

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)

Институт филологии и социальных коммуникаций

Кафедра романо-германской филологии



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ  
ГЕРМАНСКОЙ И РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

**Материалы X Университетской  
научно-практической конференции  
(4 апреля 2024 г.)**

Луганск  
2024

УДК [811.11+811/13] (06)  
ББК 81/43я 43+81.47я43  
А 43

**Рецензенты:**

- Ширина О.А.** – доцент, заведующий кафедрой иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией ФГБОУ ВО «ЛГМУ им. Свт. Луки Минздрава России», кандидат педагогических наук, доцент;
- Чевычалова С.В.** – доцент, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации и иностранных языков ГОУК ЛНР «ЛГАКИ им. М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент;
- Перетятая О.С.** – доцент кафедры русской и мировой литературы ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат филологических наук, доцент.

**А 43** **Актуальные проблемы современной германской и романской филологии :** материалы X Университетской научно-практической конференции (4 апреля, 2024 г., г. Луганск); ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2024. – 75 с.

Сборник материалов X Университетской научно-практической конференции посвящён актуальным вопросам романской и германской лингвистики, компаративной лингвистики, языкознания, проблемам современного переводоведения, межкультурной коммуникации и исследованию литературного процесса, а также новейшим технологиям преподавания иностранных языков.

Издание предназначено для педагогической общественности, представителей науки и культуры, а также для всех заинтересованных лиц. Статьи напечатаны в авторской редакции.

УДК [811.11+811/13] (06)  
ББК 81/43я 43+81.47я43

Редакция не несёт ответственность за авторский стиль работ, опубликованных в сборнике. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.  
Материалы докладов и сообщений, включённые в сборник, печатаются на языке оригинала.

*Рекомендовано к печати  
Научной комиссией ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
(протокол № 11 от 11 июня 2024 г.)*

© Коллектив авторов, 2024  
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Секция 1*

*Актуальные вопросы германской и романской лингвистики.*

*Компаративная лингвистика.*

*Языкознание*

- Антипина А.В.** Концептуальная метафора в произведении Габриэля Гарсиа Маркеса «Сто лет одиночества» 5
- Грицкова Н.В., Лебедь К.С.** Значение речевых актов в реализации концепта вежливости (на примере русского и французского языков) 8
- Колесник Т.И.** Интенциональные грамматические девиации в немецкоязычной медиакоммуникации 12
- Максимова Е.С.** Реклама в контексте лингвокультурологии: подходы к исследованию 15
- Мифтахова О.В.** Особенности когнитивной метафоры в политическом дискурсе (на примере политических высказываний в Германии) 18
- Скидан Д.А.** Роль языковых средств, передающих эмоции в политических выступлениях (на материалах СМИ Испании) 21
- Титаренко Е.В.** Вариативность испанского языка (на примере кастильского, мексиканского и кубинского национальных вариантов) 24
- Хадаева А.Ю.** Когнитивная метафора в романе Анны Гавальда «Просто вместе» 27

### *Секция 2*

*Проблемы современного переводоведения.*

*Исследование литературного процесса.*

*Межкультурная коммуникация.*

*Новейшие технологии преподавания иностранных языков*

- Бородина А.Н.** Метакомпетентность и метакомпетенции будущего переводчика 31
- Гришак С.Н., Дудинская Е.В.** Актуальные тенденции в технологии преподавания иностранного языка 33
- Евтеева В.А.** Особенности структуры «индивидуально-авторской картины мира» на материале произведения Стефана Цвейга «Вчерашний мир. Воспоминания европейца» 37
- Зверьяка Е.Е.** Специфика художественно-документальной литературы. Аспект поэтики 40

