигает 42,4 %. Это самый высокий показатель среди всех городов, что может объясняться местными

традициями. В Новополоцке – 45,6 %, в Витебске, несмотря на статус культурной столицы, доля подобных названий – лишь 20,7 % (уступает военной категории 63,4 %). Это говорит о том, что в крупных городах военно-революционная коммеморация имеет приоритет над культурной.

Категории «Спортсмены, строители» представлены единичными примерами, что свидетельствует о маргинальности данных типов персоналий в официальном городском именослове: спортсмены (4 ед.), строители и Почетные граждане (5 ед.). Отсутствие в годонимике имён священнослужителей и спортсменов закономерно для советской и постсоветской традиции, где светская, военно-героическая и научно-культурная составляющие доминируют.

Анализ данных по каждому городу выявляет существенные различия, обусловленные размером населённого пункта, его историей, наличием промышленных объектов и степенью сохранения советского наследия. Рассмотрим характеристики крупных городов (Витебск, Полоцк, Новополоцк, Орша). Витебск является лидером по количеству антропоморфных годонимов (164 ед.). Среди них доминируют участники войн (163,4 %), также много названий в честь партийных деятелей (13,5 %) и деятелей культуры (20,7 %). Присутствуют уникальные имена, связанные с Витебском: *улица Марка Шагала* и *проезд Марка Шагала*, *улица Вереницына*, *улица Веры Хоружей*, *улица Шаврова*. В годонимиконе Полоцка (125 ед.) также отмечена высока доля военных (56,0 %), но больше, чем в Витебске, процент деятелей культуры (28,8 %). В Полоцке много улиц, носящих названия по фамилиям локальных героев: *улица Мамкина*, *улица Сушкова*, *улица Хаткевича*, а также исторических личностей: *улица Кульнева*, *улица Шмидта*. Обращает внимание наличие *улицы Краснова* (П.Н. Краснов – генерал-белоэмигрант и писатель) – редкий случай увековечения фигуры, неоднозначной с советской точки зрения. Орша (125 ед.) имеет распределение антропогодонимов схожее с Полоцком: военные (54,4 %), деятели науки и культуры (32,8 %), государственные деятели (12,8 %). В Орше много улиц, названных в честь знаменитых личностей общесоветского масштаба (*улица Чкалова*, *улица Матросова*, *улица Гастелло*, *улица Космодемьянской*), а также локальных героев (*улица Антоненко*, *улица братьев Рыбаковых*). Годонимикон Новополоцка (22 ед.) отражает специфику молодого города (основан в 1950-х гг.), что проявляется в наличии категории «Строители, Почетные граждане» (*улица Денисова*, *улица Еронько*, *улица Ктаторова*). Это уникальная черта, не встречающаяся в других городах. Доля наименований, обусловленная фамилиями деятелей культуры и науки (*улица Репина*, *улица Сурикова*, *улица Тимирязева*) очень высока (45,6 %), что может быть связано с целенаправленным формированием культурной инфраструктуры города.

Сравнение антропогодонимов на урбанонимических картах средних и малых городов Витебской области позволило выделить следующее. Глубокое (59 ед.) имеет высокую долю улиц с названиями, представляющими деятелей культуры (42,4 %) и низкой долей улиц с фамилиями государственных деятелей (13,5 %), количество названий по фамилиям участников войн ниже среднего по области (44,1 %). Лепель (39 ед.) имеет показатели близкие к среднерегиональным: военные (51,3 %), культурные деятели (28,2 %), государственные деятели (20,5 %).

Поставы (42 ед.) характеризуются следующим распределением антропогодонимов по номинационным показателям: военные (45,2 %, ниже среднего), культурные деятели (38,1 %, выше среднего), государственные деятели (16,7 %). Много названий улиц в честь пионеров-героев (*улица Марата Казея*, *улица Павлика Морозова*) и подпольщиков (*улица Веры Хоружей*, *улица Заслонова*). Городок (24 ед.) имеет аномально высокую долю в названиях военных (79,2 %) и аномально низкую долю деятелей культуры (4,2 %). Это связано с тем, что Городок долгое время функционировал как военный городок и сильно пострадал в годы войны, что отразилось в топонимии. В Барани количество антропогодонимов мало (4 ед), две улицы названы в честь героев ВОв, одна – государственного деятеля, одна – деятеля культуры. Новолукомль, молодой город-спутник при Лукомльской ГРЭС, имеет всего две улицы, названные в честь героев войны, что говорит о том, что в молодых промышленных городах антропоморфный код почти не развит. В ходе анализа выявлены имена, которые встречаются только в одном городе и отражают локальную историю. Наличие таких имён свидетельствует о том, что, несмотря на

господство общесоветского номенклатурного канона, в каждом городе существует пласт локальной памяти, связанной с уроженцами городов, героями-освободителями или деятелями культуры, работавшими на данной территории.

Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов:

– идеологическая преемственность и инерция советского канона. В годонимиконе всех городов региона сохраняется подавляющее большинство названий, данных в советский период (1930–1980-е гг.). Переименования после 1991 г. практически отсутствуют, за исключением единичных случаев. Антропоморфный код почти не пополнился именами деятелей независимой Беларуси. В целом, наблюдается высокая степень ригидности номинативного ландшафта;

– преобладание военной коммеморации. Доля участников войн и революций более 50 % свидетельствует о том, что Великая Отечественная война остаётся главным событием, формирующим топонимическую память. Причём коммеморируются не только прославленные полководцы, но и рядовые герои, лётчики, партизаны, подпольщики, что создаёт многослойный и демократичный пантеон;

– неравномерность культурной репрезентации. Деятели науки и культуры представлены, но их процент в годонимиконе значительно варьирует. В крупных городах они уступают военным; в малых же городах (Глубокое, Поставы) культурная составляющая относительно выше. Это может быть связано с тем, что в небольших населённых пунктах чаще использовались нейтральные литературные имена.

Таким образом, антропоморфный код в годонимиконе городов Витебской области характеризуется ярко выраженной милитаризованной и советоцентричной направленностью. Более половины всех антропоморфных названий увековечивают фамилии участников войн, преимущественно Великой Отечественной войны. Государственные и культурные деятели составляют заметное меньшинство. Локальная специфика проявляется в наличии уникальных имён героев-земляков и деятелей, связанных с конкретным городом. Полученные результаты могут быть использованы при мониторинге и планировании городской номинативной политики, а также при создании вузовских курсах по лингвокультурологии, ономастике и региональной истории.

## Список использованной литературы


1. Мезенко, А. М. Урбанонимы как реализаторы кодов культуры / А. М. Мезенко // Смоленщина и Витебщина в языковых и культурных контактах: история и современное состояние: коллективная монография. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2021. – С. 31–69.

2. Голомидова, М. В. Городские топонимы в аспекте трансляции региональной идентичности: кейс города Уфы / М. В. Голомидова // Вопросы ономастики. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С.160–179.

3. Никитина, Ю. Л. Внутригородские названия славян как способ объективации антропоморфного кода культуры / Ю. Л. Никитина // Ономастика. – Велико-Тырново : Изд-во ВТУ, 2017. – Т. 13, вып. 1. – С. 267–291.

4. Прищепа, М. М**.** Пути репрезентации кодов культуры в урбанонимии Беларуси / М. М. Прищепа // Ономастика в Смоленске и Витебске: проблемы и перспективы исследования. – 2025. – № 12. – С. 111–118.

5. Мезенко, А. М. Мемориальные урбанонимы как трансляторы исторической памяти народа / А. М. Мезенко // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 74-й Региональной науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 18 февраля 2022 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Е. Я. Аршанский (гл.ред.) [и др.] – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 198–201.

6. Дорофеенко, М. Л. Отражение исторической памяти в урбанонимных меморативах: сопоставительный аспект / М. Л. Дорофеенко // Вести Белорус. гос. педагог. ун-та. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология. –2023. – № 4 (118). – С. 109–111.

7. Ильичева, И. Л. Реализация антропоморфного кода культуры в ономастическом пространстве Брестского региона / И. Л. Ильичева // Слово. Текст. Контекст. – 2022. – № 4 (12). – С. 45–52.

8. Национальное кадастровое агентство: офиц. сайт Республики Беларусь. – URL: https://nca.by/ (дата обращения: 06.01.2026).

**УДК 811.111’42:070:004.738.5**

***Т. Б. Селедцова***

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА К АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ ЦЕНЗУРЕ: ФЕНОМЕН «АЛГОСПИКА»

*В статье рассматривается алгоспик как совокупность языковых практик, возникающих в цифровой коммуникации в качестве реакции пользователей на алгоритмическую модерацию в социальных сетях. Алгоспик представляет собой не только технически обусловленную форму цифрового языка, но и механизм формирования определенных групп пользователей на той или иной интернет-платформе. Вместе с тем распространение алгоспика может затруднять взаимопонимание, а также усиливать исключенность неподготовленных участников коммуникации.*

***Ключевые слова:*** *алгоспик, социальные сети, эвфемизация, символ, алгоритм, модерация, табу.*

В эпоху все более совершенных цифровых технологий социальные сети становятся одной из главных платформ коммуникации и распространения информации, поскольку они обеспечивают не только техническую возможность обмена сообщениями, но и определяют видимость публикаций, их распространение, допустимость и доступность для разных категорий пользователей. Автоматизированные системы модерации отслеживают потенциально нежелательный контент, ограничивают просмотры, удаляют публикации и блокируют аккаунты пользователей. Ответом на подобные технологические манипуляции стало возникновение феномена, получившего в англоязычной и русскоязычной академической среде название алгоспик (algospeak).

Алгоспик представляет собой намеренное искажение лексики, орфографии и семантики с целью обхода автоматических систем распознавания нежелательного контента. В лингвистике уже существует понятие «эвфемизация», т.е. способ соблюдения социального табу, однако алгоспик представляет собой уникальный случай технически обусловленной эвфемизации, при которой адресатом высказывания фактически выступает алгоритм, а не человеческая аудитория. При этом важно подчеркнуть, что этот феномен не только объединяет пользователей различных интернет-площадок, но также формирует новую культуру цифрового взаимодействия и распространения информации.

Алгоспик становится заметной частью социальных сетей, влияет на нормы письменной речи, способы обозначения социально чувствительных тем и границы доступности публичного дискурса. В настоящей статье будут выявлены основные лингвистические механизмы алгоспика, а также определены его коммуникативные и социокультурные функции.

Когда прямое употребление определенных слов может быть воспринято пользователями как рискованное, тогда возникает ситуация, в которой алгоспик выступает инструментом передачи чувствительной информации. Пользователь заменяет потенциально рискованную единицу другой формой, сохраняющей исходный смысл для адресата, но менее заметной для автоматической системы.

Одной из стратегий алгоспика является орфографическая или фонетическая замена слова. Такой способ технической эвфемизации нужен для обхода простого поиска по ключевым

словам (string-matching). Например, слово *sex* заменяется словом *seggs*, глагол *kill* – неологизмом *unalive, commit suicide* превращается в *kermit sewerslide*. Подобные преобразования выполняют двойную функцию. С одной стороны, они позволяют сохранить узнаваемость исходного выражения. С другой стороны, меняют графический образ слова настолько, чтобы снизить вероятность обнаружения алгоритмами социальных сетей. В этом отношении алгоспик можно рассматривать как форму адаптивного письма, ориентированного одновременно и на человека, и на машину.

Американский лингвист Адам Алексич в своей книге «Алгоспик: как социальные медиа меняют будущее языка» называет подобные замены «смягченными ругательствами» (*minced oaths*), эвфемизмами, созданными путем легкого изменения орфографии или произношения различной обсценной лексики (например, *heck* вместо *hell, gosh* вместо *God*). Как «смягченные ругательства», так и алгоспик звучат менее грубой версией тех концептов, которые в них заложены, и одновременно они более приемлемы для легко обижающейся аудитории пользователей соцсетей. Эти слова всем понятны, но в них отсутствует эпатажность, которая может действительно задеть чувства некоторых членов общества [1].

Также к важным средствам алгоспика относятся намеренные орфографические ошибки, пропуск букв, использование цифр и знаков вместо частей слова и разбивание лексем пробелами или символами (например, *“b!tch”, “fck”, “@ss”, “$#*!”* и т. д.). Практика изменения орфографии ругательств в английском языке, известная как *bowdlerization* (цензура «непристойностей), появилась благодаря англичанину Томасу Боудлеру, издавшему несколько обработанных и чрезвычайно цензурированных пьес Уильяма Шекспира. В наши дни подобная цензура широко используется контент-мейкерами различных социальных платформ для избежания блокировки аккаунта или удаления видео.

Ещё одной из наиболее распространённых форм алгоспика является использование аббревиатур. В цифровой среде встречаются обозначения “*ED”* (eating disorder), “*SA”* (sexual assault), “*SS*” (super straight). Подобные единицы сжимают сложные и социально маркированные понятия до нескольких букв.

Некоторые лингвисты полагают, что функционирование подобных сокращений связано с принципом лексической экономии, поскольку язык стремится к созданию более кратких и эффективных форм, особенно в условиях, где существенны скорость, ограниченность пространства сообщения и необходимость оперативного обмена информацией [2, с. 38]. Социальные сети усиливают действие данного принципа, поскольку пользователь ориентирован на краткость публикации, быстрый отклик аудитории и визуальную компактность текста.

Помимо функции языковой экономии, аббревиатуры выполняют защитную и прагматическую функции. Использование краткого наименования позволяет дистанцировать говорящего от болезненной темы, сделать сообщение менее прямым и снизить возможный дискомфорт адресата. В прагматике подобный эффект соотносится со стратегией сохранения «лица», что значит, что говорящий выбирает такую форму общения, которая уменьшает угрозу эмоциональному состоянию участников общения и смягчает потенциально травмирующее содержание.

Кроме того, сокращения становятся маркерами принадлежности к определенному сообществу. Для пользователя, знакомого с нормами конкретной онлайн-группы, аббревиатура становится прозрачной и функциональной единицей языка, а для внешнего наблюдателя она, напротив, может быть непонятной. Таким образом, алгоспик одновременно способствует эффективному внутригрупповому взаимодействию и создает символические границы между «посвященными» и теми, кто не владеет соответствующим кодом.

Адам Алексич в своей книге об алгоспике упоминает ещё одно интересное явление. На одной из развлекательных платформ ему попался видеоролик, в котором студентка делилась информацией со своими подписчиками о том, как она попала в «красную зону» в первую неделю обучения в колледже (*“..student posted about getting “red zoned””*…) Речь шла о так называемой красной зоне сексуального насилия в период с августа по ноябрь, когда, согласно статистике, в американских колледжах совершается пятьдесят процентов подобных преступлений. Такой тип непрямой речи является примером метонимии, когда один концепт передается

посредством другого концепта со схожей идеей. Типичным примером подобной маскировки является обращение «Белый Дом» к исполнительной власти США. Таким образом, когда студентка выбрала метонимию «красная зона», она эвфемизировала понятие таким образом, чтобы обойти алгоритмы блокировки видео на платформе и уменьшить угрозу эмоциональному состоянию других жертв преступления [1, с. 24].

Такой вид уклончивых формулировок становится довольно популярным, особенно в политическом дискурсе. Вместо привычных форм алгоспика, упомянутых выше, авторы видео в социальных сетях используют метонимию, таким образом одновременно обходя чувствительную тему и явно намекая на её существование.

Многие американские пользователи видеоплатформ при упоминании президента Дональда Трампа предпочитают использовать слова *"cheeto"*, *"45"* и *"orange man"*. Исследователь в области социальных медиа Эмили ван дер Нагель называет подобное явление *«Волдемортинг» (Voldemorting)*, поскольку люди преднамеренно не используют ключевые слова в оригинальной форме, как и волшебники из серии фантастических книг о Гарри Поттере избегали упоминания имени Волдеморта. Ван дер Нагель впервые ввела понятие волдемортинга в своем исследовании, объясняя использование пользователями скрытного языка их желанием не допустить появления контента в поисковых системах по ключевым словам [3, с. 82]. Однако практика волдемортинга приобрела иной смысл, когда произошла оптимизация инструментов использования алгоритма, а не поисковой системы.

Таким образом, американцы, упоминая президента, как *"45"* или *"orange man",* табуируют само слово *«Трамп»* и этим поддерживают цензурирование в социальных сетях. А также, не говоря о Трампе напрямую, люди подают сигнал о том, что это имя обладает настолько сильной оскорбительной и табуированной коннотацией, что его произнесение вслух воспринимается как недопустимое. Соответственно, язык в данном случае становится своеобразным актом сопротивления.

В целом, табуирование существует во многих культурах, особенно в том случае, если речь заходит о чувствительных темах. Поэтому в связи с развитием цифровых языковых практик, в частности, алгоспика, важнейшую роль играют эмодзи. Первоначально они были созданы как простые графические изображения для передачи эмоций или предметных значений, однако со временем превратились в полноценные элементы онлайн-дискурса. Эмодзи могут заменять слова, обозначать действия, выражать оценку, формировать иронический смысл или указывать на контекст, не названный напрямую.

Семантика эмодзи в алгоспике зачастую определяется не словарным значением, а контекстом и коллективной интерпретацией пользователей. Один и тот же символ может приобретать специфическое значение внутри определенной платформы или сообщества. Поэтому можно утверждать, что эмодзи выступают не просто иллюстративным дополнением к тексту, а своеобразными лексическими единицами.

Эмодзи стали самым распространенным способом замены слов на тему сексуальности и табуированных частей тела мужчины и женщины. Например, такие замены как 🍑(peach), 🍆 (eggplant), 🍒(cherry) происходят из-за визуального сходства с понятиями, которые их обозначают.

Помимо эмодзи, обозначающих табуированные понятия, существуют и другие символы алгоспика, например, эмодзи 🍇 (grape) понимается как общепринятый символ для слова *rape,* 🤚▨ (white palm) говорит о том, что в видео или в сообщении в соцсетях речь идет о белокожем человеке.

Использование эмодзи позволяет обходить прямое упоминание потенциально нежелательной темы. При этом интерпретация сообщения требует от адресата знания культурных отсылок цифровой среды. Вследствие этого визуальные символы становятся частью группового языка и участвуют в формировании особой цифровой грамотности. Пользователь должен уметь распознавать не только буквальное значение эмодзи, но и его ситуативный, иронический или кодовый смысл.

Подводя итог всему вышеобозначенному, можно сделать вывод о том, что кодированные формы позволяют представителям определенных групп распознавать друг друга, поддерживать коллективную идентичность и обсуждать волнующие вопросы в относительной безопасности.

Вместе с этим распространение алгоспика порождает ряд проблем, поскольку изменение лексики может привести к коммуникативным сбоям. Значение новых слов и символов не всегда очевидно для широкой аудитории, и пользователи, не знакомые с актуальными кодами, оказываются исключенными из обсуждения проблемы. Возникает своеобразный барьер цифровой грамотности, при котором полноценное участие в коммуникации требует знания быстро меняющихся языковых норм.

С лингвистической точки зрения алгоспик подтверждает высокую гибкость языка и его способность быстро реагировать на технологические и социальные изменения. Он реализует принцип языковой экономии, выполняет эвфеминистическую функцию и отражает право пользователей на самовыражение в платформенной среде.

Дальнейшее изучение алгоспика необходимо не только для описания современных процессов языковой эволюции, но и для осмысления цифровой грамотности, а также того, как алгоспик влияет на коммуникацию в реальном времени за пределами социальных сетей.

**Список использованной литературы**

1. Aleksic, A. Algospeak. How Social Media Is Transforming The Future of Language. / A. Aleksic. – Alfred Knopf, 2025. – 279 p.

2. Bury, B. Decoding Algospeak: Unveiling the Patterns of Linguistic Evolution in the Digital Age. / B. Bury. // Academic Journal of Modern Philology. – 2025. – Vol.27. – P. 37–51.

3. Van der Nagel, E. ‘Networks That Work Too Well’: Intervening in Algorithmic Connections. / E. Van der Nagel. // Media International Australia 168. – 2018. – no. 1. – P. 81–92.

**УДК 81‘23**

***С. Л. Островская***

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА КАК ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

*В статье рассматриваются теоретико-методологические основания семантико-когнитивного анализа концептов как единиц языкового сознания. Анализируются ключевые понятия когнитивной лингвистики – «языковое сознание», «картина мира», «концепт», «концептосфера» – в их взаимосвязи и методологическом значении для исследования национальной специфики мышления.*

***Ключевые слова:*** *концепт, концептосфера, картина мира, структура концепта, ядро и периферия, картина мира.*

Актуальное состояние лингвистики характеризуется утверждением антропоцентрической модели, где центральным объектом изучения выступает взаимосвязь «человека в языке» и «языка в человеке» [1, с. 267]. Переход от системно-структурного подхода к когнитивно-дискурсивному ознаменовал осознание того факта, что язык не существует отдельно от сознания, мышления и культуры, но представляет собой культурный код нации.

Когнитивная лингвистика, которая оформилась как самостоятельное направление в науке в конце XX века, изучает язык как когнитивный механизм, участвующий в кодировании и трансформации информации. Джордж Лакофф сформулировал когнитивное обязательство, согласно которому исследование языка должно опираться на данные смежных наук: философии, лингвистики и психологии [2, с. 203].

Центральными категориями когнитивной лингвистики выступают понятия «языковое сознание», «картина мира», «концепт» и «концептосфера».

Понятие «языковое сознание» является одним из наиболее сложных в современной лингвистике. В философской традиции языковое сознание определяется как функция мозга, которая отражает внешнее бытие, и позволяющая осмыслить собственный внутренний мир. Мышление трактуется как деятельность мозга, наделенного сознанием. И. А. Стерин и З. Д. Попова дают следующее определение: «Языковое сознание – это часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании» [3, с. 45–46]. Е. С. Кубрякова поддерживает данную точку зрения, отмечая, что языковое сознание является лишь частью сознания в целом [4, с. 28].

Таким образом, языковое сознание представляет собой образ мира, опосредованный культурой, которое формируется при овладении человека языком, а ментальные стереотипы усваиваются через язык наравне с языковыми значениями.

Для изучения языкового сознания применяются различные экспериментальные методики: ассоциативный эксперимент, метод неоконченных предложений, метод семантического дифференциала, переводческий эксперимент и другие. Ассоциативный эксперимент признан наиболее эффективным методом исследования национального языкового сознании, так как позволяет выявить ассоциации, хранящиеся в опыте человека, и раскрывает семантические связи слов, объективно существующие в психике индивида.

Понятие «картина мира» стало широко использоваться в науке только в последние десятилетия. Г. В. Колшанский определяет картину мира как «идеальное представление о взаимосвязи объективных предметов и процессов» [5, с. 18]. Картина мира является фундаментальным понятием, интегрирующим знание и опыт человечества и обнаруживается в единообразии поведения, общих представлениях народа о действительности, в пословицах и афоризмах.

В зависимости от области применения различают мифологическую, религиозную, философскую и научную картины мира. В лингвистике выделяют научную, наивную, концептуальную и языковую картины мира.

Наивная картина мира отражает совокупность духовного и материального опыта людей, которые говорят на определенном языке. Под языковой картиной мира понимается способ фиксации особенностей отражения и концептуализации бытийных сущностей в элементах языка. Объектом исследования когнитивной картины мира являются ментальные стереотипы и концепты.

Одним из базовых понятий современной лингвистики является «концепт». Концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики представляет собой многомерное мыслительное образование. В современной лингвистике выделяются два основных подхода к пониманию концепта: лингвокогнитивный и лингвокультурологический. Лингвокогнитивный подход рассматривает концепт как мыслительное образование, актуализирующее свои признаки в процессе мыслительной деятельности [3, с. 34]. Лингвокультурологический подход называет концепт сгустком культуры в сознании человека, основополагающую ячейку культуры в ментальном мире человека. С. Г. Воркачев характеризует концепт как этнокультурную сущность, отображающую «дух народа» [6, с. 51–52].

З. Д. Попова и И. А. Стерин предложили полевую модель концепта, которая является наиболее разработанной на данном этапе. Согласно этой модели, структура концепта включает: ядро, периферию и интерпретационное поле. Ядро представляет собой наиболее существенные и часто актуализируемые признаки. Периферия – более абстрактные признаки, составляющие информационное содержание (ближняя, дальняя и крайняя периферия). Интерпретационное поле отображает оценочную зону (эстетическая, интеллектуальная, нравственная и эмоциональная оценка) и энциклопедическую зону (исторические сведения, национальный менталитет).

Д. С. Лихачев впервые ввел термин «концептосфера», определив ее как совокупность концептов нации. Ученый подчеркивал: «Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа» [7, с. 5].

В картине мира человека существуют и взаимодействуют индивидуальная, семейная, профессиональная и национально-культурная концептосферы. Все они вступают в связь друг с другом. Таким образом можно заключить, что концептосфера – это мыслительная сфера в виде гештальтов, фреймов и понятий.

Системность концептосферы доказывается тем, что человеческое мышление базируется на категоризации предметов мысли, а категоризация предполагает упорядочение объектов [4, с. 34]. Сопоставление национальных концептосфер позволяет выявить национальную специфику сходных явлений, безэквивалентные концепты и концептуальные лакуны.

Методика описания концептов состоит в выявлении и объяснении значения конструкций, актуализирующих те или иные признаки. Для получения достоверных результатов необходимо сочетать исследование актуализации концепта в семантических системах языков с анализом ассоциативного эксперимента. Методический аппарат семантико-когнитивного анализа включает метод обобщения словарных дефиниций, свободный ассоциативный эксперимент, метод интерпретации.

Метод обобщения словарных дефиниций исследует лексикографическое значение слова путем извлечения его определения из словарей. Процесс включает в себя сбор определений, анализ и выделение общих слов и фраз, объединение в обобщенное определение, проверку и уточнение. При обобщении дефиниций создается интегральное значение. Однако у метода существуют такие недостатки как отсутствие новых значений и наличие устаревших дефиниций.

При проведении ассоциативного эксперимента определяются ассоциативные отношения групп, образуемые на основе мыслительной ассоциации. В современной лингвистике ассоциативное значение обладает национальной характеристикой и транслирует особенности мировоззрения, традиций и социальных норм этноса.

Метод интерпретации позволяет получить данные об интерпретации концепта от испытуемых и выявить особенности национальной концептосферы и менталитета. Анализ языковых данных дает возможность понять, как люди понимают концепт, какие ассоциации они с ним связывают.

Сочетание лексикографического и экспериментального подходов позволяет наиболее полно описать структуру концепта в языковом сознании носителей разных лингвокультур.

Таким образом, современная лингвистика, развивающаяся в русле антропоцентрической парадигмы, сосредоточена на неразрывной связи языка, сознания и культуры. Анализ теоретических положений показывает, что ключевые категории – языковое сознание, картина мира, концепт и концептосфера образуют единый понятийный аппарат, позволяющий моделировать процессы восприятия, кодирования и трансформации информации в человеческом сознании.

Особое значение в исследовании приобретает концепт как многомерное мыслительное образование, структура которого отражает как универсальные, так и национально-специфические черты мышления. В свою очередь, концептосфера, понимаемая как совокупность концептов нации, выступает индикатором богатства ее культурного, исторического и духовного опыта.

Методологическая триада (обобщение словарных дефиниций, ассоциативный эксперимент и метод интерпретации) представляют собой эффективный инструментарий для комплексного описания концептов. Сочетание лексикографического анализа с экспериментальными методиками позволяет преодолеть ограниченность словарных дефиниций и выявить актуальные, эмоционально-оценочные и ассоциативные значения, объективно существующие в психике носителей языка.

Сопоставление национальных концептосфер на основе данного подхода открывает перспективы для выявления безэквивалентных концептов, концептуальных лакун и этнокультурной специфики мировосприятия, что подтверждает мысль Д. С. Лихачева о прямой зависимости богатства концептосферы от многообразия культуры народа. Следовательно, интеграция когнитивных и дискурсивных методов не только углубляет понимание языковой личности, но и служит надежным способом реконструкции национальной картины мира в ее языковом воплощении.

**Список использованной литературы**

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность : от теории словесности к структуре текста : антология / Институт народов России [и др.] ; под общ. ред. В. П. Нерознака. – Москва: РГБ, 1997. – С. 267-279.
2. Лакофф, Д. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении : пер. с англ. / Д. Лакофф. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 792 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
3. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика : учебное издание / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 226 с.
4. Кубрякова, Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма : лингвистика – психология – когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 26–34.
5. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 108 с.
6. Воркачёв, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачёв // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72
7. Лихачёв, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52, №1. – С. 3–9.

**УДК 811.112Б–≥42Б–≥37:398.92:796.5**

***О. В. Солохина***

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РАМКАХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТУРИЗМ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*В статье рассматриваются возможности использования фразеологизмов в рамках лексико-семантического поля «туризм». Лексико-семантическое поле «туризм», как и любое другое, имеет ядро и периферию. Фразеологизмы находятся в основном на периферии поля, так как они образно передают смысл, связанный с полем, и редко описывают сам туризм. В основном они строятся на конкретных образах из сферы путешествий и описывают такие понятия, как начало или конец путешествия, успех или неудача во время поездки, отношение и эмоции и так далее. В данной статье фразеологизмы разделены на несколько тематических групп и приведены примеры их использования в рамках данного поля.*

***Ключевые слова:*** *фразеологизм, лексико-семантическое поле, туризм, путешествие, тематическая группа, контекст.*

Лексико-семантическое поле «туризм» представляет собой уникальную лингвистическую систему, которая отражает не только коммуникативные особенности туристической сферы, но и культурные, социальные и экономические реалии немецкоязычного пространства. Ядро лексико-семантического поля «туризм» в немецком языке представлено лексемой "*der Tourismus*". В словаре Duden-online дается следующее определение понятия «туризм»: *der Tourismus* – "*das Reisen, der Reiseverkehr (in organisierter Form) zum Kennenlernen fremder Orte und Länder und zur Erholung*" [32]. Дословно данное определение можно перевести следующим образом: Туризм – путешествия, поездки (в организованной форме) с целью ознакомления с новыми местами и странами, а также для отдыха. Также согласно данному словарю, синонимами данного понятия могут выступать следующие единицы: *Fremdenverkehr, Reisen, Reiseverkehr, Reiseverkehrswesen*.

Лексема “*der Tourismus*” наиболее полно выражает общее интегральное значение данного поля. Эта ключевая единица содержит в себе основные, существенные признаки понятий, входящих в данную предметную область:

– перемещение людей в пространстве – выезд за пределы постоянного места жительства, посещение других мест;

– временный характер поездки – туризм предполагает возвращение в место постоянного проживания;

– разнообразие целей – отдых, познание, оздоровление, профессиональная деятельность и т. д.;

– организованный характер – туризм, как правило, предполагает планирование, использование услуг туристических компаний, транспортных средств, средств размещения и питания.

В структуре лексико-семантического поля «туризм» ближняя периферия занимает особое место, располагаясь на минимальном удалении от ядра поля. Она включает в себя лексические единицы, которые семантически близки к лексеме “*der Tourismus*”, но при этом уступают ей по частотности употребления и обладают большей степенью конкретности значения. Эти лексические единицы уточняют и дифференцируют отдельные аспекты туристической деятельности. К центру лексико-семантического поля «туризм» в немецком языке могут быть отнесены ближайшие синонимы лексической единицы “*der Tourismus*”, в частности, “*die Touristik*” и “*der Fremdenverkehr*”, которые являются близкими по своим основным значениям данному понятию.

Ещё одним элементом ближней периферии является лексема “*Die Tour*”, которая уточняет значение организованного путешествия, предполагающего использование услуг туроператоров или турагентств. Семантика лексемы подразумевает завершенность, целостность маршрута, его плановый характер. Эта лексема часто используется для обозначения популярных туристических маршрутов и экскурсионных программ.

Располагаясь в непосредственной близости к ядру поля, лексические единицы ближней периферии образуют его семантическое окружение, детализируя и структурируя общее понятие туризма. Это происходит за счет наличия более конкретных дифференциальных признаков, относящихся к различным аспектам данной сферы деятельности.

Дальняя периферия лексико-семантического поля «туризм» в немецком языке представляет собой обширный пласт лексических единиц, которые связаны с данной тематикой, но удалены от ядра поля по своему значению. Лексические единицы дальней периферии можно распределить на несколько тематических групп: «размещение, транспортные средства, обеспечение сферы туризма, отдых и развлечения, виды туризма, инвентарь туриста, предприятия питания» [35, с. 31]. Тематическая организация непосредственно отражает иерархический характер лексической системы: внутри большого лексико-семантического поля образуются микрогруппы (микрополя), объединенные общей темой и также имеющие ядерную, центральную и периферийную зоны. Это способствует упорядочению лексического материала и его систематизации.

Особенно ярко и эмоционально представлены в дальней периферии лексико-семантического поля «туризм» фразеологизмы и фразеологические единицы, которые можно условно разделить на несколько тематических групп или микрополей: подготовка к путешествию / сборы, начало пути / отправление, передвижение, тематическая группа, связанная с ориентацией на местности и навигацией, трудности и проблемы во время путешествий, а также впечатления и опыт. Рассмотрим каждую тематическую группу отдельно с примерами употребления.

Тематическая группа «подготовка к путешествию / сборы» включает в себя такие выражения, как:

– *die Koffer packen* – уезжать, покидать какое-то место, часто под давлением обстоятельств. Данное словосочетание может быть использовано также и в прямом смысле. Например, *Morgen geht es los, ich muss heute Abend meine Koffer noch packen.* В переносном значении данное словосочетание означает *собраться в поездку или быть готовым к переменам.* Например, *Nachdem sich die Firma zahlungsunfähig erklärt hatte, musste der Chef die Koffer packen*;

– *sich auf den Weg machen* – отправиться в путь, начать путешествие. Например, *Die Mutter sagt: „Wir müssen uns langsam auf den Weg machen, sonst können wir den Zug verpassen.“*;

– *alles in trockene Tücher packen* – уладить все дела, завершить подготовку. Это словосочетание может иметь широкий спектр употребления, но в рамках темы «Туризм» идеально подходит для этапа, когда все приготовления к путешествию сделаны, всё готово. *Die Hotelzimmer sind reserviert, die Tickets bezahlt und die Sachen gepackt, wir haben alles in trockenen Tüchern.*

Следующая тематическая группа описывает начало пути, отправление. В словосочетаниях, представляющих эту группу, часто используются лексические единицы со значением уехать, покинуть место.

– *die Zelte abbrechen* – уехать, покинуть место, например, *Nach einer Woche in Deutschland brachen wir unsere Zelte ab und fuhren nach Österreich.* Иногда данное словосочетание может означать отъезд из гостиницы или переезд на новое место. Например, *Nach der Absolvierung hat Martin das Elternhaus verlassen und ist nach Berlin umgezogen*;

– *sich aus dem Staub machen* – уехать, зачастую поспешно или незаметно, часто имеется ввиду отъезд из города, иногда с шутливым оттенком. *In letzter Zeit musste er viel und hart arbeiten und am Wochenende machte er sich aus dem Staub in die Berge*;

– *auf und davon-* убежать, отправиться в путь с оттенком романтики и бегства. Например, *Marie kündigte ihren Job, kaufte ein Ticket und war auf und davon.*

Тематическая группа со значением передвижения представлена такими идиомами как *die Richtung vorgeben, auf dem Holzweg sein, einen Bogen machen, sich verlaufen, sich verfahren.*

– *Die Richtung vorgeben* – указывать путь, вести. Например, *Mein Freund ist in dieser Gegend aufgewachsen und beim Wandern hat er die Richtung vorgegeben*;

– *auf dem Holzweg sein* – находиться на неверном пути. Для обозначения неверного пути можно привести следующий пример: *Wenn Sie meinen, dass wir diesen Ort ohne Karte erreichen können, sind Sie auf dem Holzweg.* Данная идиома имеет исторический аспект и напрямую связана с заготовкой древесины в Германии в прежние времена. Для вывоза срубленных деревьев в лесу прокладывалась дорога (*Holzweg*), которая вела в глубь леса и часто заканчивалась тупиком. Если не знающий человек шёл по этой дороге, он заходил всё дальше в лес и понимал, что заблудился. Способ заготовки древесины со временем изменился, а идиома сохранилась в языке, но в переносном значении. Данный фразеологизм можно использовать и для обозначения неверного понимания ситуации. Например, *Wenn du hoffst, dass er das Geld zurückgibst, bist du auf dem Holzweg*;

– *einen Bogen machen* – обойти стороной, избежать. Близким по значению является словосочетание *einen Umweg machen.* Обе лексические единицы могут обозначать более длинный путь, но также употребляться в переносном значении как идти к цели более длинным путём, с препятствиями;

– *sich verlaufen, sich verfahren* – заблудиться, сбиться с пути. Употребляя в речи один или второй глагол, можно передать не только значение неверного пути, но и способ, каким совершается движение. Так, глагол *sich verlaufen* чаще обозначает движение пешком, а глагол *sich verfahren* передвижение на таком-то виде транспорта. Например, *ohne GPS hätten wir uns verfahren. Nach einer Weile haben wir verstanden, dass wir uns verlaufen haben.* По употреблению глаголов можно сделать вывод, что в первом предложении речь идёт о движении на каком-то виде транспорта, скорее всего на автомобиле, а во втором примере движение происходит пешком. Такие скрытые значения лексических единиц помогают точнее передать смысл высказывания без дополнительного лексического наполнения.

Трудности и проблемы путешествий ещё одна тематическая группа, в которую можно отнести словосочетания и идиомы, связанные со сложностями и препятствиями во время отдыха. Не секрет, что во время отдыха туристы готовы потратить больше средств и времени на получение удовольствия и не задумываются о стоимости товаров и услуг. Например, *Geld zum Fenster hinauswerfen* означает тратить деньги бездумно. *15 Euro für einen Kaffee? Glaubst du nicht, dass du das Geld zum Fenster hinauswirfst?* Или *ins Schwitzen kommen* вспотеть, оказаться

в затруднительном положении. Данное словосочетание подходит также для стрессовой ситуации. Например, опаздывая на автобус, поезд или самолёт, можно сказать: *Wären wir aus dem Haus eine Stunde früher gegangen, hätten wir uns nicht so beeilen müssen und wären ins Schwitzen nicht gekommen.* Ещё одна идиома, которую можно отнести в данную тематическую группу, *am Ende sein,* означает не только окончание дела или процесса, но и состояние человека: быть вымотанным, истощённым. *Den ganzen Tag ist die Familie gewandert und gegen Abend waren alle schon am Ende, besonders die Kleine.*

Наиболее яркими и эмоциональными являются фразеологизмы, передающие впечатления и приобретённый опыт во время путешествий. *Aus dem Staunen nicht mehr herauskommen, sich wie zu Hause fühlen, die Seele baumeln lassen, etwas mitnehmen* и другие наполнены эмоциональностью и образностью. Например, словосочетание *aus dem Staunen nicht mehr herauskommen* имеет высокую степень отображения чувств, в конкретном случае восторга и восхищения, *sich wie zu Hause fühlen* – чувствовать себя комфортно и уютно на новом месте. *Etwas mitnehmen* может быть использовано как в прямом, так и в переносном значении: вынести знания, впечатления из определённого опыта, приобрести новые умения и навыки. *Aus der Reise nach Deutschland nehme ich gute Erinnerungen und unvergessliche Eindrücke mit.*

**Список использованной литературы**


1. Афанасьева, Л. В. Лексико-семантическое поле как лингвистическое понятие / Л. В. Афанасьева // Современные проблемы германского и романского языкознания: междунар. науч.-практ. конф., 15 апр. 2016 г. – Ровно, 2016. – С. 115–120.
2. Бочарова, М. А. Семантическое поле как способ системного описания лексики / М. А. Бочарова // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2012. – №4. – С. 63–67.
3. Горбунова, Е. В. Лексико-семантическое поле «вероятность» в английском языке / Е. В. Горбунова // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. – 2012. – № 1. – С. 40–46.
4. Duden online [Elektronische Ressource]: Wörterbuch. – URL: https://www.duden.de/woerterbuch. (дата обращения 25.10.2025).
5. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика: учебное пособие / И. М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
6. Корнакова, Е. С. Системное изучение лексики методом семантического поля / Е. С. Корнакова // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2015. – № 4. – С. 170–175.
7. Кузина, О. А. Семантические и ассоциативные поля туризма как отражение фрагментов языкового сознания и картин мира русских, немцев и американцев: дис. … канд. филол. наук: 10.02.19 / О. А. Кузина; Алтайск. гос. ун-т. – Барнаул, 2006. – 458 с.
8. Стернин, И. А. Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1985. – 171 с.
9. Семантическое поле // Русский язык: Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997. – 703 с.