<b>Какина Л.Е.</b> Когнитивная пресуппозиция архетипов «мать» и «отец» в немецкой литературе	42
<b>Клепакова А.А.</b> Особенности организации обучения немецкому языку как второму иностранному	45
<b>Лаврухина А.В.</b> Специфика функционирования авторского вымысла в современном биографическом произведении	48
<b>Мартыненко Ю.А.</b> Основные и современные подходы к освоению французского и русского языков	51
<b>Скляр Н.В., Зверьяк Е.Е.</b> Роль авторской субъективности в биографическом повествовании	54
<b>Стасевич Ю.Ю.</b> Концепция памяти Яна и Алейды Ассман как основа для исследований культурной памяти в литературном пространстве	57
<b>Теплицкая А.Ю.</b> Стереотипный образ француза	60
<b>Ткачева Е.А.</b> Психолингвистические основы чтения в контексте современных образовательных стандартов	62
<b>Удодова А.В.</b> Интерпретация повторов в романе Герты Мюллер «Качели дыхания»	67
<b>Демура Е.М., Чаплыгина А.С.</b> Языковое оформление и тематика фольклорной немецкой сказки (в обработке сказок братьев Гримм)	70
Сведения об авторах	74

## Секция 1

### Актуальные вопросы германской и романской лингвистики.

#### Компаративная лингвистика.

#### Языкознание

УДК 811.134.2

Антипина А.В

### КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГАБРИЭЛЯ ГАРСИА МАРКЕСА: «СТО ЛЕТ ОДИНОЧЕСТВА»

Метафора получает широкое распространение в повседневной жизни, проникая, в том числе, и в мышление. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «центр тяжести в изучении метафоры переместился из филологии (риторики, стилистики, литературной критики), в которой превалировали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены к мышлению, познанию и сознанию, к концептуальным системам и, наконец, к моделированию искусственного интеллекта. В метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа» [1, с. 6].

Согласно «Краткому словарю когнитивных терминов», метафора относится к областям чувственного и социального опыта, Н.А. Илюхина выделяет в метафорическом образе когнитивную структуру, которая обладает психологической реальностью [3, с. 5], а по мнению Э. МакКормака, она (т. е. метафора) выступает в качестве посредника между человеческим разумом и культурой [4, с. 120], следовательно, ее изучение позволит описать индивидуальный и социальный компоненты структуры концепта [2, с. 30].

Предложенная в начале 1980-х гг. Джорджем Лакоффом и его последователями теория концептуальной метафоры за несколько десятилетий стала одной из основополагающих в когнитивной лингвистике. Для ее сторонников метафора – присущая человеческому мышлению ментальная операция, лежащая в основе модели мира, которая свойственна человеку как биологическому виду и как носителю культуры [7, с. 89].

Концептуальная метафора (англ. *conceptual metaphor*) – один из важнейших когнитивных механизмов, основанный на установлении связей между концептами (концептуальными структурами), относящимися к разным областям знания (доменам). Метафора – это «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [7, с. 95].

Согласно А.П. Чудинову, концептуальная метафора – это «система взаимодействующих зеркал, состоящая, по меньшей мере, из трех элементов» [5, с. 55]. В первом зеркале ученый выделяет ментальный мир человека и социальное мировосприятие. Второе зеркало отражает обыденные представления человека о понятийной сфере-источнике метафорической экспансии, что позволяет выявить строение «наивной» картины мира (значимые черты концепта). В третьем зеркале, как отмечает ученый, происходит отражение наивных человеческих представлений о понятийной сфере, к которой направлена метафорическая экспансия. Так как язык прозы и поэзии является именно тем языком, в котором происходит создание новых образов, логично было бы предположить, что художественный дискурс является наиболее метафоричным.

В испанском художественном дискурсе метафоры используются для создания образов и передачи эмоциональной и эстетической силы текста. Они помогают авторам выразить свои мысли и идеи более ярко и эффективно. Концептуальные метафоры в

испанском художественном дискурсе могут быть связаны с различными темами и областями, такими как природа, человеческие отношения, время и пространство.

Концептуальная метафора в испанском художественном дискурсе не только обогащает тексты и делает их более эмоциональными и выразительными, но также помогает читателям лучше понять и интерпретировать произведения искусства. Она позволяет нам увидеть связи между различными аспектами жизни и мира, расширяя наше понимание и осознание.

Габриэль Гарсиа Маркес, известный колумбийский писатель и лауреат Нобелевской премии по литературе, в своем знаменитом романе "Сто лет одиночества" умело использует концептуальную метафору, чтобы передать глубокую философию, закодированную внутри этой эпической саги. Произведение «Сто лет одиночества» является знаковым для латиноамериканской литературы и обладает глубоким философским подтекстом. В нем мы видим изобилие метафорических образов, которые являются ключевыми для понимания писательского посыла и взаимосвязи между персонажами и событиями в романе.

Время является одной из главных тем произведения и олицетворяет бесконечный круговорот жизни и судьбы семьи Буэндия. Концептуальная метафора времени в произведении выражается через множество символов и образов, которые отражают его неуловимость и неизбежность.

Концептуальная метафора «Время – Бесконечность». Время как спираль. Одна из главных концептуальных метафор романа – временной цикл, который повторяется постоянно и неизбежно. Вспоминаются слова первого Буэндия о том, что семья Аурелиано всегда будет переживать одни и те же события из поколения в поколение, как спираль, кружащаяся в бесконечности. Одним из наиболее ярких символов времени является часы, которые постоянно тикают в доме Буэндия и напоминают о бегстве времени и необратимости прошлого. Также в произведении часто упоминаются сезоны, которые символизируют цикличность времени и его влияние на жизнь людей.

*No había ningún misterio en el corazón de un Buendía que fuera impenetrable para ella, porque un siglo de naipes y de experiencias le había enseñado que la historia de la familia era un engranaje de repeticiones irreparables, una rueda giratoria que hubiera seguido dando vueltas hasta la eternidad, de no haber sido por el desgaste progresivo e irremediable del eje* [6, с. 270]. *'В сердце человека из рода Буэндия не могло быть непостижимой для нее тайны. Ведь карты и собственный опыт открыли ей, что история этой семьи представляет собою цепь неминуемых повторений, вращающееся колесо, которое продолжало бы крутиться до бесконечности, если бы не все увеличивающийся и необратимый износ оси'*.

Концептуальная метафора «Лабиринт – Затрудненность». Кроме того, в романе присутствует метафора лабиринта, который символизирует сложность и запутанность жизни семьи Буэндия. Лабиринт отражает множество переплетающихся сюжетных линий и судеб героев, а также тему судьбы и неизбежности. *Se extravió por desfiladeros de niebla, por tiempos reservados al olvido, por laberintos de desilusión* [6, с. 145]. *'Он блуждал по ущельям неясности, по заповедникам вычеркнутого из памяти, по лабиринтам разочарований'*.

Концептуальная метафора «Ливень – Изменения». Ливень – это сильный дождь, который может длиться долгое время и приводить к наводнениям и разрушениям. В произведении "Сто лет одиночества" ливень используется как метафора для описания бурных и неожиданных событий, которые происходят в жизни главных героев семьи Буэндия. Как и ливень, эти события приходят неожиданно и сильно влияют на жизнь героев, оставляя за собой разрушения и изменения.

*Llovió cuatro años, once meses y dos días. Hubo épocas de llovizna en que todo el mundo se puso sus ropas de pontifical y se compuso una cara de convaleciente para celebrar la escapada, pero pronto se acostumbraron a interpretar las pausas como anuncios de recrudescimiento* [6, с. 215]. *'Дождь лил четыре года, одиннадцать месяцев и два дня. Порой*

он словно бы затихал, и тогда все жители Макондо в ожидании скорого конца ненастья надевали праздничные одежды, и на лицах у них теплились робкие улыбки выздоравливающих; однако вскоре население города привыкло к тому, что после каждого такого просвета дождь возобновляется с новой силой'.