**УДК 811.111’42’367.7:070(=111)**



***И. А. Суворов***


## ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19


*Статья посвящена анализу эпистемической модальности в англоязычном новостном медиадискурсе, освещающем вакцинацию в период пандемии COVID-19. Рассматриваются лингвистические средства выражения степени уверенности, вероятности и предположительности,*

*включая модальные глаголы, наречия и перифрастические конструкции. Особое внимание уделяется динамике модальной риторики. Осуществляется анализ изменений модальной структуры медиатекстов в процессе формирования научного медицинского знания.*

***Ключевые слова:*** *эпистемическая модальность; эпистемическая дистанция; медиадискурс; медиариторика; COVID-19; вакцинация; модальные глаголы; языковые средства модальности; научная коммуникация; лингвистический анализ.*

В условиях глобализации информационного пространства средства массовой информации играют ключевую роль в формировании общественного восприятия информации, особенно в периоды масштабных эпидемиологических кризисов. Пандемия COVID-19 стала одним из наиболее значимых событий современной медиакоммуникации, сопровождавшейся активной дискуссией о мерах общественного здравоохранения, в частности о вакцинации. Поскольку знания о вирусе и способах борьбы с ним формировались постепенно, медийный дискурс неизбежно отражал различную степень научной определенности, что находило выражение в использовании модальных средств языка, позволяющих передавать вероятность, предположительность, уверенность в сообщаемой информации. Анализ модальной риторики англоязычных печатных СМИ в освещении вакцинации в период пандемии позволяет проследить, каким образом язык медиа отражает трансформацию научной неопределенности в более устойчивое знание.

Модальность в английском языке выполняет важную прагматическую функцию, позволяя говорящему или пишущему выражать отношение к истинности высказывания, степени вероятности описываемых событий, а также нормативные оценки и рекомендации. В научной и медийной коммуникации модальные глаголы, модальные наречия и перифрастические конструкции служат инструментом регулирования ***эпистемической дистанции*** между источником информации и утверждаемым фактом [1; 2]. Эпистемическая модальность (англ. *epistemic modality*) – функционально-семантическая категория языка, выражающая степень уверенности говорящего в достоверности сообщаемой информации, а также оценку вероятности, возможности или предположительности описываемых событий. В контексте вакцинации использование модальности приобретает особое значение, поскольку речь идет о медицинских вмешательствах, затрагивающих здоровье населения и требующих общественного доверия.

На начальных этапах (появление первых бустеров и вакцин) англоязычные СМИ, как правило, демонстрируют осторожный стиль подачи информации [3, с. 15–16]. Это связано с тем, что научные данные о безопасности и эффективности вакцины находятся в процессе накопления, а эксперты и журналисты стремятся избегать чрезмерно категоричных утверждений, прибегая в результате к активному использованию модальных конструкций, выражающих возможность или степень вероятности. К числу наиболее частотных средств относятся **модальные глаголы** *may, might, could* (“*could potentially contribute to the prevention of infection*”, “*might significantly reduce the severity of the disease*”, “*may provide a certain level of protection against the virus*”) [2]. Подобные формулировки позволяют сообщить о потенциальной пользе вакцины без утверждения ее абсолютной эффективности.

Характерной чертой раннего медийного дискурса является также использование условных предположительных форм, таких как *could have, might have* или *may have + V3*. В контексте ковид-дискурса вакцинации они применяются для описания гипотетических сценариев развития эпидемиологической ситуации. Например, журналистские материалы могут содержать такие формулировки как “*early clinical trials suggest that the vaccine might have contributed to a reduction in transmission rates*” или “*vaccination campaigns could have had a substantial impact on public health outcomes*” [4]. Кроме того, в ранних публикациях широко используются модальные глаголы *should* и *would*, выражающие рекомендации – “*individuals should consider getting vaccinated, particularly if they belong to high-risk groups*” [5]. Такая риторика демонстрирует осторожность и стремление не навязывать категоричные предписания [1; 2; 6, p. 41–44; 7, p. 14–17].

Важную роль играют также модальные наречия выражения вероятности, такие как *possibly, potentially, likely, unlikely*, а также вводные конструкции "*as researchers cautiously suggest*" или "*according to preliminary findings*". Они усиливают эффект дистанцированности, позволяя журналистам ссылаться на экспертные мнения без прямого утверждения фактов. В совокупности подобные средства формируют «*дискурс осторожного оптимизма*», при котором вакцина рассматривается как потенциально эффективное средство, но не как окончательное решение проблемы [3, с. 23–28].

По мере развития научных исследований и накопления статистических данных риторика печатных СМИ начинает постепенно трансформироваться. Публикации начинают опираться на результаты масштабных клинических испытаний, отчеты международных организаций и данные реальной практики вакцинации. В результате структура текстов становится более уверенной и менее зависимой от эпистемических конструкций. Если на ранних этапах доминировали формулировки типа "*the vaccine might offer protection against severe illness*", то позже в медийном дискурсе начинают появляться такие утверждения, как "*the vaccine* ***significantly reduces*** *the risk of hospitalization*" или "***vaccination effectively prevents*** *severe disease*" [4].

С лингвистической точки зрения эта трансформация проявляется в снижении частоты выбора модальных конструкций и росте числа категоричных утверждений, выраженных в *индикативной форме* [1]. Вместо конструкций "*could potentially reduce...*" используются формулировки "*reduces transmission rates*" или «*prevents severe outcomes*». Наряду с этим увеличивается использование наречий уверенности и усилительных конструкций, например, "***clearly demonstrates*** *protective efficacy*", "***provides substantial*** *immunity*", "***offers robust and reliable protection*** *against the virus*" [5]. Подобные высказывания демонстрируют переход от гипотетической риторики к дискурсу научной уверенности.

Важным фактором, влияющим на изменение модальной риторики, является институциональная легитимизация вакцин. После одобрения вакцин регуляторными органами и их последующего массового применения в различных странах появляется возможность опираться на реальный опыт [2; 8]. Это позволяет ньюсмейкерам формулировать утверждения в более категоричной форме. Например, вместо "*earlier data suggested that the vaccine could be effective*" появляются формулировки "*extensive studies confirm that the vaccine provides effective protection*" [4].

С точки зрения прагматики медийного дискурса подобный сдвиг отражает изменение коммуникативной цели. Если на ранних этапах основной задачей было информирование и обсуждение потенциальных решений, то на более поздних стадиях коммуникация начинает выполнять функцию убеждения и мобилизации населения.

Следует отметить, что эволюция модальной риторики не является линейным и однозначным процессом. Даже в более поздних публикациях сохраняются элементы бифуркаций, особенно в отношении новых вариантов вирусов или обновленных вакцин. Тем не менее общая тенденция заключается в постепенном переходе от вероятностной риторики к утверждениям с высокой степенью уверенности, что подтверждает анализ корпусных данных англоязычных газетных публикаций.

Таким образом, эволюция модальной риторики в англоязычных печатных СМИ о вакцинации отражает процесс постепенного формирования научного консенсуса и общественного доверия. На начальных этапах доминируют эпистемические стратегии, выраженные через модальные глаголы возможности и вероятности, позволяющие передавать информацию о потенциальной эффективности бустеров, препаратов, не создавая ложного впечатления абсолютной достоверности. По мере накопления научных данных медиадискурс становится более уверенным, а модальная система текста смещается в сторону категоричных утверждений и усиленных формулировок.

Данная трансформация демонстрирует, что модальность является не только грамматической категорией, но и важным инструментом социального взаимодействия. Через выбор модальных средств СМИ отражают степень научной определенности, регулируют уровень доверия аудитории и формируют общественное восприятие медицинских инноваций. Исследование данных трансформаций позволяет глубже понять механизмы формирования общественного доверия и роль языка в конструировании научной реальности в публичном медиапространстве.

**Список использованной литературы**

1. Бондарко, А. В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность и модальность / А. В. Бондарко, Е. И. Беляева, Л. А. Бирюлин и др.; под ред. А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – 255 с.

2. Carretero M. Knowledge and belief in the times of COVID-19: A comparative analysis of epistemicity in English newspaper discourse of two stages of the pandemic / M. Carretero // Applied Corpus Linguistics. 2023. Vol. 3, № 2.

3. Добросклонская, Т. Г. Новостной дискурс как объект медиалингвистического пространства / Т. Г. Добросколонская // Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом : II Междунар. науч. семинар, Белгород, НИУ «БелГУ», 5–7 окт. 2016 г. : сб. науч. работ ; редкол.: Е. А. Кожемякина, А. В. Полонский. Белгород, 2016. – С. 13–21.

4. Coronavirus vaccines // BBC. News. – URL: https://www.bbc.co.uk/news/topics/c87z0we2g0zt.

5. Covid-19 Vaccines // NY Times. Science. – URL.: https://www.nytimes.com/spotlight/coronavirus-vaccine.

6. Vuković-Stamatović M. Strong epistemic modality in parliamentary discourse / M. Vuković-Stamatović // Open Linguistics. 2014. – Vol. 1. – P. 37–52.

7. Chaudhary A. Language and Covid-19 Discourse: An Analysis of Pandemic-Related Language Discourse Used on Social Media / Aimen Chaudhary, Ali Ahmad, & Mariam Azam // The Knowledge. – 2024. Vol. 3, № 1. – P. 14–22.

8. Chepurnaya A. Marking epistemic responsibility in English media discourse / A. Chepurnaya // Australian Journal of Linguistics. – 2019. – Vol. 39, № 4. – P. 511–524.

**УДК 811.124:82-84**

***Н. П. Тимошенко***

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЫЛАТЫХ ЛАТИНСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ В ЯЗЫКЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

*В данной статье рассматривается вопрос использования крылатых латинских выражений в языке художественных произведений русской литературы XIX– начала XX века. Относясь к категории мёртвых языков, латынь продолжает существовать в различных сферах культурной, общественной жизни общества. На примере нескольких классических произведений демонстрируются основные функции употребления латинских фраз в языке русской литературы.*

***Ключевые слова:*** *латинский язык, крылатое выражение, язык художественной литературы, функция, стилистический приём.*

Несмотря на то, что латинский язык на протяжении многих столетий считается мёртвым, он продолжает жить в многочисленных крылатых выражениях, цитатах и афоризмах, широко используемых писателями по всему миру. В русской художественной литературе XIX– начала XX века латинские вкрапления играли особую роль, становясь не просто стилистическим украшением, но и важным средством характеристики персонажей, выражения авторской позиции и создания дополнительных смысловых пластов. Настоящая статья посвящена анализу функций латинских крылатых выражений в произведениях классиков русской литературы XIX– начала XX века. Актуальность работы определяется неугасаемым интересом

к исследованию прагматического потенциала иноязычных вкраплений как средства создания комического эффекта и речевой характеристики персонажей в языке художественных произведений. Цель настоящей работы – выявить и систематизировать функции латинских крылатых выражений в языке произведений классиков русской литературы XIX– начала XX века. При данном исследовании применялись следующие методы: метод сплошной выборки – для формирования корпуса примеров; контекстуальный анализ – для изучения роли каждого выражения в конкретном речевом окружении; семантический анализ – для сопоставления прямого значения латинской фразы с её художественным функционированием; сравнительный метод – для сопоставления функций в произведениях разных авторов.

Включение иноязычных элементов в художественный текст всегда было значимым стилистическим приёмом, позволяющим авторам решать широкий спектр задач – от создания национального колорита до характеристики персонажей. В русской литературе XIX века особое место занимают латинские крылатые выражения, которые, благодаря гимназическому образованию и влиянию античной культуры, были хорошо знакомы образованной публике.

В одном из самых известных произведений А. С. Пушкина – романе в стихах «Евгений Онегин» (1833) – перед читателем уже в первой главе появляются строки с использованием латинской лексики:

*Латынь из моды вышла ныне:*
*Так, если правду вам сказать,*
*Он знал довольно по-латыне,*
*Чтоб эпиграфы разбирать,*
*Потолковать об Ювенале,*
*В конце письма поставить* ***vale****,*
*Да помнил, хоть не без греха,*
*Из Энеиды два стиха* [1].

В данных строках А. С. Пушкин иронически характеризует поверхностное, но типичное для своего времени образование Евгения Онегина. Латынь для Онегина – не глубокое знание, а дань моде, минимальный набор для поддержания имиджа образованного человека. Автор уточняет, что конкретно умел его герой: разбирать эпиграфы – понимать популярные латинские изречения, которые часто ставили в начале книг; потолковать об Ювенале – поддержать светский разговор о римском поэте-сатирике; поставить "*vale*" – написать в конце письма латинское «будь здоров»; помнить два стиха из «Энеиды» – знаменитой поэмы Вергилия. Всё это подчёркивает общий смысл: знания Онегина минимальны и утилитарны, их ровно столько, сколько нужно, чтобы не уронить себя в глазах образованного общества. Использование латинских выражений А. С. Пушкиным было связано с его эпохой – временем, когда латынь была неотъемлемой частью образования дворянства.

Латинское выражение "*Amorem canat aetas prima*" («Пусть юность поёт о любви») выполняет важную смысловую роль в романе «Евгений Онегин». Здесь автор иронизирует над собой, вспоминая, как в молодости муза вдохновляла его только на любовную лирику. Цитата по-латински придаёт шутливый оттенок его «юношескому» творчеству:

*И, первой нежностью томима,*
*мне муза пела, пела вновь*
*(Amorem canat aetas prima)*
*всё про любовь, да про любовь* [1].

В стихотворении «Пирующие студенты» (1814) А. С. Пушкин использует "*vale!*" («будь здоров!») как шутливое приветствие, обращённое к лицейскому профессору Александру Галичу:

*Апостол неги и прохлад,*
*мой добрый Галич, vale!*
*Ты Эпикуров младший брат,*
*душа твоя в бокале* [2].

Обращаясь к Галичу и называя его «младшим братом Эпикура», А. С. Пушкин в шутливой форме призывает профессора возглавить их пирушку. Использование латыни далеко не случайно: оно создаёт атмосферу лицейского братства и подчёркивает античные мотивы. Таким образом, "*vale!*" здесь выступает как игривый комплимент, вписанный в общую стилистику ранней пушкинской поэзии.

К известному латинскому выражению "*Homo proponit, deus disponit*" («Человек предполагает, а Бог располагает») обращается Н. В. Гоголь в неоконченной повести «Страшный кабан» (1831), где эту фразу произносит повествователь, а не персонаж [3]. Он ссылается на неё как на частое выражение лектора семинарии, который сопровождал свои слова ударами линейки по ленивым ученикам. У этой цитаты две основные функции:

1. Иронический контраст: фраза появляется в момент, когда учитель Иван Осипович предстаёт как непоколебимый стоик, отрицающий существование любви. Выражение о том, что высшие силы могут разрушить любые планы, звучит как насмешка над его самоуверенностью.

2. Художественный приём, при котором история прерывается на самом интересном месте: в данном случае фраза служит сюжетным переходом, намекая читателю, что в следующей главе самоуверенность учителя будет подорвана.

Таким образом, писатель употребляет это выражение как ироничный комментарий к самонадеянности персонажа, как инструмент для создания интриги, а также как яркий, но эпизодический приём для создания комического эффекта.

Ф. М. Достоевский в своём раннем произведении «Неточка Незванова» (1849) использует выражение "*Aut Caesar, aut nihil*" («Или Цезарь, или никто») для глубокой и ироничной характеристики одного из главных героев – скрипача Егора Петровича [4]. Эта латинская «максима» у писателя выполняет несколько важных функций:

1. Ключ к пониманию личности героя. Выражение становится ёмкой психологической характеристикой, раскрывающей суть Егора Петровича, – болезненное, всепоглощающее честолюбие. Он одержим идеей стать первым и единственным музыкальным гением, признавая только два состояния: абсолютный триумф или полное ничтожество. Такой максимализм парализует его: он не может выносить успеха других и живёт в мире фантазий о собственном величии, которые заменяют ему реальность.

2. Диагноз «болезни» романтического героя. Ф. М. Достоевский использует это выражение, чтобы подвергнуть критике распространённый в литературе 1840-х гг. тип «мечтателя». Автор показывает, что девиз "*Aut Caesar, aut nihil*" для такого героя – не признак силы, а симптом духовного недуга. Латинская фраза подчёркивает отрыв от реальности и неспособность к подлинному творчеству.

3. Создание иронического контраста. Ф. М. Достоевский мастерски обыгрывает несоответствие между грандиозной формой и ничтожным содержанием: величественная форма "*Aut Caesar, aut nihil*" приобретает в контексте произведения ничтожное содержание. У героя «Неточки Незвановой» эта фраза превращается в пустое и болезненное фантазирование. Он хочет стать «Цезарем» не в реальных делах, а лишь в своём воображении, «вдруг, в один миг». Этот контраст создаёт пародийный эффект, обнажая духовную пустоту и несостоятельность подобных претензий.

В романе «Обломов» (1859) И. А. Гончаров также использует латинские выражения как важный стилистический инструмент для достижения нескольких целей [5]:

1. Характеристика персонажей, когда употребление латыни часто показывает уровень образованности и кругозор героя. Ярким примером является Штольц, который произносит латинское изречение "*Omne solum liberum libero patria*" («Всякая свобода – отечество для свободного человека»). Эта цитата подчеркивает его европейскую образованность и широту взглядов в противовес затворничеству Обломова. Для Штольца отечество не столько географическая точка, сколько состояние внутренней свободы. Он живёт деятельностью и перемещением. Эта фраза обнажает фундаментальное различие героев: Штольц – гражданин мира, Обломов – гражданин своей диванной.

2. Раскрытие внутреннего мира героя. С этой целью в размышлениях Обломова о природе чувств И. А. Гончаров использует лексемы "*fatum*" («рок, судьба») и "*terra incognita*" («неизвестная земля»). Это подчёркивает его ироничное, но глубокое восприятие жизни и понимание собственной души как непознанной территории. Обломов размышляет о своей душе, о том, что в ней происходит нечто таинственное, не поддающееся его собственному контролю. Автор пишет, что в Обломове «жило, как в terra incognita, какое-то своё, особое, таинственное чувство, которое никогда не выходило наружу». Герой для самого себя – загадка. Его лень и апатия не объясняются простым отсутствием воли; у него есть глубокая рефлексивная природа, которую он не может до конца осознать. «Неизведанная земля» – это образ богатого, но неразведанного душевного материка. И. А. Гончаров использует высокое географическое понятие для описания человека, который не покидает своей комнаты. В этом и заключается парадокс: внешне неподвижный Обломов внутри представляет собой целый континент загадок. Это одновременно и возвышает его, и создаёт комический контраст. Тема непознанного в человеке, тайны личности, которая не поддаётся рациональному анализу, – это лейтмотив романа. Именно эта «неизвестность» делает Обломова не просто типом, а сложным, почти трагическим героем. В свою очередь, «рок» Обломова – это не злой гений, а обычная лень и отсутствие воли. Так автор развенчивает мнимотрагический пафос.

3. Создание иронии и комического эффекта, поскольку внедрение книжных латинизмов в бытовой контекст часто создает комический контраст. Например, слово "*decorum*" («видимость») используется, чтобы иронично описать стремление Обломова соблюсти видимость порядка. Описывая кабинет Обломова, автор замечает, что ремонт там был сделан «из желания соблюсти decorum неизбежных приличий». То есть всё в комнате Обломова: пыль, паутина, грязные тарелки – существует в полном беспорядке, но хозяин делает слабую попытку показать, что он «как у людей». Автор мягко высмеивает попытку Обломова сохранить лицо перед внешним миром. Обломову важен не реальный порядок, а его видимость. Ему достаточно, чтобы посторонний глаз увидел что-то похожее на приличие, а на деле всё разрушено. Это подчёркивает его отрыв от реальности и склонность к самообману.

4. Создание философского подтекста: эти выражения поднимают повествование от быта до общечеловеческих проблем, наполняя роман философским звучанием, размышлениями о судьбе и непознанном.

5. Смысловой акцент и сжатость: крылатые выражения позволяют И. А. Гончарову ёмко и точно передать сложные понятия (например, «судьба» или «неизвестная область (земля)»).

Таким образом, латинские выражения в «Обломове» – это не просто дань моде или украшение, а многофункциональный прием. С их помощью автор даёт меткие характеристики героям, создает иронию и наполняет сцены глубоким философским подтекстом. Каждое из этих выражений как микроскоп, через который виден один из изгибов обломовской души или контрастирующей с ней души штольцевской.

Если у Н. В. Гоголя латынь – это внешний орнамент, то у И. А. Гончарова – внутренняя оптика, через которую автор показывает душу человека.

А. П. Чехов в рассказе «Интриги» (1887) использует латынь как яркий инструмент сатиры и речевой характеристики персонажей [6]. Автор иронизирует над провинциальными докторами, которые, «когда хотят казаться умными и красноречивыми», употребляют два латинских выражения: "*Nomina sunt odiosa*" («Имена ненавистны») и "*Ultima ratio*" («Последний довод»). Герой рассказа доктор Шелестов в своих мечтах о триумфе на собрании использует латынь, чтобы выглядеть значительнее, но писатель показывает, что это лишь пустое позёрство. А классическое выражение "*Ab ovo*" («С яйца», т. е. с самого начала) в речи главного героя, которая начинается с фразы «Начну ab ovo», звучит как попытка придать напыщенную важность своей пустой и мстительной речи. Таким образом, латынь в «Интригах» – это не признак ума героя, а маска, за которой прячется тщеславие и желание казаться выше толпы. Здесь латинские штампы используются героем исключительно для самопрезентации. Он механически перечисляет их, не вдумываясь в смысл. Более того, А. П. Чехов даёт авторский комментарий: «когда хотят казаться умными».

Таким образом, латынь становится симптомом тщеславия и интеллектуальной несостоятельности. Шелестов не способен вести содержательную дискуссию, он лишь намерен «блеснуть» внешней учёностью. Подобную функцию выполняют латинские выражения в рассказе «Хамелеон» (1884). Например, "*Cum grano salis*" («С крупинкой соли») вплетается в речь городничего, создавая эффект нелепого важничанья [7]. Этот латинский оборот только подчёркивает собственную продажность Очумелова и отсутствие у него принципов. Латынь здесь выполняет роль риторической фигуры, которая придаёт речи видимость объективности, но в реальности усиливает впечатление лицемерия.

Таким образом, в произведениях А. П. Чехова наиболее частотная функция – использование латыни как внешнего маркера образованности, который, однако, при ближайшем рассмотрении оказывается фальшивым. Писатель мастерски обнажает разрыв между формой и содержанием. А. П. Чехов употребляет латынь как приём обманутого ожидания: читатель ждёт глубокой мысли, а получает лишь пустой звук. Латинизмы в чеховской прозе выполняют ярко выраженную сатирическую функцию. Они служат средством разоблачения мещанской среды, где внешний лоск учёности прикрывает умственную ограниченность. Через латынь писатель создаёт особый тип речевой маски, которая с первых же строк выдает внутреннюю несостоятельность героя.

А. А. Блок использует латинское выражение "*In vino veritas*" («Истина в вине») в известном всем стихотворении «Незнакомка» (1906) с несколькими целями [8]:

1. Композиционная, представляющая собой своеобразную «ось» произведения. Выражение появляется дважды: сначала в устах пьяниц, а затем в финале. Это создаёт зеркальную структуру: пошлое, низкое и возвышенное, мистическое соединяются одной фразой. А. А. Блок намеренно делает латинский афоризм точкой пересечения двух миров: ресторанной грязи и озарения. Повтор переводит читателя из внешнего плана во внутренний, от толпы к личному переживанию.

2. Ироническая, служащая для развенчания пошлости: в устах пьяниц с «глазами кроликов» латынь звучит как пародия на философствование. Они употребляют её механически, не вдумываясь, как дешёвый штамп. А. А. Блок показывает, что банальная истина «вино обостряет ум» здесь вырождается в свою противоположность – в оправдание животного пьянства. Латынь в этом контексте приобретает сниженный, карикатурный оттенок, что подчёркивает диссонанс между формой и содержанием.

3. Психологическая и символическая, переходящая к прозрению. В финале герой переводит эту фразу на русский («Я знаю: истина в вине») и вкладывает в неё совершенно иной смысл. Для него вино уже не просто алкоголь, а символ творческого опьянения, способности видеть сквозь обыденность. Это не истина в бутылке, а истина в преображённом состоянии души, которая позволяет встретить Незнакомку. А. А. Блок превращает банальный афоризм в мистический ключ – от внешнего, бытового понимания к внутреннему, идеальному.

4. Культурная, включающая стихотворение в европейскую творческую традицию. Латынь – язык античной и средневековой мудрости. Поэтому её использование придаёт стихотворению вневременной, универсальный характер. А. А. Блок вписывает свой личный, декадентский опыт в контекст мировой культуры. Однако он делает это с игрой: общеизвестная истина становится объектом переосмысления, её привычный смысл взрывается изнутри.

Таким образом, А. А. Блок использует афоризм "*In vino veritas*" не для того, чтобы подтвердить прописную истину, а для того, чтобы раскрыть двойственность мира – низкого и высокого, внешнего и внутреннего.

Проведённый анализ на примере нескольких произведений XIX– начала XX века позволяет сделать следующие выводы. Латинские крылатые выражения в языке художественной литературы выполняют ряд важных функций, однако чаще всего они служат средством речевой характеристики персонажей, создавая внешний эффект образованности, который часто оказывается мнимым.

## Список использованной литературы

1. Пушкин, А. Евгений Онегин / Александр Пушкин. – Москва : Проспект, 2025. – 240 с.

2. Пушкин, А. С. Храни меня, мой талисман : Избранные стихотворения / А. С. Пушкин. – Москва : Проспект, 2025. – С. 53–56.

3. Гоголь, Н. В. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т.1. Вечера на хуторе близ Диканьки / Н. В. Гоголь. – Москва : Худож. лит., 1984. – С. 238–250.

4. Достоевский, Ф. М. Белые ночи. Неточка Незванова : Повести / Ф. М. Достоевский. – Москва : Мартин, 2023. – С. 73–286.

5. Гончаров, И. А. Обломов / Иван Гончаров. – Москва : Эксмо, 2026. – 544 с.

6. Чехов, А. П. Полное собрание повестей, рассказов и юморесок в двух томах. Т.2 / А. П. Чехов. – Москва : Альфа-книга, 2019. – С. 232–235.

7. Чехов, А. П. Полное собрание повестей, рассказов и юморесок в двух томах. Т.1 / А. П. Чехов. – Москва : Альфа-книга, 2019. – С. 526–528.

8. Блок, А. А. Незнакомка / Александр Блок. – Москва : Издательство АСТ, 2024. – С. 137–139.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

**УДК 811.161.3’42:003.071:821.161.3-1*М.Богданович**

***В. В. Аверьянова***

# ЭПИГРАФЫ МАКСИМА БОГДАНОВИЧА: ЕВРОПЕЙСКИЙ КОНТЕКСТ

*Статья посвящена исследованию эпиграфов в поэтическом наследии Максима Богдановича как важнейшего элемента интертекстуального диалога. На материале эпиграфов – цитат из произведений Данте, Гейне, Гюго, Сюлли-Прюдома, Верлена и других авторов – анализируются их функции и типология. Доказано, что они могут выполнять не только информативную, но и формообразующую функцию. Показано, что обращение к европейским поэтическим авторитетам позволило Богдановичу не только обогатить белорусскую поэзию новыми формами и смыслами, но и утвердить национальную культуру как полноправную часть мирового художественного процесса.*

***Ключевые слова:*** *Максим Богданович, эпиграф, европейская поэзия, Данте, Гейне, Верлен, функции эпиграфа, сонет, белорусская литература*.

Максим Богданович – поэт, переводчик, публицист и литературный критик – создал богатейшее наследие, которое коренным образом изменило представление о возможностях белорусского поэтического слова. В творчестве Максима Богдановича объединились национальный колорит и общеевропейский культурный контекст. Содержание национальной идеи здесь включено в общие тенденции развития мировой литературы. В частности, исследователи отмечают очевидное влияние поэтики европейских модернистов и романтиков на художественно-образную систему белорусского поэта [1, с. 397–398].

Особое место в поэтическом наследии Богдановича занимают эпиграфы – небольшие цитаты, которыми поэт предварял свои стихотворения. Эти эпиграфы – важное средство интертекстуального диалога, помогающее понять художественные приоритеты поэта. Максим Богданович использовал в качестве эпиграфов преимущественно цитаты из стихотворений русских (Фет, Пушкин, Брюсов, Баратынский и др.) и французских поэтов (Верлен, Сюлли-Прюдом, Гюго, Сент-Бев, Буало и др.). Также встречаются эпиграфы из произведений итальянских (Данте, Джованни Прати), белорусских (Янка Купала), немецких (Гейне) и польских (Жиглинский) поэтов. Эпиграфы в творчестве М. Богдановича уже изучались, но внимание было уделено преимущественно эпиграфам из произведений русской литературы [2]. В настоящей работе исследованы особенности и типология эпиграфов из европейских литератур. Анализ эпиграфов имеет решающее значение для изучения художественных предпочтений белорусского поэта, поскольку они напрямую указывают на важных для него авторов, что помогает понять направление его художественных поисков и формирование его собственного видения поэзии.

Эпиграф, обладая в художественном тексте минимальным объемом, тем не менее является той его частью, которая требует к себе повышенного внимания, поскольку, как правило, выражает основные смыслы произведения, то есть является ключом к его пониманию в целом. Он позволяет лучше понять замысел и идею основного текста. Кроме того, эпиграф обладает способностью влиять на процесс восприятия текста читателем. Эпиграф относится к числу факультативных элементов композиции литературного произведения. Однако именно благодаря своей необязательности эпиграф, в случае его применения, всегда несет важную смысловую нагрузку, нередко являясь тем элементом, который явно выражает авторский взгляд.

Цикл стихов «У зачарованым царстве» открывается эпиграфом из «Божественной комедии» Данте на итальянском языке:

| | |
|---|---|
| *O voi, ch'avete gl'intelletti sani*<br>*Mirate la dottrina, che s'asconde*<br>*Sotto'l velame degli versi strani.* | *О вы, имеющие здравый разум,*<br>*Взирайте на учение, которое скрывается*<br>*Под покровом странных стихов.* |

Этот цикл стихов обладает яркими самобытными чертами. Здесь представлены мифологические, иногда мрачные образы лешего, русалки, водяного, змеиного царя, которые гармонично сочетаются с картинами белорусской природы. Природа здесь одухотворяется, предстает как живое существо. Трагические мотивы смерти и кратковременности бытия переплетаются с яркими эмоциями от прекрасных мгновений, от полноты и красоты жизни.

Учитывая специфику цикла «У зачараваным царстве», эпиграф из Данте выполняет несколько важных функций. Во-первых, он возводит белорусский фольклор и мифологию до уровня мировой классики, показывая, что «странные стихи» белорусского народного творчества заслуживают такого же внимания и уважения, как и произведения великих европейских мастеров. Во-вторых, он предупреждает читателя о том, что за внешней простой формой народных стихов скрывается глубокий философский и эстетический смысл. В-третьих, он устанавливает связь между итальянской и белорусской культурными традициями, подчеркивая универсальность художественного опыта.

Еще один цикл стихов – «Вольные думы» – из сборника М. Богдановича «Венок» открывается эпиграфом из произведения Генриха Гейне на немецком языке:

| | |
|---|---|
| *Meine Bitterkeit kömmt nur aus*<br>*den Galläpfeln meiner Dinte, und wenn Gift*<br>*in mir ist,*<br>*so ist es doch nur Gegenift.* | *Моя горечь проистекает лишь*<br>*из моего чернила,*<br>*и если во мне таится яд,*<br>*то это всё же лишь противоядие.* |

Богдановича привлекла парадоксальность и глубокий смысл высказывания Гейне. Гейне был известен своей острой социальной сатирой, ироническим отношением к действительности, и Богданович, обращаясь к его творчеству, подчеркивает свою готовность к свободному, независимому высказыванию. В каждом из стихов цикла поэт показывает, что жизнь не разделяется на черное и белое. Возвышенное, милое, красивое имеет обратную, темную сторону. Многие стихи этого цикла построены на антитезе: милые ласточки строят гнезда из грязи («Гутарка з паненкамі»), возвышенная душа поэта – и песни жаб («Вы кажаце мне, што душа ў паэта…»), желанная земля во время морской бури – и тонущие люди («Мы доўга плылі ў бурным моры…»). Яд, упомянутый в эпиграфе, – это та самая неприглядная, темная сторона бытия. Поэт учит воспринимать жизнь во всей ее полноте и многообразии, показывает, что искусство – это зеркало, отражающее действительность. А действительность – это не только радость и прелести жизни, она также может быть неприятной и отталкивающей.

Но в то же время в эпиграфе к «Вольным думам» содержится ключ к глубокому пониманию основной идеи цикла. Мрачные образы – грязь, слезы, смерть, могила – не яд, а противоядие. То есть темная сторона существует, но ее принятие и осмысление – это способ еще полнее почувствовать и понять прелесть светлой стороны бытия.

Мрачный образ могилы также является центральным в стихотворении «Разрытая магіла». Эпиграф к нему позаимствован из произведения польского поэта Жиглинского:

| | |
|---|---|
| *Polatuj nad groby,*<br>*Piosenko żałoby.* | *Лети над могилами,*<br>*Песня скорби и плача.* |

Этот эпиграф устанавливает элегическое настроение стихотворения. Богданович обращается к польской литературной традиции, что вполне закономерно для белорусского поэта начала XX века, когда белорусская и польская культуры находились в тесном взаимодействии. Эпиграф задает тональность стихотворения, которое проникнуто пессимистическим настроением,

навеянным осенней непогодой. Центральной идеей, которую и выражает эпиграф, является мысль о неизбежности смерти. Однако поэт наполняет эту идею более глубоким смыслом: в самом стихотворении поэт показывает не только темные образы конечности бытия, но также вспоминает о замечательных моментах прошлого и сожалеет о быстротечности жизни.

Эпиграф к известному стихотворению «Романс» («Зорка Венера») также является не столько ключом к пониманию идеи самого «Романса», сколько мыслью, которая вдохновила поэта осмыслить свой опыт и создать шедевр белорусской лирики:

| | |
|---|---|
| *Quand luira cette étoile, un jour,* | *Когда однажды засияет эта звезда,* |
| *La plus belle et la plus lointaine,* | *Самая прекрасная и самая далёкая,* |
| *Dites-lui qu'elle eut mon amour,* | *Скажите ей, что я любил ее,* |
| *O derniers de la race humaine.* | **О последние из рода человеческого.** |

Этот эпиграф – строки Сюлли-Прюдома, французского поэта, лауреата Нобелевской премии по литературе 1901 года. Стихи Сюлли-Прюдома отличались классической строгостью формы, сдержанностью, философской глубиной. Обращение к творчеству нобелевского лауреата свидетельствует о высоком художественном вкусе М. Богдановича и ставит белорусские стихи о любви на один уровень с лучшими мировыми образцами лирики.

Эпиграф из Сюлли-Прюдома вводит в стихотворение тему любви, которая перерастает время и пространство. Звезда становится символом этой вечной любви. В белорусском стихотворении звезда Венера связывает прошлое с будущим, личный опыт с универсальной человеческой судьбой. Цель произведения – передать лирическую эмоцию, навеянную строками французского поэта. Оно имеет очень необычную циклическую структуру и песенный ритм благодаря кольцевому рефрену, что, в свою очередь, послужило причиной его популярности и написания песни на стихи «Романса».

В проанализированных выше произведениях Максим Богданович поддерживал и развивал идеи и образы, обозначенные в эпиграфах, то есть эпиграфы и тексты выражали одну или близкую идею. Но в одном из стихотворений эпиграф и текст находятся в определенной степени в отношениях рассогласования. «Связь эпиграфа и текста может основываться на отношениях согласования (семантика эпиграфа не противоречит семантике текста) и отношениях рассогласования, полемики (смысл эпиграфа и текста противоположны)» [3, с. 189]. В качестве эпиграфа к известному стихотворению «Жывеш не вечна, чалавек…» Максим Богданович взял высказывание Виктора Гюго:

| | |
|---|---|
| *…passe sans laisser meme* | **…проходит, не оставляя даже** |
| *Son ombre sur le mur.* | **Своей тени на стене.** |

Само стихотворение построено, в основном, как антитеза к эпиграфу, в котором выражается идея о тщетности человеческого существования. Текст стихотворения же – это гимн жизни во всей ее полноте, о том напряжении, чувствах и цельности, которые наполняют высшим смыслом каждое мгновение бытия. Мотив быстротечности жизни и необходимости оставить след в мире искусства близок Богдановичу, который в своих стихах часто размышлял о смысле жизни, о предназначении поэта.

Во всех рассмотренных выше примерах эпиграф отсылал к содержательной стороне стихов М. Богдановича, то есть реализовал преимущественно содержательную, или смыслообразующую, функцию. Однако поэт использовал эпиграфы и с другой целью – чтобы обратить внимание на формальную сторону своих произведений, так как форма, наряду со смыслом, имела для него большое значение. Эта функция эпиграфа называется формообразующей, или формоопределяющей [3, с. 188]. Такой эпиграф задает особенности структуры стиха, его ритмический рисунок. Ниже приведены два эпиграфа к сонетам Максима Богдановича «На цёмнай гладзі сонных луж балота» и «Паміж пяскоў Егіпецкай зямлі…» из произведений французских поэтов и литературоведов Ш. Сент-Бёва и Н. Буало:

| | |
|---|---|
| *Ne ris point du sonnet, o critique moquer.* | **Не смейся над сонетом, о насмешливый критик** |
| *Un sonnet sans défaut vaut seul un long poème* | *Один безупречный сонет стоит целой длинной поэмы* |

Максим Богданович очень глубоко изучал лучшие образцы стихотворных форм мировой литературы, чтобы потом обогатить белорусскую поэзию, показать красоту белорусской души, воплощенной в новых для нее «высоких» формах. Сонету даже было посвящено «теоретико-историческое эссе» Максима Богдановича, где он обосновывает и поясняет особенности смысла и формы сонета [4, с. 459]. Согласно классическим канонам, в первых 8 строках сонета ставится вопрос, развивается тема, а в остальных строках – дается ответ, пояснение. Среди формальных характеристик – сонет должен содержать 14 стихотворных строк и быть написан 5-стопным ямбом с определенным порядком рифм. Также слова в сонете не должны повторяться. М. Богданович практически не отступает от этих классических требований, хотя в сонете «На цёмнай гладзі сонных луж балота» дважды повторяется слово *гниль*. Таким образом, приведенные выше эпиграфы подчеркивают ценность сонета как формы, его способность вместить глубокий смысл в строгую, изысканную форму.