Концептуальная метафора «Ураган – Разрушение». Ураган – это еще более сильное и разрушительное явление природы. В произведении «Сто лет одиночества» ураган используется как метафора для описания политических и социальных потрясений, которые происходят в стране Макондо, где происходят события романа. Ураган также символизирует силу и неуправляемость событий, которые несут разрушение и изменения.

*En el instante en que Aureliano Babilonia acabara de descifrar los pergaminos, y que todo lo escrito en ellos era irrepitable desde siempre y para siempre, por que las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra* [6, с. 304]. 'Согласно пророчеству пергаментов, прозрачный город будет сметен с лица земли ураганом и стерт из памяти людей в то самое мгновение, когда Аурелиано Бабилонья кончит расшифровывать пергаменты, и что все в них записанное никогда и ни за что больше не повторится, ибо тем родам человеческим, которые обречены на сто лет одиночества, не суждено появиться на земле дважды'.

Концептуальная метафора «Семья – Одиночество». Одной из ярких концептуальных метафор в романе является образ дома, который символизирует историю и судьбу семьи Буэндиа. Дом, построенный главным героем Хосе Аркадио Буэндиа, становится метафорой для всего мира, в котором происходят события романа. Он растет и развивается вместе с семьей, отражая их радости, страдания и иллюзии. Дом также символизирует изоляцию и одиночество, которые переживают герои, их невозможность найти настоящий дом или место, где они могут по-настоящему принадлежать.

Таким образом, концептуальная метафора играет важную роль в испанском художественном дискурсе. Она помогает авторам выразить свои мысли и идеи более ярко и эффективно, а также позволяет читателям лучше понять и интерпретировать произведения искусства. Метафоры создают образы и передают эмоциональную и эстетическую силу текста, расширяя наши представления о реальности и мире вокруг нас.

### Литература

- 1. Арутюнова, Н. Д.** Метафора и дискурс. Теория метафоры. Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
- 2. Болдырев, Н. Н.** Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. Н. Н. Болдырев / Вопр. когнитив. Лингвистики, 2004. – 36 с.
- 3. Илюхина, Н. А.** Метафорический образ в семасиологической интерпретации. – М. Флинта: Наука, 2010. – 320 с.
- 4. МакКормак Э.** Когнитивная теория метафоры. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 360 с.
- 5. Чудинов, А. П.** Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
- 6. Gabriel Garcia Marquez:** Cien Anos de soledad / Editorial Sudamericana – Buenos Aires, 1967. – 304 p.
- 7. Lakoff G.** Metaphors: We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago ; London : The University of Chicago Press, 1980. – 276 p.

**Антипина А.В. Концептуальная метафора в произведении Габриэля Гарсиа Маркеса «Сто лет одиночества»**

В данной научной статье рассматривается использование концептуальной метафоры в произведении «Сто лет одиночества» известного колумбийского писателя Габриэля Гарсиа Маркеса. Исследование целиком посвящено анализу и интерпретации роли метафорических образов и их влияния на сюжетные линии и тематические аспекты романа.

**Ключевые слова:** концептуальная метафора, художественный дискурс, когнитивная лингвистика, метафорический образ.

УДК 811.11-112

Грицкова Н.В., Лебедь К.С.

### **ЗНАЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА ВЕЖЛИВОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Речевые акты представляют собой гибкую систему стратегий коммуникации, различные типы которых связаны с различными речевыми актами. Исследование о значении речевых актов в контексте вежливости на русском и французском языках актуально, поскольку оно не только выявляет различия в коммуникативных стратегиях двух культур, но также позволяет лучше понять влияние языковых особенностей на восприятие и реализацию концепции вежливости в общении. Два базовых типа стратегий вежливости – позитивная и негативная – используются в зависимости от того, кто является собеседником, какова мотивация сообщения, которое передает коммуникант, а также от личных чувств и пожеланий в самопозиционировании.

Позитивная стратегия вежливости используется для установления близких отношений с собеседником и выражения положительных эмоций. Например, это может быть комплимент, приветствие, пожелание хорошего дня, оценка и т.д. Эта стратегия помогает установить доверительные отношения и создать положительную атмосферу в общении.

Негативная стратегия вежливости используется для выражения отрицательных эмоций таких как недовольство, критика, недопонимание. Эта стратегия позволяет выразить свою позицию, не нанося существенного ущерба отношениям с собеседником и сохраняя уровень вежливости в общении.

Цель статьи – исследовать значимость речевых актов в проявлении концепции вежливости, сравнивая их использование в русском и французском языках. Выбор того или иного типа стратегии вежливости зависит от конкретной ситуации и от того, какой речевой акт используется в данном контексте. Коммуникант должен уметь адекватно оценивать обстановку и выбирать подходящую стратегию вежливости, чтобы достичь наилучшего результата в общении [1, с. 271].

Стратегия позитивной вежливости нацелена на установление близких отношений с собеседником и выражение интереса и симпатии. Она связана с использованием экспрессивов, то есть слов и выражений, которые выражают эмоциональную окраску высказывания. Основная идея таких стратегий заключается в выражении положительных чувств по отношению к собеседнику, например, это может быть комплимент, оценка, приветствие или пожелание хорошего дня [2, с. 181].

Необходимость изучения стратегии негативной вежливости является высокой, поскольку есть явные различия в трактовке концепции вежливости через использование негативных форм у русских и французов. К тому же, побудительные высказывания играют ключевую роль в коммуникации, так как их цель – получение желаемого результата от общения. С учетом этих факторов, стратегия негативной вежливости становится более распространенной и интересной для изучения.

Основная цель стратегии негативной вежливости заключается в демонстрации

собственной автономии и уважения к адресату коммуникации, а также в побуждении к нужным действиям. Такой подход к взаимодействию, который базируется на вежливости, вносит позитивный вклад в коммуникацию и дает значительные преимущества.

Однако, использование стратегии негативной вежливости требует тонкой настройки. Слишком жесткая речь может вызвать отрицательные эмоции у адресата и привести к отторжению сообщения. Поэтому необходимо уметь правильно выбирать формы негативной вежливости и адекватно реагировать на реакцию нашего собеседника.

Целью негативной вежливости также является создание атмосферы взаимодействия, основанной на уважении, а не на агрессии или принуждении. Такой подход к взаимодействию ведет к построению более продуктивных и эффективных отношений между людьми в процессе коммуникации.

Одним из основных побудительных речевых актов в коммуникации является просьба. Ее цель заключается в том, чтобы побудить собеседника выполнить определенное действие, причем в интересах говорящего. Тем не менее, при этом адресат просьбы имеет право свободного выбора – выполнить ее или нет. Одной из важных составляющих вежливой коммуникации является снижение отрицательных эмоциональных зарядов при передаче сообщения. Это может быть достигнуто с помощью различных средств речи. Например, просьбы могут быть сформулированы таким образом, чтобы не вызывать у адресата негативных эмоций или подчеркивать их специальными интонационными приемами.

При этом, акцентуация на вежливости и правильный выбор средств коммуникации могут сильно повлиять на результативность взаимодействия между собеседниками. Однако, помимо формальных приемов, вежливость и уважение к адресату должны быть внутренне присущими говорящему, чтобы общение было максимально продуктивным и конструктивным.

В русском языке имеются конкретные средства, нацеленные на демонстрацию уважительного отношения к собеседнику при побуждении его к действию. Эти средства включают в себя:

- выбор формы обращения (ты или вы);
- использование маркера вежливости («пожалуйста» или «будьте добры»);
- применение ласкательно-уменьшительных форм обращения к собеседнику;
- усиление формулировки просьбы в процессе коммуникации [3, с. 28].