Еще одно произведение М. Богдановича, где эпиграф имеет формообразующую функцию – «Па-над белым пухам вішняў…». В качестве эпиграфа здесь выступает первая строка стиха «Поэтическое искусство» поэта Поля Верлена, одного из самых влиятельных французских символистов:

| | |
|---|---|
| *De la musique avant toute chose* | **Музыка прежде всего** |

Максим Богданович глубоко чувствовал и понимал эстетику французского поэта, перевел 22 его стихотворения на белорусский язык. Поль Верлен в «Поэтическом искусстве» отдает приоритет музыкальности, выводя на первый план не столько смысл, сколько ритмическую организацию поэтического произведения. Однако музыка – это не только ритм, это способность вызвать эмоцию и насладиться ей. Исследователи отмечают, что в верленовских стихотворениях события практически отсутствуют [5, с. 521], главное здесь – это легкая эскизность мимолетных, неопределенных чувств и впечатлений. В стихотворении Максима Богдановича «Па-над белым пухам вішняў…» с эпиграфом из Верлена мы видим именно этот подход: описание мотылька, который бьется и вьется, создает музыкальную атмосферу, где звуки и движения переплетаются в единую мелодию.

Таким образом, пять из рассмотренных выше эпиграфов имеют преимущественно содержательную (смыслообразующую) функцию, и три –формообразующую. Эпиграф для Максима Богдановича – это чаще всего идея, которая дает вдохновение домыслить и переосмыслить, а порой даже вступить в полемику с непревзойденными мастерами мирового поэтического олимпа. Это способ показать, что белорусское искусство – это часть мировой культуры. Белорусский поэт раскрывает особенности национального мировосприятия и мастерски использует для этого лучшие образцы поэзии, когда-либо созданные человеком. Данте, Гюго, Верлен, Гейне, нобелевский лауреат Сюлли-Прюдом и др. – на такую высоту поднимает Максим Богданович белорусскую национальную идею. Задача будущего – осознать, почувствовать огромную ценность наследия белорусского классика и если не превзойти, то создать на основе этого наследия подобные по силе воздействия шедевры.

## Список использованной литературы

1. Анапрэенка, Н. Я. Станаўленне і эвалюцыя творчай індывідуальнасці М. Багдановіча: сучасная рэцэпцыя праблемы / Н. Я. Анапрэенка // Пісьменнік - мова - стыль : Матэрыялы III Міжнароднай навуковай канферэнцыі, прысвечанай прафесару Ц. П. Ломцеву, Мінск, 21–22 верасня 2023 года. – Мінск : Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, 2023. – С. 394–399.

2. Шешкен, А. Г. Эпиграф как средство межлитературного диалога: лирика Максима Богдановича / А. Г. Шешкен // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2025. – №3. – С. 213–224.

3. Кузнецова, Н. Н. Эпиграф как элемент художественного текста / Н. Н. Кузнецова // Десятые Моисеевские чтения : Материалы Международной научной конференции, посвящённой памяти кандидата филологических наук, доцента Бориса Александровича Моисеева, Оренбург, 20–22 ноября 2025 года. – Оренбург : ООО «Издательство “Оренбургская книга», 2026. – С. 185–191.

4. Максім Багдановіч: энцыклапедыя / Склад. І. У. Саламевіч, М. В. Трус; рэдкал.: Т. У Бялова (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2011. — 608 с.

5. Сабуць, А. Э., М. Багдановіч і П. Верлен: паэтыка верша / А. Э. Сабуць // Пісьменнік – Мова – Стыль : Матэрыялы III Міжнарод навук. канф., Мінск, 29-30 верасня 2020 г. – Мінск : БДУ, 2020. – С. 519–523.

**УДК 81:001:378**

***С. М. Володько, Т. А. Романова***

## ПЕРЕВОДЧИК КАК НОСИТЕЛЬ БИКУЛЬТУРНОСТИ

*В статье рассматривается понятие «переводческая личность», его сложность, многомерность и многоаспектность, что объясняет необходимость обоснованного подхода к её формированию. Особое внимание уделяется бикультурности переводческой личности, понимаемой как особое устройство личности, в сознании которой сосуществуют две разные языковые картины мира, обе из которых активированы в момент переводческой деятельности и проявляются в единстве языковой, лингвокультурной, коммуникативной, дискурсивной, компенсаторной и под. составляющих.*

***Ключевые слова:*** *языковая личность переводчика, вторичная языковая личность переводчика, бикультурная личность переводчика*.

Сегодня в академической среде всё более прочные позиции занимает новый взгляд на перевод, заключающийся в переходе от так называемой лингвоцентрической модели (перевод как замена слов одного языка словами другого языка) к когнитивно-дискурсивной модели, где перевод рассматривается как сложный гибридный вид речевой деятельности, где переводчик выступает не транслятором, а когнитивным менеджером информации текста и содержащегося в нём культурного кода.

В классической советской психолингвистике перевод определялся как рецептивно-продуктивный двуязычный вид речевой деятельности (И. А. Зимняя).

Классический, т. е. лингвистический, взгляд на перевод рассматривал его как процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, имеющий целью создание текста, максимально полно воспроизводящего содержание и форму оригинала. Главным критерием качества здесь выступает эквивалентность как структурно-семантическое соответствие между исходным текстом и текстом перевода.

Ключевыми принципами классического подхода являлись:

1) приоритет оригинала, т. е. задача переводчика заключается в том, чтобы точно передать стиль, структуру и замысел автора;

2) триада эквивалентности, т. е. текст перевода должен быть максимально идентичен с текстом оригинала на 3 уровнях: семантическом (точная передача значения слов и фраз), синтаксическом (сохранение или адекватная замена грамматических структур), прагматическом (оказание на читателя перевода такого же эмоционально-смыслового воздействия, какое оригинал оказывал на своего читателя);

3) инвариант перевода, как некое ядро смысла, остающееся неизменным при переходе на другой язык;

4) преодоление языкового барьера, смысл которого в сопоставлении в процессе перевода двух языковых систем с использованием межъязыковых трансформаций.

Что касается переводческой деятельности, то в классическом понимании она делится на две ключевые фазы:

1) фаза анализа (декодирование), когда переводчик действует как читатель текста, извлекающий из него основной смысл;

2) фаза синтеза (кодирование), где переводчик из читателя превращается в автора, выражающего выделенный им вариант смысла средствами языка перевода, подбирая наиболее точные лексические и грамматические соответствия.

Невозможно отрицать фундаментальность классического подхода к переводу. И, тем не менее, необходимо признать, что он имеет некоторые ограничения (например, буквализм как стремление к жёсткой эквивалентности, баланс как использование переводческих трансформаций в виде калькирования, генерализация, конкретизация, а также игнорирование внешнего контекста, т. е. условий, в которых будет функционировать текст перевода, с максимальным фокусом на самом тексте). Эти ограничения не мешают классическому подходу оставаться в современной практике основой для перевода юридических, медицинских, научно-технических текстов, где первостепенное значение имеет точность терминологии, что заставляет переводчика максимально фокусироваться на поиске эквивалентов.

Современный переводческий труд перестал быть просто поиском эквивалентов, он превращается в деятельность по реконструированию слов в новой социокультурной среде. Работа ведётся не со статичным текстом, а с динамичным дискурсом, т. е. переводчик учитывает интенцию автора текста, прагматику ситуации, ожидания потребителя, его психологический портрет и, конечно, языковые нормы. Хотя существует и альтернативное мнение представителей парижской научной школы в пользу интерпретативной теории перевода как полному отказу от языковых форм оригинала на этапе осмысления текста (начальный этап). Они пропагандируют так называемый экспресс-анализ смысла текста как пересказ идеи текста своими словами на языке оригинала, а затем на целевом языке. Таким образом, до начала непосредственно переводческой деятельности происходит встраивание личности переводчика в коммуникативную среду, которую он должен передать целевой аудитории, достигая баланса между точной передачей смысла оригинала и адаптацией текста под культурно-языковые особенности принимающей стороны в целях создания гармоничного восприятия текста носителями другой культуры [1].

Думается, что в этой технологии есть рациональное зерно, и она заслуживает того, чтобы поэкспериментировать с ней в поисках рационального подхода к формированию переводческой личности. В этом контексте нельзя не отметить, что классической в отечественной лингвистике моделью языковой личности является трёхуровневая модель известного российского лингвиста Ю. Н. Караулова, включающая три уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический [2]. Такое деление отражает переход от владения языком к осмыслению содержания и далее речевой деятельности.

Для переводчика эта модель имеет особое значение. Он функционирует сразу в двух языковых и культурных системах, что усложняет те уровни, о которых говорил Ю. Н. Караулов. Так, вербально-семантический уровень предполагает владение двумя языками, когнитивный – соотнесение двух различных картин мира, прагматический – учёт различий в коммуникативных нормах двух языков, в силу чего языковая личность переводчика является более сложной системой, чем языковая личность, участвующая в обычной коммуникации, где говорящий чаще всего не осознаёт влияние собственной картины мира на отбор языковых средств.

Дальнейшее подтверждение специфика языковой личности переводчика нашла в исследованиях О. Н. Шевченко, которая исследует особенности переводческого дискурса [3]. Она показала, что каждый из трёх уровней модели Ю. Н. Караулова наполняется специфическим

содержанием. Вербально-семантический уровень, например, раскрывается через переводческие трансформации, к которым переводчик неизбежно прибегает в процессе перевода, что подчёркивает представление о языковой личности переводчика как о творческой структуре, а не репродуктивный, и означает, что формирование её связано не столько с накоплением языковых средств, сколько с развитием навыка их вариативного использования.

Когнитивный уровень представлен концептологическими трансформациями и направлен на передачу картины мира исходного языка, лингвокультурных реалий, ценностей и менталитета носителей исходной культуры. Языковые средства, которыми владеет переводчик, всегда соотносятся с определённой картиной мира и имеют культурную обусловленность. Она формируется через усвоение родной картины мира в процессе социализации, через целенаправленное знакомство с инокультурой в ходе профессионального обучения и через фактический опыт переводческой деятельности.

Дальнейшему теоретическому анализу мы подвергли взгляды известного переводоведа И. И. Халеевой, которая ввела понятие вторичной языковой личности переводчика, подразумевающее формирование у переводчика дополнительной системы восприятия мира, которая свойственна носителям инокультуры. Без этого, как справедливо считает автор, невозможно понять и передать смысл исходного текста, поскольку одни и те же языковые единицы могут вызывать различные ассоциации в разных культурных сообществах [4]. Здесь переводчик выступает не просто как билингв, а как носитель бикультурности, так автор называет интегративную способность переводчика существовать в пространстве двух культур одновременно.

Е. Ю. Куницына, известная своими работами в области переводоведения, сформировала ключевой подход к пониманию языковой личности переводчика – это «сущность, являющая себя в ипостасном единстве языковой, коммуникативной, дискурсивной и переводческой личности» [5].

Коммуникативная личность отражает способность использовать языковые средства в конкретных ситуациях, учитывая прагматические условия взаимодействия. Дискурсивная личность проявляется в умении ориентироваться в различных типах дискурса. Переводческая личность выступает как специфическое ядро, обеспечивающее сохранение смысловой целостности текста при его трансформации.

Важно заметить, что вторичность языковой личности переводчика трактуется автором не как ограничение, а как профессиональная форма существования, где переводчик выступает не только как интерпретатор, но и как креативный соавтор, реконструирующий смысл в условиях иной языковой системы.

Рассмотренные нами концепции описывают языковую личность переводчика структурно. Однако для понимания формирования языковой личности переводчика необходимо обратиться к практическому аспекту перевода. В этом контексте продуктивным считаем подход В. Н. Комиссарова, известного российского лингвиста и основателя отечественного переводоведения. Он рассматривает перевод как вид языкового посредничества, обеспечивающего общение между носителями разных языков [6]. При этом переводной текст, по его мнению, должен выполнять ту же коммуникативную функцию, что и оригинал. В этом контексте перевод, как авторитетно считал В. Н. Комиссаров, есть не только результат, но и деятельность, в ходе которой осуществляется переход от исходного текста к целевому тексту, и переводчик как ядро этой деятельности учитывает и языковые особенности, и условия коммуникации, и характеристики адресата. Языковые знания, когнитивные механизмы и прагматические установки не просто сосуществуют в переводческой личности, а постоянно взаимодействуют.

В заключение ещё раз подчеркнём, что личность переводчика представляет собой сложное многоаспектное и многогранное понятие. Ее формирование требует ответственного научного подхода.

Процесс становления языковой личности переводчика происходит под влиянием профессионального обучения, практического опыта и культурной среды в том смысле, что переводческие решения принимаются под влиянием норм интерпретации, системы ценностей и коммуникативных стратегий родной культуры и их соотнесения с иной культурно-лингвистической системой.

**Список использованной литературы**

1. Seleskoviych, D. A. Systematic Approach to Teaching Interpretation / D. Seleskovitch. M. Leader // translated by J. Harmer. – Silver Spring: Registry of Interpreters for the Deaf, 1995. – 298 p.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 201 с.
3. Шевченко, О. Н. Языковая личность переводчика : на материале дискурса Б. В. Заходера: дис. .... канд. филол. наук: 10. 02. 19 / О. Н. Шевченко. – М. : 2003. –201 с.
4. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 236 с.
5. Куницына, Е. Ю. Лингвистические основы людической теории перевода художественного текста: дис.... докт. филол. наук: 10.02.19 / Е. Ю. Куницына. – Иркутск : 2010. – 316 с.
6. Комиссаров, В. Н. Общая теория перевода. / В. Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 2000. – 136 с.

**УДК 37.013.43:316.614-057.875-054.6(5-13)**

***А. В. Портнова-Шаховская, Е. А. Кастрица***

## ВОСПРИЯТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ СТРАНЫ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИЗ СТРАН ЮЖНОЙ АЗИИ

*В статье рассматриваются лингвистические, социально-психологические и культурологические факторы, определяющие гендерное восприятие преподавателя в Республике Беларусь иностранными студентами из трёх стран Южной Азии. Цель работы – определить способы адаптации иностранных студентов в образовательной среде и повышения их когнитивной вовлечённости. Делается вывод о необходимости создания условий для осознанного формирования межкультурной компетентности участников образовательного процесса.*

***Ключевые слова:*** *адаптация и когнитивная увлечённость иностранных студентов, гендерное восприятие, образовательная среда, межкультурная коммуникация.*

В условиях глобализации образовательного пространства поликультурная аудитория стала нормой в высшей школе. На территории Восточной Европы Республика Беларусь предоставляет образовательные услуги гражданам ряда стран Индийского субконтинента – географического региона с богатым историко-культурным наследием и высокой плотностью населения. Индия (самая населённая страна региона и мира) и Шри-Ланка (находящаяся лишь на 6-м месте по численности населения в регионе) традиционно занимают лидирующие позиции по числу граждан, выезжающих на учёбу за рубеж. В последние годы активным поставщиком контингента обучающихся в Республику Беларусь стал Пакистан, входящий, по данным на 2026 год, в топ-5 самых населённых стран мира. Получая высшее образование на английском языке (он же язык-посредник), который в Индии и Пакистане является одним из государственных, а на Шри-Ланке используется как язык межнационального общения, студенты также изучают русский язык как иностранный. Отмечу, что среди южноазиатских студентов крайне редко встречаются те, которые не осознают важность овладения одним из государственных языков той страны, в которой они обучаются: для Индии, Пакистана и Шри-Ланки двуязычие – это лингвистическая норма.

На эффективность учебной и межличностной коммуникации преподавателя и иностранных студентов оказывает влияние не только уровень владения языком-посредником, но и субъективное восприятие личности педагога. Участники образовательного процесса преодолевают как языковой барьер, который очевиден на занятиях по русскому языку как иностранному, так и социально-гендерный диссонанс, возникающий, если преподавателем является

женщина. Априори преподаватель-европеец и студенты-южноазиаты – это представители разных когнитивных и аксиологических систем, имеющих культурно-историческую детерминацию. В основе европейской картины мира – индивидуализм и стремление к прогрессу. Рациональное мышление европейца фокусируется на правах, ответственности и самореализации личности. Высшей ценностью являются жизнь, свобода и достоинство человека. В европейской системе ценностей можно отметить качество жизни, безопасность, комфорт, признание многообразия мира, уважение иного мнения. У жителей стран Южной Азии свой уникальный взгляд на мир, сформированный древними философскими традициями, религиозными догмами и современными социальными реалиями. В их представлении, мир – это взаимосвязанное целое, а индивид тесно связан с коллективом, где у каждого есть своё место, и космическим порядком. На восприятие прогресса влияет понимание цикличности жизни. В познании ведущим является не логический, а эмоционально-интуитивный подход. Доминирует кармическое мировоззрение, в связи с чем поступки людей оцениваются через призму их последствий в долгосрочной перспективе, а высшей ценностью считается выполнение своего долга перед семьёй.

Осознание многогранности истины и, как следствие, толерантность к противоречиям – то, что объединяет преподавателя-европейца и студента-южноазиата, – объясняет стремление избегать прямых конфликтов в общении. Однако это не исключает возможности возникновения скрытой конфликтной ситуации социокультурного характера, поскольку для жителей стран Южной Азии большое значение имеет социально-религиозный статус собеседника. Если преподавателем является женщина, коммуникация осложняется гендерно-ролевыми ожиданиями, что вызывает (особенно на начальном этапе общения) когнитивный диссонанс. Студенты из Южной Азии вынуждены трансформировать психологические установки, сформированные культурно-историческими традициями родной страны, а европейская женщина-преподаватель должна корректировать своё вербальное и невербальное поведение.

Лингвистический аспект рассматриваемого вопроса включает языковой акцент и дискурсивные практики. То, что система образования в Индии, Пакистане и на Шри-Ланке и поныне сохраняет черты британского колониального наследия, объясняет восприятие иностранными студентами английского как языка высокого социального статуса человека. Именно поэтому молодые люди стремятся получить высшее образование на английском языке. Однако Республика Беларусь – это не англоговорящая страна, что в сочетании с необходимостью изучать совершенно незнакомый русский язык создаёт ситуацию «иноязычной тревожности» [4]. Английский язык используется лишь в процессе обучения. В бытовой сфере очевиден языковой барьер. Кроме того, нормативный (с возможным местным акцентом страны пребывания) английский преподавателя-европейца может отличаться от английского языка с региональными особенностями, которым владеют выходцы из стран Южной Азии. Студенты (особенно первокурсники) нередко психологически замкнуты по разным причинам, одна из которых – ксеноглоссофобия, что может быть ошибочно интерпретировано преподавателем как незаинтересованность или некомпетентность. Для создания безопасной образовательной среды эффективны игровые коммуникативные методики, которые особенно целесообразно использовать при изучении русского языка как иностранного. Тем самым, занятия по совершенно новой для студентов учебной дисциплине могут способствовать их адаптации в незнакомой стране.

Социально-психологический и культурологический аспекты коммуникации тесно взаимосвязаны между собой. Способы успешного преодоления барьеров восприятия в процессе общения представителей разных культур анализируются в исследованиях по межкультурной коммуникации [2]. Даже по сравнению с британской и общеевропейской, белорусская система высшего образования является одной из самых феминизированных в мире. Образованные белоруски много работают для преодоления фактического гендерного неравенства в высококонкурентной академической среде, структурных барьеров – тренда «стеклянный потолок». Эта социальная особенность создаёт дополнительные трудности в преодолении психологических и культурных барьеров в коммуникации с иностранными студентами, поскольку в культуре стран Южной Азии женщине отведено подчинённое положение [5]. Женщина-преподаватель

белорусского вуза оказывается в двойственной ситуации. С одной стороны, у учащихся из Индии, Пакистана, Шри-Ланки с детства формируется непререкаемый авторитет педагога, что близко и белорусской системе образования, во многом являющейся наследницей советской образовательной модели. Значит, «образовательный менталитет» преподавателя и студентов схож. С другой стороны, в образовательной модели Индии, Пакистана, Шри-Ланки учитель-гуру, обладающий правом на монолог и жёсткую дисциплину, ассоциируется не с женщиной, а с мужчиной. Если в Европе низкая дистанция власти и феминная/смешанная культура, то в обществе южноазиатских стран с их строгой иерархичностью и высокой дистанцией власти социальные роли чётко дифференцированы, а в культуре доминируют мужские ценности.

Как следствие, принципы и правила вербальной и невербальной коммуникации жителей Европы и Южной Азии часто не совпадают. Для сохранения авторитета преподавателя на первых же занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» в ходе изучения темы «Личные местоимения» рекомендуется объяснить иностранным студентам разницу в употреблении местоимений *ты-вы-Вы*, а также презентовать основные правила обращения к преподавателю, независимо от наличия или отсутствия у него/неё учёной степени и звания. Обращаясь к женщине-преподавателю, студенты из Индии и Пакистана чаще выбирают обращение русск. “*Мадам!*”/ англ. “*Ma’am*”, а ланкийские студенты – эмоционально сдержанную, лишённую феминности лексему *«Преподаватель!»*. Лингвопсихологический аспект проблемы особенно ярко проявляется на уровне категории вежливости. На современной Шри-Ланке профессия учителя уважаема. В системе младшей школы много женщин-учителей разного возраста, а образ преподавателя высшей школы ассоциируется с академической властью, мужским началом и зрелым возрастом. Вероятно, ланкийские студенты не находят в русском языке эквивалентов сложной системе сингало-тамильских гонораторов. В языке урду с его разветвлённой системой грамматических показателей рода и регистров общения, зависящих от статуса и пола, обращение к женщине-преподавателю сопровождается особыми интонационными модуляциями и запретом на прямой зрительный контакт. Итак, по сравнению с «внеозрастной, нетитулованной» конструкцией *«Мистер, сэр, мисс/миссис + (имя)»*, феминно-«возрастное» *«Мадам!»*, уважительно-нейтральные *«Преподаватель! Учитель!»* и статусные обращения *«Профессор! Доктор!»* предпочтительнее в использовании.

В речевых жанрах европейца активно используются смягчённые директивы (*Не могли бы Вы*) и конструкции сомнения для выражения совместного действия (*Возможно, вам стоит это обдумать*). В восприятии студентов из южноазиатских стран подобные эгалитарные речевые маркеры (особенно если они звучат из уст женщины-преподавателя) считываются как проявление слабости и некомпетентности. Преподаватель (особенно для студентов 1–2 курсов) – это прежде всего «транслятор знания», в речи которого должны доминировать перформативы (*Начинаю занятие*) и императивы (*Записывайте тему*). Они формируют между участниками общения отношения лингвистической субординации. Однако директивный стиль общения (например, чёткие императивные инструкции) преподавателя-женщины может восприниматься иностранными студентами как агрессия. И это не проявление ментального «свободолюбия», а диссонанс с принципами общества, в котором женщина не может претендовать на роль лидера. Так, прямой запрос информации («*Вы поняли материал?*») студентом из Пакистана может быть воспринят как сомнение в его компетентности. Для выстраивания бесконфликтного общения преподаватель должен придерживаться принципа взаимоуважения, т.е. обращение к студенту на «Вы» обязательно. Заметим, что методически нежелательное активное использование английского языка на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный», неоправданно и с позиций коммуникативной психологии: срабатывает механизм отчуждения, студенты используют язык-посредник как «психологический щит». В диалоге «преподаватель – студент» рекомендуется избегать эмоционально окрашенных лексем (особенно уменьшительно-ласкательных форм), выражающих похвалу или иронию, заменив их на дидактически ранжированные *«Хорошо! Отлично!»* Так, «русск. *Умница* – англ. *Clever girl* / русск. *Молодец* – англ. *Well done*» можно произнести с разной интонацией, не всегда понятной и адекватно воспринимаемой представителями иной культуры.

Соблюсти формальности и «сохранить лицо» участникам общения помогает психологически адекватное использование ресурсов невербальной коммуникации, в которой можно отметить визуальный и проксемный компоненты. Европейская академическая культура предписывает оптимальную дистанцию общения около 1,2 м и поощряет прямой, продолжительный зрительный контакт как знак открытости и равенства. Студентами из стран Южной Азии длительный зрительный контакт может восприниматься как вызов, неуважение или вторжение в личное пространство, что провоцирует психологический дискомфорт. Европейские женщины часто используют улыбку как средство поддержания контакта, что может быть неверно интерпретировано иностранными студентами противоположного пола: профессиональное дружелюбие воспринимается как легкомысленность. Так, в ланкийской культуре улыбка может быть знаком смущения или дискомфорта; улыбка преподавателя вызывает неловкость и фрустрацию студента из Пакистана. Психологическая напряжённость может возникнуть из-за того, что в южноазиатской культуре громкая, экспрессивная речь женщины (необходимая в педагогической профессии) ассоциируется с вульгарностью.

Выделяют три адаптационных типа иностранных студентов: 1) ассимиляционный позитивный студент с высоким уровнем билингвальной и бикультурной гибкости рефлексирует различия, переключает культурный регистр и начинает воспринимать гендер вторичным по отношению к профессиональной компетенции преподавателя; 2) конфронтационно-избегающий студент формально подчиняется правилам университета, но внутренне обесценивает источник знания, что ведёт к снижению успеваемости; 3) псевдо-раскрепощённый студент, попав в европейское общество, теряет традиционные ограничители и начинает вести себя панибратски или харассментно, неверно интерпретируя европейскую модель открытости [3]. Наш педагогический опыт позволяет сделать вывод о том, что во второй (нежелательной) и третьей (опасной) группе меньше всего студентов из Шри-Ланки и больше всего из Пакистана; студенты из Индии занимают промежуточное положение. Отметим, что психолого-педагогическая характеристика соотносится с гендерной: больше всего девушек приезжает учиться из Шри-Ланки, а меньше всего – из Пакистана; количество молодых людей и девушек среди студентов из Индии обычно сбалансированно. В обществе и культуре Пакистана, по сравнению с Индией и Шри-Ланкой, самая жёсткая вертикальная структура власти, чётко разделяющая публичное (мужское) и приватное (женское) пространство. Так, студент-пакистанец психологически отвергает модель, при которой женщина может публично оценивать его интеллектуальные способности, корректировать его поведение или находиться с ним в замкнутом пространстве (например, на индивидуальной консультации). Среди студентов из Пакистана много религиозных людей, для которых преподаватель без традиционного покрывала (хиджаба) – это «чужая незащищённая женщина», а не «наставник».

Культурный и психологический диссонанс может блокировать когнитивные ресурсы иностранных студентов, в результате чего появляются трудности в усвоении учебного материала (снижение когнитивной вовлечённости). В практике преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» такая проблема чаще наблюдается через 2–3 недели после начала занятий у студентов мужского пола конфронтационно-избегающего психотипа. Студент избегает выстраивать учебный диалог с женщиной преподавателем – задаёт вопрос сокурснику-мужчине, отвечает односложно или не отвечает вообще, – чтобы не провоцировать ситуацию, противоречащую его «культурному сценарию» [1]. Задача педагога – минимизировать последствия такого «коммуникативного саботажа», который негативно сказывается как на уровне знаний студента, так и на имидже преподавателя.

Преподаватель и иностранные студенты являются носителями разных когнитивных и аксиологических систем. Адаптационная работа, направленная на коррекцию их восприятия, является взаимной и поэтапной. Сначала преподаватель обязан сформировать у себя понимание аксиологии жителей тех стран, откуда родом студенты. Затем обязательно проговаривание правил общения, объяснение разницы в культурной интерпретации взгляда и жестов, т. е. использование на занятиях ресурсов линвострановедения. Поскольку южноазиатские студенты – это молодые люди из стран со статусно-ориентированной культурой, уже на этапе

знакомства преподавателю целесообразно обозначить свой институциональный статус, назвав учёные степень и звание. Стиль «уважительного авторитаризма», доминирующий на 1–2 курсах, в общении со старшекурсниками должен становиться всё более либеральным. Обычно «когнитивно позитивный» студент уже к концу первого курса понимает, что учебная дискуссия с преподавателем, активные методы обучения – это дидактическая норма. Эффективная педагогическая коммуникация невозможна без осознанного взаимного приспособления языковых личностей. Преподаватель выступает в качестве медиатора культур, а студент должен быть готов к вторичной социализации.

**Список использованной литературы**

1. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А/ Вежбицкая. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 780 с.

2. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.

3. Киящук, Т. В. Виды адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России / Т. В. Киящук, А. А. Киящук // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2010. – №1 Психология и педагогика. – С. 25–30.

4. Стаканова, Е. В. Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация / Е. В. Стаканова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т.11. – №3. – URL: https://mir- nauki.com/PDF/54PSMN323.pdf (дата обращения: 03.05.2026).

5. Хофстеде, Г. Культуры и организации: программное обеспечение разума / Г. Хофстеде. – М. : Альпина Паблишер, 2014. – 576 с.

**УДК 811.133.1’233**

***Н. А. Сивакова***

## ГАСТРОНОМИЧЕСКИЙ «ТЕКСТ» БЕЛОРУССКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭМЫ Я. КОЛАСА «НОВАЯ ЗЕМЛЯ»)

*В данной статье проводится исследование пищевого кода поэмы «Новая земля» как структурообразующего элемента национальной картины мира белорусского народа. Гастрономические сцены в поэме классифицированы по двум критериям: по составу участников (внутрисемейные и гостевые застолья) и по ситуативному контексту (праздничные и повседневно-бытовые застолья). Делается вывод о том, что еда предстаёт как многофункциональная культурема, аккумулирующая информацию о социальной иерархии, нравственных нормах, хозяйственном укладе и духовных чаяниях белорусского крестьянства.*

***Ключевые слова:*** *гастрономические образы, национальная кухня, семейные застолья, гостевые застолья, пищевой код, национальная картина мира.*

Пищевые традиции любого народа представляют собой результат длительного исторического развития и находятся в тесной взаимосвязи с природно-климатической средой, социально-экономическим устройством и религиозными верованиями. Национальная кухня является зеркалом, в котором находят отражение особенности мышления нации, её характер и ценностные установки.

Изучение гастрономических образов в художественной литературе утвердилось как одно из перспективных междисциплинарных направлений, которое использует методологию

семиотики, культурной антропологии, этнографии и искусствоведения. В рамках этого подхода пища перестаёт восприниматься как сугубо бытовая деталь и осмысляется в качестве значимой культуремы как «проявление специфики культуры нации, обитающей в регионе» [1, с. 25]. Развитие семиотического подхода к интерпретации культуры позволяет рассматривать еду как «систему коммуникации, собрание образов, свод обычаев, ситуаций и поступков» (Р. Барт), то есть как сложный культурный текст, закодированный системой знаков и символов, отражающих ценности, верования и традиции народа [2, с. 368].

Поэма Якуба Коласа «Новая земля» справедливо считается энциклопедией жизни белорусского крестьянина конца XIX – начала XX века, а гастрономические образы, изображённые в ней, образуют развёрнутый и многофункциональный семиотический текст. В научной литературе накоплен определённый опыт анализа пищевых образов поэмы. Так, Ж. Шаладонова характеризует описания застолий как «словесный натюрморт» – вербальный аналог живописного натюрморта, который не только фиксирует предметный мир, но и несёт концентрированную семантику, отражая духовность, культуру и традиции белорусов, их ментальное и физическое обличье, бытийно-бытовую организацию [3, с. 100]. Автор демонстрирует связь гастрономической культуры с коммуникативно-идентификационными процессами и историческим контекстом эпохи. З. П. Данильчик в своей работе анализирует номинации мясных продуктов и блюд в поэме, выявляя лексическое богатство и этнографическую достоверность описаний [4]. Несмотря на наличие отдельных работ, посвящённых гастрономическим образам в творчестве Я. Коласа, целостного исследования пищевого кода поэмы как структурообразующего элемента национальной картины мира до настоящего времени не предпринималось.

В поэме «Новая земля» Якуба Коласа еда предстаёт не просто средством утоления голода, а важнейшим структурообразующим элементом семейного быта, показателем социальной иерархии и национальной идентичности. Я. Колас подробно описывает каждую трапезу от обычного завтрака до торжественного рождественского ужина, превращая гастрономические сцены в полноценные семиотические «тексты», раскрывающие мировоззрение белорусского крестьянства.

Гастрономические сцены в поэме удобно классифицировать по двум критериям: по составу участников и по ситуативному контексту. Так, по субъектному составу выделяются внутрисемейные и гостевые застолья, а по ситуативному контексту – праздничные, приуроченные к календарным или семейным торжествам, и повседневно-бытовые, связанные с различными хозяйственными или социальными поводами. В данной статье мы проанализируем наиболее значимые внутрисемейные сцены поэмы «Новая земля», посвященные различным поводам от обычного обеда до праздничного застолья, с тем чтобы выявить их роль в конструировании белорусской идентичности, трансляции национальных ценностей и ментальных характеристик народа.

Первая развёрнутая внутрисемейная кулинарная сцена, в которой мать печёт блины, показана в главе «Раніца ў нядзельку». Колас подчёркивает значимость этого семейного ритуала:

*Дзень быў святы. Яшчэ ад рання*
*Блінцы пякліся на сняданне,*
*І ўжо пры печы з чапялою*
*Стаяла маці... Пад рукою*
*Таўкліся дзеці, заміналі*
*Або смяяліся, спявалі* [5].

Звук сковороды становится приятным сигналом к пробуждению детей, наполняющим их душу и тело теплом, а сам процесс приготовления они воспринимают как игру и «ловят» блины на лету, не дожидаясь начала трапезы.

Центральная повседневно-бытовая сцена семейного обеда представлена в главе, которая так и называется «За сталом». Колас подробно описывает место каждого члена семьи за столом, последовательность блюд и правила поведения, поскольку они становятся знаками внутреннего уклада и нравственных ценностей в доме:

*Паміж дзвюх лаў пад абразамі*
*Туліўся стол з двума кастрамі*
*Аладак грэцкіх, як пампушак,*
*Ды хлеба з зайчыка краюшак* [5].

Стол, располагающийся между двумя лавками под иконами («*пад абразамі*»), является сакральным центром в доме. Простая, но сытная еда: гречневые оладьи («*аладкі грэцкія*») и ржаной хлеб («*хлеб з зайчыка краюшак*») – составляют обычный крестьянский рацион. Отец и дядя садятся на «*канцавыя*» (торцевые) места, что свидетельствует о строгой иерархии в семье: старшие мужчины сидят там, где им удобнее управлять процессом и контролировать порядок. За малейшее нарушение грозит наказание. Виды наказания в поэме названы иносказательно: «*лэмбусь*» и «*квас*», что значит ‘тумаки’. Отец бросает на провинившихся «*выразлівы*» взгляд, и дети замирают. Однако эта дисциплина не распространяется на младших (Гелю, Юзика и Ганну), которые едят отдельно и могут ссориться, даже драться ложками. В семье относятся к детям с заботой и вниманием, поэтому их шалости воспринимаются как естественные. Сам процесс рассаживания превращается в мини-спектакль: Алесь «*прымайстраваўся*» на почётное место, предназначенное для гостей, пользуясь тем, что оно пустует, и этот поступок говорит о его своенравном характере.

Семейная трапеза – не просто насыщение, а ритуал, и общая посуда становится символом единства, равенства в процессе еды, способом ощутить связь поколений: «*Макалі ўсе з адной пасуды / І елі дружна, не драмалі»* [5]. Автор не даёт рецепта главного блюда – «*верашчакі*», в которую макают оладьи, но перечисляет простые ингредиенты, необходимые для приготовления подливки: «*цыбуля, перчык, ліст бабкоў / Ды сальца некалькі брускоў, / Мука і квас*». Шкварки (кусочки вытопленного сала) распределяются по одной каждому, а последняя шкварка становится предметом «этикетного» спора между Антосем и Михалом:

*А пападалася там скварка,*
*Была між імі чуць не сварка:*
*– Бяры, Антось! – Я намакаўся,*
*Бяры, брат, ты: ты больш цягаўся, –*
*І спрэчку тым яны канчалі,*
*Што гэту скварку разразалі* [5].

Эта сцена иллюстрирует взаимную заботу братьев и уважение к чужому труду, в итоге они делят «*скварку*» поровну. Таким образом автор раскрывает нравственный кодекс крестьянской семьи. Завершается обед молитвой отца, затем начинается разговор о самом насущном для семьи вопросе о земле. Таким образом, процесс еды является не только физическим актом утоления голода, но и знаковым процессом, где обозначены социальные роли, нравственные нормы, хозяйственные заботы и духовные чаяния. Я. Колас в данной внутрисемейной бытовой сцене создаёт полноценную картину крестьянской жизни, где застолье отражает важные черты национального характера белорусов: трудолюбие, уважение к старшим, взаимопомощь, бережливость и умение радоваться простой пище.

В главе «Дзядзька-кухар» показана одна из наиболее интересных кулинарных сцен, в которой дядька Антось берётся за приготовление клёцок, используя вместо воды березовый сок. Автор подробно воспроизводит весь процесс от сбора сока до замеса теста и варки в чугунке, при этом делает акцент на мужском способе приготовления «*не па-жаноцку*». С одной стороны, необычный способ готовки подчёркивает разносторонние хозяйственные умения Антося, а с другой, является проявлением желания дядьки позабавить и удивить своих племянников. Однако кулинарный эксперимент завершается неудачей, потому что приготовленные клёцки оказываются несъедобными, и дядька с досадой их выплёвывает: *«Пацмакаў дзядзька і ўсміхнуўся… / Як плюне дзядзька, пажаваўшы! / Трах у чыгунчык ён нагою!»* [5].

Комический финал, вызывающий взрыв смеха у детей, наблюдавших за процессом, имеет двойное значение, поскольку представляет кулинарный процесс не только как насущную потребность, но и как источник творчества, импровизации и всеобщего веселья. Березовый сок

как не совсем обычный ингредиент для приготовления традиционного блюда выявляет глубинную связь крестьянской кухни с окружающей природой. Для белорусского крестьянина лес является источником не только строительного материала и дичи, но и пищевых ресурсов, составляющих традиционный гастрономический код. Таким образом, данный эпизод не просто обеспечивает сюжетную динамику или способствует раскрытию характера героя – в нём заключен глубокий символический смысл, поскольку кулинарный процесс предстаёт как одна из форм диалога человека с окружающим миром.