Эти средства речевого воздействия помогают установить позитивный контакт с адресатом просьбы и показать уважение к его личности. Выбор формы обращения (ты/вы) зависит от степени близости между собеседниками, статуса и возраста адресата. Маркеры вежливости, такие как «пожалуйста» или «будьте добры», также указывают на внимание к собеседнику и его личным потребностям.

Наконец, усиление формулировки просьбы в процессе коммуникации (например, добавление слова «очень» или уточнение ситуации, в которой нужна помощь) может убедительнее донести свою просьбу к адресату и закрепить ее в его мозге.

Если посмотреть на просьбу в контексте культуры, то становится очевидным, что в различных языках могут использоваться различные средства для демонстрации уважительного отношения при общении. В русском языке, например, особенное значение имеет слово «пожалуйста», которое считается «волшебным». Для многих людей слово «пожалуйста» является ключом к успешно выполненной просьбе.

Кроме того, такая же система положительного закрепления применяется и в отношении слова «спасибо». Хотя его не преподносят как «волшебное», в процессе общения мы всегда стараемся выражать благодарность наиболее приемлемым образом. Это может происходить как за счет использования формул типа «большое спасибо», так и через неформальные выражения признательности, такие как улыбка или жест.

Определенно, различие с использованием слова пожалуйста во французском

лингвистическом пространстве присутствует, например, оборот «s'il te» или «vous plaît» не носит в себе выраженного прагматичного посыла. Его применение становится возможным, но далеко не обязательным, кроме того, его может заменить глагол «prier», как например в предложении «je vous prie de me passer».

Одновременно с этим во французской речевой культуре можно наблюдать модификации этого слова не как способ смягчения мотивации собеседника, а как проявление ее интенсивности. Например, просьба «окажите любезность», «будьте добры», «не считите за труд» – «ayez l'amabilité de», «ayez la bonté de», «ayez l'obligeance de» [3, с. 34].

Как в русском, так и во французском языках просьба часто выражается через ориентированные на объект вопросы, которые направлены на уточнение намерений и возможностей собеседника в выполнении запроса. Французский язык отличается большей нормативностью, поэтому такие вопросы в нем используются чаще, чем на русском языке.

Например, во французском языке при просьбе оказать помощь в чем-то, часто используется форма вопроса типа «не могли бы Вы...?» или «не могли бы Вы подсказать...?» – это является способом показать уважение к собеседнику и его личному пространству. В русском языке такие вопросы тоже могут встречаться, но чаще используется форма просьбы, построенная с помощью слова «пожалуйста».

В французском языке часто используются вопросы с отрицательной частицей «не» для выражения просьбы. Это связано с тем, что такие вопросы не заставляют собеседника чувствовать себя обязанным выполнить запрос, а дают ему свободу выбора. Это демонстрирует преобладающее значение вежливости во французской культуре, где важнее уважительное отношение к собеседнику, чем достижение конкретной цели.

В русском языке, в свою очередь, для выражения просьбы чаще используется смягчающая форма – предложение с использованием слова «пожалуйста». Таким образом, можно сказать, что в различных языках для выражения просьбы используются разные формы, которые отражают особенности культуры народа.

Кроме того, еще одна форма речевого акта, характерная для вежливой коммуникации – это приветствие. Французская система приветствий в построении коммуникации отличается большей демократичностью, чем в русской языковой культуре, например, «bonjour» или после шести часов вечера «bonsoir» имеет естественный неформализованный оттенок в отличии от русского эквивалента «добрый день», «добрый вечер».

Так, русская версия чаще применяется в официальном общении, а французская – в обыденных условиях. Следует отметить, что во французской культуре может быть считано за неуважение отсутствие дополнения обращения в применении приветствия. Традиционным считается добавление Monsieur, Madame, Mademoiselle к приветствию [4, с. 55].

Формула вежливости, выраженная в вопросе «как дела?» во французской лингвокультуре носит более сдержанный характер, и, хотя в русской культуре также нечасто используется экспрессивность ответа, менталитет и культурный код предполагает, что на данный вопрос в зависимости от формы отношений собеседников ответ может быть не формальным «хорошо», или «нормально», а обладать развернутым содержанием.

Следует учесть, что сама формулировка вопроса «как дела?» для русской культуры – это демонстрация выраженной заинтересованности вопрошающего о реальном положении дел собеседника. При этом формальный ответ может быть интерпретирован как десантирование собеседника и нежелание доверительно общаться.

Коммуникативные действия и стратегии общения при прощании в русской и французской культуре также схожи. При прощании и одни и другие представители культур используют реплики «до свидания!», «до завтра». Однако во французской манере больше выражены такие проявления эмотивного спектра как отзыв об общении «Я был рад вас видеть» / «Всё было замечательно» – «C'est bien d'avoir passé cette soirée ensemble» / «J'ai

été très content(e) de vous voir» [4, с. 70].

Ещё одним важным элементом коммуникативных стратегий, которые отражают этические ценности и концепцию вежливости, является использование форм обращения «вы» или «ты». В русской и французской языковых традициях обращение на «вы» предпочтительно при знакомстве и коротких взаимодействиях. Однако в русской культуре сохранение обращения на «вы» к собеседнику может носить долгосрочный социальный и ранговый характер. Во французской культуре переход на использование «ты» происходит реже, поскольку это не связано, как в русской культуре, с переходом к близкому общению. В среде французов «ты» чаще употребляют при социальном общении, взаимодействии с детьми и в условиях близких контактов.

Данная стратегия применения обращения, является символом рангового соотношения, а также образом уважения и определения дистанции между собеседниками. Такую же функцию в русском языке носит и обращение по имени и отчеству. Так, например, обращение собеседника французы называют с применением обращения «monsieur» или «madame» и добавлением фамилии: «Monsieur Vernéjou».

Речевые акты играют важную роль в общении, потому что представляют собой гибкую систему стратегий. Существуют два типа таких стратегий: позитивная и негативная вежливость. Каждая из них используется в зависимости от задач общения. Они проявляются в речевых актах, таких как просьбы, приветствия, прощания, извинения и обращения. Хотя французская и русская речевые культуры имеют много общего в применении стратегий вежливости, все же есть и различия в их использовании, связанные с различиями в менталитете народов и спецификой восприятия концептов вежливости.

Таким образом, русская и французская культуры имеют некоторые сходства в общении. Они обе используют объектно-ориентированные вопросы, устоявшиеся формулы приветствия и вспомогательные реплики, например, в благодарности за встречу или проявление заботы. Однако есть и некоторые различия. Например, в русском языке слова «пожалуйста» и «спасибо» имеют более прагматическое значение, чем во французском языке. Также в русском языке распространено использование формального обращения на «вы», даже в неформальных обстановках. В то время как во французском языке используется более сложный набор формальных и неформальных местоимений, которые выбираются в зависимости от уровня знакомства с собеседником.

Перспективы дальнейших исследований могут включать в себя более глубокий анализ влияния культурных особенностей на стратегии вежливости, исследование реакции на различные формы вежливости в межкультурной коммуникации, а также сравнительный анализ других языков с целью выявления универсальных и уникальных аспектов в реализации концепции вежливости в речи.

#### **Литература**

1. Арутюнова, Н. Д. Речевой акт / Н. Д. Арутюнова. – М. : СЭ, 1990. – 273 с.
2. Верещагин, Е. Л. Лингвострановедческая теория слова / Е. Л. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 2021. – 320 с.
3. Городецкая, Л. А. Ассоциативный эксперимент. Теория коммуникации и прикладная коммуникация / Л. А. Городецкая // Вестник Российской ассоциации. – № 3. – 2019. – С. 28–37.
4. Колесов, В. В. Язык и ментальность. Language and mentality / В. В. Колесов. – СПб.: Петербург, востоковедение, 2004. – 237 с.