Рождественский ужин, представленный в главе «Каляды», являет собой один из наиболее символически насыщенных гастрономических эпизодов поэмы. Коляды – древний славянский обрядовый праздник, связанный с зимним солнцестоянием, который символизировал начало нового годового цикла, был совмещен с празднованием христианского Рождества Христова и наполнен новыми смыслами. Организация праздничной трапезы соответствует традиционным представлениям о сакральном порядке мироздания, обусловленном земледельческим циклом и родовой памятью, и наполнена знаковыми смыслами, скрытыми в каждом действии, связанном с подготовкой к застолью.

На рождественском столе обязательно должна присутствовать скоромная еда как знак завершения строгого поста и символ богатства и благополучия:

*І кожны дворык, кожна хата,*
*Хоць і жыве не так багата,*
*Але Калядаў у адзнаку*
*Заколе хоць бы падсвінаку* [5].

Подготовка к ужину начинается задолго до самой трапезы: мать продумывает меню, достаёт припасённые с лета мак и мёд, дядька Антось наловил рыбы, дети освобождаются от учения. Внешнее преображение членов семьи подчёркивает исключительную важность момента: *«І ўсе прыбраліcь і памылісь, / Міхал з Антосем падгалілісь / І парасчэсвалі чупрыны»* [5]. На столе под белой скатертью рассыпается сено («*мурог*»), которое является отсылкой к евангельскому преданию о рождении Христа в яслях (*«На сене колісь быў Сын-Бог»*). Кутья, приготовленная в глиняном горшке, ставится на почётный угол («*на свой прастол*») и наделяется статусом царственной персоны: *«Ўладар над хлебам і блінамі, / Бо ён у гэты дзень – персона!»* [5]. Эта сакрализация домашней утвари и пищи указывает на глубинную связь рождественской трапезы с космогоническими представлениями, согласно которым еда выступает посредником между земным миром и небесным.

Начинается застолье с тоста, который произносит отец:

*Няхай дае Бог лад у хаце,*
*Дабра, прыбытку прыспарае,*
*Каб у хляве ды ўсё пладзілась,*
*Каб жыта ў полі каласілась,*
*Няхай раяцца добра пчолы,*
*І самі будзем мы вясёлы;*
*За год дай Божа дачакаць*
*Здаровым новы год спаткаць* [5].

Этим тостом выражается надежда на продолжение жизни, на будущий урожай и семейное благополучие. Дальнейший порядок подачи блюд строго выверен. Трапеза открывается рыбным квасом (супом), рецепт которого Колас описывает с энциклопедической точностью:

*Ён колер меў чырванаваты;*
*Тут быў таран, мянёк пузаты,*
*Шчупак, лінок, акунь, карась,*
*Кялбок і ялец, плотка, язь,*
*Яшчэ засушаныя з лета.*
*Аздоблен квас быў і грыбамі,*
*Выключна ўсё баравічкамі;*
*Цыбуля, перчык, ліст бабковы* [5].

Разнообразие рыбы в данном супе указывает на христианскую символику (рыба – традиционный символ Христа), а грибы и пряности добавляют блюду национальный колорит. Далее следуют верашчака, блинчики с маком, ламанцы-праснаки из пшеничной муки, маковый сок, компот и, наконец, «*кісель з мядоваю сытою*». Завершается ужин кутьёй, однако её едят уже «*без ахвоты*» – скорее как обязательную дань традиции: *«Абы падатак той аддаць, / Стары звычай ушанаваць»* [5]. Такая последовательность праздничного меню, в котором каждое блюдо имеет своё значение, выступает заслуженной наградой за ежедневный труд.

После праздничного застолья сено собирали со стола и кормили им домашний скот, а также искали зёрна в остатках сена, чтобы узнать о будущем урожае (*«Уважна зернетак шукалі / І па тых зернетках гадалі, / Які зародзіць хлеб налета»*). Праздничное рождественское застолье не просто способ насыщения, оно наполнено символическими значениями, основной смысл которых свидетельствует о завершении годового цикла, о начале нового жизненного витка, который соединит настоящее с прошлым и будущим, включит деятельность человека в природный и божественный порядок.

Таким образом, рождественский ужин предстаёт как сложный семиотический акт, в котором переплетаются ритуальная, коммуникативная и сакральная функции еды. Описание блюд, строгая последовательность их подачи и символические жесты, сопровождающие трапезу, – всё это воссоздаёт национальную культуру, согласно которой застолье осмысляется как важный способ поддержания семейной и национальной идентичности, утверждения жизненного цикла перед лицом времени и вечности.

В поэме «Новая земля» гастрономические сцены выступают в качестве системообразующего семиотического компонента, организующего художественный мир произведения. Еда предстаёт как многофункциональная культурема, аккумулирующая информацию о социальной иерархии, нравственных нормах, хозяйственном укладе и духовных устремлениях белорусского крестьянства. Чёткое распределение мест за столом, строгая дисциплина для старших детей и снисходительность к младшим, очерёдность подачи блюд – все эти элементы фиксируют иерархическую структуру, где старшее поколение выступает хранителем порядка и традиции, а младшее постепенно осваивает культурные нормы. Я. Колас с энциклопедической точностью воспроизводит способы приготовления блюд, что придаёт описаниям статус достоверного этнографического источника и отражает специфику и культурную самобытность белорусской кухни.

Таким образом, пищевой код поэмы «Новая земля» выполняет роль структурообразующего элемента национальной картины мира, которая основывается на трудолюбии, уважении к старшим, взаимопомощи и отражает глубинную связь с природой, религиозность и приверженность традиции.

## Список использованной литературы

1. Молчанова, Г. Г. Традиции гастики как отражение национальной и региональной идентичности / Г. Г. Молчанова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. № 2. – С. 20–26.

2. Барт, Р. К психосоциологии современного питания / Р. Барт // Система моды. Статьи по семиотике культуры. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2004. – С. 366–376.

3. Шаладонава, Ж. Нацюрморт у паэме Якуба Коласа «Новая зямля» / Ж. Шаладонава // Беларусская думка. – 2023. – № 9. – С. 99–104.

4. Данільчык, З. “...Жуюць смажэнне і вяндліну і хваляць добрую часіну”: Намінацыі мясных прадуктау і страў у паэме "Новая зямля" Якуба Коласа / З. Данільчык // Роднае слова. – 2005. – № 11 (215). – С. 27–28.

5. Колас, Я. Новая зямля // Беларуская Палічка – беларуская электронная бібліятэка : [сайт]. – URL: https://knihi.com/Jakub_Kolas/Novaja_ziamla.html (дата обращения: 20.06.2026).

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

**УДК 378.147:811.111’36’243:004.9**

***Ю. Е. Акулич***

# КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

*В данной статье раскрываются вопросы, возникающие при обучении коммуникативной грамматике с учетом использования новых цифровых средств, направленных на совершенствование грамматических навыков. Использование цифровых технологий позволяет обучаемым в доступной форме получить разъяснение того или иного значения грамматической структуры, проверить свои знания на онлайн-платформах, совершенствовать навыки восприятия речи на слух. В то же время цифровые ресурсы могут оказывать негативное воздействие на процесс усвоения материала, отвлекая обучаемых от учебы, снижая восприятие и понимание предоставленного материала.*

***Ключевые слова:*** *грамматические навыки, когнитивные аспекты, цифровые технологии, саморефлексия, грамматическая компетентность*.

Преподавание коммуникативной грамматики в цифровую эпоху требует особого подхода, поскольку изучение грамматических конструкций и явлений вне контекста невозможно, а механическое запоминание правил, основанное на отсутствии языковой коммуникативной среды, **не способствует формированию** грамматической компетентности. Используя цифровые инструменты (сайты, платформы, грамматические онлайн-игры, интерактивные доски), преподаватели могут уменьшить когнитивную перегрузку, развить языковую осведомленность и напрямую связать грамматические формы с коммуникативным значением.

Современный подход (основанный на когнитивных аспектах) к обучению грамматике фокусируется на следующих ключевых аспектах.

1. *Снижение когнитивной нагрузки.* Грамматические правила кажутся студентам непонятными и сложными, исходя из семантического, функционального и контекстуального значения правил. Как правило, речевая ситуация требует от обучаемого использования в речи одновременно нескольких грамматических конструкций, таких как активный и пассивный залог, условные предложения, модальные глаголы, артикли, согласование подлежащего и сказуемого. Цифровые технологии помогают снять перегрузку, которая препятствует усвоению материала, путем его визуализации и структурирования. Например, при обсуждении темы “*Students are now taking longer to finish studies*”, направленной на тренировку модальных глаголов совета *should, must, you’d better, I’d prefer,* студентам можно помочь объяснить разницу в использовании глаголов на примере цифровой грамматической таблицы. Зрительное запоминание снимет нагрузку на мозг, а красочная таблица или схема помогут структурировать материал и улучшить понимание.

2. *Микрообучение*. Изучение коммуникативной грамматики часто происходит на материале аутентичных текстов, которые сложны в лексическом плане и трудны для восприятия. Цифровые технологии помогают преподавателю снять эффект напряженности и усталости при прочтении длинных текстов или прослушивании непонятных видео. Онлайн-платформы или сайты с грамматическим контентом позволяют разделить занятия на короткие модули для эффективного усвоения изучаемой темы. Например, онлайн платформа *linguahouse.com* предлагает набор упражнений с последовательными указаниями для снятия трудностей. Некоторые сайты (*Perfect English Grammar, British Council)* с прямым пошаговым объяснением того или иного грамматического явления помогают обучаемым связать грамматическую форму со значением (так называемое концептуальное обучение).

3. *Мультимодальность*. Цифровые средства, сочетающие аудио, видео и текстовый материал (например, обсуждение и грамматический анализ коротких видеороликов), помогают сопоставлять грамматические понятия с мысленными образами, а не просто с абстрактными определениями. Просматривая различные ролики на известном сайте *Ted ED*, обучаемые получают возможность совершенствовать не только грамматические навыки, но и навыки восприятия речи на слух, а также говорения, пополняя активный и пассивный словарь.

4. *Контекстуализация.* Контекстуальный анализ грамматических явлений на основе аутентичных текстов или просмотров коротких фильмов, прочтение сленгового языка в социальных сетях дает обучаемому возможность на практике совершенствовать коммуникативное поведение, свойственное носителям языка [1].

5. *Развитие языковой и грамматической осведомленности.* В процессе изучения иностранного языка важно получать обратную связь для оценки прогресса в обучении и осознания того, на каком уровне сформированы навыки владения грамматикой. Приложения для проверки и контроля знаний по грамматике *Englishtestonline.com, Test-English* позволяют студентам разобраться в трудностях и заполнить пробелы, которые возникли в ходе обучения. Тесты помогают абстрагироваться от речевых ситуаций, так как они направлены на тренировку и автоматизацию грамматических правил и нацелены на самоконтроль и саморефлексию.

6. *Активное вовлечение в процесс обучения.* Активное обучение всегда эффективнее, чем пассивное повторение. Обучение через монотонное объяснение является неэффективным, поскольку требует от студентов обработки сложной информации. Платформы с игровыми функциями поощряют практику воспроизведения и соревнования в условиях низкой нагрузки, способствуя долговременному запоминанию [2].

С другой стороны, многие преподаватели утверждают, что цифровые технологии негативно влияют на когнитивные функции студентов.

Во-первых, разнообразный игровой и другой развлекательный контент отвлекает внимание студентов от учебы, снижает их концентрацию и затрудняет запоминание материала, так как обучаемых начинает интересовать бесцельное времяпрепровождение, яркий и красочный интерфейс.

Во-вторых, студенты, у которых есть проблемы с контролем понимания иноязычной речи, не могут отобрать нужный материал, доступный для их уровня владения языком.

В-третьих, механическое запоминание ответов при тренировке на онлайн-платформах приводит к автоматическому заучиванию, отсутствию навыков контекстуального анализа ситуации.

В-четвертых, может появиться мнимая грамматическая компетентность, которая заключается в том, что студент, используя технологии, считает, что он полностью владеет грамматическими нормами и понятиями.

Для того, чтобы успешно использовать цифровые технологии в процессе обучения коммуникативной грамматике, необходимо ежеквартальное повторение материала для закрепления, самостоятельная подготовка, основанная на осознанном восприятии. Студент лучше усваивает материал, если формулирует правило своими словами, самостоятельно придумывая примеры, с возможностью контроля.

Обучение всем аспектам иностранного языка (в том числе грамматике) – это сложный когнитивный процесс, включающий в себя изучение различных структурных аспектов. Внедрение цифровых технологий дает преподавателю возможность отойти от традиционного варианта преподавания, который основывается на механическом запоминании и бесконечных тренировках без включения в реальную среду коммуникации. Интеграция цифровых ресурсов, геймификации, виртуальных учебников и онлайн-систем изменила подход к обучению грамматике, способствуя эффективному и занимательному процессу обучения. Однако необходимо обращать внимание и на факторы, негативно влияющие на процесс обучения: отвлеченность, снижение концентрации внимания обучаемых, автоматическое заучивание ответов при онлайн-тестировании и другие. Какими бы ресурсами в процессе обучения ни пользовались преподаватели (традиционными или цифровыми), для достижения успехов обучаемых необходимо

находить баланс между ними. Но главным и основополагающим аспектом использования цифровых технологий является включение обучаемых в языковую среду, в которой изучение грамматического материала будет понятным.

**Список использованной литературы**

1. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 262 с.

2. Behcet, Celik. The positive effect of technology-integrated teaching on students' grammar learning / Celik Behcet // Arab World English Journal (AWEJ). – 2024. – N10. – P. 59–69.

**УДК 37.091.33**

***О. В. Андреева***

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА КОНКРЕТНОМ ПРАКТИЧЕСКОМ ПРИМЕРЕ)

*В данной статье приводится практический опыт применения интерактивных методов обучения английскому языку при работе в группах иностранных студентов. На конкретном примере анализируются интерактивные методы обучения и их роль в процессе овладения иностранным языком с академической, педагогической и психологической точек зрения.*

***Ключевые слова:*** *интерактивные методы, обучение, иностранные студенты, малые группы, мозговой штурм, метод проектирования, многоязычная среда, ИИ.*

Сегодня расширилось академическое сотрудничество между странами, и происходящий обмен знаниями, а также приезд иностранных студентов в отечественные вузы, требует переосмысления и оттачивания практических навыков и подходов в преподавании.

Основными проблемами при работе с иностранными студентами, в частности, из Туркменистана, являются языковой барьер, недостаточность базовых (школьных) знаний, отличия в содержании базовых программ, разный уровень знаний студентов в рамках одной учебной группы.

Студентам приходится осваивать материал по иностранному (английскому) языку не на родном, а с опорой на иностранный язык (русский), что усложняет процесс понимания логики времен английского языка, специфики построения предложения, а также оценки определенных реалий страны изучаемого языка.

Также отдельной проблемой, заслуживающей особого внимания, является возникающая необходимость работы преподавателя в большой группе (26–30 студентов). Сложность заключается в том, что в процессе занятия должны быть задействованы все студенты группы, является важным разъяснение сложных моментов грамматики и лексики для отдельных студентов, а также вовлечение каждого студента в процесс диалогической и монологической речи.

В связи с изложенными сложностями и проблемами, с которыми сталкивается преподаватель английского языка на занятиях с иностранными студентами, для организации продуктивной работы в группе является необходимым использование интерактивных методов обучения, т.к. именно такой подход позволяет вовлечь в процесс обучения всех студентов группы, облегчить процесс понимания и сделать занятия разнообразными и интересными. Последнее также может стать проблемой для современного преподавателя, ведь молодое поколение характеризуется клиповым восприятием и потребностью в быстром получении эмоционального отклика при потреблении короткого видеоконтента в социальных сетях, а бесконечное потребление цифрового контента влияет на способ усвоения материала, способность

сосредоточиться и проявить усидчивость во время обучения. Также студенты ожидают необычной организации занятия, красочного материала и развлекательных форм обучения, что также обусловлено потреблением интернет-контента в свободное время.

В данной статье мы предлагаем анализ интерактивных методов обучения английскому языку туркменских студентов первого курса в группе из 30 человек. Эти методы применялись на протяжении учебного года. Также мы приведем анализ практических результатов и успехов студентов. Следует отметить, что английский язык является основной специальностью.

Основными задачами, которые стояли перед преподавателем в начале учебного года, были следующие:

1) наведение порядка и дисциплины в учебной группе;

2) продуктивная работа в группе, где уровень владения английским языком варьируется от нулевого до порогового уровня;

3) учет разницы в школьных образовательных программах Туркменистана и Беларуси, что требует дополнительного объяснения страноведческого материала и введения в культурную среду англоязычных стран;

4) развитие навыка самостоятельной работы;

5) повышение (в некоторых случаях - формирование) мотивации и заинтересованности в изучении иностранного языка;

6) создание практико-ориентированного контекста учебного занятия, чтобы снять частый вопрос студентов «*зачем я это делаю*».

С целью решения поставленных задач был сведен к минимуму лекционный материал (например, грамматические правила подаются в форме 3–4 кратких тезисов на английском языке с опорой на русский язык, при этом правило подкрепляется достаточным количеством примеров, с помощью которых студенты могут понять и запомнить нюансы употребления грамматических конструкций и применения конкретного правила), а также в основном использовались разнообразные интерактивные приемы, которые помогли включить в работу на занятии 100 % студентов группы и свести к нулю отвлечение студентов на социальные сети, в то время как смартфоны стали одним из инструментов обучения: допускалось использование электронных словарей, книг, статей.

Учитывая количество студентов в группе, а также их возраст (от 18 до 25 лет) был выбран ряд интерактивных методов, которые помогли организовать продуктивные и интересные занятия, на которых были реализованы цели и задачи учебной программы.

Метод, доказавший свою высокую эффективность в данном образовательном контексте, – это метод работы в малых группах. Важно отметить, что данный метод целесообразно использовать как на занятиях, направленных на развитие навыков устной речи, так и при изучении грамматического материала.

Например, при изучении темы Making News на этапе введения нового материала студенты были разделены на разноуровневые группы по 5 человек, что позволило внедрить подход дифференциального обучения. В каждой группе был назначен координатор (Facilitator) – студент, владеющий английским языком на более высоком уровне. Его задачей было объяснить студентам задание и направить дискуссию, к тому же присутствие более сильного студента помогло снять стресс при выполнении задания. Каждой группе был предложен один из следующих вопросов: *Is it important to you to know what is happening in your country? Why? Why not? Is it important to you to know what is happening around the world? Why? Why not? How do you find out about the news? Do you always believe the news stories you see or hear? Why? Why not?*. Задачей студентов было подготовить ответ на полученный вопрос, используя метод мозгового штурма (brainstorming), что также является действенным интерактивным методом обучения иностранному языку. Отметим, что в применении данного метода применялась стратегия транслингвальности, когда студентам разрешается обсуждать кейс на любом удобном для них языке (туркменском, русском английском), а итоговый ответ презентуется на английском языке. Таким образом, каждый из студентов вовлечен в процесс обсуждения.

На этапе закрепления темы “Linkers and Quantifiers” также использовался метод работы в малых группах. Каждая группа получила карточки с заданием соединить части предложения, используя правильный союз.

Пример карточки с заданием 1:

| | | |
|---|---|---|
| *We didn’t like the hotel* | *while* | *I get home* |
| *I read the newspaper* | *however* | *we switch on the TV.* |
| *I’ll finish my homework* | *when* | *I was waiting.* |
| *I will read a new story* | *before* | *we had a good time.* |
| *We will listen to news* | *once* | *I go to bed.* |

Повысить качество обучения помогает метод ассоциативных карт (mind mapping), который целесообразно применять в совокупности с методом мозгового штурма: практика показала, что иностранные студенты испытывают сложности в генерировании идей, высказывании личного мнения по вопросу/проблеме, но особенно трудным является написание небольших рассказов или статей в рамках учебной программы. Поэтому работа по составлению плана на доске или на ватмане в малой группе снимает страх чистого листа, позволяет студентам услышать идеи своих коллег, а также превращает выполнение задания в увлекательную игру.

Реализовать практико-ориентированный подход в работе с иностранными студентами помогает метод проектирования (project-based learning). Такой метод может быть применен при подготовке страноведческого материала, когда студенты получают задания в парах собрать и изучить материал о конкретной англоязычной стране, истории, традициях, политическом устройстве, географическом положении и достопримечательностях. По итогу проведенного исследования студенты должны подготовить и защитить презентацию, в ходе демонстрации которой спикеры приводят глоссарий, а также список новых слов и идиоматических выражений на английском, русском и туркменском языках, что создает так называемую многоязычную среду на занятии и помогает интегрировать языковые элементы языка студентов в материалы занятий, что, в свою очередь, облегчает понимание, вовлекает всех студентов группы в работу и ликвидирует языковой барьер. Следует отметить, что принцип многоязычной среды в классе (multilingual classroom environment) был переосмыслен и обоснован исследователями О.Гарсией и Ли Вэй, а Ю. Али в статье «Многоязычные учащиеся в классах английского языка как иностранного: обзор» отмечает, что «…классы больше не являются площадками языковой однородности, а формируются студентами, которые приносят с собой собственный, самобытный код языков, культурных практик и эпистемологий» [1, с. 198].

Важно отметить, что создание многоязычной среды на занятиях по грамматике помогает студентам понять и усвоить новый материал. А применение принципа сравнительной лингвистики, разработанного Р. Ладо, когда при изучении грамматических тем английского языка (например, времен, предлогов, союзов) студентам предлагается сравнить структуры английского языка с родным и обратить внимание на сходства и различия, повышает осознанность в изучении английского языка, включает критическое мышление, т. к. студент начинает понимать логику языка через призму своей картины мира. Также при применении данного принципа осуществляется профилактика интерференции (неосознанного переноса правил, порядка слов и логики родного языка в английский, что порождает типичные ошибки): «обучение, основанное на результатах сравнительного языкового анализа, помогает снизить проникновение родного языка в новый изучаемый язык» [2, с. 132]. Отметим, что при использовании данного метода снижается когнитивная нагрузка. Например, туркменским студентам может быть сложно понять специфику употребления Present Simple и Present Continuous, поэтому сопоставление этих времен с временами настоящего времени туркменского языка помогает увидеть различия и научиться применять эти времена правильно.

Сегодня важным является внедрить использование искусственного интеллекта в педагогическую деятельность таким образом, чтобы он стал инструментом для продуктивного обучения. Как отмечает Дж. Андерсен «…развитие генеративного искусственного интеллекта

в образовании трансформировало навыки чтения и письма у учащихся, породив новую область исследований, заслуживающую тщательного академического изучения» [3, с. 2], а также, отметим, и необходимость педагогического изучения. Поэтому обоснованным является использование ИИ в качестве лингвистического ассистента, механизмом работы которого является использование нейросетей в качестве так называемого критика, когда студенты просят ИИ найти недочеты в тексте, исправить ошибки правописания (сравнив исходный текст с отредактированным ИИ), подобрать ряд синонимов, в том числе более высокого регистра, переписать абзац в стиле деловой журналистики. Как отмечают авторы исследования «Влияние генеративного ИИ на академическое чтение и письмо: обобщение последних данных (2023–2025 гг.)», ИИ – это «акселератор исследований», используемый для генерации идей, анализа литературы и оптимизации исследовательского процесса на ранних этапах. Эта концепция помогает понять разнообразие взглядов и подходов к генеративному искусственному интеллекту в академическом сообществе [3, с. 6].

Таким образом в данной статье была рассмотрена важность применения интерактивных методов в процессе обучения английскому языку иностранных студентов (в частности – туркменских), что на конкретном практическом примере помогло интегрировать студентов первого курса с разноуровневой начальной подготовкой в образовательный процесс вуза, который осуществляется на неродном для учащихся языке (русском), решить ряд педагогических и академических задач, а также повысить уровень знаний, создав психологически комфортную атмосферу на занятиях. Важно отметить, что в ходе применения рассмотренных выше методов на каждом занятии было задействовано 100% аудитории. Немаловажным фактом является также содействие снятию языкового и культурного барьера между студентами и преподавателем.

**Список использованной литературы**

1. Ali, Y. Multilingual Learners in ELT Classrooms: An Overview [Электронный ресурс] / Y. Ali // TIJER. – 2025. – №12, Issue 5. – P. 196 – 204. – URL: https://tijer.org/tijer/papers/TIJER2505026.pdf (дата обращения: 15.08.2026).

2. Хубайберенова, Г. А. English Prepositions and Turkmen Suffixes [Электронный ресурс] / Г. А. Хубайберенова, Б. Б. Гурбаниязова // Символ науки. – 2023. – № 11-2-1. – С. 131–133. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/english-prepositions-and-turkmen-suffixes/viewer (дата обращения: 15.08.2026).

3. Andersen, J. The impact of generative AI on academic reading and writing. [Электронный ресурс] / J. Andersen // Frontiers in Education. – URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1711718/full (дата обращения: 12.09.2026).

**УДК 378.13**

***Т. Н. Ефремцева***

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ: ПРОДВИЖЕНИЕ ВВЕРХ ПО КРИВОЙ ЦЕННОСТИ В ТУРИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*В статье обосновывается переход от оценки учебной активности к измерению бизнес-ценности в туристском образовании. Языковые и межкультурные компетенции рассматриваются как ключевые факторы качества сервиса. Предложены модель конвергенции обучения и производительности, а также «Кривая ценности обучения» как стратегическая дорожная карта. Этот подход позволяет трансформировать образовательные подразделения в центры стратегического партнерства с индустрией гостеприимства.*

***Ключевые слова:*** *эффективность обучения, кривая ценности, производительность, модель конвергенции, иностранные языки, межкультурная коммуникация, сервисные компетенции.*

Парадокс современной вузовской и корпоративной образовательной среды заключается в колоссальном разрыве между объемами инвестиций в обучение и способностью организаций доказать их окупаемость. В ежегодных отраслевых отчетах расходы на корпоративное обучение превышают 350 миллиардов долларов, однако большинство специалистов по управлению персоналом и руководителей отделов обучения L&D (Learning and Development) компаний не могут ответить на важнейший вопрос: как именно обучение повышает производительность и способствует достижению результатов в бизнесе [1]?

Сфера туризма и гостеприимства особо чувствует этот разрыв. Выпускники туристских вузов должны владеть иностранными языками и навыками межкультурной коммуникации как базовым условием профессиональной пригодности. Такие традиционные академические показатели как количество сданных языковых экзаменов, часы аудиторной работы, уровень владения по шкале CEFR аналогичны корпоративным метрикам пройденных курсов повышения квалификации: они демонстрируют процесс, но не дают ответ на вопрос, как именно эти компетенции будут в будущем влиять на повышение качества обслуживания клиентов, увеличение продаж, снижение конфликтов с иностранными гостями или на оценку отеля на платформах бронирования. Способность выпускника туристского вуза эффективно взаимодействовать с представителями других культур становится прямым показателем экономической эффективности компании [2].

Такие традиционные метрики как процент слушателей, завершивших курсы обучения, количество слушателей и баллы удовлетворенности NPS (Net Promoter Score) совершенно не коррелируют с финансовыми показателями компании [3]. В данном исследовании предпринята попытка предложить научно обоснованную модель, которая позволит преодолеть этот разрыв, где языковые и межкультурные компетенции являются наиболее наглядным полигоном для проверки конвергентного подхода («Модель конвергенции обучения и производительности»).

Если посмотреть на классическую парадигму оценки в педагогике, то она основывается на усвоении знаний. Такие показатели как «Завершаемость обучения» (Completion Rate) и «Удовлетворенность слушателей» (Satisfaction Score) относятся к низшему уровню создания ценности. Недостаток состоит в том, что они измеряют событие, а не следствие. Высокий процент завершения курса обучения не гарантирует результат работы сотрудника или студента на стажировке в компании [4; 5].

Студент может получить высокий балл на экзамене по профессиональному английскому, но не сможет урегулировать конфликтную ситуацию с гостем из Китая или правильно оформить бронирование для испаноговорящего туриста на практике. Отельеры и руководители туристических компаний ожидают от сотрудника его способность адаптировать коммуникацию под культурный контекст клиента [6].

Менеджмент современного туризма требует увязки с ключевыми показателями эффективности бизнеса (KPI), т. е. доля повторных обращений, средний чек клиента, время обработки заявки, количество жалоб туристов на сотрудника, оценка отеля на TripAdvisor [7]. Вся языковая практика студента должна быть подчинена бизнес-ценности, где иноязычная компетенция рассматривается не как самоцель, а как инструмент повышения производительности труда в деятельности компании.

Преодолеть разрыв поможет Модель конвергенции обучения и производительности. Она отличается от классической четырехуровневой линейной модели Киркпатрика [8]. Данная модель представляет собой трехуровненую систему, в которой все элементы сходятся в точке бизнес-результата. На каждом уровне роль иностранных языков и межкультурной коммуникации является системообразующей (таблица 1).

Таблица 1 – Модель конвергенции обучения и производительности

| Уровень | Особенность |
|---|---|
| 1 | 2 |
| От измерения активности к измерению компетенций | Требует оценки приращения знаний и навыков (Skills Delta) с помощью ассессмент-центров и объективных тестов на применение знаний, а не на их воспроизведение. Для туристского вуза это означает |

Окончание таблицы 1

| 1 | 2 |
|---|---|
| | переход от лексико-грамматических тестов к ситуационным кейсам (симуляция регистрации на рейс, переговоры с туроператором, разрешение жалобы на иностранном языке), где оценивается не правильность формы, а эффективность достижения коммуникативной цели. Ключевым показателем становится не балл, а степень успешности решения профессиональной задачи в смоделированной межкультурной среде |
| От знаний к устойчивым изменениям в поведении | Ключевым звеном становится перенос обучения на рабочее место (Transfer of Learning) в период практик и стажировок. Метриками здесь служат не анкеты самооценки, а частота применения целевых моделей поведения в реальной бизнес-среде, замеряемая методами включенного наблюдения, трекинга цифровых следов и опросов руководителей по шкале наблюдаемых поведенческих индикаторов. Это выражается в том, как часто сотрудник использует активное слушание, адаптирует тон и стиль общения под культурные ожидания гостя, проявляет эмпатию с учетом национальных особенностей. Например, для японских туристов критически важна формальная вежливость, для американских – скорость и прямота, для арабских – личное внимание. Устойчивое поведение фиксируется через тайные аудиты (mystery shopping) или анализ записей переговоров, где кодируется количество успешных межкультурных адаптаций |
| От поведения к бизнес-результатам | Модель показывает неразрывную связь между поведенческими изменениями и метриками операционной эффективности. Если целью было развитие сервисных навыков – снижение оттока клиентов (Churn Rate). Применительно к иностранным языкам и межкультурной коммуникации в туристском вузе это означает: успешность обучения оценивается через динамику таких бизнес-показателей, как сокращение количества жалоб, увеличение кросс-продаж дополнительных услуг (экскурсии, питание) клиентам из других стран, повышение средней оценки на онлайн-платформах. Если после внедрения коммуникативного тренинга доля положительных отзывов от международных туристов возросла на 15 %, а число повторных бронирований – на 10 %, мы имеем прямое доказательство конвергенции |

Модель конвергенции действует по принципу изоморфизма: структура оценки должна быть изоморфна структуре бизнес-процессов, а не образовательным процедурам. Для туристской отрасли это означает, что языковая подготовка должна оцениваться не по шкале CEFR, а по шкале сервисной эффективности: сколько запросов обработано без ошибок, как быстро решены проблемы, насколько клиент удовлетворен взаимодействием. Только тогда данные обучения станут данными о производительности [8].

Практическая реализация модели конвергенции требует эволюционного пути, который визуализируется через *Кривую ценности L&D* (таблица 2). Это дорожная карта перехода от оперативной отчетности к аналитическим выводам, формирующим решения. Кривая описывает четыре стадии зрелости функции обучения в организации, и каждая стадия конкретизируется на примере языковой и межкультурной подготовки в туристском вузе.

Таблица 2 – Кривая ценности обучения и развития

| Уровень | Название | Содержание |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Уровень 1 | Операционная отчетность (Tracking) | Фиксирует исторические данные: количество студентов, сдавших экзамен, общее число академических часов, процент посещаемости. Ценность минимальна, так как эти метрики отвечают на вопрос «Что сделано?», но не «Зачем и с каким эффектом?». Никакой связи с реальными бизнес-кейсами пока нет |
| Уровень 2 | Реактивная аналитика (Learning Analytics) | Анализ срезов данных. Специалисты сравнивают эффективность форматов (очное и онлайн), строят воронки вовлеченности, сопоставляют результаты тестирования в разных группах, устанавливают корреляцию между интенсивностью занятий и успеваемостью. Это отвечает на вопрос «Насколько хорошо работает процесс обучения?», но все еще оторвано от бизнес-контекста. Например, мы знаем, что группа А усвоила лексику лучше, чем группа Б, но не знаем, как это скажется на работе с реальными туристами |
| Уровень 3 | Оценка влияния на производительность (Performance Impact) | Восхождение по кривой ценности. Обучение привязывается к производственным KPI конкретных подразделений. Здесь используются методы корреляционного анализа: сравниваются производственные результаты группы, прошедшей обучение, с контрольной группой. Сопоставляем показатели обслуживания (время обработки заявки, частота комплиментов, число возвратов) у выпускников, прошедших углубленный межкультурный тренинг, и у тех, кто изучал язык по стандартной программе. Ответ на вопрос: «Меняют ли новые компетенции поведение сотрудников на рабочем месте?» – теперь подтверждается данными из реальной практики стажировок или первых месяцев работы |
| Уровень 4 | Предиктивная бизнес-аналитика (Strategic Foresight) | Вершина кривой. L&D выступает как стратегический партнер бизнеса, который прогнозирует, какие компетенции понадобятся компании для захвата новых рынков, и заранее просчитывает потенциальный ROI образовательных интервенций. В языковом контексте это означает: на основе анализа туристических потоков, изменений въездной политики и потребительских предпочтений в разных странах вуз может предсказать, какой язык (например, арабский или корейский) станет критически востребованным через 2–3 года, и запустить опережающую подготовку. Также можно смоделировать, какой уровень межкультурной чувствительности обеспечит максимальную лояльность гостей из определенного региона, и спроектировать образовательные модули с точно рассчитанной экономической отдачей. Отчеты L&D становятся частью стратегического прогноза и бизнес-планирования туристических компаний |

Кривая ценности наглядно демонстрирует, что увеличение стратегического влияния обратно пропорционально количеству «валовых» показателей. Чем ближе L&D к бизнес-проблеме, тем меньше метрик, но тем выше их плотность принятия решений. Для туристского образования это означает переход от подсчета «владющих языком» к прогнозированию «способных приносить прибыль через межкультурный диалог» [9].

Неспособность ответить на вопрос о связи обучения и производительности является не провалом педагогики, а провалом методологии измерения. Модель конвергенции и Кривая ценности L&D предлагают парадигмальный выход: необходимо прекратить измерять образовательный процесс как самодостаточную сущность и начать измерять его как функцию бизнес-системы. Владение иностранными языками и навыками межкультурной коммуникации являются мостом между академической подготовкой и реальной деятельностью в сфере туризма и гостеприимства.

Представляется, что движение вверх по кривой ценности – это переход к экономическому расчету эффективности подготовки кадров для отрасли. Кафедры иностранных языков туристских вузов должны трансформироваться в центры анализа отраслевых компетенций выпускников, а преподаватели – в консультантов по межкультурной эффективности, работающих с реальными данными гостиничных сетей, туроператоров и агрегаторов. Особый интерес представляет также создание бенчмарков для туризма и гостеприимства, где языковые и межкультурные компетенции были бы привязаны к конкретным бизнес-метрикам.

**Список использованной литературы**

1. Global Report on Digital Competences in Tourism / World Tourism Organization (UNWTO). – Madrid : UNWTO, 2023. – 45 p. – URL: https://www.untourism.int/digital-transformation (дата обращения: 18.04.2026).

2. Reisinger, Y. International Tourism : Cultures and Behavior / Y. Reisinger, F. Dimanche. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2020. – 336 p.

3. Van der Heijden, B. Sustainable Careers : Implications for Work and Employment / B. Van der Heijden, A. De Vos. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2015. – 288 p.

4. Phillips, J. J. Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods / J. J. Phillips, P. P. Phillips. – London : Routledge, 2016. – 384 p.

5. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 112 p.

6. Smart tourism : foundations and developments / U. Gretzel, M. Sigala, Z. Xiang, C. Koo // Electronic Markets. – 2015. – Vol. 25, № 3. – P. 179–188.

7. Harward, D. Data-Driven L&D : Moving from Activity to Impact / D. Harward. – London : Kogan Page, 2021. – 256 p.

8. Kirkpatrick, D. L. Evaluating Training Programs : The Four Levels / D. L. Kirkpatrick, J. D. Kirkpatrick. – 3rd ed. – San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, 2006. – 224 p.

9. Rethinking the intercultural communicative competence evaluation in higher education / T. N. Yefremtseva [et al.] // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 127. – Art. 02001. – DOI: 10.1051/shsconf/202112702001.

**УДК 372.881.111.1:81.276.6**

***М. Н. Липская, Н. В. Кулаженко***

## КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Оценивание терминологической компетенции студентов транспортных специальностей остаётся недостаточно разработанной областью методики преподавания языка для*

*специальных целей. В статье предложена система критериев оценки, включающая когнитивный, операциональный и коммуникативный компоненты, а также описываются уровни сформированности терминологической компетенции (пороговый, базовый, продвинутый). Обоснована необходимость отказа от узкого понимания терминологии как набора изолированных единиц и перехода к оцениванию способности использовать термины в профессионально значимых ситуациях. Приведены примеры заданий для диагностики каждого компонента. Сделан вывод о том, что предложенная шкала может использоваться как для итогового, так и для формирующего оценивания.*

***Ключевые слова:*** *терминологическая компетенция, критерии оценивания, транспортные специальности, язык специальности, уровневая шкала, профессиональная коммуникация.*

В современной методике преподавания языка для специальных целей вопросы оценивания терминологической компетенции студентов транспортных вузов разработаны фрагментарно. Традиционные формы контроля (перевод терминов, тесты на множественный выбор) фиксируют преимущественно знание изолированных единиц, но не позволяют судить о способности студента использовать терминологию в профессионально значимых ситуациях [1].

Между тем, именно эта способность является критически важной для безопасности на транспорте: неточное употребление термина в документации, при передаче информации диспетчеру или в техническом описании может привести к ошибкам, имеющим реальные последствия. Как показывает практика, значительная часть инцидентов на транспорте связана не только с техническими неисправностями, но и с коммуникативными сбоями, в основе которых лежит неверная интерпретация терминов или их неточное употребление [2].

Для оценивания терминологической компетенции студентов нами разработана система критериев, что предполагает решение следующих задач: 1) определить структуру терминологической компетенции применительно к транспортным специальностям; 2) разработать критерии и уровневую шкалу оценивания.

Терминологическая компетенция представляет собой сложное интегративное образование, включающее несколько взаимосвязанных компонентов. Опираясь на исследования в области профессионально-коммуникативной компетенции [3], можно выделить следующие составляющие.

Когнитивный компонент – знание терминов данной предметной области, понимание их дефиниций, осознание системных связей между терминами (родо-видовые, партитивные, ассоциативные отношения). Этот компонент отвечает на вопрос «что студент знает о термине». Он включает не только знание отдельного термина, но и понимание его места в терминосистеме: например, студент должен осознавать, что *подвижной состав я*вляется родовым понятием по отношению к *локомотиву* и *вагону*, а *тормозная система* связана с *безопасностью движения* через функциональные отношения [4].

Операциональный компонент – способность правильно употреблять термин в речи и на письме, соблюдать лексическую сочетаемость, использовать термин в составе синтаксических конструкций, характерных для научного и профессионального стилей. Этот компонент отвечает на вопрос «как студент использует термин». Он предполагает владение типичными для транспортной документации конструкциями: *осуществлять контроль технического состояния, обеспечивать соблюдение регламента, вводить в эксплуатацию, выводить из эксплуатации* [5].

Коммуникативный компонент – умение адекватно интерпретировать термин в контексте профессиональной коммуникации, распознавать его в устной и письменной речи, передавать содержание с использованием терминологии, участвовать в профессионально ориентированном диалоге. Этот компонент отвечает на вопрос «как студент взаимодействует с терминологией в коммуникации». Он включает способность переключаться между регистрами общения (официальный доклад, инструктаж, неформальное обсуждение с коллегой), сохраняя терминологическую точность [6].

В исследованиях профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов различных специальностей [3] выделяются сходные параметры измерения: знание профессиональной терминологии, знание лексической сочетаемости терминов, знание синтаксических конструкций, используемых в профессиональном контексте, способность воспроизводить и продуцировать тексты. Эта модель может быть адаптирована для транспортных специальностей с учётом специфики отрасли.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении терминологической компетенции и профессиональной компетентности в целом. Терминологическая компетенция не является самоцелью: она выступает средством профессиональной деятельности. Поэтому оценивание должно быть ориентировано не на изолированное знание терминов, а на способность использовать их для решения профессиональных задач – составления документации, ведения переговоров, анализа технических ситуаций [1].

Разработка критериев оценивания должна учитывать как специфику терминологии как языкового явления, так и особенности профессиональной деятельности будущих специалистов транспорта. Предлагаемая система критериев соотнесена с выделенными компонентами.

Критерии когнитивного компонента:

1. Точность дефиниции. Студент способен дать определение термина, соответствующее нормативному (стандартизированному) определению в данной предметной области. Оценивается не заученная формулировка, а понимание сущности понятия. Например, определяя *габарит*, студент должен указать, что это предельные очертания подвижного состава, а не просто *размер*.

2. Системность знания. Студент устанавливает связи между терминами: называет родовые и видовые понятия, однокоренные термины, антонимы, синонимичные термины (при их наличии). Так, для термина *диспетчеризация* студент должен назвать *диспетчер, диспетчерская, оперативное управление*.

3. Различение терминов и общеупотребительной лексики. Студент понимает, что одно и то же слово может выступать в роли термина и в общеязыковом значении, и правильно идентифицирует терминологическое употребление. Например, слово *стрелка* в общеязыковом значении – указатель, в железнодорожном – устройство перевода подвижного состава с одного пути на другой [5].

4. Владение аббревиатурами. Студент расшифровывает и правильно употребляет аббревиатуры, типичные для транспортной отрасли (*АБС, ЭПТ, СЦБ*).

Критерии операционального компонента:

1. Лексическая сочетаемость. Студент использует термин с типичными для данной предметной области глаголами, прилагательными, предлогами (*обеспечить безопасность перевозок, соблюдать регламент технического обслуживания, ввести в эксплуатацию*). Ошибки в сочетаемости (*делать контроль* вместо *осуществлять контроль*) свидетельствуют о недостаточной сформированности операционального компонента.

2. Синтаксическая корректность. Студент строит высказывания с терминами в соответствии с нормами научного стиля речи, использует пассивные конструкции, безличные предложения, характерные для технической документации (*Техническое состояние подвижного состава проверяется перед выходом на линию*).

3. Продуктивность. Студент способен порождать собственные высказывания с использованием изученной терминологии, а не только воспроизводить готовые формулировки. Продуктивность оценивается через задания на составление инструкций, описаний, объяснений.

4. Стилистическая уместность. Студент выбирает терминологические средства, соответствующие жанру высказывания (инструкция, доклад, пояснительная записка).

Критерии коммуникативного компонента:

1. Контекстуальное понимание. Студент правильно интерпретирует термин в контексте аутентичного профессионального текста, даже если формулировка отличается от заученной дефиниции [2].

2. Адекватность коммуникативной задачи. Студент выбирает термины, соответствующие ситуации общения (официальный доклад, инструктаж, неформальное обсуждение с коллегой) [3].

3. Точность передачи информации. При пересказе, аннотировании, реферировании профессионального текста студент сохраняет терминологическую точность, не допускает искажений, способных повлиять на смысл [1].

4. Интерактивность. Студент способен поддерживать профессиональный диалог, адекватно реагировать на терминологические вопросы собеседника, уточнять значение термина при необходимости [6].

Для практической диагностики каждого компонента могут использоваться следующие типы заданий.

Задание 1 (когнитивный компонент). Дайте определение термину *габарит*. Укажите, к какому родовому понятию он относится. Назовите однокоренные термины. Приведите пример употребления термина в нормативном документе.

Задание 2 (операциональный компонент). Составьте инструкцию по безопасности для одной из транспортных операций, используя не менее десяти терминов из изученного глоссария. Соблюдайте жанровые нормы инструкции.

Задание 3 (коммуникативный компонент). Разыграйте ситуацию: диспетчер и водитель обсуждают изменение маршрута в связи с дорожными условиями. Используйте не менее десяти терминов. Партнёр оценивает точность употребления терминов по предложенной шкале.

Для практического применения критериев целесообразно использовать уровневую шкалу. На пороговом уровне студент узнаёт термины, понимает их в контексте, но испытывает затруднения при самостоятельном употреблении; дефиниции неточны, сочетаемость нарушена, в коммуникации преобладают общеязыковые средства. На базовом уровне студент правильно употребляет термины в знакомых контекстах, но допускает ошибки в сочетаемости или стиле; дефиниции в целом корректны, но неполны; в коммуникации использует терминологию, но с опорой на образец. На продвинутом уровне студент свободно оперирует терминологией, использует её в продуктивной речи, соблюдает стилистические нормы; дефиниции точны, системные связи установлены, коммуникация терминологически насыщена и адекватна ситуации [3].

Предлагаемая шкала может быть использована как для итогового, так и для формирующего оценивания. В последнем случае она позволяет студенту видеть зону ближайшего развития и планировать собственную работу.

Разработка критериев оценивания терминологической компетенции студентов транспортных специальностей требует отказа от узкого понимания терминологии как набора изолированных единиц. Предложенная трёхкомпонентная модель (когнитивный, операциональный, коммуникативный компоненты) позволяет охватить как знание терминов, так и способность использовать их в профессионально значимых ситуациях. Разработанная уровневая шкала может применяться как для итогового, так и для формирующего оценивания.

## Список использованной литературы

1. Багрова, А. Я. Обучение языку специальности иностранных студентов-бакалавров уровня В1 / А. Я. Багрова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 3. – С. 141–146.

2. Бронская, Т. В. Русский язык для железнодорожников : учебное пособие по русскому языку как иностранному / Т. В. Бронская, О. Н. Касаткина, Е. Г. Князькова, С. Э. Лятии. – Иркутск : ИрГУПС, 2019. – 164 с.

3. Ши, Ц. Модель обучения русскому языку иностранных студентов медицинских специальностей на основе технологии CLIL : дис. … канд. пед. наук / Ц. Ши. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2024. – 180 с.

4. Горев, А. Э. Организация автомобильных перевозок : учебное пособие / А. Э. Горев, Е. М. Олещенко. – Москва : Академия, 2019. – 256 с.

5. Иванова, Е. И. Наземные транспортно-технологические средства. Вводный курс по языку специальности для иностранных студентов подготовительного факультета : учебное пособие / Е. И. Иванова, И. А. Богомолова. – Москва : МАДИ, 2014. – 120 с.

6. Никоненко, О. В. Русский язык как иностранный для транспортных специальностей : учебное пособие / О. В. Никоненко, Е. Ю. Семчугова. – Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2020. – 72 с.

**УДК 811.161.1`37:81`367.625.43/.44**

***И. М. Петрачкова***

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРИЧАСТИЙ И ДЕЕПРИЧАСТИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

*В статье обосновывается необходимость изучения причастий и деепричастий в иностранной аудитории исключительно на материале текстов по языку будущей специальности. Данные глагольные формы, являясь маркерами книжного, преимущественно научного стиля, делают собственно медицинские тексты идеальной дидактической базой. В статье демонстрируется реализация функционально-семантического подхода, который направлен на формирование навыков узнавания, трансформации и активного употребления причастий и деепричастий в учебной и профессионально ориентированной среде.*

***Ключевые слова:*** *язык специальности, русский язык как иностранный, медицинский дискурс, причастие, деепричастие, научный стиль речи, профессиональная компетенция, студенты-медики.*

В современной лингводидактике при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) все более востребованным становится функционально-семантический подход, при котором грамматическая форма изучается не изолированно, а в единстве с ее значением и типичными речевыми ситуациями. Функционально-семантический подход (ФСП) – это устоявшееся понятие в лингводидактике (работы А. В. Бондарко [1; 2], Е. А. Быстровой [3]). Он означает изучение языка «от смысла к форме»: мы смотрим, как грамматика (причастия и деепричастия) служит для передачи определенных смыслов (время, действие, признак, обстоятельство). Для студентов-медиков это означает, что причастия и деепричастия должны осваиваться не как абстрактные морфологические категории, а как средства реализации определенных смысловых отношений: атрибутивных (определительных), временны́х, причинных, условных и др. Так, иностранному студенту важно объяснить не просто как построить причастие или деепричастие (функция формообразования), а какой смысл эти формы вносят по сравнению с глаголом (функция в тексте + семантика вида, времени, залога). Поэтому термин «функционально-семантический» подчеркивает единство роли (функции) и значения (семантики).

И вновь в практике преподавания РКИ при изучении причастий и деепричастий возникает традиционное методическое противоречие. С одной стороны, причастия и деепричастия являются грамматически сложными темами, наиболее трудными для иностранных студентов, требующими высокого уровня автоматизации навыков. С другой стороны, трудность усугубляется тем, что в разговорной (бытовой) речи эти глагольные формы практически не встречаются; их естественная среда – научный и научно-популярный стиль, в частности – медицинские тексты. Как справедливо отмечают многие методисты [1; 2; 3; 4], носитель языка в повседневном диалоге скорее скажет «человек, *который болеет* гриппом», нежели чем «человек, *болеющий* гриппом». В этой связи получается, что изучение грамматических тем, связанных с образованием и употреблением таких форм глагола как причастие и деепричастие, скорее, носит пассивный характер, нежели связанный с коммуникативными потребностями иностранных студентов, изучающих русский язык в медицинском вузе. Несомненно, что полученные

знания об этих глагольных формах, умения и навыки по их образованию и употреблению быстро утрачиваются, поскольку не находят активного практического применения в речи инофонов. Соответственно может снижаться и мотивация при изучении причастий и деепричастий. Однако, когда возникает потребность в их использовании в учебной и профессиональной сферах, отчетливо прослеживается осмысленность и эффективность в усвоении глагольных форм. Именно поэтому обучение этим формам должно быть профессионально ориентированным и опираться на тексты языка специальности.

Очевидно, что для эффективного усвоения причастий и деепричастий иностранными студентами-медиками изучение грамматических тем должно быть связано с лексическим практико-ориентированным языковым материалом и идти параллельно. Так, О. Ю. Новикова пишет: «При обучении русскому причастию стоит помнить о двух важных аспектах: 1) причастие действительно является принадлежностью письменной речи, поэтому нет необходимости стремиться к выведению причастий в устную речь, тем более что даже русские практически не используют причастия в живой разговорной речи; 2) тем не менее, простое, механическое выполнение грамматических упражнений мало способствует развитию способности использовать причастия в письменной речи; развивается лишь способность выполнять грамматические упражнения на причастия. Таким образом, грамматические упражнения должны быть, но они не должны становиться единственным средством формирования грамматического и коммуникативного навыков» [5, с. 176].

Действительно, для будущего врача игнорирование причастий и деепричастий невозможно. Именно в научном стиле медицинских текстов (историях болезни, учебниках, монографиях, статьях, аннотациях, описаниях патогенеза и проч.) эти формы выполняют ключевые функции по компрессии информации (при свертывании придаточных предложений); точности номинации (при дифференциации постоянных и временных признаков); логической связности (при обозначении последовательности или одновременности действий, причины, условия). Таким образом, основной принцип отбора материала при изучении данных грамматических тем – это тексты языка специальности, причем, не всегда адаптированные (в зависимости от уровня владения языком обучаемого), но и аутентичные, взятые из реальных источников, не измененные в учебных целях – без упрощения лексики, грамматических конструкций и синтаксиса. В ряде учебно-методических пособий [6; 7] мы используем именно такие тексты по специальности. Предварительно предлагаем упражнения, направленные на снятие трудностей при чтении, осмыслении, переводе данных текстов. При функционально-семантическом подходе к организации практического занятия по РКИ одновременно решается сразу несколько образовательных задач: усвоение грамматического материала и одновременно овладение языком будущей специальности, что, безусловно, способствует пробуждению познавательной активности иностранных студентов-медиков и осмысленному усвоению русской грамматики.

Лингводидактический потенциал медицинского текста сложно переоценить, поскольку такой текст обладает целым рядом характеристик, которые делают его незаменимым при изучении причастий и деепричастий. Прежде всего, это высокая частотность действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени (описание операций, симптомов, этиологии): например, «воспаление, *вызванное* вирусом», «слизистая оболочка, *пораженная* бактерией», (анатомические и физиологические характеристики: «артерии, *питающие* сердце»; «ферменты, *расщепляющие* белки»); деепричастия несовершенного и совершенного вида (описание механизма симптомов, стадий болезни: «больной кашляет, *испытывая* боль в грудной клетке»; «вирус проникает в клетку, *вызывая* воспаление»); деепричастие следствия: «*поступив* в желудок, пища смешивается с соком»; деепричастие времени и др. Деепричастия, как правило, описывают динамику процесса, что критически важно для клинического мышления.

Преподавателю РКИ удается отследить типологию трудностей при усвоении материала. Анализ ошибок студентов-медиков выявляет две группы проблем: 1) ***морфологические***: смешение суффиксов (-ущ/-ащ; ем/им): *«болеющий» «вводимый»*; ошибки в образовании деепричастий СВ: *«написав»* (вместо *написав* студенты часто используют архаизм *«написавши»*); 2) ***синтаксические*** (наиболее частотные): неправильное согласование причастий: «заболевание,

*сопровождающийся* кашлем»; нарушение видовременного плана: «больной*, поступающий* вчера*…»* (нужно *поступивший*); ошибка в деепричастном обороте (различие субъектов действия): *«изучая* историю болезни, диагноз был поставлен*»* (должен быть один субъект – врач) и некоторые другие.

Как видим, иностранные студенты часто путают видовременные формы причастий, совершают ошибки при их согласовании с существительными (в роде, числе и падеже), а также нарушают правила синтаксиса в предложениях с деепричастиями, когда добавочное действие не совпадает с основным подлежащим. Анализ типичных ошибок в работах студентов-инофонов при изучении этих форм позволяет обозначить следующие грамматические и лексические трудности: 1) ***ошибки при использовании причастий***: а) нарушение согласования – причастие в предложении ведет себя как прилагательное, и часто студенты забывают согласовать его с главным словом в падеже, числе и роде); б) ошибки в залоге: студенты путают действительные и страдательные причастия, например, используя суффиксы -ущ-/-ющ- вместо -ем-/-им-. в) неправильный выбор вида: инофоны путают глаголы совершенного и несовершенного вида, что приводит к выбору неверной формы причастия; г) трудности с краткими формами: образование и употребление кратких страдательных причастий (например, *сделан, написана*) часто вызывает проблемы из-за их сходства с прилагательными; д) неоправданно частое употребление в устной речи: в русском языке причастия – это признак книжного, письменного стиля, иностранцы же часто пытаются активно использовать их в разговорной речи, делая ее неестественной; 2) ***ошибки при использовании деепричастий***: а) несовпадение субъекта действия – это самая грубая и частая ошибка, поскольку деепричастие обозначает добавочное действие того же лица, предмета или явления, которое выполняет основное действие, выраженное глаголом; б) употребление деепричастий в безличных предложениях: в конструкциях без подлежащего использование деепричастия грамматически неверно; в) смешение временного значения: иностранные студенты могут нарушать логическую последовательность действий, используя деепричастия несовершенного вида (обозначающие одновременность) там, где требуются деепричастия совершенного вида (обозначающие предшествование); г) превращение деепричастия в наречие: студенты часто не могут распознать случаи, когда деепричастие переходит в разряд наречий (например, *работать стоя, сидеть сложа руки*), и пытаются применять к ним правила построения оборотов. Несомненно, что для закрепления грамматического материала на первый план выступает работа с научными текстами по специальности.

Методическая модель функционально-семантического подхода при изучении причастий и деепричастий представляет собой четырехуровневую систему обучения иностранных студентов. *Первый* (предтекстовый) *уровень* направлен на отработку форм образования причастий и деепричастий. Упражнения типа «образовать активные причастия от глаголов, частотных в медицинских текстах», «вставить причастия в предложения» позволяют закрепить использование формальных суффиксов -ущ-/-ющ-, -ащ-/-ящ- (для активных причастий настоящего времени) и -вш-/-ш- (для действительных (активных) причастий прошедшего), -ем/-им (для пассивных причастий настоящего времени), -енн / - нн /-т (для страдательных (пассивных) причастий прошедшего времени) на лексике, которая затем встретится в текстах.

*Второй* (текстовый) *уровень* связан с узнаванием и дифференциацией (на этапе предъявления текста). Студентам предлагаются микротексты, например, «Система органов пищеварения» или «Состав крови». Пример (текст «Состав крови»): «Плазма крови, *содержащая* воду и *растворенные* вещества, транспортирует клетки. Эритроциты, *переносящие* кислород, имеют форму двояковогнутого диска. *Свертываясь* при повреждении сосуда, кровь останавливает кровотечение». На этапе выполнения заданий по типу «найти причастия/деепричастия, определить их вид, залог (для причастий) и функцию», «найдите в тексте активные причастия настоящего времени и выпишите их» или «найдите причастия и деепричастие, укажите от каких глаголов образована каждая из форм» и под. происходит реализация второго уровня обучения.

*Третий уровень* трансформации (замены придаточных частей) является ключевым для понимания компрессивной функции причастий и деепричастий. Для него характерны задания типа «замените конструкцию “который + глагол” причастием» или «замените придаточное времени/причины деепричастным оборотом» и др.

И, наконец, *четвертый уровень* продукции в профессиональном контексте основывается на составлении студентами связных устных или письменных сообщений по клиническим темам. Цель – сознательно употребить 3–4 причастия и 1–2 деепричастия по заданной теме (например, предложения по теме «Анемия» могут быть следующими: «Анемия – это состояние, *характеризующееся* снижением гемоглобина. Эритроциты, *потерявшие* способность переносить кислород, вызывают гипоксию. *Снижая* транспортную функцию крови, болезнь приводит к слабости и головокружению»; по теме «Отит»: «Воспаление, *локализованное* в среднем ухе, называется отитом. *Распространяясь* на соседние ткани, инфекция вызывает осложнения. Пациент, *жалующийся* на боль при глотании, нуждается в осмотре».

При изучении таких тем, как «Грипп», «Кашель», «Насморк», важно противопоставить научное и бытовое описание. В разговоре с пациентом (ролевая игра) врач использует конструкции без причастий («У вас насморк, *который не проходит*»), а в научном докладе – с причастиями («Насморк, *не проходящий более 14 дней*, переходит в хроническую форму»). Это формирует регистровую компетенцию студента-медика.

Таким образом, изучение причастий и деепричастий в иностранной аудитории студентов-медиков не является самоцелью. Материал подается не как абстрактная морфология, а как система средств для выражения определительных, временны́х, причинных и условных отношений в профессиональных текстах. Система предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий позволяет последовательно сформировать навыки формообразования, узнавания, трансформации и активного употребления причастий и деепричастий в учебной и письменной речи. Это средство овладения профессиональным медицинским дискурсом. Тексты языка специальности («Система органов дыхания», «Бронхит», «Гастрит» и др.) выполняют роль естественной среды обитания данных грамматических форм. Методически обоснованный переход от освоения грамматического алгоритма образования глагольных форм, пассивного узнавания причастий и деепричастий через трансформацию к активному продуцированию в рамках клинических тем позволяет преодолеть разрыв между бытовой и профессиональной речью, формируя у будущего врача навыки аналитического чтения научной литературы и точного оформления собственной речи.

**Список использованной литературы**

1. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко. – Ленинград : Наука, 1984. – 136 с.

2. Бондарко, А. В. Теория функциональной грамматики: локативность, бытийность, посессивность, обусловленность / отв. ред. А. В. Бондарко. – Санкт-Петербург : Наука, 1996. – 229, [2] с.

3. Быстрова, Е. А. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. – Москва : Дрофа, 2004. – 240 с.

4. Клобуков, Е. В. Семантика падежных форм в современном русском литературном языке : (введение в методику позиционного анализа) / Е. В. Клобуков. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 119 с.

5. Новикова, О. Ю. Обучение русскому причастию с позиции коммуникативного подхода / О. Ю. Новикова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. – Воронеж : Научная книга, 2016. – С. 174–179.

6. Петрачкова, И. М. Изучаем причастия и деепричастия (на материале языка будущей специальности): учеб.-метод. пособие к практическим занятиям по русскому языку как иностранному для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран медицинских вузов / И. М. Петрачкова. – 2-е изд., стер. – Гомель : ГомГМУ, 2014. – 88 с.

7. Петрачкова, И. М. Изучаем язык будущей специальности (повторение предложно-падежной системы русского языка) : учебно-методическое пособие к практическим занятиям

по русскому языку как иностранному для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран учреждений высшего медицинского образования / И. М. Петрачкова. – Гомель : ГомГМУ, 2018.– 204 с.

**УДК 372.881.111.1**

***А. В. Шевелева***

## МЕТОДИКА АНАЛИЗА МЕДИАТЕКСТА КАК КОМПЛЕКСНОГО ФЕНОМЕНА СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАСФЕРЫ

*В данной статье рассматривается сущность медиатекста как сочетания вербальной и медийной составляющих, анализируются современные подходы к изучению медиатекста с позиций стилистических приемов СМИ. В рамках исследования предложена комплексная методика филологического анализа медиатекстов, а также проведен углубленный анализ функций медиасреды в современном обществе.*

***Ключевые слова:*** *медиасфера, медиалингвистика, медиаречь, концепция, медиатекст, методика филологического анализа, средства массовой коммуникации.*

Развитие медиасферы обусловило и расширение функций средств массовой коммуникации (далее – СМК). Помимо традиционных и основных функций, таких как информационная (предоставление новостей и фактов) и воздействующая (влияние на аудиторию, формирование мнений и установок), выделяются и другие функции, которые ранее могли не получать такого внимания, что свидетельствует об усложнении и многообразии ролей медиасреды в современном обществе, а также о необходимости более тонкого анализа их воздействия и функций в контексте разнообразных жанровых форм. Например, в учебнике для вузов под названием «Культура русской речи», выделено пять функций: информационная, комментарийно-оценочная, познавательно-просветительная, воздействия, гедонистическая [1, с. 143]. В современных СМК особое значение приобрели коммуникативно-речевые произведения, посвященные здоровому образу жизни, при помощи которых в медиасфере реализуется познавательно-просветительная функция; это медиатексты, содержащие мотивацию к ведению здорового образа жизни и профилактике заболеваний. В силу определенных научно-технических, политических и социальных изменений в мировом сообществе здоровье в настоящее время воспринимается как благо, для получения которого нужно приложить немалые усилия. Разнообразные исследования лингвистов в области медиа могут быть более эффективными при наличии единой концепции медиалингвистики. В качестве такой концепции можно рассматривать медиалингвистику как медийное речеведение. Медийное речеведение – «изучение медиаречи, характеристика которой обусловлена участниками медиакоммуникации, фактурой, сферной и жанровой дифференциацией» [2, с. 93]. Ключевой для общей теории медиалингвистики является особая концепция медиатекста, которая присутствует практически во всех исследованиях медиаречи. Определяющим признаком этой концепции является переход от понимания текста исключительно как продукта речевой, не связанной с медийными практиками, деятельности, к восприятию текстов массовой информации как неразрывного сочетания компонентов вербального и медийного уровней, в котором выбор и характер вербальных единиц во многом обусловлен технологическими возможностями медианосителя. В основе концепции медиатекста лежит органичное сочетание единиц вербального и медийного ряда. Данное свойство текстов массовой информации подчёркивается, в частности, многими английскими авторами, которые рассматривают медиатекст как совокупность вербальных и медийных признаков. Так, концепция медиатекста Т. Г. Добросклонской как объёмного многоуровнего явления дополняется устойчивой системой параметров, которая позволяет дать предельно точное описание

того или иного медиатекста с точки зрения особенностей его производства, канала распространения и лингвоформатных признаков. Методика анализа медиатекста Л. Р. Дускаевой интересна тем, что в процессе анализа «делается акцент на деятельностно-процессуальном, праксиологическом подходе к изучению медиатекста, в связи с чем основным стал взгляд на текст как на социальное коммуникативное действие, объективирующее тот или иной вид речевой деятельности» [3, с. 15].

Изучение медиатекста в деятельностном ключе предполагает его анализ в тесной связи с реальными обстоятельствами, в которых он функционирует. Медиастилистический анализ текста направлен на выявление его композиционных особенностей, отражающих разные способы совершения речевых действий в разнообразных сферах социального речевого взаимодействия, и не только в тех, которые связаны с формой общественного сознания. Следовательно, в процессе медиастилистического анализа выясняется следующее: 1) какова смысловая структура медиатекста и чем она обусловлена; 2) как определяется (чем мотивируется) взаимодействие компонентов (предмет речи, отношение к предмету речи, указание на отношение к тому, что и как сказано ранее другим о предмете речи, на отношения автора и адресата) и какими факторами определяется взаимосвязь между ними; 3) как используются речевые средства (вербально-аудио-визуальный комплекс средств) для воплощения каждого из смысловых компонентов, т.е. как в условиях медиа средства отбираются и каким образом сочетаются, определяя степень и характер выраженности каждого из смысловых элементов.

Особенности методики филологического анализа публицистического текста по Н. С. Болотновой предусматривают систематическое исследование следующих компонентов: 1) стиль, 2) сфера общения, 3) функции текста, 4) характер адресата, 5) тип мышления, 6) форма речи, 7) стилевые черты, 8) образ автора, 9) языковые приметы стиля, 10) образ автора и его индивидуально-авторские стилистические особенности. Данная методика направлена на комплексное выявление особенностей языкового и стилистического оформления текста, а также на анализ его коммуникативных функций и авторской индивидуальности [4, с. 70].

Тщательно изучив особенности трех устоявшихся методик филологического анализа публицистического текста в условиях современного медийного пространства, была предпринята попытка разработать комплексный анализ исследования медиатекстов с выделением следующих ключевых компонентов:

1. Форма создания/воспроизведения текста: устная (например, речь, лекция) или письменная (статья, книга). Материалом исследования послужил официальный новостной портал в области здоровья *Healthline.* Настоящая версия сайта была разработана с учетом эффективной, по мнению психологов, модели представления информации в виде «контейнеров». Контейнер – это горизонтальный элемент на всю ширину экрана, в котором собраны разнообразные материалы. Поскольку журнал специализируется на сугубо медицинской сфере, вся информация представлена в виде линейной схемы: *Health conditions* ‘проблема со здоровьем’ – Wellness ‘методы ее решения’ – *Tools* ‘профилактика’. Каждый из разделов включает подразделы, например, первый раздел посвящен наиболее популярным заболеваниям (состояниям здоровья) среднестатистического человека, среди которых превалирует рак и его разновидности, например, *Breast cancer* ‘рак груди’ и психические расстройства, например, *Depression* ‘депрессия’. Каждый подраздел включает дополнительные подразделы в зависимости от тематики материала. Например, раздел, посвященный *Mental well-being* ‘психологическому благополучию’, включает такие компоненты, как *Better Sleep* ‘здоровый сон’, *Building Relationships* ‘диета и здоровые отношения’, *Emotional Well-Being* ‘эмоциональное равновесие’, *Navigating Therapy* ‘виды терапий’ и пр.

Анализ форм создания и воспроизведения текстов публикаций, а также каналов их распространения, в совокупности позволяет определить особенности медиатекста, его структурные и стилистические характеристики, а также механизмы воздействия на аудиторию.

2. Способ производства текста: авторский (индивидуальный) или коллегиальный (групповой). Большинство изученных в процессе исследования текстов – результат работы одного

автора. Индивидуальный процесс создания текста считается более гибким, так как автор имеет возможность работать в своем собственном темпе, без необходимости согласовывать свои идеи с другими; автор также обладает относительной творческой свободой в отношении содержания своих публикаций. Однако в процессе сравнения структуры текстов коллегиального и индивидуального способа создания отмечается еще одно существенное различие, о чем свидетельствуют следующие фрагменты публикаций:

Публикация 1 (индивидуальный способ создания текста):

*For one writer, tragedy led to comedy, the sudden loss of a colleague giving her the nudge she needed...There's nothing funny about your co-worker being assassinated. But it was the death of my beloved colleague and friend Hisham al-Hashimi that led me into the world of standup comedy. I knew it would trash my hard-won career in international security, but I didn't care any more...I'd been so uptight until that moment. I was a brown woman from a completely average home in the north of England, and forging a career in international security felt like a relentless fight. I studied insanely hard and wore my academic accolades like a suit of armour: Oxford, a PhD, Harvard. Still, I was constantly undermined and disrespected. No one else's voice echoed in my mind, only my own thoughts and fears [5].*

Публикация 2:

*On the day after Boxing Day last year, my dad and I went to buy some cabbage. My aunt and cousins were joining us for dinner that evening and we had a meal to prepare. The local supermarket was closed and the cabbage, sourced from an Italian deli around the corner, was obscenely overpriced. In a bind, we bought some anyway and headed back home to begin cooking. Standing around the kitchen island chopping and peeling vegetables, preparing a rib of beef and assembling a side dish of dauphinoise potatoes, we listened to music and chatted. The meal was a success and the cabbage – lightly browned and decorated with caraway seeds – tasty. But most important was that, for the time we had spent cooking, I felt closer to my dad.*

*When my parents separated, cooking elaborate meals with my mum helped me feel less redundant in a situation that was out of my control. We'd make Caesar salads with homemade dressing (using crème fraîche instead of egg yolks), my mum toasting croutons as I bashed anchovies and garlic with a mortar and pestle, or spend hours slowly cooking rich ragù. In my mind at least, I was offering a sense of companionship that she may have felt was missing [6].*

В публикациях, фрагменты которых представлены выше, повествование идет от первого лица, что позволяет автору делиться личным опытом решения описываемых в текстах проблем. Здесь индивидуальный подход характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью текста, что, в свою очередь, вызывает у читателя «эмоциональный отклик», и это позволяет ему идентифицировать себя с переживаниями автора. Делясь личным опытом, автор демонстрирует, что многие люди сталкиваются с аналогичными проблемами, тем самым создавая ощущение общности. Данный процесс можно объяснить и с точки зрения психологии, где идентификация читателя с личным опытом автора способствует углублению эмоциональной связи и расширению понимания человеческого опыта в целом. Например, в публикации 1 автор описывает, как смерть друга повлияла на его эмоциональное состояние и помогла найти новые пути саморазвития. В публикации 2 автор описывает важность совместного приготовления пищи в укреплении семейных связей и дружбы.

Приведем фрагмент текста, созданного коллегиальным способом:

*Trott admitted the guidance issued by the Conservative government last year hasn't worked", with too many children still using phones in classrooms. The Conservatives put down an amendment to the schools bill earlier this week, asking for a full ban on smartphones in schools, which was voted down by the government. Trott denied the amendment was a "gimmick", saying "parents, teachers, children are all asking for this. A government source said: "It beggars belief that the Tories repeatedly told voters they were banning phones but did nothing to ensure the guidance was being followed [7].*

Текст коллегиального способа создания сочетает в себе элементы:

1) повествования: речь идет о конкретном событии – высказывании председателя Лейбористской партии относительно запретов на использование смартфонов в учебных заведениях;

2) аналитического обсуждения: текст включает несколько точек зрения, демонстрируя сложность обсуждаемой проблемы. В частности, приводятся не только заявления председателя Лейбористской партии, выступающей за полный запрет гаджетов, но и с цитаты из официальных источников с соответствующими ссылками, выражающие скептицизм относительно эффективности ранее предложенных рекомендаций. В публикации также наблюдается использование нейтрального тона, что позволяет избежать эмоционально перегруженного языка. В качестве маркеров нейтрального тона можно отметить следующее: 1) использование нейтральной лексики *admit* 'признать', *guidance* 'руководство', *work* 'сработать', *amendment* 'поправка', *vote down* 'отклонить' и других слов, не имеющих стилевых помет, что способствует объективному изложению событий; 2) использование страдательного залога *the amendment was voted down*, что позволяет акцентировать внимание на самом действии или его результате, а не на субъекте данного действия; 3) использование ссылок на официальные источники, например, упоминание результатов опроса Ipsos …*almost half the UK public believe there should be a total ban on smartphones in schools...* предоставляет контекст и анализ общественного мнения, в то время как сообщения о конкретных законодательных действиях ...*the Conservatives put down an amendment... which was voted down...* закрепляют дискуссию в рамках текущих событий; 4) использование прямых цитат из выступлений заинтересованных сторон повышает степень доверия читателя к источнику информации. Например, утверждение Тротт о том, что многие люди не согласны с решением правительства *parents, teachers, children are all asking for this*, подчеркивает, что правительственные меры должны быть основаны на реальных потребностях граждан, что, в свою очередь, может способствовать сплочению власти и народа. Таким образом, текст коллегиального способа создания сочетает в себе элементы аналитического обсуждения; прямого высказывания; нейтральной лексики, что способствует объективному изложению событий, однако с пониженным уровнем эмоциональности текста.

3. Функционально-жанровый тип текста. Синкретизм жанров.

Как показывает анализ самых популярных новостных интернет-порталов, посвященных теме здорового образа жизни, в большей части медиатекстов прослеживается синкретизм двух жанров – информационной статьи и интервью. Такой подход позволяет одновременно информировать читателя о событии или человеке, а также передавать его эмоции через прямые высказывания. В результате получается гибкая форма, которая сочетает объективность журналистского описания с субъективностью интервью. Интервью – один из самых популярных журналистских жанров, привлекательный сосредоточенностью его содержания на осведомлённости, мнениях, взглядах, вкусах конкретного человека. В речевой основе интервью лежит «спонтанный или заранее продуманный диалог журналиста (корреспондента) с информированным или заинтересованным в таком общении собеседником» [8, с. 195]. В основе интервью лежит спонтанная или подготовленная беседа между журналистом (или корреспондентом) и собеседником, который обладает определенными знаниями или заинтересован в общении. Основная задача такого диалога – передать информацию о конкретном актуальном явлении, событии, факте, при этом подчеркнув личный опыт и субъективное отношение собеседника к обсуждаемой теме или вопросу.

Рассмотрим фрагмент публикации в жанре информационной статьи с элементами интервью из газеты "The Guardian". Текст представляет собой жанровый микс, где личные истории, субъективные мнения и объективные сведения переплетаются для достижения большей выразительности и глубины. В основе текста лежит диалог, в ходе которого интервьюируемый делится личным опытом, мнениями и взглядами: *The interviewer: So, do you like it? Rhian Cutter: As long as I feel comfortable in myself, that is all that matters. "I am completely different," she says. "I am very focused. I am driven. I want to compete in strongwoman events. I'm not bothered about winning: it is just about competing and believing that I can actually do that. I can do something out of the norm*. В тексте реализуются две упомянутые выше задачи: информирование (о похудении, тренировках) и выражение мнения (о стандартах красоты, важности внутреннего комфорта). Например, в высказывании респондента: …*we are at a critical point of recognising*

*what body positivity, or body positivity liberation as I prefer it, is...* присутствует позиция, которая одновременно информирует и убеждает читателя за счет следующих стратегий: 1) обращение к текущему моменту создает ощущение срочности и важности события; 2) личное мнение, усиливающее доверие аудитории к преподносимой им информации, подчеркивает важность текущих событий; 3) использование средств речевой выразительности, например, метафоры *turning point* ‘переломный момент’ указывает на весомые изменения в сознании человека.

Перечисленные выше компоненты филологического анализа публицистики в совокупности формируют целостный образ медиатекста, способствуя более глубокому и всестороннему пониманию его структуры, смысловых характеристик и коммуникативных целей. Такой интегративный анализ позволяет выявить механизмы воздействия медиатекста на аудиторию, а также определить его роль в формировании восприятия, ценностных ориентаций и социальных установок, что способствует более осознанной интерпретации его смыслового содержания и стратегий воздействия, что важно для развития медиаиндустрии.

Данное исследование проводилось в рамках темы «Гуманитарные науки как фактор сохранения и укрепления ценностного суверенитета белорусского государства» № 202-678 от 18.02.26.

**Список использованной литературы**

1. Культура русской речи: учеб. для вузов / под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М.: НОРМА: ИНФРА-М, 1999. – 560 с.

2. O'Sullivan, T. Key Concepts in Communication and Cultural Studies / T. O'Sullivan. – London: Routledge, 1993. – 384 p.

3. Дускаева, Л. Р. Стилистический анализ в медиалингвистике: монография / Л. Р. Дускаева. – М. : Флинта, 2019. – 340 с.

4. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 4 е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.

5. Younis, N. The death of my friend inspired me to follow my standup dreams / N. Younis // The Guardian. – URL: https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2025/mar/30/the-death-of-my-friend inspired-me-to-follow-my-standup-dreams (date of access : 26.03.2025).

6. Kheraj, A. ‘It’s less intimidating, less vulnerable’: why cooking in company helps us to talk / A. Kheraj // The Guadian. – URL : https://www.theguardian.com/food/2025/apr/19/its-less-intimidating-less-vulnerable why-cooking-in-company-helps-us-to-talk (date of access : 26.03.2025).

7. Keenan, R. Labour to scrutinise school smartphone bans as pressure grows over impact on teenagers / R. Keenan, R. Hall // The Guardian. – URL: https://www.theguardian.com/education/2025/mar/20/uk-government-to-look-at-a-smartphone-ban-in-schools (date of access : 26.03.2025).

8. Жданова, О. П. Интервью / О. П. Жданова, А. Н. Смолина // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова ; члены редколлегии: Г. А. Копнина, Л. В. Куликова, О. В. Фельде, Б. Я. Шарифуллин, М. А. Южанникова. – 2-е изд. перераб. и доп. – Электрон. дан. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2014. – С. 301–302.

**УДК 37.091.33**

***Т. Н. Шилько***

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕСКАЗА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Статья посвящена методическим аспектам использования пересказа в практике преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются трудности, возникающие у иностранных студентов при воспроизведении учебного текста, предлагаются возможные пути их решения.*

***Ключевые слова:*** *текст, пересказ, виды пересказа, осознанное чтение, коммуникативная компетенция, методы, приёмы.*

В соответствии с типовой учебной программой обеспечение овладения иностранными студентами русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия в социально-культурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения является основной целью обучения русскому языку в учреждениях высшего образования [1]. Достижение этой цели предполагает не только осознанное владение нормами современного русского литературного языка, но и развитие у студентов коммуникативной компетенции, т. е. способности решать те или иные коммуникативные задачи языковыми средствами в разных сферах и ситуациях общения, выбирать адекватные языковые формы в зависимости от целей, намерений, социальных и функциональных ролей участников взаимодействия.

Текст как единица общения и результат речевой деятельности является одним из средств формирования и развития коммуникативной компетенции. Он обладает потенциалом для осознания обучающимися возможностей использования фактов языка при реализации целей общения: формирования умений связно излагать мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, высказывать мнение по обсуждаемому вопросу, быть тактичными и убедительными в дискуссии и т. д.

Процесс восприятия текста – сложная когнитивная деятельность даже для носителей русского языка, тем более для инофонов, испытывающих трудности с извлечением, анализом, интерпретацией и осмыслением информации не только из-за языкового барьера, но и несовпадения ментальных стереотипов, отраженных в тексте, с культурными особенностями родного языка.

Осознанное чтение и умение пересказывать прочитанное является актуальной задачей как с точки зрения методики преподавания русского языка, так и в контексте формирования универсальных учебных действий, необходимых для успешного освоения студентами учебных программ высшего образования, поскольку пересказ, являясь эффективным средством обучения, используется по всем дисциплинам вузовского цикла. Умение пересказывать – это показатель усвоения и понимания прочитанного и прослушанного, индикатор **развития коммуникативных и когнитивных навыков, инструмент оценки учебных достижений**, а также необходимое качество для повседневной жизни. Подробные, выборочные, краткие и творческие пересказы являются важным звеном процесса человеческого общения. Поэтому при обучении русскому языку как иностранному ставится задача научить студентов «воспроизводить в устной форме прочитанный или прослушанный текст с заданной степенью свёрнутости, выделяя необходимую коммуникативно ценную информацию и излагая ее в соответствии с нормами русского языка и в определенной логической последовательности» [1].

Организуя работу над пересказом в иноязычной аудитории, преподаватели сталкиваются с рядом трудностей. Прежде всего, это механическое запоминание студентами отдельных предложений или абзацев без проникновения в суть читаемого, что приводят к низкой продуктивности пересказа и отражается на понимании и усвоении текста.

Механическое запоминание в ряде случаев обусловлено спецификой обучения у себя на родине. Так, в странах азиатского региона (Китае, Индии, Шри-Ланке и др.) большое внимание уделяется заучиванию наизусть, что предусматривает частое повторение материала с целью закрепления его в памяти. Эта практика имеет глубокие исторические, культурные, религиозные и образовательные корни. Кроме этого, во многих образовательных системах азиатских государств в приоритете письменная речь.

Несоответствие методических подходов в разных образовательных системах (в нашей стране – это ориентация на использование интерактивных технологий в обучении, стимулирование к активному участию в учебном процессе через обсуждения, проекты и задания, нацеленность на равнопартнерское учебное сотрудничество и др.) приводит к затруднениям в обучении русскому языку иностранных студентов из азиатских стран, которых С. И. Шевелёва относит к некоммуникативному (рационально-логическому) психологическому типу овладения иностранным языком [2, с. 116].

В процессе обучения преподаватели сталкиваются с возникновением у студентов коммуникативных барьеров, препятствующих эффективному взаимодействию в новой образовательной среде, что отражается на снижении готовности инофонов к участию в диалогизированных формах обучения и замедлении развития всех видов речевой деятельности.

В этой связи И. М. Тимофеева отмечает, что процесс формирования мыслительной деятельности иностранных студентов в ином культурологическом поле должен происходить поступательно за счёт постепенного обретения навыков иноязычного коммуникативно-речевого опыта [3, с. 214].

Однако не только разность в подходах к обучению определяет несформированность у студентов умения пересказывать. Чтобы воспроизвести текст, обучающиеся должны уметь находить необходимую информацию, определять ее коммуникативную ценность, обладать способностью преобразовывать текст с целью уменьшения её физического объёма, то есть выделять главное и убирать второстепенное, выстраивать содержание в определенной последовательности и излагать его в соответствии с нормами русского языка. Таким образом, при пересказе студенты активно задействуют память, мышление, словарный запас, логику, воображение. Очевидно, что чем лучше развиты когнитивные способности обучающегося, тем результативнее процесс обучения. Однако сами по себе когнитивные способности не гарантируют успех. Так, умение вычленить последовательность событий, восстановить их в памяти отнюдь не тождественно умению рассказать о них. Точно так же и понимание текста не влечет за собой умение пересказать его. Студент может правильно отвечать на вопросы преподавателя по содержанию произведения, но испытывать затруднения при его пересказе.

Снижает обучающий эффект и неправильный выбор инофоном стратегии при подготовке пересказа в качестве домашнего задания. Многие иностранные студенты считают, что, прочитав текст несколько раз подряд, можно получить хороший результат. Однако без осознанного подхода к чтению, без понимания смысла текста многократное чтение приводит лишь к механическому заучиванию. Кроме этого, необходимость многократного чтения одного и того же текста часто вызывает отторжение, что формирует стойкую неприязнь не только к чтению, но и русскому языку в целом.

Наличие трудностей, возникающих у иностранных студентов в связи с воспроизведением текста, предполагает необходимость организации специальной деятельности по формированию умения пересказывать. Практика показывает, что качество пересказа во многом зависит от методического руководства со стороны преподавателя, который знает, что предложить обучающимся для пересказа, с какой целью и какие методы и приёмы использовать для достижения этой цели.

Прежде всего, текст должен соответствовать уровню речевого и интеллектуального развития студентов, иметь определенную художественную и познавательную ценность, не должен быть перегружен сложными конструкциями или терминами. Методисты не рекомендуют пересказывать как слишком большие по объему тексты из-за насыщенности их множеством деталей, так и слишком маленькие, поскольку человек запоминает их дословно, как стихотворение.

Выбор вида пересказа (подробный, выборочный, краткий, творческий) определяется целевыми программными установками. Каждый из этих видов пересказа имеет свои особенности и служит достижению определенных педагогических целей. Так, подробный (или близкий к тексту) пересказ, используемый чаще других видов на начальном этапе обучения, содействует, прежде всего, обогащению речи студентов за счет слов и выражений, представленных в тексте, служит средством усвоения его логического построения, обогащает новыми знаниями.

Выборочный пересказ предполагает воспроизведение из текста той части, которая соответствует узкому вопросу, определенному эпизоду. Данный вид работы требует от иностранных студентов знания конкретного содержания текста, сформированного умения ориентироваться в нём. В процессе выполнения работы обучающиеся вычленяют одну часть материала, абстрагируются от другой, систематизируют отобранный материал и используют языковые средства в соответствии с поставленными коммуникативными задачами.

Краткий (или сжатый) пересказ более сложный вид воспроизведения текста, поскольку требует не только интенсивной аналитико-синтетической работы по отбору материала, но и логической его переработки, а также языкового оформления, дословно не совпадающего с текстом-образцом. С этой целью студенты должны осуществить грамматическое и лексическое перефразирование исходного текста: заменить сложные грамматические конструкции более простыми, использовать связующие средства, заменить одно выражения на иное, сделать другие трансформации.

Сложность краткого пересказа заключается в том, что студенту самому следует определить, что в тексте важно, а что является второстепенной деталью, что можно сократить, а что оставить. Чаще других используются следующие способы сокращения текста: отбрасывание деталей, обобщение конкретных единичных явлений и объединение обоих названных способов.

Для краткого пересказа уже недостаточно механической памяти, поэтому все чаще преподаватель организует логическое (смысловое) запоминание, чтобы с его помощью иностранный студент мог воспроизвести прочитанное. Для более осмысленного запоминания используется такие приёмы, как выделение смысловых опорных пунктов, смысловая группировка материала, составление плана и др.

Описывая методику работы над пересказом в иноязычной аудитории, И. М. Петрачкова уделяет особое внимание предварительной работе. «Для того, чтобы перейти к пересказу, нужно достаточно детально проработать первичный текст и новые лексико-грамматические единицы, в том числе и терминологический аппарат, устранив возникшие трудности в понимании и произношении, достичь автоматизма при структурировании текста и обозначении связей, используя в этом случае ключевые глаголы и хорошо знакомые обучаемым конструкции, а также обязательно создать визуальную опору для пересказа» [4, с. 62].

Разнообразные типы подготовительных упражнений направлены на первичную обработку лексико-грамматического материала, с которым иностранные студенты встретятся при работе с текстом. Лексическая работа ведется в двух направлениях: а) освоение конкретного словарного запаса, представленного в тексте; б) развитие аналитического подхода к слову в контексте. При этом активно используются приёмы лингвистического и лингвострановедческого комментария, языковой догадки по словообразовательным элементам и контексту, что способствует накоплению языкового материала, развитию способности аудирования и рассказывания. Благодаря предлагаемой работе снимаются языковые трудности, происходит семантизация новых лексических единиц, повторение ранее усвоенного материала, важного для понимания содержания, а это значит, что будет возрастать осмысленность воспроизводимого текста.

Таким образом, использование пересказа в практике преподавания русского языка как иностранного методически не только оправдано, но и целесообразно. При правильной организации образовательного процесса, основанного на принципах сознательности, системности и последовательности, пересказ способствует развитию у иностранных студентов языковых навыков и когнитивных способностей, формирует жизненно важные коммуникативные умения, необходимые для профессионального образования.

**Список использованной литературы**

1. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени (рег. номер ТД Д 381/тип. от 25.07.2019). – Минск, 2019. – 47 с.

2. Шевелёва, С. И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному / С. И. Шевелёва // Вестник ТГПУ. – 2010. –Выпуск 12 (102). – С. 115–118.

3. Тимофеева, И. М. Психологические и культурологические характеристики студентов из Шри-Ланки в контексте обучения русскому языку / И. М. Тимофеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – Выпуск 8–2. – Ч. 2. – С. 213–216.

4. Петрачкова, И. М. Пересказ текста по специальности как метод овладения языком профессионального общения / И. М. Петрачкова // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXII Международной научно-практической конференции (Минск, БГМУ, 19 октября 2023 г.) / под ред. Т. Н. Мельниковой (отв. ред.) [и др.] – Минск, 2023. – С. 62–65.

**УДК 378.147:811.111’243:005.336.2:316.776**

***Z. Xiangtian, L. I. Bahatsikava***

# TEACHER COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ESL: A CRITICAL REVIEW AND ANALYSIS

*This article critically reviews Teacher Communicative Competence (TCC) in ESL, highlighting that it remains under-theorized despite its crucial role in Communicative Language Teaching (CLT). Synthesizing literature from 1990 to 2025, the review examines TCC’s conceptualization, influencing factors, and improvement strategies. Findings reveal a significant theory-practice gap driven by exam-oriented cultures, insufficient training, and personal factors like language proficiency. Concluding that TCC is vital for effective CLT implementation, the article recommends experiential, reflective professional development and further cross-cultural research to support its development.*

***Keywords:*** *Teacher Communicative Competence (TCC), Communicative Language Teaching (CLT), ESL Pre-service Teacher Education, Professional Development, Classroom Interaction, Reflective Practice.*

The pedagogical shift towards Communicative Language Teaching (CLT) has dominated English language instruction for decades, with extensive scholarly and practical focus on equipping students with the skills for real-world interaction [1]. Consequently, discussions around the curriculum development, material design and methodological implementation have centered mainly on optimizing learner engagement and outcomes. However, this student-centered paradigm has casually and unintentionally overshadowed a critical counterpart: the communicative competence of the teacher. The successful setting of CLT principles in the classroom is not merely a function of prescribed materials or activities but it fundamentally relies on the teacher’s own professional communicative ability [2].

Current literature often addresses teacher support through a technical lens, suggesting revisions of language programs or exercise types. Far less attention is paid to the complex set of interactional, strategic and socio-pragmatic competencies a teacher must possess to create, manage and sustain a genuinely communicative learning environment [3]. Teachers are expected to model the language use, to provide comprehensible input, to facilitate meaning negotiation, to manage classroom discourse, and more important to respond to incidental or occasional communication needs. All that demands a sophisticated and reflexive communicative skill set distinct from the general language proficiency and even the pedagogical knowledge.

Furthermore, the existing discourse on developing communicative competence almost specifically targets the learners which has created a significant gap in frameworks for teacher development [4]. This gap is further exacerbated by a lack of interdisciplinary integration, which impedes a holistic understanding of how insights from communication studies, discourse analysis, and pragmatics can inform language teaching methodologies [2]. Existing research indicates different views, with some reducing teacher competence to content knowledge. In contrast, others argue for a primary focus on mastering communicative strategies, directly linking instructional quality to teachers’ interactional skills [2]. This review, therefore, seeks to critically synthesize existing research to foreground Teacher Communicative Competence (TCC) as an indispensable yet underdeveloped cornerstone of effective language education.

This systematic review synthesizes research on teacher communicative competence (TCC) in ESL contexts, covering studies from 1990–2025 and including seminal pre-1990 theories. Starting with 1,200 records, 850 remained after duplicates were removed, and 150 full texts were reviewed, resulting in 20 core sources. The analysis used thematic and conceptual synthesis, drawing on Michael Canale, Merrill Swain, and Lyle F. Bachman’s framework, to address questions about conceptualization, empirical evidence, factors affecting development, and approaches to improvement. Findings were categorized to identify patterns, gaps, and future research directions.

Studies suggest a variable, often problematic state of TCC worldwide. While native-speaker teachers may possess intuitive fluency, they may lack explicit pedagogical discourse skills. Non-native speaker teachers, despite strong grammatical knowledge, may experience anxiety and limited strategic competence in facilitating spontaneous communication, particularly in contexts with exam-oriented, traditional educational cultures [3, 4]. Research often reports a gap between teachers' theoretical acceptance of CLT and their practical ability to implement it effectively [5].

Most studies on the teacher communicative development centered on the definitions, components and debates on teaching styles [6], the importance of communicative competence in teaching English [7], and its link with CLT, focusing on real-life communication [8]. M. V. Pčolinská examines language learning approaches [9], while G. Orozbaeva emphasizes improving students' skills through better teaching [10]. In 2010, R. Petkutė connected teachers' communication skills to CLT quality and stressed ongoing development, highlighting the need for practice and style improvement. The success of the communicative approach hinges on the methodology and the teacher's competence. Interdisciplinary courses can broaden perspectives, but adopting the model requires adaptation. Future research could explore teachers' communicative strategies [2, p. 83]. Studies also examine virtual urbanism as a tool for language development in Russia, Kazakhstan, and China [11] and highlight intercultural competence, with Sharma [12] and Chunyu [13] emphasizing its role in language teaching.

In Thailand, S. Phothongsunan uses action research, including observation and task evaluation, to help Thai EFL teachers develop context-sensitive CLT through a teacher-training program that supports their professional growth. The study found that, despite using CLT, classes were rarely communicative, often unilateral and teacher directed. Recommendations suggest focusing more on fluency than accuracy to enhance students' communicative competence. In Saudi Arabia, Hasan specifically examined the capacity of an existing program – the Basic English Program delivered to Saudi Aramco employees – to foster high-level communicative competence in English. In the Saudi context, it is widely acknowledged that Saudi EFL learners often fail to develop adequate communicative competence. The study collected data through direct observations and audio recordings of English classes. The findings reveal that learners in this program were not provided with sufficient opportunities to engage in meaningful and socially appropriate communication in English [6]. There is practically a consensus in the literature that a significant shift is required in teaching methodology, from the currently prevalent Grammar-Translation method to Communicative Language Teaching, in particular, task-based language teaching; there is a growing body of evidence of the latter's superiority over other methods / approaches in developing learners' communicative competence [7].

In the Russian-speaking environment, E. N. Yaroslavova et al. give a study on the flipped classroom blended learning model for the development of students' foreign language communicative competence [8], M. V. Sudareva and A.V. Grigoryan analyze the impact on the development of foreign language communicative competence of students of non-linguistic faculties by implementing the Content and Language Integrated Learning Method [9]. G. Orozbaeva examines the key aspects of teaching English as a second foreign language in secondary school. Special attention is paid to the development of students' linguistic competence, which has a significant impact on their academic and professional development. The article analyses teaching methods, the problems students encounter, possible ways to overcome them, and the important role of the teacher in this process [10]. Z. Z. Muzaffarova on the potential of original fiction as a means of forming foreign language communicative competence of students [11].

In China, research has mainly focused on the domains related to intercultural communicative competence (ICC), such as the ICC assessment the intercultural business communication. Gu Xiaole studies Chinese EFL teachers' views on assessing intercultural communicative competence and how these beliefs influence classroom practices. Data from 1170 teachers show a willingness to assess but a lack of clarity, leading to confusion about what and how to assess. The study explores the reasons for these issues and suggests solutions, offering insights for intercultural language teaching in China [12]. Y. Yao and B. Du-Babcock examine the competencies needed for successful intercultural business

communication by studying Chinese professionals. Using a mixed-methods approach, the study surveys 227 professionals and conducts 11 follow-up interviews. Results show that intercultural business communicative competence (IBCC) includes four key components: three cultural (metacognitive, motivational, and behavioral intelligence) and one language-related (strategic competence). The study proposes a model of IBCC with implications for theory, practice, and education [13]. W. Lei examines preservice English teachers' intercultural communication competence (ICC) levels and differences by gender and family origin at a Chinese public university. Data from 186 teachers using Zhong et al. show a moderate ICC score of 3.20. Attitude scored highest (3.87), while linguistic competence was lowest (2.72). Females had higher ICC than males, but no urban-rural difference was found. Due to low ICC levels, the study suggests the university should focus more on ICC development, offer more intercultural communication opportunities, and adopt flexible policies for class division teaching [14].

S. Nyshanova and M. Akeshova studied specific competencies related to the communicative competence development using information technologies to develop future English teachers' communicative competence [15]. Pragmatic competence, vital for effective communication, involves understanding language use in social contexts. Yeshanov Mu discusses its development in shaping teachers' skills. The research, based on Canale and Swain, Bardovi-Harlig, Levinson, Ishihara, and Taguchi, examines integrating pragmatic instruction into teacher education, focusing on Uzbekistan's "Reading and Writing Practice" module. Findings show that authentic materials, task-based teaching, and explicit instruction boost pragmatic skills but face challenges such as limited sociocultural integration and teacher training. Recommendations include better curriculum, interactive methods, and real-life scenarios [16]. Z. Dulatova examines the term "meta-communicative competence" and its components that emerged as a skill-based vision, much more than encapsulating the perfection of the meta-communicative competence package of trainees [17]. A. A. Korenev studies the relationship between a language teacher's professional-communicative competence and listening skills [18].

Current studies show that influencing factors include cultural and educational contexts, teacher education applications, and personal factors such as language proficiency, self-efficacy, communication style, and prior experiences, which shape communicative identity and classroom practice. Cultural beliefs about authority, passive learning, and grammar can limit communicative roles [19]. Teacher training programs often focus on linguistic knowledge and pedagogy but lack targeted training in classroom interaction, micro-teaching, and reflective communication [2].

To effectively enhance teacher communicative competence, professional development must move beyond theoretical knowledge and focus on practical, reflexive, and collaborative growth.

Preservice and in-service training should treat communication not just as a medium of instruction, but as a core subject. It can be achieved firstly through classroom discourse analysis. Teachers should learn to analyze the "IRF" (Initiation-Response-Feedback) pattern [20]. By studying transcripts, they can see if they are dominating "talk time" or providing enough "wait time" for students. Then it is instructional scaffolding. Training should include specific techniques for simplifying complex language without losing content accuracy, e.g., using reformulations and synonyms. Lastly, it is strategy training. Explicitly teaching "repair strategies, that is, how to handle misunderstandings or gaps in vocabulary during a live lesson.

Reflection transforms experience into expertise. It allows teachers to bridge the gap between what they think happened and what happened. Video-stimulated recalling is a good way to achieve this goal. Recording a lesson and watching it back enables teachers to notice non-verbal cues, such as closed body language or uneven eye contact, that they might miss in the heat of the moment. Reflective journaling is another option. Writing after a lesson helps process the emotional and cognitive demands of communication and identifies specific instances when communication broke down. The last one is the structured peer observation. Moving away from "evaluation" toward "observation," where a colleague tracks particular metrics like the ratio of open-ended vs. closed-ended questions.

Communicative competence flourishes in "low-stakes" environments where teachers can fail and iterate safely. One way is through micro-teaching labs. Small groups of teachers practice

a 10-minute segment of a lesson, focusing specifically on a communicative goal and receiving immediate feedback, e.g., giving clear instructions for a game. The other way is by collaborative material design. Teachers work together to create "communicative tasks" that require students to exchange information, ensuring the teacher's role is that of a facilitator rather than a lecturer. Peer Mentoring is a possible choice. Pairing novice teachers with veterans to observe how seasoned educators use humor, empathy, and clarity to manage classroom dynamics.

Modern technology provides unprecedented access to both authentic language and global pedagogical standards. One is the virtual exchange programs. Participating in international webinars or "Telecollaboration" allows teachers to practice their own communicative skills with native or proficient speakers globally. Secondly, it is the AI-Driven Feedback by using speech-to-text tools or AI classroom simulators to analyze the complexity and clarity of their instructional language. The last one is the digital resource curation. Leveraging platforms like YouTube or TED-Ed to find authentic "input" for students, which requires the teacher to act as a bridge between the digital content and the student's understanding.

Policymakers and curriculum designers should reform the standardized competency frameworks by codifying TCC into the national standards to expand beyond subject knowledge to include interactional and intercultural skills. Incentivize certification through credits for TCC-specific training like "Communication for Educators" and shift to performance-based assessments, such as portfolio reviews or live demos from multiple-choice exams. Teachers should shift from teaching about CLT to modeling it by using the task-based learning and experiential workshops. They should collaborate with the language departments on modules about pragmatics and conflict resolution and adopt a "gradual release" approach from observation to peer-teaching and supervised practice. Pre-service teachers should maintain a lifelong learner mindset by seeking authentic language environments outside school. It is important to experiment with classroom interaction patterns to break up traditional lectures, such as Socratic circles or think-pair-share. Using data-driven tools, such as audio recorders to balance "Student Talk Time" and "Teacher Talk Time" and foster student agency is of great significance too.

This article integrates perspectives and evidence on teacher communicative competence (TCC) in ESL, emphasizing its importance as a core skill that transforms CLT into the classroom practice. Despite the theoretical acceptance, many teachers struggle with the communicative skills due to the exam-focused cultures, limited training and many personal factors like anxiety. Teacher education should prioritize TCC through the experiential and practice-based programs, the collaborative learning and the reflective practice. The review calls for more rigorous, long-term studies on the impact of TCC development on teaching and learning, and for cross-cultural research to understand the universal versus contextual principles. Improving TCC is essential for an effective, authentic language teaching that requires an integrated approach to teacher training and research.

## References

1. Buranova, M. Communicative language teaching / M. Buranova, M. Dilmurodova // Science and Practice: A New Level of Integration in the Modern World, 2019. – P. 186–189.

2. Pekuté, R. The communicative competence of the language teacher? / R. Pekuté // Santalka Filol. Edukologija. – Vilnus: Vilnus Gediminas Technical University, 2010. – T. 18. – № 2. – P. 77–84.

3. Holliday, A. Appropriate methodology and social context / A. Holliday. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 237 p.

4. Ahmad, S. Applying communicative approach in teaching English as a foreign language: a case study of Pakistan / S. Ahmad, C. Rao // Porta Linguarum. – № 20. – Junio 2013, Universidad de Granada. – P. 187–203.

5. Phothongsunan, S. Teachers' conceptions of the CLT approach in English language education / S. Phothongsunan // Journal of Educational and Social Research, 2020. – № 10 (4). – P. 121–127.

6. Hasan, A. I. Enhancing L2 learners' oral communication skills in an industrial setting in Saudi Arabia / A. I. Hasan. – *University* of *Leicester*, *Leicester, UK*, 2003.

7. Alhawsawi, S. Investigating student experiences of learning English as a foreign language in a preparatory programme in a Saudi university / S. Alhawsawi. – University of Sussex, 2014. – 336 p.

8. Ярославова, Е. Н. Flipped classroom blended learning model for the development of students' foreign language communicative competence / Е. Н. Ярославова, И. А. Колегова, И. В. Ставцева // Perspectives of Science and Education, 2020. – № 1(43). – С. 399–412.

9. Сударева, М. В. Primary approaches for developing communicative competence in English as a second language / М. В. Сударева, А. В. Григорян. – М.: Московский государственный педагогический университет, 2021. – С. 192–202.

10. Орозбаева, Г. Особенности обучения английскому языку как второму иностранному в средней школе / Г. Орозбаева // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева, 2024. – № 1. – С. 110–116.

11. Muzaffarova, Z. Z. Potential of original fiction as a means of forming foreign language communicative competence of students / Z. Z. Muzaffarova // Теоретическая и прикладная наука, 2022. – № 1. – С. 188–191.

12. Gu, X. Assessment of intercultural communicative competence in FL education: A survey on EFL teachers' perception and practice in China / X. Gu // Lang. Intercult. Commun. Taylor&Francis, 2016. – Т. 16. – № 2. – P. 254–273.

13. Yao, Y. English as lingua franca in main land China: An analysis of intercultural business communicative competence / Y. Yao, B. Du-Babcock // Intercultural Journal of Business Communication, 2023. – Т. 60. – № 1. – P. 3–23.

14. Lei, W. A survey on preservice English teachers' intercultural communicative competence in China // English Language Teaching, ERIC, 2021. – Т. 14. – № 1. – P. 37–47.

15. Nyshanova, S. T. Effective ways of using information technologies to form communicative competence of future specialists in teaching English / S. T. Nyshanova, M. M. Akeshova // ISJ Theoretical & Applied Science, 2015. – № 04 (24). – P. 120–126. Soi: http://s-o-i.org/1.1/TAS*04(24)19 Doi: http://dx.doi.org/10.15863/TAS.

16. Li, L. (2016). Cultural beliefs and language learning: A study of Chinese EFL learners / L. Li // Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2016. – № 37 (8). – P. 723–736.

17. Dulatova, Z. Metacommunicative component of professional competence of foreign language teachers / Z. Dulatova // Интернаука, 2020. – № 45-2. – С. 91–93.

18. Korenev, A. A. Language teacher's professional- communicative competence: listening skills / A. A. Korenev // *Scientific Journal "Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*, 2017. – № 1. – P. 70–77.

19. Taguchi, N. Teaching pragmatics in foreign language contexts / N. Taguchi // Language Teaching, 2015. – № 48(3). – P. 345–365.

20. Waring, H. Z. Moving out of IRE (initiation-response-feedback): a single case analysis / H. Z. Waring // Language Learning Wiley Online Library, 2009. – Т. 59 – № 4. – P. 796–824.

## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

**УДК 81'373.42+81'373'45+81'25**

***Д. Н. Веремейчик***

# ПОНЯТИЕ «ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМ» И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

*В данной статье рассматривается вопрос изучения и употребления интернационализмов. Статья освящает проблемы определения понятия «интернационализм» и перевода интернациональной лексики. В данной работе также определяются пути проникновения интернационализмов в другие языки. Цель статьи – выявление особенностей употребления интернациональной лексики и трудностей, которые она может вызывать при переводе.*

***Ключевые слова:*** *интернационализм, интернациональные слова, перевод, семантика, способы перевода.*

Проблемами интернациональной лексики занимались многие исследователи (В В. Акуленко, М. М. Маковский, А. Мейе и др.), но все еще не существует единого определения понятия «интернационализм». Актуальным вопросом в отношении интернационализмов является установление количества языков, в которых должно встретиться исследуемое заимствование, чтобы его можно было считать интернациональным словом. Например, в работе «Вопросы интернационализации словарного состава языка» В. В. Акуленко рассматривает интернационализмы, которые встречаются в четырех (или более) языках и которые при этом относятся к трем семьям [1, с. 26].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» интернационализмами считают слова, «совпадающие по своей внешней форме (с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц в конкретных языках), с полно или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного характера из области науки и техники, политики, культуры, искусства и функционирующие в разных, прежде всего неродственных (не менее чем в трёх) языках» [2].

Встречаются определения, в которых количество необходимых языков не указывается. Например, в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д. Э. Розенталя интернациональная лексика определяется следующим образом: «слова общего происхождения, существующие во многих языках с одним и тем же значением, но обычно оформляемые в соответствии с фонетическими и морфологическими нормами данного языка» [3].

В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой под интернационализмом понимается «слово (или выражение), принадлежащее к общеэтимологическому фонду ряда языков, близких по происхождению или сходных по своему историческому развитию» [4, с. 174]. Заметим, что в словаре разделяются такие понятия, как «интернационализм» и «интернациональное (международное) слово»: интернациональные слова (международные слова) – «слова, заимствованные большинством языков мира из языка народа, который создал или ввел в общее употребление обозначаемые ими предметы» [4, с. 175].

Изучение интернациональной лексики может осуществляться на основе трех и более языков, при этом эти языки могут быть как родственными, так и неродственными. Н. А. Адамян замечает: «Особый интерес вызывает сопоставление интернационализмов в родственных языках, поскольку, несмотря на генетическую близость, интернационализмы в них обладают как формальными, так и содержательными расхождениями, что связано не только с системными отношениями в каждом конкретном языке, но и с историческими условиями развития языков, их межъязыковыми и межкультурными контактами» [5, с. 81]. Такие явления помогают более подробно изучать процессы становления языков отдельных государств и показывают разные пути развития, которые прошли родственные языки.

Отметим, что интернациональная лексика представлена в разных языках согласно определенным фонетическим и морфологическим нормам конкретного языка. Согласно требованиям, которые предъявляют к интернационализмам, слова считают международными, если они имеют схожую фономорфологическую оболочку, т.е. звуковую и/или графическую, что делает эти слова узнаваемыми в разных языках. В. В. Акуленко замечает, что для идентификации большей части интернационализмов схожесть графической оболочки более наглядна и важна, чем схожесть в произношении. Тот факт, что многие интернациональные слова отождествляются преимущественно в письменной форме, можно объяснить следующим образом: в настоящее время официальные языки представлены письменной формой, которая позволяет фиксировать все детали, также письменная форма преобладает во многих областях интеллектуальной деятельности и в процессах межъязыкового обмена информацией [1, с. 42].

Лексические интернационализмы – значимая часть каждого из языков. Они не только совмещают в себе повторяющиеся во многих языках черты, но и сохраняют в себе специфические особенность каждого из этих языков [6]. Стоит отметить, что появление интернационализмов способствует более эффективному использованию словарного состава языка в процессах международного обмена информацией [7]. Само слово «интернационализм» имеет латинские корни и образовано от inter «между» и natio «народ». Главной причиной появления и дальнейшего распространения интернациональных слов является взаимодействие, а соответственно и взаимовлияние, двух или более языков в ходе культурно-исторического и научно-технического развития человечества. Н. Л. Гильченок в своей книге отмечает следующее: «Развитие науки и техники, социально-политические и культурно-эстетические процессы, постоянно происходящие в обществе, приводят к появлению новых слов, а международный обмен информацией и неравномерность в темпах развития являются предпосылкой возникновения все новых интернационализмов» [8, с. 51].

Вследствие развития и активного взаимодействия стран статус интернационализмов приобретали слова тех языков, государства которых опережали другие в той или иной области культуры, образования, науки или техники. Стоит заметить, что большинство современных интернациональных слов имеют латинские или греческие корни, особенно это касается терминологии, так как именно латинский и греческий языки были языками науки в эпоху Средневековья. Так, например, слова латинского происхождения нашли широкое распространение в таких научных отраслях, как медицина, биология, физика. В XVII–XVIII вв. доминирующим государством в Европе становится Франция, распространяя свое влияние на соседние государства во многих сферах, особенно это влияние сказалось на моде, кулинарии и образе жизни светских людей. Не стоит забывать и о главном событии XVIII в. в истории Франции, потрясшем весь мир, – Великой французской революции. Благодаря революционным движениям многие языки приняли в свой словарный состав такие слова, как *патриотизм*, *монархист*, *революция* и др. В XIX–XX вв. ведущей страной на мировой арене становится Англия [9]. Эта страна была лидером в торговых отношениях, так как обладала крупнейшим морским флотом. Это обуславливало массовое проникновение интернационализмов английского происхождения в национальные языки многих европейских стран. «Доминирующие позиции англоязычных стран, прежде всего США и Великобритании, в различных сферах, от политики и экономики до науки и культуры, безусловно, определяют преобладание английского языка в деловом и повседневном общении», – отмечает М. А. Чигашева [10, с. 154–155]. Так, уже в начале XXI в. английский язык получил статус международного языка коммуникации.

Интернационализмы представляют собой удобный инструмент международной коммуникации. С каждым днем количество таких слов продолжает увеличиваться, расширяется и сфера их употребления. «В современной лингвистической литературе интернационализмы играют значительную и неуклонно возрастающую роль. <…> Заимствования являются наилучшим способом обогащения языка, однако они не всегда зафиксированы в словарях, они только на пути к этому, т. е. находятся в процессе освоения их языком» [11].

Проблемным полем изучения интернациональных слов остается их перевод. С одной стороны, данные слова, из-за схожести звучания или написания, не вызывают трудностей при переводе, с другой стороны, нередко возникают случаи, когда значения данных слов в двух языках могут различаться. Заметим, что чаще всего интернационализмы употребляются в терминологии. Н. Л. Гильченок пишет: «Термины по происхождению и назначению в языке должны быть однозначными, они фиксируются в словарях по определенным отраслям знаний и техники. При этом следует знать, что отклонение от установившихся эквивалентов недопустимо» [8, с. 53]. Обычно перевод интернациональных терминов не вызывает затруднений, так как сегодня существует большое количество различных специализированных справочников. Но есть группа нетерминов, которые относятся к общеупотребительной лексике, при переводе которой могут возникать некоторые трудности [12].

Одна из особенностей интернационализмов состоит в том, что такие слова адаптируются к системе принимающего языка, в ходе чего они приобретают национально-культурную специфику [5]. Например, нередко можно заметить несовпадения в грамматическом роде, способность к образованию множественного числа или его отсутствие в интернациональных словах языков-реципиентов. А. В. Кулик отмечает: «В процессе ассимиляции у слов могут появиться несколько фонетических вариантов, из которых один обычно приближен к языку-источнику, второй – к языку-реципиенту. Существование нескольких произносительных вариантов слова может быть следствием одновременного усвоения фонетической структуры через письменную и устную речь или результатом влияния нескольких языков при опосредованном заимствовании» [13].

При работе с интернациональной лексикой важно обращать внимание на семантику слов. Часто различия в семантике связаны с тем, что в одном из языков слово употребляется в конкретном значении, а в другом – в более обобщенном [14]. Причина этого состоит в том, что язык-реципиент оказывает влияние на слова, заимствованные из других языков. Об этом пишет и В. В. Акуленко: «нередко отмечаются значительные расхождения семантической структуры многоязычных интернационализмов: действительно, сопоставление их структуры в толковых словарях и даже данные переводных словарей могут привести к выводу о преобладании различий в семантике интернационализмов» [1, с. 44].

Особое внимание стоит уделить «ложным друзьям переводчика». «Впервые термин «ложные друзья переводчика» был предложен учёным Ж. Дероккиньи и М. Кесслером и подразумевал результаты неадекватного, неудачного перевода по звуковому сходству слов иностранного и родного языка» [7, с. 53]. Л. К. Латышев в своей работе определяет понятие «ложные друзья переводчика» как «интернационализмы в ИЯ [исходном языке], которые полностью или частично расходятся по значению со своими звукобуквенными аналогами ПЯ [языка перевода]» [15, с. 184]. Проблема перевода такой псевдоинтернациональной лексики состоит в том, что неопытные переводчики обращают внимание только на схожесть написания или звучания слов двух или трёх языков и допускают ошибки. В таких случаях необходимо регулярно обращаться к словарям, чтобы проверить семантику лексических единиц.

При работе с интернационализмами помимо такой проблемы, как неверный перевод псевдоинтернациональных слов, приводящий к искажению смысла переводимого фрагмента, перед переводчиками возникает еще одна трудность: необходимо решить, сохранить ли в языке перевода интернациональную форму слова исходного языка или заменить ее на синоним, не сохраняющий интернациональную форму, но более подходящий по смыслу в данном контексте. Здесь речь идет о двух способах перевода интернационализмов: буквальный перевод с сохранением интернациональной формы и перевод, подразумевающий поиск синонимичных эквивалентов, в полном объеме сохраняющих смысл текста [16].

Таким образом, на данный момент нет единого определения понятия «интернационализм». Мнения исследователей разнятся в установлении количества языков, в которых должно встретиться слово, чтобы оно было признано интернациональным. Главной причиной появления и распространения интернационализмов является взаимодействие языков в ходе исторического,

культурного и научно-технического развития человечества. Одной из основных проблем остается перевод интернациональных слов, требующий внимательного изучения семантики интернационализмов и грамотный подбор способа перевода данных слов.

**Список использованной литературы**


1. Акуленко, В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / В. В. Акуленко; под ред. А. В. Федорова. – Харьков: Харьковский университет им. А. М. Горького, 1972. – 215 с.

2. Бельчиков, Ю. А. Интернационализмы / Ю. А. Бельчиков // Лингвистический энциклопедический словарь. – URL: https://tapemark.narod.ru/les/197a.html (дата обращения: 09.06.2026).

3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя – 3-е изд., испр. и доп. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М: Просвещение, 1985. – 399 с. – URL: https://djvu.online/file/yT6tu8DZLfvr1 (дата обращения: 09.06.2026).

4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 75 с. – URL: https://task.cspu.ru/Факультет%20историко-филологический/ЗАОЧНАЯ%20форма%20обучения/1%20курс_филологи_набор_2025/Латюшина%20В.А/Современный%20русский%20язык/Akhmanova_O_S_Slovar_lingvisticheskikh_terminov.pdf (дата обращения: 09.06.2026).

5. Адамян, Н. А. Семантические особенности интернациональной лексики в австрийском варианте немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2015. – Т. 13, № 3. – С. 79–87. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskie-osobennosti-internatsionalnoy-leksiki-v-avstriyskom-variante-nemetskogo-yazyka-1 (дата обращения: 09.06.2026).

6. Малашкова, Д.Н. Интернационализмы в немецких СМИ / Д.Н. Малашкова // Juventus in litteratura: материалы 78-й науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов Белорус. гос. ун-та, Минск, 22 апр. 2021 г. / под ред. М. С. Коржевской. – Минск: БГУ, 2021. – С. 121–127.

7. Кучуркина, Е. В. Проблема межъязыкового явления «Ложные друзья переводчиков» // Образование. Карьера. Общество, 2017. №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-mezhyazykovogo-yavleniya-lozhnye-druzya-perevodchikov/viewer (дата обращения: 09.06.2026).

8. Гильченок, Н.Л. Практикум по переводу с немецкого языка на русский / Н.Л. Гильченок. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 368 с.

9. Малашкова, Д.Н. Способы перевода интернациональных слов в зависимости от их происхождения / Д. Н. Малашкова // Немецкий язык –лингводидактическое обеспечение и методика преподавания – IV : сб. науч. статей, посвященный памяти Сергея Александровича Носкова (1943–2018) – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2025. – С. 132–138.

10. Чигашева, М.А. Семантический аспект англоязычных заимствований в немецком политическом медиадискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки, 2019. №3. – С. 151–159. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskiy-aspekt-angloyazychnyh-zaimstvovaniy-v-nemetskom-politicheskom-mediadiskurse (дата обращения: 09.06.2026).

11. Кузьмич, А.А. Понятие интернационализмов и источники их появления в современном немецком языке // Альтернант, 2015. – URL: https://conf.grsu.by/alternant2015/index-128.htm (дата обращения: 09.06.2026).

12. Малашкова, Д.Н. Особенности перевода интернациональной лексики в публицистических текстах // Труды БГТУ. Сер. 4, Принт- и медиатехнологии. 2024. № 2 (285). – С. 134–139.

13. Кулик, А.В. Процесс ассимиляции восточноазиатских заимствований в современном немецком языке // Альтернант, 2015. – URL: https://conf.grsu.by/alternant2015/index-129.htm (дата обращения: 09.06.2026).

14. Колиенко, Т. С. Особенности интернациональной лексики и способы ее перевода / Т. С. Колиенко, И. В. Кузнецова. – Текст: непосредственный // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2018 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018. – С. 32-37. – URL: https://moluch.ru/conf/phil/archive/313/14578/ (дата обращения: 09.06.2026).

15. Латышев, Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. / Л. К. Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с. – URL: https://portal.tpu.ru/SHARED/p/PLOTNIKOVAAA/Stud/Tab/Latyshev_Tekhnologia_perevoda.pdf (дата обращения: 09.06.2026).

16. Малашкова, Д. Н. Переводческие трансформации в немецко-русском переводе интернациональной лексики / Д. Н. Малашкова // IV Международная научно-практическая интернет-конференция университета «На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования» : материалы конф., Могилев, 16–20 декабря 2024 г. – С. 122–125.

**УДК 811’25:821.161.3’06:811.11**

***Л. А. Лешчанка***

## ПЕРАКЛАДЫ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ XX СТАГОДДЗЯ НА ГЕРМАНСКІЯ МОВЫ: АСНОЎНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ І СТАН ВЫВУЧЭННЯ

*У артыкуле разглядаюцца асноўныя напрамкі перакладу беларускай літаратуры XX стагоддзя на германскія мовы, перадусім англійскую і нямецкую. Ахарактарызаваны найбольш значныя перакладныя выданні, дзейнасць перакладчыкаў і стан вывучэння праблемы. Адзначана роля моў-пасрэднікаў, у прыватнасці рускай, у перакладзе асобных твораў. Вызначаны перспектывы далейшага даследавання, у тым ліку сістэматызацыя бібліяграфіі і вывучэнне рэцэпцыі беларускай літаратуры ў іншамоўных культурах.*

***Ключавыя словы:*** *беларуская літаратура, мастацкі пераклад, германскія мовы, перакладазнаўства, беларусістыка.*

Пераклад нацыянальнай літаратуры на замежныя мовы з’яўляецца адным з асноўных механізмаў яе ўваходжання ў сусветную літаратурную прастору. Для беларускай літаратуры гэтая праблема мае асаблівае значэнне з прычыны адносна абмежаванага міжнароднага распаўсюджання беларускай мовы, малой колькасці носьбітаў беларускай мовы і гістарычна складаным развіццём нацыянальнай культуры. На працягу XX стагоддзя прадстаўленне беларускай літаратуры іншамоўнаму чытачу адбывалася нераўнамерна і залежала не толькі ад эстэтычных якасцей твораў, але і ад дзейнасці канкрэтных перакладчыкаў, выдавецтваў, культурных арганізацый, беларускай эміграцыі і дзяржаўных інстытуцый.

Асаблівую цікавасць у гэтым кантэксце ўяўляюць пераклады на германскія мовы. Сярод іх найбольшую ролю ў міжнароднай рэцэпцыі беларускай літаратуры адыгралі англійская і нямецкая. Англійская мова адкрывае выхад да шырокай міжнароднай аўдыторыі, у той час як нямецкая моўная прастора гістарычна была адным з цэнтраў еўрапейскай славістыкі і літаратурнага пасрэдніцтва.

Актуальнасць гэтага даследавання абумоўлена тым, што, нягледзячы на наяўнасць прац, прысвечаных асобным перакладчыкам, выданням і аспектам беларуска-англійскага і беларуска-нямецкага літаратурнага ўзаемадзеяння, гісторыя перакладу беларускай літаратуры XX стагоддзя на германскія мовы не атрымала комплекснага асэнсавання. Існуючыя даследаванні маюць розную праблемную і храналагічную накіраванасць, што ўскладняе стварэнне цэласнага ўяўлення пра дынаміку перакладнога працэсу, ролю культурных пасрэднікаў

і ступень вывучанасці асобных моўных напрамкаў. Мэта артыкула – абагульніць асноўныя тэндэнцыі перакладу беларускай літаратуры XX стагоддзя на германскія мовы, перадусім англійскую і нямецкую, і вызначыць ступень навуковай распрацаванасці гэтай праблематыкі.

Сярод перакладаў на германскія мовы менавіта **англійскі напрамак** сёння можна лічыць найбольш поўна даследаваным. Ключавой працай у гэтай сферы з'яўляецца дысертацыйнае даследаванне С. Скамарохавай "Arising from the depths (Kupala): a study of Belarusian literature in English translation" [1], у якім зроблена першая спроба сістэматызацыі перакладаў беларускай літаратуры на англійскую мову за перыяд XX–XXI ст. Даследчыца прапанавала перыядызацыю беларуска-англійскага перакладнога працэсу і звязала яго развіццё не толькі з літаратурнымі, але і з культурнымі і грамадскімі фактарамі.

Важным этапам у англамоўнай рэцэпцыі беларускай паэзіі стала анталогія творчасці беларускіх паэтаў "Like Water, Like Fire: An Anthology of Byelorussian Poetry from 1828 to the Present Day" [2], падрыхтаваная і перакладзеная В. Рыч ў 1971 годзе. У кнігу ўвайшоў 221 верш і фрагмент твораў 41 аўтара, сярод якіх Я. Купала, Я. Колас, М. Багдановіч і іншыя ключавыя імёны XX ст. Анталогія стала першай падобнай спробай пазнаёміць англамоўнага чытача з беларускай паэзіяй, заахвоціла далейшыя даследаванні і стварыла своеасаблівы канон.

Акрамя анталогіі В. Рыч, варта ўспомніць дзейнасць розных установаў беларускай дыяспары ў Вялікабрытаніі. Напрыклад, Скарынаўская бібліятэка ў Лондане і "The Journal of Byelorussian Studies" рыхтавалі і выпускалі пераклады і даследаванні беларускай літаратуры, а "Англа-беларускае таварыства" пры ўдзеле свайго старшыні А. Макміліна фінансавала выданне паэтычнай анталогіі і кнігі прозы "The Images Swarm Free" [3]. Гэтыя ініцыятывы дапамагалі з'яўленню беларускага прыгожага слова на англійскай мове, а таксама спрыялі навуковаму вывучэнню тэмы.

Беларуска-англійскія пераклады ў апошнія дзесяцігоддзі пачалі выклікаць і лінгвістычную ўвагу. Напрыклад, даследаванне Ю. Сакаловай [4] прысвечана праблемам перадачы экспрэсіўнасці ў беларуска-англійскім паэтычным перакладзе. З мэтай падзелу культурных асаблівасцяў выкарыстоўваліся розныя стратэгіі трансляцыі дыялектных і нацыянальных рэалій.

Другім значным кірункам з'яўляецца англійскі пераклад беларускай прозы. У гэтым выпадку даследчыцкую цікавасць выклікаюць не толькі факт перакладу, але і спосабы перадачы нацыянальна-культурнай спецыфікі тэксту. Напрыклад, асобнае даследаванне прысвечана англійскаму перакладу аповесці У. Караткевіча "Дзікае паляванне караля Стаха", зробленаму М. Мінц і апублікаванаму пад назвай King Stakh's Wild Hunt. А. Пельяк-Лапіньска аналізуе гэты пераклад з пазіцый тэорыі рэлевантнасці і звяртае ўвагу на стратэгіі перадачы культурна спецыфічных элементаў беларускага арыгінала [5].

З часам вывучэнне англамоўных перакладаў паступова перайшло ад пераважна бібліяграфічнай фіксацыі да ўласна перакладазнаўчага аналізу: даследуюцца эквівалентнасць, экспрэсіўнасць, прагматычная адаптацыя і перадача нацыянальна-маркіраваных элементаў.

Гісторыя перакладаў беларускай літаратуры на **нямецкую** мову мае працяглую традыцыю, аднак даследавана яна менш сістэмна. Пераклады асобных беларускіх аўтараў з'яўляліся ў нямецкамоўным друку яшчэ ў першай палове XX стагоддзя. Напрыклад, асобныя творы Янкі Купалы друкаваліся ў нямецкіх выданнях у 1930-я гг.

Значным праектам стаў выпуск Ф. Нойрайтэра нямецкай анталогіі "Weißrussische Anthologie. Ein Lesebuch zur weißrussischen Literatur" [6], якая давала чытачам уяўленне пра гісторыю беларускай літаратуры. Не менш важнай была праца нямецкага славіста Н. Рандава: пад яго рэдакцыяй выйшлі зборнікі беларускай прозы, такія як "Störche über den Sümpfen. Belorussische Erzähler" [7] і "Die junge Eiche. Klassische belorussische Erzählungen" [8].

У такіх анталогіях нямецкамоўнаму чытачу прапаноўваўся адносна шырокі гістарычны зрэз беларускай літаратуры. Такая форма прадстаўлення літаратуры дапамагала кампенсаваць недахоп індывідуальных перакладных выданняў і адначасова фарміраваць уяўленне пра нацыянальны літаратурны канон.

Асобнай праблемай гісторыі перакладаў XX стагоддзя з'яўляецца выкарыстанне рускай мовы ў якасці **мовы-пасрэдніка**. Напрыклад, творы В. Быкава атрымалі шырокае міжнароднае распаўсюджанне, аднак значная частка замежных перакладаў ствараласяне непасрэдна

з беларускага арыгінала, а з рускамоўнай версіі. Сам пісьменнік крытычна ставіўся да такога становішча і з 1960-х гг. пачаў самастойна перакладаць свае творы на рускую мову, імкнучыся кантраляваць якасць гэтага прамежкавага тэксту. Таму размежаванне непасрэдных перакладаў з беларускай мовы і перакладаў, выкананых праз мову-пасрэднік, павінна разглядацца як адна з неабходных умоў далейшай сістэматызацыі гісторыі беларуска-германскіх літаратурных сувязей. Пераклад з рускай версіі беларускага твора фактычна ўяўляе сабой двухступенчаты працэс, пры якім магчымыя дадатковыя семантычныя, стылістычныя і нацыянальна-культурныя трансфармацыі.

У сучасным нямецкім перакладазнаўчым і літаратурна-крытычным дыскурсе звяртаецца ўвага на складанасці прадстаўлення беларускай літаратуры ў нямецкамоўнай культурнай прасторы. Т. Вайлер разглядае гэтую праблему ў кантэксце становішча беларускай як «малой мовы», якой карыстаецца і якую разумее адносна абмежаванае кола людзей у міжнародным маштабе [9, с. 115].

Калі англійскі і нямецкі напрамкі дазваляюць выявіць адносна ўстойлівую перакладчыцкую і даследчую традыцыю, матэрыял па іншых германскіх мовах мае значна больш фрагментарны характар. Пераклады на іншыя германскія мовы – нідэрландскую, шведскую, дацкую, нарвежскую і інш. яшчэ менш сістэматызаваныя. Сучасныя беларуска-скандынаўскія перакладчыцкія праекты сведчаць аб актывізацыі гэтага кірунку, аднак пераважна яны звязаны ўжо з сучаснай беларускай літаратурай.

Некаторыя сучасныя публікацыі падкрэсліваюць, што колькасць перакладчыкаў, здольных працаваць непасрэдна з беларускай мовай, застаецца абмежаванай. У выніку з'яўляецца асобнае пытанне: як беларуская літаратура можа існаваць самастойна на нямецкім рынку, не зліваючыся з літаратурай больш магутнай (праз мову-пасрэднік ці тэматычную прывязку).

Аналіз літаратуры па тэме дазваляе вылучыць некалькі асноўных тыпаў даследаванняў. Па-першае, існуюць працы бібліяграфічнага і літаратурна-гістарычнага характару, у якіх фіксуюцца факты выдання беларускіх твораў за мяжой, дзейнасць перакладчыкаў і фарміраванне замежнай беларусістыкі.

Па-другое, даследуецца дзейнасць асобных перакладчыкаў. У англамоўнай прасторы найбольш выразным прыкладам з'яўляецца Вера Рыч, у нямецкамоўнай – Норберт Рандаў, Фердынанд Нойрайтэр, а пазней Томас Вайлер. У гэтым выпадку перакладчык выступае не толькі як аўтар іншамоўнага тэксту, але і як культурны пасрэднік, які фактычна ўдзельнічае ў фарміраванні замежнага канона беларускай літаратуры.

Па-трэцяе, усё больш увагі надаецца ўласна лінгвістычнаму і перакладазнаўчаму аналізу асобных тэкстаў. Даследчыкаў цікавяць перадача нацыянальна-культурнай лексікі, экспрэсіўных формул, рэалій, уласных імёнаў, дыялектных элементаў і іншых сродкаў стварэння нацыянальнага каларыту.

Па-чацвёртае, перспектыўным становіцца вывучэнне перакладу ў кантэксце культурнага трансферу і рэцэпцыі. У гэтым выпадку прадметам даследавання становіцца не толькі адпаведнасць перакладу арыгіналу, але і пытанне аб тым, які вобраз беларускай літаратуры і Беларусі наогул фарміруецца ў выніку адбору тэкстаў, выдавецкіх рашэнняў, прадмоў, каментарыяў і крытычнай рэцэпцыі.

Такім чынам, адной з істотных лакун сучаснага беларускага перакладазнаўства з'яўляецца адсутнасць адзінай бібліяграфічнай базы, якая ахоплівала б пераклады беларускай літаратуры XX стагоддзя на ўсе германскія мовы. Таму ў якасці перспектыўнага этапу вынікае падрабязны збіральны праект: стварэнне рэестра ўсіх вядомых перакладаў беларускай літаратуры XX ст. на германскія мовы, удакладненне мовы арыгінала (беларуская/руская) і мовы-пасрэдніка, выяўленне ўсіх перакладчыкаў. Гэта дазволіць вызначыць, якім аўтарам і жанрам замежныя выдаўцы аддавалі перавагу, разабрацца ў інстытуцыянальных абставінах, калі і як выходзілі гэтыя пераклады, і вызначыць іх унёсак у культурны дыялог.

Праведзены агляд паказвае, што пераклад беларускай літаратуры XX стагоддзя на германскія мовы развіваўся нераўнамерна як у храналагічным, так і ў моўным аспекце. Найбольш

выразна прадстаўлены англійскі і нямецкі напрамкі, развіццё якіх у значнай ступені было звязана з дзейнасцю асобных перакладчыкаў і культурных пасрэднікаў, а таксама з анталогіямі і інстытуцыйнымі ініцыятывамі. Пры гэтым беларуска-англійскі пераклад атрымаў больш сістэмнае гісторыка-літаратурнае і перакладазнаўчае асэнсаванне, у той час як матэрыял па нямецкай і асабліва іншых германскіх мовах застаецца больш фрагментарным.

Перспектыўнымі задачамі таму з'яўляюцца сістэматызацыя перакладных выданняў, размежаванне прамых і апасродкаваных перакладаў, удакладненне ролі моў-пасрэднікаў і даследаванне рэцэпцыі беларускіх аўтараў у канкрэтных нацыянальных літаратурных сістэмах.

**Спіс выкарыстанай літаратуры**


1. Skomorokhova, S. "Arising from the depths" (Kupala): a study of Belarusian literature in English translation : PhD thesis / S. Skomorokhova. – Coventry : University of Warwick, 2012. – 285 p.

2. Rich V. Like Water, Like Fire: An Anthology of Byelorussian Poetry from 1828 to the Present Day / V. Rich. – London: George Allen & Unwin, 1971.

3. The Images Swarm Free : a bi-lingual selection of poetry / M. Bahdanovich, A. Harun, Z. Biadula ; transl. by V. Rich ; ed. with an introd. by A. McMillin. – London : The Anglo-Byelorussian Society, 1982. – 135 p.

4. Sakalova, Y. On Transmitting Expressiveness in Belarusian-English Poetic Translation / Y. Sakalova // Research in Language. – 2014. – Vol. 12, No. 1. – P. 61–69.

5. Peljak-Łapińska, A. A relevance-theoretical approach to "King Stakh's Wild Hunt": translating the Belarusian language and culture / A. Peljak-Łapińska // Studia Translatorica. – 2020. – No. 11. – P. 137–150. – DOI: 10.23817/strans.11-10.

6. Neureiter F. Weißrussische Anthologie. Ein Lesebuch zur weißrussischen Literatur / F. Neureiter. – München: Otto Sagner, 1983.

7. Randow N. Störche über den Sümpfen. Belorussische Erzähler / N. Randow. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1971.

8. Randow N. Die junge Eiche. Klassische belorussische Erzählungen / N. Randow. – Leipzig: Reclam, 1987.

9. Weiler, T. Belarussische Literatur in deutscher Übersetzung. Vom schweren Stand einer „kleinen Sprache" / T. Weiler // Annus Albaruthenicus 2009 = Год Беларускі 2009. – 2009. – Т. 10. – С. 115–120.



**УДК 811'25'373.46:004.9**



***Т. В. Лозовская***


## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НОВЕЙШЕЙ ЦИФРОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ


*Статья посвящена исследованию лингвистических и переводческих проблем, возникающих при передаче новейшей цифровой терминологии с английского языка на русский. Актуальность исследования определяется высокой скоростью появления новых понятий в областях искусственного интеллекта, машинного обучения, облачных технологий, больших языковых моделей, цифровых платформ, кибербезопасности и социальных медиа.*



***Ключевые слова:*** *цифровая терминология, перевод, терминологический неологизм, заимствование, калькирование, транслитерация, транскрипция, искусственный интеллект, машинный перевод, терминологическая вариативность.*

Цифровая трансформация различных сфер общественной жизни сопровождается интенсивным обновлением профессиональной лексики. За последние годы в русском языке получили широкое распространение такие единицы, как *машинное обучение, большие данные, нейросеть, чат-бот, блокчейн, цифровой двойник, генеративный искусственный интеллект, промпт, токен*. Значительная часть этих обозначений возникла в англоязычной научно-технической среде и впоследствии была адаптирована к русскому языку. Данный процесс представляет существенный интерес для переводоведения, поскольку переводчик сталкивается не только с языковой, но и с понятийной асимметрией. Английский термин может уже активно использоваться специалистами, тогда как его русское соответствие находится на стадии формирования. В результате одна исходная единица способна получать несколько конкурирующих вариантов, различающихся степенью точности, распространённости и стилистической уместности.

Методологически значимым является положение о том, что термин нельзя рассматривать как изолированную лексическую единицу. Перевод цифрового термина предполагает установление соответствия между понятиями, а не простую замену слов. Это особенно важно в условиях ускоренного развития цифровых технологий, когда терминологическая норма зачастую формируется непосредственно в процессе профессиональной коммуникации [1].

Цель настоящей статьи состоит в выявлении основных проблем перевода новейшей цифровой терминологии с английского языка на русский и определении наиболее эффективных стратегий их преодоления.

Под новейшей цифровой терминологией в данном исследовании понимаются терминологические единицы, связанные с современными цифровыми технологиями и находящиеся на стадии активного формирования, распространения или языковой адаптации.

Специфика цифровой терминологии прежде всего определяется её высокой динамичностью. Понятие может появиться в технической документации или научной публикации, а уже через несколько месяцев стать частью профессионального и общественно-политического дискурса. При этом его русское обозначение не обязательно формируется одновременно с исходным английским термином. Английский язык выполняет функцию одного из основных языков международной научной и технологической коммуникации, поэтому новые номинации нередко сначала закрепляются в англоязычной среде, а затем переносятся в другие языки.

Одной из наиболее очевидных проблем является отсутствие устоявшегося эквивалента [2]. Показателен термин *prompt engineering*. В современной русскоязычной коммуникации встречаются варианты *промпт-инжиниринг, инженерия промптов, разработка промптов, проектирование запросов к ИИ*. Каждый из них обладает определёнными преимуществами и ограничениями. Вариант *промпт-инжинирин* сохраняет связь с международным профессиональным употреблением, но представляет собой заимствованную гибридную конструкцию. *Инженерия промптов* формально ближе к исходной структуре, однако менее естественна с точки зрения русской сочетаемости. *Разработка промптов* стилистически нейтральнее, но несколько сужает значение исходного *engineering*, включающего не только создание, но и систематическое проектирование, тестирование и оптимизацию инструкций. Поэтому в научном тексте оправдано употребление термина с дефиницией: *промпт-инжиниринг (prompt engineering) – разработка и оптимизация инструкций для генеративной модели*. В дальнейшем можно использовать краткую форму *промпт-инжиниринг*. Подобное решение позволяет одновременно сохранить международную идентифицируемость понятия и обеспечить его доступность русскоязычному читателю.

Особые трудности создают термины, образованные в результате метафорического переноса. Например, *AI hallucination* может быть передан как *галлюцинация ИИ*. В настоящее время этот вариант достаточно активно используется, однако терминологическая метафора требует пояснения, особенно в научном тексте. Речь идёт о ситуации, когда система генерирует информацию, которая выглядит правдоподобной, но содержит фактические ошибки или не подтверждается имеющимися данными. Поэтому при первом употреблении целесообразно использовать конструкцию *галлюцинация ИИ (AI hallucination) – генерация моделью недостоверной информации, которая по форме представляет собой правдоподобный ответ*. В дальнейшем краткий термин может употребляться без повторной дефиниции.

Серьёзную проблему представляют так называемые семантически непрозрачные или ложно прозрачные термины, буквальная передача которых может создать у читателя ошибочное представление о понятии. Например, *foundation model* можно буквально перевести как *фундаментальная модель*. Однако в русском научном дискурсе слово *фундаментальный* имеет устойчивые ассоциации с фундаментальной наукой и фундаментальными исследованиями. В контексте искусственного интеллекта речь идёт о модели общего назначения, которая предварительно обучена на больших массивах данных и может адаптироваться к различным задачам. Поэтому в ряде контекстов более функциональным является вариант *базовая модель*. Похожая проблема возникает с *AI alignment*. Буквальный перевод *выравнивание ИИ* формально воспроизводит исходную структуру, но не раскрывает содержания термина. В данном случае речь идёт о согласовании поведения системы с определёнными человеческими целями, намерениями и ограничениями. В зависимости от контекста более информативными могут быть *согласование ИИ с человеческими целями* или *согласование поведения модели*. Следовательно, переводчик должен оценивать не только морфемную структуру термина, но и его концептуальное содержание.

Одной из наиболее распространённых стратегий передачи цифровых терминов является заимствование. Транскрипция и транслитерация применяются в тех случаях, когда термин обладает международным характером и активно используется профессиональным сообществом. Примерами являются: *blockchain – блокчейн*; *token – токен*; *chatbot – чат-бот*. Преимущество данной стратегии состоит в сохранении терминологической связи с международным профессиональным дискурсом.

Другой продуктивной стратегией является калькирование. Оно позволяет создавать русские термины на основе структуры исходной единицы. Примерами служат *machine learning – машинное обучение, deep learning – глубокое обучение*. Калькирование эффективно в тех случаях, когда структура английского выражения может быть естественно воспроизведена средствами русского языка. Однако буквальное калькирование имеет ограничения. Например, *human-in-the-loop* нецелесообразно переводить как *человек-в-контуре*, поскольку такая конструкция не соответствует естественным моделям русского языка. В зависимости от контекста более удачным будет *с участием человека* или *при контроле со стороны человека*. Следовательно, калькирование должно сочетаться с оценкой сочетаемости и стилистической нормы русского языка.

Функциональная замена предполагает выбор русской единицы, которая выполняет ту же коммуникативную и терминологическую функцию, хотя её структура может отличаться от английской. Например, *user-generated content* передаётся как *пользовательский контент*, *open-source software* – как *программное обеспечение с открытым исходным кодом*. В подобных случаях переводчик не стремится воспроизвести формальную структуру оригинала, а ориентируется на нормативность и понятность целевого текста.

Описательная стратегия особенно актуальна для терминов, которые ещё не получили устойчивого русского эквивалента. Например, *few-shot learning* можно передать как *обучение модели на небольшом количестве примеров*. Такая конструкция значительно длиннее исходного термина, однако позволяет передать его содержание без риска семантической ошибки. Описательный перевод целесообразно использовать при первом введении нового понятия, после чего при необходимости можно закрепить более краткое обозначение.

Наиболее продуктивной стратегией для новейших цифровых терминов часто оказывается сочетание заимствования и дефиниции. Например: *файнтюнинг (fine-tuning) – дополнительная настройка предварительно обученной модели на специализированных данных*. Комбинированный подход особенно эффективен в научном дискурсе, поскольку позволяет одновременно сохранить международную терминологическую идентичность и обеспечить понятийную прозрачность.

Выбор переводческого эквивалента невозможен без учёта контекста. Одна и та же английская единица может получать разные русские соответствия в зависимости от предметной области. Например, *agent* в сочетаниях *AI agent, software agent, intelligent agent* может передаваться как *ИИ-агент, программный агент, интеллектуальный агент*. Унификация всех трёх

вариантов до слова *агент* привела бы к потере существенной понятийной информации. Следовательно, контекст является не вспомогательным, а определяющим фактором переводческого выбора.

Жанр текста также оказывает непосредственное влияние на переводческое решение. В технической документации приоритет имеют краткость и однозначность: *Click the Deploy button*, естественно, переводится как *Нажмите кнопку «Развернуть»*. В научной статье предпочтительнее терминологически развёрнутая форма: *The model uses retrieval-augmented generation – Модель использует генерацию с дополненным извлечением информации (RAG)*. В научно-популярном тексте допустимо более подробное описание: *Модель сначала получает дополнительные сведения из внешнего источника, а затем использует их при формировании ответа*. Один и тот же технологический процесс получает разные языковые реализации в зависимости от коммуникативной установки.

Работу с новым цифровым термином целесообразно осуществлять последовательно. Сначала определяется понятие, обозначенное исходной единицей, затем анализируется контекст. После этого осуществляется поиск существующего русского соответствия в терминологических базах, научных публикациях, технической документации и специализированных корпусах [3]. Найденные варианты сопоставляются по точности, естественности, распространённости, степени освоенности и стилистической уместности. Далее устанавливаются связи нового термина с родственными понятиями, после чего выбирается оптимальная стратегия перевода. На заключительном этапе проверяется единообразие выбранного варианта во всём тексте. Такой алгоритм соответствует общему принципу терминологической работы, при котором необходимо устанавливать взаимосвязь между понятием, его определением и обозначением.

Таким образом, перевод новейшей цифровой терминологии представляет собой динамический процесс, в котором языковая эквивалентность тесно связана с терминологической стандартизацией и межкультурной адаптацией. Основными трудностями являются отсутствие готового эквивалента, терминологическая вариативность, полисемия, метафоризация, многокомпонентность, активное заимствование и расхождение между профессиональным и общеупотребительным дискурсами.

Проведённый анализ показывает, что универсальной стратегии передачи цифровых терминов не существует. Определяющим критерием переводческого решения должно быть не формальное сходство исходной и переводной единиц, а сохранение понятийной идентичности. Поэтому переводчик должен анализировать термин в контексте, устанавливать его место в соответствующей системе понятий и учитывать жанр текста и уровень подготовки адресата. В условиях цифровизации переводчик выполняет функцию не только языкового посредника, но и участника терминологической адаптации новых знаний. От качества этой работы зависит точность русскоязычной научной, технической и профессиональной коммуникации.

Использование международных терминологических стандартов, специализированных баз данных и корпусных методов позволяет сделать переводческие решения более обоснованными и последовательными. В условиях ускоренного развития искусственного интеллекта и цифровых технологий именно сочетание терминологического анализа, контекстуальной интерпретации, предметной компетенции и собственно переводческих процедур позволяет формировать устойчивые русскоязычные соответствия. Перевод новейшей цифровой терминологии в этом смысле следует рассматривать не как механическое воспроизведение англоязычных единиц, а как процесс межъязыкового и межкультурного моделирования понятийной системы.

**Список использованной литературы**

1. Киреенкова, Е. Е. Социотерминология как перспективный когнитивный подход в функционировании термина в цифровую эпоху / Е. Е. Киреенкова // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. – 2025. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://eprints.tversu.ru/id/eprint/14933/. – Дата доступа: 30.09.2026.

2. Атрохин А. М. Terminological variability in texts on artificial intelligence in Russian and English / А.М. Атрохин, А.В. Рынкевич // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. – 2026. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://journals.rcsi.science/2618-7175/article/view/425082#1. – Дата доступа: 30.09.2026.

3. Ардашкина А. И. Информационные технологии и терминология: новые образы и функции / А. И. Ардашкина // Молодежь и современные информационные технологии : сборник трудов XXI Международной научно-практической конференции. – 2024. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://earchive.tpu.ru/handle/11683/84814?mode=full#1. – Дата доступа: 30.09.2026.

**УДК 811.111’25:398.92(=111):811.161.1**

***Т. И. Остапенко***

## ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА РУССКИЙ С УЧЁТОМ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ

*В статье рассматривается проблема перевода фразеологических единиц на русский язык с учётом их функциональной специфики Проанализированы подходы к определению и классификации фразеологизмов в отечественной и зарубежной лингвистике, а также существующие способы их перевода. На материале статей из издания «The Guardian» рассматриваются константные функции фразеологических единиц. Особое внимание уделяется тому, как понимание функции и этимологии способствует выбору наиболее адекватного варианта перевода.*

***Ключевые слова:*** *фразеологизм, перевод, функциональная специфика, номинативная функция, коммуникативная функция, познавательная функция, эквивалент, аналог, контекстуальная замена, калькирование.*

В современном языке фразеологизмы по-прежнему занимают значительное место. Стремление людей сделать речь более разнообразной, яркой, экспрессивной и эмоциональной позволяет фразеологизмам проникать во все сферы человеческой деятельности. Действительно, образные выражения можно встретить от научного стиля (*усталость металла, квадратный корень, адамово яблоко*) до молодежного сленга (*присесть на уши, вынос мозга*). Однако, несмотря на такую широту применения, фразеологизмы также вызывают и ряд сложностей и противоречий. Первые сложности возникают уже на стадии определения: какие средства выражения считать фразеологизмами, а какие нет. Так, например, англоязычная лингвистика делит устойчивые выражения на идиомы (выражения, значения которых не равны сумме значений их компонентов) и фразовые глаголы (значение зависит от сочетания глагола с предлогом или наречием).

В отечественной лингвистике выделяется несколько подходов к определению и классификации фразеологизмов: семантический, структурно-семантический, контекстологический, тематический, этимологический. Такое разнообразие основано на противоречии, заключающемся в том, какое свойство фразеологизма считать ключевым. Ряд ученых основывает классификацию на структуре фразеологизмов, другие на функции в предложении, третьи ставят этимологию на первое место, четвертые исходят из зависимости значения от контекста.

Такая разница в подходах к определению фразеологических единиц не может не вызывать ряд практических сложностей, одной из которых остается проблема перевода фразеологизма на другие языки. В настоящее время выделяют фразеологический способ перевода устойчивых выражений, который, в свою очередь, делится на эквивалентный и аналоговый перевод.

И нефразеологический, который подразделяется на калькирование, описательный перевод, лексическую или контекстуальную замену. Выбор адекватного способа перевода позволяет наиболее точно передать все свойства фразеологизма. Как правило, при работе с переводом возникает сложный выбор между сохранением целостности самой фразеологической единицы и ее метафоричностью. В решении данного противоречия немаловажную роль играет контекст.

Еще одним важным аспектом в работе с фразеологическими единицами остаётся понимание их функции в предложении. Это понимание также способствует выбору наиболее точного способа перевода. В современной лингвистике выделяются две основные группы: константные и вариативные функции фразеологических единиц. К константным относятся номинативная, коммуникативная и познавательная. К вариативным функциям относятся семантические и прагматические функции. Семантические, в свою очередь, делятся на волюнтативную, дейктическую, результативную и другие функции. К прагматическим функциям относятся: стилистическая, кумулятивная, директивная, оценочная и резюмирующая функции [1, с. 58].

Некоторые функции являются спорными, так, например, некоторые ученые (Н. В. Вакуров, А. И. Федоров) оспаривают наличие у фразеологизмов номинативной функции. Они полагают, что фразеологизмы служат лишь элементами выразительности в языке. Другие (А. М. Мелерович, О. В. Гаврин, А. В. Кунин, В. Г. Гак, В. Н. Телия, Ю. А. Гвоздарев, А. М. Эмирова) полагают, что фразеологические единицы обладают номинативной функцией, поскольку всегда соотносятся с понятием, обозначая или называя его: *a Peeping Tom* 'слишком любопытный человек'*; Herculean labour* 'героический подвиг, великое дело, сопряженное с необыкновенными трудностями'*; Prince Albert* (coat) 'длиннополый сюртук'.

В данной работе будут рассмотрены фразеологические единицы, употребляющиеся в англоязычной прессе, на примере издания «The Guardian», и будет дана попытка определить их функцию как в предложении, так и во всем тексте. Н. Н. Амосова определяет номинативную функцию фразеологизмов как их соотнесённость с объектами реального мира, включая и ситуации, а также замена этих объектов в речевой деятельности фразеологизмами. [2, с. 9]. Рассмотрим несколько примеров. В заголовке статьи *Péter Magyar: Hungary's next leader energised voters but is 'a dark horse'* [3] употребляется фразеологизм *a dark horse*, который указывает на личностные качества описываемого политического деятеля. Значение данного фразеологизма определяется как 'человек, чьи убеждения, личностные качества и возможное поведение не ясны'. В политике данный фразеологизм используется в отношении неожиданно победившего кандидата. Так как текст всей статьи посвящен описанию личностных качеств политического деятеля и итогов выборов, то употребление фразеологизма *a dark horse* в заголовке указывает на его назывную функцию. Этимология фразеологизма *a dark horse* связана со сленгом букмекеров и на русский язык он может быть переведен аналогом *темная лошадка*.

Схожий пример встречается в предложении *It was hard to be both a good student and one of the lads* [4]. Выражение *one of the lads* употребляется человеком для описания себя и своего поведения во время обучения. Примечательным в данном примере является то, что данный фразеологизм употребляется преимущественно в разговорной речи и присущ только английскому языку, следовательно, не может быть переведен на русский язык фразеологическим способом. При выборе перевода данного фразеологизма следует учитывать несколько аспектов: сохранение противопоставления *good student* и *one of the lads;* сохранение принадлежности к молодежному сленгу; отсутствие эквивалентов и аналогов в русском языке. Значение фразеологизма определяется как представитель группы молодых людей, которые ведут себя типично по-мужски.

Ввиду отсутствия эквивалентов и аналогов в русском языке, вариант перевода следует подбирать из нефразеологических подходов. Калькирование: *Трудно быть одновременно хорошим студентом и одним из парней*. Очевидно, что такой вариант перевода не может считаться адекватным, так как теряется сленговая окраска, противопоставление с *хорошим студентом,* да и в целом, нарушается смысл всего предложения, поскольку нигде далее в тексте нет упоминания, о каких парнях идет речь. Описательный перевод: *Трудно быть одновременно хорошим студентом и одним из представителей группы молодых людей, которые*

*ведут себя типично по-мужски*. Очевидно, что такой вариант перевода также нельзя считать приемлемым, так как он является достаточно громоздким, а также приводит к потерям, схожим с предыдущим вариантом перевода. Лексическая замена: *Трудно быть одновременно хорошим студентом и одним из хулиганов.* Этот вариант лучше передает разговорность переводимого фразеологизма, но также не является лучшим.

Наиболее удачным способом перевода можно считать контекстуальную замену: *Трудно быть одновременно хорошим студентом и оставаться своим для пацанов.* В пользу данного варианта перевода как раз свидетельствует функция фразеологизма. Исходя из анализа текста всей статьи, можно сказать, что автор намеренно употребляет данное разговорное выражение, это позволяет ему соотносить себя с определенной прослойкой общества. При вступлении в должность, описывая свое прошлое, политический деятель намеренно употребляет сленговое выражение и называет себя *своим пацаном,* с целью воздействия на часть своего электората. Таким образом, именно понимание функции фразеологизма позволяет читателю понять смысл текста, а переводчику – выбрать наиболее правильный способ перевода.

Еще одной важной функцией фразеологизмов, которая находит свое широкое применение в разных стилях речи, является познавательная. Она отражает историю и культуру носителей языка и часто реализуется посредством пословиц и поговорок. Это могут быть идиомы, отражающие общечеловеческое культурное наследие, так и специфические английские выражения, которые сформировались в результате тех или иных исторических событий. К первым можно отнести выражения типа *carry coals to Newcastle, better late than never, once bitten twice shy* и многие другие. Вторые же составляют особый слой, требующий детальной проработки, как этимологии, так и функции в предложении. Одним из таких выражений может быть идиома *to eat humble pie,* в предложении *Investors tell Thames Water to 'eat humble pie' over failed takeover and open bids* [5].

В самом общем значении данный фразеологизм выражает признание вины, своей неправоты, принесение извинений. Однако, как в английском, так и в русском есть большое количество фразеологизмов со схожим значением, но не отражающих уникальный исторический опыт. Это могут быть такие выражения как: *to swallow one's pride – проглотить гордость, to back down – пойти на попятную, to throw in the towel – выбросить белый флаг*. Тем не менее, автор делает выбор в пользу именно исконно английского фразеологизма. История появления данного фразеологизма связана со среднеанглийским словом *umbles*. *Umbles* – это старинное название потрохов и субпродуктов (таких как печень) оленя. Когда у богатых людей были в наличии хорошие куски мяса, из потрохов оленя готовили пирог для их слуг. Пирог из *umbles* ели *humble people* (скромные люди), в ходе развития языка, эти два понятия постепенно перепутались. *Humble pie* стал использоваться для обозначения чего-то унизительного или неприятного [6]. Изучение текста статьи говорит о том, что автор употреблением данного фразеологизма указывает на то, что компании *Thames Water* следует не только признать свои ошибки и извиниться, но и понизить свой статус.

Что касается вариантов перевода, то, как уже отмечалось ранее, эквивалентов данному выражению в русском языке нет. В качестве вариантов перевода фразеологическим аналогом, может быть рассмотрен библеизм *посыпать голову пеплом*. Такой вариант перевода позволяет сохранить метафоричность фразеологизма и в большей степени реализовать его функцию. Нефразеологические варианты: калькирование – *съесть простой пирог*; описательный перевод – *признать свою неправоту и извиниться*; контекстуальная замена – *забыть о прежних амбициях*. Как видно, эти варианты перевода слабо отражают всю метафоричность исходного фразеологизма и не способствуют реализации познавательной функции.

В отличие от номинативной и познавательной функций, коммуникативная функция фразеологизмов заключается в поддержании беседы, организации и структурировании диалога между коммуникантами. Фразеологизмы, выполняющие эту функцию, могут выступать в качестве маркеров обобщения, подведения итогов, пояснения, выражения иронии и многих других. Рассмотрим некоторые примеры. Так, в предложении *"America, at the end of the day, is not an extremist country* [7] используется фразеологизм *at the end of the day*. Он выступает в

качестве маркера подведения итога. Перевод данного выражения может быть реализован всеми способами, кроме полного эквивалента, так как в русском языке нет метафоры завершения чего-либо со словом день. Но может быть использован частичный эквивалент без слова *день – в конечном счёте*. Что касается аналогов, то в русском языке ими могут выступать такие выражения как *если на то пошло, как ни крути, в конце концов* и ряд других. Из нефразеологических подходов только калькирование может привести к полному искажению смысла предложения: *Америка в конце дня – не экстремистская страна*. Описательный перевод – *в итоге, в общем*; контекстуальная замена – *так или иначе, все-таки, тем не менее*. Все описанные варианты перевода могут реализовывать коммуникативную функцию с маркером подведения итогов.

Как видно из приведенных примеров, перевод фразеологических единиц является сложной задачей. Более успешно с ней справляться позволяет понимание функций фразеологизмов и исторического контекста их формирования.

**Список использованной литературы**


1. Эшакулова, Н. Функции фразеологических единиц / Н. Эшакулова // Достижения науки и образования // [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-frazeologicheskih-edinits/viewer. (дата обращения:13.07.2026).
2. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии. предисл. О. И. Бродович. – 2-е изд., доп. / Н. Н. Амосова. – М.: Либроком, 2009. – 206 с
3. Pipa Grerar Andy Burnham vows to “bring back hope” as he unveils his cabinet [Электронный ресурс]. – URL: https://www.theguardian.com/politics/2026/jul/20/andy-burnham-vows-to-bring-back-hope-as-he-unveils-his-cabinet (date of access: 26.07.2026).
4. Andy Beckett Burnham the crowd-pleaser knows how to make friends, but he’ll be defined by how he makes enemies [Электронный ресурс]. – URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2026/jul/30/andy-burnham-prime-minister-politics-change (date of access: 31.07.2026).
5. Alex Daniel Investors tell Thames Water to “eat humble pie” over failed takeover and open bids [Электронный ресурс]. – URL: https://www.theguardian.com/business/2026/mar/31/investors-call-on-thames-water-to-let-them-bid-for-it-after-last-years-failed-takeover (date of access: 31.07.2026).
6. The Free Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: https://idioms.thefreedictionary.com/eat+humble+pie (date of access: 11.08.2026).
7. David Smith Dragged down by an unpopular president, Republicans are bracing for a midterm trouncing [Электронный ресурс]. – URL: https://www.theguardian.com/news/ng-interactive/2025/dec/27/trump-republicans-midterm-elections-approval-rating (date of access: 11.08.2026).



**УДК 81'255.2(476)**



***Е. А. Чернякова***


## ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПЕРЕВОДА БЕЛОРУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)


*В статье рассматриваются основные этапы перевода белорусских художественных произведений на иностранные языки в XX – начале XXI века. Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации имеющейся информации и выявления специфики переводческого процесса в различные исторические периоды и в условиях билингвизма. Целью работы является выделение ключевых периодов и определение их основных характерных черт. В результате исследования предложена периодизация, включающая шесть этапов. Отдельное внимание уделено феномену вторичного (опосредованного) перевода.*



***Ключевые слова:*** *художественный перевод, белорусская литература, периодизация, вторичный перевод, прямой перевод, билингвизм, национальный колорит.*

Важную функцию посредника между национальными литературами и национальными культурами выполняет художественный перевод. «Художественный перевод – это не только *перевод* произведения из одного языка на другой, но и *перевод* его из одной национальной культуры в другую» [1, с. 12].

Перевод белорусской литературы в XX веке развивался как важнейший инструмент национальной самоидентификации, взаимообогащения культур и выхода белорусской литературы на всесоюзный и мировой уровень. В научной литературе выделяют разные этапы и хронологические периоды в переводе белорусскоязычных авторов с начала XX века до наших дней. В данной статье приведем одну из возможных периодизаций, исходя из исторических предпосылок и интереса представителей других культур к белорусской литературе.

1. Начало XX в. ознаменовалось первым системным выходом белорусского языка и литературы за пределы региона. Интерес русской интеллигенции (М. Горький, В. Брюсов, К. Бальмонт) к белорусской литературе лежал в аспекте фольклора и крестьянской этнографии. На русский язык были переведены Янка Купала («Жалейка», «Гусляр»), Якуб Колас («Новая зямля»), Франтишек Богушевич. Переводчики стремились сохранить «национальный колорит», часто используя стилизации под народную речь. В 1920-е гг. в Москве издаются антологии белорусской поэзии. Переводческая деятельность носила стихийный и энтузиастский характер, поддерживаемый идеей братства славянских народов.

В 1914 г. в переводе на немецкий язык было опубликовано шесть белорусских народных сказок в сборнике Августа Лёвиса оф Менара "Russische Volksmärchen" [1, с. 430].

В этот период активно переводит национальную литературу исследователь, лингвист, переводчик, популяризатор белорусской литературы в Германии, филолог-славист Рудольф Абихт. Он первым перевёл на немецкий язык «Слово о полку Игореве», десять народных белорусских сказок и шесть белорусских народных песен, народную легенду «Юга и Громовик». Его переводы произведений белорусской литературы печатались на страницах самых разных немецких журналов и газет [2, с. 430].

Сложившиеся в 1919 г. исторические условия послужили основой для развития связей национальных культур Германии и территории Беларуси.

2. 1920–1940-е годы – период знакомства с белорусской литературой через эмиграцию. Белорусская диаспора в Европе и некоторые зарубежные слависты занимаются переводами белорусских авторов.

В Германии Рудольф Абихт продолжает свою деятельность по представлению белорусской литературы немецкому читателю. Начиная с 1926 г., в Германии опубликованы произведения Т. Гартного «На новом месте», М. Чарота «Галя», «Народные песни славян», стихотворения Я. Купалы, Я. Коласа, М. Богдановича и З. Бядули. Они были изданы в антологии «Европейская лирика современности 1900–1925» Е. Кальмера (1927) [2, с. 431].

Начиная с 40-х годов белорусская литература распространялась и воспринималась на Западе как часть многонациональной советской литературы. Некоторые рассказы белорусских авторов содержались в антологиях или журналах под общим названием «Советские писатели» [2, с. 431].

Именно в этот период переводятся произведения Кондрата Крапивы, Петруся Бровки, Максима Танка, Ивана Мележа («Людзі на балоце») на английский, немецкий и другие языки. Следует отметить, что именно в данный период происходит *профессионализация перевода* (привлекаются крупнейшие русские поэты: А. Жаров, П. Антокольский, Н. Тихонов). Однако жесткая цензура нивелирует национальную специфику, а репрессии 1930-х гг. приостанавливают переводы целого пласта белорусских авторов (М. Чарот, А. Дудар, В. Дубовка), к творчеству которых вернулись лишь в конце 1980-х гг.

С 1946 г. на немецком языке издавался журнал «Советская литература». Там были размещены переводы и отрывки произведений Я. Брыля, В. Быкова, И. Шамякина, М. Стрельцова, А. Кулешова, П. Бровки, М. Танка, А. Макаёнка, И. Мележа, М. Лынькова, А. Адамовича, И. Чигринова, К. Каганца, И. Науменко, Я. Сипакова, И. Пташникова, В. Адамчика, А. Жука, В. Короткевича, П. Панченко, А. Пысина, Г. Буравкина, Р. Барадулина, С. Дергая,

В. Некляева, С. Законникова, Д. Бичель-Загнетовой, Н. Гилевича, А. Вертинского, А. Русецкого, Е. Янищиц, П. Макаля и др . Один из номеров полностью посвящен белорусской литературе. Стихи белорусских поэтов, а также рассказы И. Шамякина и Т. Хадкевича были опубликованы в немецкоязычных периодических изданиях [2, с. 431].

3. 1950–1960-е годы характеризуются двумя важными процессами. Во-первых, в Китае в 1950-х годах появляются первые переводы белорусских авторов, изначально издававшиеся небольшими тиражами для «внутреннего пользования». Уже в 1949–1950 годах вышли сборник стихов Янки Купалы «Жалейка», военные стихи Якуба Коласа, а также переведенные повести Янки Брыля и поэмы Петруся Бровки и Аркадия Кулешова.

Во-вторых, в конце 1950-х годов к переводам белорусской поэзии на английский язык приступила Вера Рич, известная переводчица, журналистка, автор песен и исследователь культуры. Благодаря её увлеченности белорусской литературой и культурой, лучшие образцы поэтического наследия стали доступны англоязычным читателям. В 1957 году она опубликовала свой первый перевод – стихотворение Янки Купалы «На чужыне», а в начале 1960-х – целый ряд переводов стихов Янки Купалы, Якуба Коласа и Максима Богдановича.

В Германии в 1949 году вышла книга лирики Максима Богдановича в переводе Е. Энгельгардта.

4. Период 1960-х – 1980-х гг. называют *золотым веком* белорусской литературы, который вывел ее на мировую арену.

В этот период западный читатель открывает для себя белорусскую военную прозу. На многие европейские языки переведены книги Василя Быкова («Мертвым не больно», «Сотников», «Знак беды», «Круглянский мост»), Алеся Адамовича («Хатынская повесть»), Владимира Короткевича («Дзікае паляванне караля Стаха», «Каласы пад сярпом тваім»), Светланы Алексиевич, Рыгора Бородулина и Нила Гилевича.

Вера Рич подготовила первую в мире антологию белорусской поэзии в переводе на английский язык. Сборник "Like Water, Like Fire" («Как вода, как огонь», 1971 г.) стал первым «окном» в Европу для белорусской поэзии. Книга включает 221 стихотворение и фрагмент авторства 41 белорусского поэта, охватывая период от возникновения новой белорусской литературы до современности (1971 год): Павлюк Багрим, Франтишек Богушевич, Янка Купала, Якуб Колас, Тётка, Александр Лучина, Максим Танк, Максим Богданович, Аркадий Кулешов и другие.

Знакомство немецкоязычных читателей с произведениями белорусских авторов связано с именем немецкого переводчика и литературоведа Норберта Рандова, который начинает проявлять интерес к белорусской литературе и белорусскому языку с середины 1960-х годов. Благодаря Н. Рандову в 1971 г. была издана антология белорусского рассказа «Аисты над болотами», 1971 (нем. "Störche über den Sümpfen"). В 1987 г. последовала вторая антология – «Молодой дубок», 1985 (нем. "Die junge Eiche").

В 1980-е годы выходят переводы на немецкий язык таких белорусских произведений, как А. Кудравец «Радуница», Я. Колас «Сказки жизни», В. Витка «Ладушки-ладки», В. Короткевич «Земля под белыми крыльями», В. Быков «Знак беды», А. Адамович «Карателі», В. Быков «Обелиск. Его батальон. Новеллы», «Пойти и не вернуться», Я. Колас «Сергей Карага», А. Адамович, Д. Гранин «Блокадная книга», И. Шамякин «Торговка и поэт», В. Короткевич «Дикая охота короля Стаха» [2, с. 433]. На 1980-е годы приходится распространение переводов белорусских народных сказок на немецкий язык.

В этот период активно развивается перевод на польский и чешский языки, что также способствует формированию прочных связей с центральноевропейской культурной традицией.

5. В 1990-е – начале 2000-х гг. на первый план выходят историческая эссеистика и документальная проза. Также именно в этот период переводчики начинают работать не только с русской версией текстов, но и привлекать белорусский оригинал, стремясь к большей аутентичности. Возникает интерес к постмодернистской прозе и новой поэзии. Распад СССР вызвал кризис институциональной поддержки перевода, но открыл границы для прямого диалога с Западом.

В этот период переведены Владимир Орлов («Ложное имя», «След ястреба на воде»), Светлана Алексиевич, Алесь Адамович.

В 1990-е и начале 2000-х годов белорусская литература переживала важный этап трансформации, и переводы этого периода условно можно разделить на две категории: всемирно признанная классика и документальная, авангардная и историческая проза нового времени. Основные переводы выходили на немецком, английском, польском, французском и шведском языках.

Самый переводимый белорусский автор рубежа веков – Василь Быков. В 1990-х и начале 2000-х годов повысился интерес издательств к его новым и старым произведениям. В Германии, Франции и Великобритании активно издавались его повести «Знак беды», «В тумане», «Облава» и «Волчья стая». Его более поздние притчи (повесть «Пойти и не вернуться», сборник «Стена» / «Сцяна») переводились на немецкий язык.

В начале 90-х годов возник спрос на историческую прозу. На польский, немецкий и английский языки были переведены исторические эссе, рассказы и повесть «День, когда упала стрела» Владимира Орлова. Книги Алеся Разанова, поэта-новатора, выходили отдельными книгами в Германии и Австрии. Переводы Рыгора Бородулина выходили на польском, английском и других европейских языках.

6. Современный этап (2010-е – 2020-е гг.) – это период глобализации, которая повлияла на тенденции в переводе художественной литературы в том числе. Увеличилось количество переводов не только на английский и немецкий, но и на языки народов СНГ (узбекский, казахский, таджикский, азербайджанский, туркменский, молдавский), языки стран Азии (китайский, монгольский, вьетнамский, грузинский, турецкий). В настоящее время переводами художественных произведений с белорусского на немецкий язык активно занимается Томас Вайлер, благодаря которому на немецком языке увидело свет документальное произведение А. Адамовича, Я. Брыля, В. Колесника «Я з вогненнай вёскі» (1975 г.)

Отдельно необходимо отметить, что в последнее время, в связи с развитием прочных дружественных связей между Беларусью и Китаем, интерес к белорусской культуре и белорусской литературе значительно возрос. В Китае созданы специализированные центры по изучению Беларуси - Центр исследований Беларуси при Восточно-Китайском педагогическом университете в Шанхае и Втором Пекинском университете иностранных языков. Белорусско-китайские литературные связи, активизировавшиеся с 2002 года, в настоящее время переживают период наивысшего расцвета.

В конце 2022 года в Пекине вышел коллективный сборник «Выбраныя творы сучасных беларускіх пісьменнікаў», познакомивший китайских читателей с современной белорусской литературой. В сборнике представлено творчество девяти современных белорусских авторов: Алесь Бадак, Андрей Федоренко, Алесь Карлюкевич, Юлия Алейченко, Олег Ждан-Пушкин, Виктор Шнип, Леонид Дранько-Майсюк, Рыгор Барадулин.

В Пекине вышла книга избранных произведений детского писателя Алеся Карлюкевича. В 2024 году в Минске опубликована книга переводов рассказов Якуба Коласа на китайский язык. Отдельным изданием в КНР увидела свет книга Андрея Федарэнко «Шчарбаты талер».

Во второй половине XX – начале XXI веков в Китае изданы произведения Якуба Коласа, Янки Купалы, Янки Мавра, Аркадия Кулешова, Кандрата Крапивы, Петруся Бровки и многих других классиков белорусской литературы.

В рамках исследования перевода художественного текста необходимо отметить, что развитие белорусского художественного перевода происходит в условиях сложившейся уникальной языковой ситуации билингвизма в Республике Беларусь, что неоднократно отмечали многие белорусские исследователи. Несмотря на достаточно большое количество произведений белорусских авторов, переведенных на романо-германские и другие языки, переводы, выполненные непосредственно с белорусского языка, представлены в относительно небольшом количестве. Еще В. П. Рагойша в своей монографии «Проблемы перевода с близкородственных языков» отмечал, что переводы «… белорусских произведений на многие языки народов мира делаются преимущественно с русских воссозданий данных произведений» [2, с. 428].

В XX веке перевод белорусской литературы на иностранные языки носил смешанный характер, но с абсолютным доминированием вторичного (опосредованного) перевода. При

этом ситуация кардинально отличалась в зависимости от того, на какой именно язык переводилось произведение. Для большинства языков мира в XX веке русский язык был единственным мостом к белорусской литературе. Опосредованно переводили на английский, немецкий, французский, испанский, а также языки Азии (китайский, японский, бенгали). Например, повести Василя Быкова («Сотников», «Обелиск», «Дожить до рассвета») в 1970–1980-е годы читал весь мир. Однако в Германии, США или Японии их переводили с русского текста (часто авторизованного или выполненного самим Быковым), а не с белорусского оригинала. То же самое касалось поэзии Янки Купалы и Якуба Коласа.

Прямой перевод с белорусского языка в XX веке существовал, но его география и объемы были строго ограничены. Прежде всего, это близкородственные славянские языки (польский, украинский, чешский, болгарский). Многие литераторы и переводчики работали напрямую с белорусским оригиналом, т.к. прекрасно читали по-белорусски и переводили классиков без посредников. Также в данной связи стоит отметить, что во второй половине XX века в Великобритании, США, Канаде и Германии силами белорусской диаспоры создавались прямые переводы на английский и немецкий языки, но эти издания выходили малыми тиражами. Таким образом, если оценивать общую массу зарубежных изданий белорусских авторов в XX веке, то около 75–80 % переводов на неславянские языки были вторичными.

Проведенное исследование указывает на актуальность дальнейшего изучения особенностей перевода белорусской литературы в условиях установления культурных связей с разными странами и необходимости расширения прямого профессионального перевода.

**Список использованной литературы**

1. Сакалоўскі, У. Л. Пара станаўлення: вопыт параўнальнага вывучэння беларускай і некаторых класічных замежных літаратур / У. Л. Сакалоўскі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1986. – 190 с.

2. Ковалёва, И. Е. Переводы белорусских художественных произведений на немецкий язык: к истории вопроса / И. Е. Ковалёва // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 20 марта 2025 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2025. – С. 428–436.

**УДК 81’25:821.161.3**

***О. Н. Филимончик***

## ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОВЕСТИ В. С. КОРОТКЕВИЧА “ДЗІКАЕ ПАЛЯВАННЕ КАРАЛЯ СТАХА”

*В статье рассматривается переводческий потенциал повести Владимира Короткевича «Дзікае паляванне караля Стаха», охарактеризованы особенности исторической прозы писателя, сочетание готических и детективных мотивов, фольклорных элементов и национально-культурных реалий. Кратко представлена история переводов повести и исследований. Особое внимание уделяется трудностям передачи историзмов, архаизмов, реалий и средств художественной выразительности, где перевод требует выбора решений, учитывающих особенности языка перевода и культурные знания читателя.*

***Ключевые слова:*** *Владимир Короткевич, «Дзікае паляванне караля Стаха», историческая проза, художественный перевод, переводческий потенциал, национально-культурные реалии, фольклор.*

Владимир Короткевич является признанным классиком белорусской литературы XX века. Поэт, прозаик, драматург, публицист, литературный критик, переводчик – это лишь часть его творческих ипостасей. Произведения В. С. Короткевича ставят в театрах и экранизируют; сам автор нередко выступал сценаристом или автором либретто [1]. Его произведения переведены более чем на 20 языков мира.

В. Короткевич является автором произведений, в сюжетах которых центральное место отведено образу белорусского народа, его культуре и истории. Многие исследователи (Н. Аврамчик, О. Лойко, И. Штейнер, А. Налбандян и др.) называют Владимира Семеновича «последним романтиком» или «белорусским Вальтером Скоттом» и сравнивают его историческую прозу («Дзікае паляванне караля Стаха», «Чорны замак Альшанскі») с романами и балладами шотландского автора В. Скотта.

Белорусская историческая проза В. Короткевича – это своего рода литературный синтез, в которых соединены и готические мотивы, и детективная история, и неоромантизм, и местный фольклор. Эти произведения действительно являются нетипичными произведениями для литературы середины XX века, где помимо сюжетной линии присутствует много исторических описаний, этнографических и бытовых подробностей.

Творческие методы В. Короткевича на протяжении уже нескольких десятилетий вызывают жаркие споры литературных критиков и литературоведов. А. Мальдис, А. Воробей, А. Русецкий и др. спорят об основных составляющих творческого метода и подхода Короткевича, хотя сам автор определил свой стиль как «звычайная рэальнасць … Толькі трэба бачыць гэтую рэальнасць дзіўнай, выключнай» [2].

В исторической прозе В. Короткевича, в первую очередь, выделяют два произведения «Дзікае паляванне караля Стаха» [3] и «Чорны замак Альшанскі», и критики отдают предпочтение первому. Эту повесть он начал писать, будучи студентом университета в 1950 году, а завершил в 1958 году, но опубликована на белорусском языке она была лишь в 1964 году. За основу был взят классический европейский готический канон (Х. Уолпол, А. Радклиф, Э. А. По) с элементами детективного жанра (А. К. Дойль «Собака Баскервилей») и перенесен на белорусские реалии с элементами местного фольклора. Но особенность белорусской исторической прозы определяется тем, что авторы при написании произведения ощущали нехватку фактического первоисточника [4].

Повесть «Дзікае паляванне караля Стаха» имеет ряд отличительных особенностей, которые говорят о её актуальности и самобытности по сей день. Как отмечает О. К. Шинкоренко, во многом самобытность произведения обусловлена его близостью к устной народной традиции. При этом речь идёт не о внешней фольклоризации, обусловленной родом деятельности главного героя, который собирает местные предания, легенды, песни, а о духовной нерасторжимости самого автора с историей, культурой и жизнью белорусов, воссоздаваемой с помощью богатого устно-поэтического материала, пристального внимания к национальному костюму и кухне. Успех произведения напрямую связан и с авторским обращением к таинственным происшествиям, загадочным образам и мистическим привидениям. Максимальное соответствие идейного содержания повести её структуре, смена акцентов при переоценке ранее изложенного материала или в характеристиках действующих лиц способствует созданию неповторимого балладного, тревожного и одновременно героического звучания произведения, усиливает его драматизм, подчеркивает смысловую и эмоциональную роль природной и портретной детали, психологической и речевой индивидуализации героев [5, с. 122–123].

При сравнении романов В. Скотта и исторической прозы В. Короткевича исследователи приходят к выводу, что особенностью творческой манеры белорусского автора является то, что в его произведениях воссоздаётся национальная идентичность, он использовал национальный фольклор не как антураж или фон повествования, а вплетал его в канву повествования, делал неотъемлемой частью произведения, играющей решающую роль в развитии сюжета.

Главные герои произведений в большинстве своём бескомпромиссны и прямолинейны, за что автора часто упрекали в плоскосном изображении персонажей, чётком разделении героев на исключительно благородных и абсолютно порочных, однобоких злодеев. Но дело

в том, что в стилистике исторической прозы В. Короткевича явно прослеживается жанровые черты батлейки (традиционного белорусского кукольного театра). В повести она занимает важное место в образной и сюжетной структуре. Классическая батлейка всегда разделена на ярусы: верхний (небо, рождение Христа, чистота) представляют главные герои, стремящиеся к свету, правде и спасению души и нижний (земля/ад, Ирод, черти, грех) занимают антагонисты и топкие, засасывающие болота. Отсюда и корни идеализации главных персонажей, наделение их безупречными моральными качествами.

Ещё одной отличительной особенностью исторической прозы Короткевича является то, что его произведения не посвящены только историческим событиям, в повествовании присутствуют две реальности – настоящее и прошлое – которые находятся в неразрывной связи и взаимодействии друг с другом. Поэтому в его исторических произведениях всегда есть герои, которые живут в настоящем времени и ряд действий разворачивается в наши дни, а также некая детективная история, что привлекает читателя, который любит читать не только классические исторические романы.

Все эти отличительные черты произведений указывают на их литературный и переводческий потенциал, и вызывает интерес у исследователей. Так, Д. В. Боброва детально сравнивает композиционно-стилистическое оформление повести В. Короткевича и романа «Винтовая лестница» М. Райнхарт [6], А. И. Станкевич проводит параллели с романом латышского писателя А. Грина «Кольцо Намея» [7], Ванда Супа изучает «исторические» детективы Владимира Короткевича в контексте польской литературы [8], М. Н. Шевченко и Е. С. Колесникова рассматривают языковые особенности авторизованного перевода повести на русский язык [9], а Нана Гаприндашвили и Нино Церетели [10] поднимают вопрос о необходимости перевода исторической прозы автора на грузинский язык.

О том, что есть интерес к белорусским авторам со стороны зарубежной аудитории, говорит исследование, проведенное О. Дорогокупец. Иностранные студенты, приезжающие в Беларусь на обучение, всегда с интересом относятся к истории, культуре нашей страны, её обычаям, традициям и укладу повседневной жизни народа [11]. Белорусские исторические произведения позволяют студентам лучше понять страну и людей, где они на данный момент проживают. Чтение произведений в оригинале несомненно оказывает самый сильный эффект, но при первичном знакомстве с новой культурой, продуктивнее было бы предварительное знакомство с новым через призму родного (в данном случае иностранного) языка, т. е. через переведенную версию произведения.

Однако при достаточно внушительном интересе к творчеству писателя (конференции, симпозиумы, круглые столы), проза В. Короткевича в переводе представлена очень скромно, во многих случаях переведены лишь отрывки из произведений. Перевод повести «Дзікае паляванне караля Стаха» есть на эстонском (1983), латышском (1985) немецком (1985), английском (1989), венгерском (2023) и испанском (2024) языках. Перевод произведения с белорусского языка на английский был сделан британской переводчицей и славистом Мэри Минц (Mary Mintz) (издательство «Юнацтва», 1989, переиздано в 2012 году, есть в открытом доступе онлайн).

Данный перевод нашёл своего читателя и стал объектом для исследований. Магистерская работа А. Пеляк-Лапиньской в университете Свонси (Уэльс, Великобритания) посвящена белорусскому автору. В ней подробно разбирается, как культурное наследие Беларуси адаптируется для зарубежного читателя, делается противоречащий устоявшемуся мнению вывод о том, что литература малоизвестных на Западе культур поддается адекватному переводу.

При анализе перевода повести «Дзікае паляванне караля Стаха», выполненного Мэри Минц, А. Пеляк-Лапиньской опирается на когнитивную теорию релевантности (Relevance Theory), согласно которой переводчик выступает в роли «коммуникатора», чья задача состоит в том, чтобы найти идеальный баланс между усилиями англоязычного читателя по восприятию текста и получаемым им ментальным эффектом. Анализ показывает, что переводчица не следовала слепо какому-то одному методу, а принимала гибкие стратегические решения для каждой переводческой проблемы отдельно [12] и взаимодействовала с уникальными белорусскими реалиями и фольклором без использования языков-посредников (таких как русский).

В. Короткевич был большим знатоком белорусского фольклора и старины и активно использовал это в своём творчестве. Национально-культурный фон белорусов репрезентируют в тексте имена собственные (антропонимы и топонимы), присутствует достаточное количество историзмов/архаизмов и реалий, что вполне закономерно для исторической прозы, но что может изначально отпугнуть специалистов от перевода данного рода литературы.

Однако переводческие трудности можно рассматривать и как возможность, поскольку они выявляют потенциал произведения и показывают, какие переводческие трансформации позволяют передать его особенности. Если говорить об историзмах и архаизмах, то заслугой В. Короткевича следует считать не только правильное воспроизведение в художественных текстах (как в языке автора, так и персонажей) стилизующих архаизмов, но и доступность, понятность их семантики читателю. Это достигается с помощью разнообразных способов толкования. Наиболее характерным, типичным для писателя является объяснение архаизма соответствующим синонимом современного литературного языка. При раскрытии значения непонятного заимствований встречается приём дублирования, характерный древнебелорусскому языку, когда рядом с неизвестным словом ставится его известный современному языку синоним. Куда чаще он использует в исторических произведениях слова, отражающие устаревшее звуковое оформление слова, употребляются они в основном для передачи индивидуальной речевой особенности персонажей, что способствует созданию ярких и убедительных образов героев [13]. Авторские сноски в данной повести совсем отсутствуют.

Создание художественного текста без средств выразительности – практически невозможное явление. К таким средствам относятся тропы, пословицы, поговорки, стилистические фигуры речи, языковые элементы. М. Н. Шевченко, Е. С. Колесникова отмечают, что одна из существующих переводческих проблем заключается не в том, чтобы употребить в художественном тексте различные средства выразительности, а как передать их на другом языке при переводе, сохраняя авторскую языковую структуру текста. Для выполнения правильного и адекватного перевода художественного текста необходимо максимально близко передать все выразительные средства, использованные в оригинале на язык перевода так, чтобы сохранилось эмоционально-эстетическое воздействие на читателя [9, с. 188]. К таким же выводам приходит в своей работе А. Пеляк-Лапиньская, анализируя английский перевод белорусской повести.

Т. П. Слесарева согласна с теми авторами, которые утверждают, что сохранение некоторой национальной лексики при переводе неизбежно и необходимо, поскольку переводчик стремится передать своеобразие художественного мира оригинала и воплощённый в нём образ иной культуры. Слова белорусского языка, белорусизмы, могут встречаться в переводе, но имеют в основном соответствующие по форме и содержанию слова на переводимом языке и выполняют следующие функции: 1) являются средствами создания особого идейно-художественного мира белорусов; 2) выступают средствами передачи самобытной ментальности, культурно-этнографических традиций; 3) выполняют роль средств передачи психологии нации, эмоционального состояния героя [14, с. 110].

Историческая проза В. Короткевича представляет собой богатый материал, в котором есть не только очевидный, лежащий на поверхности, но и скрытый потенциал. Во-первых, читатель знакомится не только с жанровыми особенностями произведения, но и с менталитетом, историей, бытом и ценностями другого народа изнутри, тем самым расширяя свой кругозор и обогащая себя новыми формами восприятия мира. Во-вторых, исторический жанр сам по себе является важнейшим инструментом межкультурного диалога и обогащает глобальный литературный процесс новыми образами и мифами. В-третьих, переводчик решает сложные лингвистические задачи, тем самым открывая для себя новые горизонты не только в переводческой деятельности, но и в познании культур.

Вполне очевидно, что, когда речь идёт о переводе литературы, где нужно отражать национальный колорит, а не только универсальные явления, невозможно избежать переводческих потерь, даже при переводе на близкородственные языки, не говоря уже о языках, где культурный код значительно отличается друг от друга. Перевод таких произведений требует

от переводчика структурного замещения или внесение дополнений в текст как на уровне слов, так и на уровне предложений, связанных с наличием различных специфических грамматических структур и форм в переводимом языке. Языковые различия в ряде случаев диктуют применение опущений и дополнений. Перевод же исторической прозы Короткевича требует не буквального воспроизведения текста, а творческого поиска решений, позволяющих передать его художественное своеобразие.

Таким образом, переводческий потенциал повести «Дзікае паляванне караля Стаха» не исчерпывается уже выполненными переводами и может быть раскрыт полнее при условии внимания к его фольклорно-мифологическому, историческому и стилистическому слоям.

**Список использованной литературы**


1. Гутько, О. Л. Семиотическое пространство творчества Владимира Короткевича / О. Л. Гутько // Вестник Минского государственного лингвистического университета: Вестник МГЛУ: научно-теоретический ежегодник. – 2022. – № 21. – С. 182–189.

2. Навіцкая, В. В. З гісторыі вызначэння творчага метаду Уладзіміра Караткевіча-празаіка / В. В. Навіцкая // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. 2025. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/z-gistoryi-vyznachennya-tvorchaga-metadu-uladzimira-karatkevicha-prazaika (дата обращения: 03.09.2026).

3. Караткевіч, У. Дзікае паляванне караля Стаха. / У. Караткевіч. – Мінск: Папуры, 2025. – 272 с.

4. Будехин, С. Ю. Готическая традиция в повести В. Короткевича «Дикая охота короля Стаха» / С. Ю. Будехин, А. А. Дружинина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – №6. – С. 126–130. http://nauteh-journal.ru/index.php/2/2023/%E2%84%9606/25d561a3-ce91-47fc-b464-2eaca41bb688 (дата обращения: 03.09.2026).

5. Шинкоренко, О. К. Жанрово-стилевое многообразие повестей В. Короткевича / О. К. Шинкоренко // Мова і культура. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. – Вип. 20. – Т. II (187). – С. 120–126.

6. Боброва, Д. В. Этико-социальные аспекты любви в массовой литературе (на примере произведения «Дикая охота короля Стаха» В С. Короткевича и «Винтовая лестница» М. Райнхарт)/ Д. В. Боброва // Электронный сборник трудов молодых специалистов Полоцкого государственного университета / Полоцкий государственный университет; ред. кол. : Д. Н. Лазовский (пред.) [и др.] . – Новополоцк: ПГУ, 2018. – Вып. 23 (93): Образование, педагогика. – С. 98-101. https://elib.psu.by/handle/123456789/34038 (дата обращения: 18.09.2026).

7. Станкевич, А. И. концепция истории в повести В. Короткевича «Дикая охота короля Стаха» и романе А. Грина «Кольцо Намея»/ А. И. Станкевич // Сборник статей «Славянские чтения X». – Даугавпилсский университет, 2014. – с. 225-233.

8. Супа, В. «Исторические» детективы Владимира Короткевича: вчера и сегодня. В. Супа // BIAŁORUTENISTYKA BIAŁOSTOCKA. – TOM 7, ROK 2015. – с. 11-24.

9. Шевченко, М. Н. Языковые элементы выразительности в художественном переводе повести Владимира Короткевича «Дикая охота короля Стаха» на русский язык / М. Н. Шевченко, Е. С. Колесникова // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2023. – № 2 (62). – С. 187–191. http://dspace.mspu.by/handle/123456789/dspace.mspu.by/handle/123456789/4893 (дата обращения: 08.09.2026).

10. Гаприндашвили, Н. Судьба писателя как компаративистская проблема (на примере грузинских переводов Владимира Короткевича) / Н. Гаприндашвили, Н. Церетели // Сборник статей «Славянские чтения X». – Даугавпилсский университет, 2014. – с. 234-239.

11. Дорогокупец, О. М. Белорусская историческая проза XX–XXI веков (на занятиях по белорусоведению для иностранных стажеров)/ О. М. Дорогокупец // Славянскія літаратуры

ў кантэксце сусветнай: да 900-годдзя Кірылы Тураўскага і 200-годдзя Тараса Шаўчэнкі: матэрыялы XI Міжнар. навук. канф., Мінск, 24–26 кастр. 2013 г. У 2 ч. Ч. 2. – Мінск: РІВШ, 2014. – С. 355–359.

12. Peljak-Łapińska, A. A relevance-theoretical approach to King Stakh's Wild Hunt: translating the Belarusian language and culture / A. Peljak-Łapińska // Studia Translatorica. ISSN: 2084-3321 DOI: 10.23817/strans.11-10 (published online: 2020-11-01) http://www.studia-translatorica.pl/en/articles/11-10 (дата обращения: 08.09.2026).

13. Андарало, Г. Ф. Устаревшая лексика в исторических произведениях Владимира Короткевича: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.02 – белорусский язык / Г. Ф. Андарало. – Минск, 1993. – 19 с.

14. Слесарева, Т. П. Белорусизмы в русском перевода романа Владимира Короткевича «Дикая охота короля Стаха»: морфолого-семантический аспект. / Т. П. Слесарева// Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А, Гуманитарные науки. – 2017. – № 10. – С. 107–110. https://elib.psu.by/handle/123456789/20841 (дата обращения: 13.09.2026).

## СОДЕРЖАНИЕ

## ЛИНГВИСТИКА

***Богданович Е. Г.*** Образы-эталоны в современных немецких глагольных сравнениях ..... 3
***Грюнер А. Ю., Кислицын Е. А., Максимюк Е. В.*** Мемы как современная знаковая система ..... 8
***Крохмальник А. Ю.*** Функции деепричастий с речевым значением в контекстах с лексемами *говоря* и *взгляд* ..... 11
***Петрашкевич Н. П.*** Текстовая роль второстепенных членов предложения ..... 16
***Прищепа М. М.*** Мемориальный профиль белорусских городов (на примере Витебской области) ..... 20
***Селедцова Т. Б.*** Лингвистические механизмы адаптации интернет-дискурса к алгоритмической цензуре: феномен «алгоспика» ..... 25
***Островская С. Л.*** Теоретико-методологические основы исследования концепта как единицы языкового сознания ..... 28
***Солохина О. В.*** Фразеологические единицы в рамках лексико-семантического поля «туризм» в немецком языке ..... 31
***Суворов И. А.*** Эпистемическая модальность в англоязычном новостном дискурсе в период пандемии COVID-19 ..... 34
***Тимошенко Н. П.*** Использование крылатых латинских выражений в языке художественных произведений ..... 37

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

***Аверьянова В. В.*** Эпиграфы Максима Богдановича: европейский контекст ..... 43
***Володько С. М., Романова Т. А.*** Переводчик как носитель бикультурности ..... 47
***Портнова-Шаховская А. В., Кастрица Е. А.*** Восприятие преподавателя европейской страны иностранными студентами из стран Южной Азии ..... 50
***Сивакова Н. А.*** Гастрономический «текст» белорусской идентичности (на примере поэмы Я. Коласа «Новая земля») ..... 54

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

***Акулич Ю. Е.*** Когнитивные аспекты обучения коммуникативной грамматике в цифровой среде ..... 59
***Андреева О. В.*** Интерактивные методы обучения английскому языку иностранных студентов (на конкретном практическом примере) ..... 61
***Ефремцева Т. Н.*** Эффективность обучения: продвижение вверх по кривой ценности в туристском образовании ..... 64
***Липская М. Н., Кулаженко Н. В.*** Критерии оценки терминологической компетенции студентов транспортных специальностей ..... 68
***Петрачкова И. М.*** Функционально-семантический подход к изучению причастий и деепричастий в иностранной аудитории ..... 72
***Шевелева А. В.*** Методика анализа медиатекста как комплексного феномена современной медиасферы ..... 76
***Шилько Т. Н.*** Использование пересказа в практике преподавания русского языка как иностранного ..... 80
***Xiangtian Z., Bahatsikava L. I.*** Teacher communicative competence in ESL: a critical review and analysis ..... 84

## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

***Веремейчик Д. Н.*** Понятие «интернационализм» и его особенности ..... 89
***Лешчанка Л. А.*** Пераклады беларускай літаратуры XX стагоддзя на германскія мовы: асноўныя тэндэнцыі і стан вывучэння ..... 93
***Лозовская Т. В.*** Проблемы перевода новейшей цифровой терминологии и стратегии их преодоления ..... 96
***Остапенко Т. И.*** Перевод английских фразеологических единиц на русский с учётом их функциональной специфики ..... 100
***Чернякова Е. А.*** Основные этапы перевода белорусской художественной литературы (XX – начало XXI века) ..... 103
***Филимончик О. Н.*** Переводческий потенциал повести В. С. Короткевича “Дзікае паляванне караля Стаха” ..... 107

Научное электронное издание

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА, ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сборник научных статей

Подписано к использованию 28.10.2026.

Объем издания 2,43 МБ.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

http://conference.gsu.by