#### **Грицкова Н. В., Лебедь К. С. Значение речевых актов в реализации концепта вежливости (на примере русского и французского языков)**

В статье рассматривается роль речевых актов в реализации концепта вежливости. В работе выделяются два базовых типа стратегий вежливости – позитивная и негативная, и анализируется их использование в зависимости от контекста, мотивации сообщения, и

отношений между собеседниками. Особое внимание уделяется стратегии негативной вежливости, выявляя её основные цели, такие как демонстрация автономии, уважения к адресату и стимулирование нужных действий. В статье также подчёркивается важность правильного выбора форм и средств негативной вежливости для достижения оптимальных результатов в коммуникации.

**Ключевые слова:** речевые акты, вежливость, стратегии коммуникации, позитивная вежливость, негативная вежливость, межкультурная коммуникация.

УДК 811.112:81`366:316.772.5

Колесник Т.И.

## ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ ДЕВИАЦИИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

В настоящее время интернет-коммуникация превращается в мощный заменитель живого общения, отличающийся неформальностью и разговорным стилем речи. Медиадискурс не только играет роль важного источника информации, он становится катализатором языковой динамики, предоставляет возможность реализации новых лингвистических решений и вариантов выражения мысли, что влечет за собой появление грамматической вольности и творческого подхода к использованию языка. Учитывая, что грамматика является наиболее стабильным, фундаментальным языковым уровнем, именно грамматические девиации являются наиболее значимыми для исследования, поскольку свидетельствуют об обновлении и эволюции языковой системы.

Девиации могут иметь продуктивный и непродуктивный характер. Продуктивные указывают на пробелы в языковой системе, нехватку именованных существующих явлений и потенциально способны их компенсировать. Непродуктивные отклонения свидетельствуют о неграмотности носителя языка и способствуют его деградации [1, с. 80–81]. Отклонения от нормы функционируют в онлайн-коммуникации, постепенно проникая в реальную жизнь и закрепляясь в языке. В современном языкознании сформировалась отдельная отрасль, изучающая «способы и средства защиты языка и речи от негативных воздействий, с одной стороны, и пути и средства их обогащения и развития, с другой» [2, с. 196]. Полагаем, что исследование языковых девиаций через призму лингвоэкологии позволяет выявить экологичные/неэкологичные единицы, то есть такие, которые положительно/отрицательно влияют на развитие языка и мышление его носителя.

Далее рассмотрим наиболее распространенные умышленные грамматические девиации в немецкоязычной медиакоммуникации.

1. Инфлексив представляет собой морфологическую единицу языка, которая образуется от основы глагола путём усечения окончания. Этот тип лексики приобрел в Германии значительную популярность в XX веке в результате использования в комиксах, а затем проник и в другие литературные жанры, а также стал характерным элементом молодежного сленга [3, с. 194].

Инфлексивы компенсируют звуки, эмоции, невербальную речь и выступают средством усиления образности в медиакоммуникации. Зачастую этот элемент выделяется графически с помощью типографской звездочки – астериска:

(1) *Yeahhhh Leute im Wald überfallen mit @Snueffler und denen Katzenfutter abzocken  
Gefunden! □*

*Futter her \*stürz\* \*schling\**

*Ohhh ihhh Ahhh sind das etwa KRUSTENTIERE*

*Glücklicherweise hatte meine Zielperson noch ein Entenfilet auf Tasche!*

[https://x.com/Fiete\\_Seehund/status/1699863690978152792?s=20](https://x.com/Fiete_Seehund/status/1699863690978152792?s=20)

(2) *So ganz sind wir doch nicht verloren* \*seufz\*  
<https://x.com/SchmidMaik/status/1749841242286948700?s=20>

(3) *Meine Oma würde sagen: «Du klingst wie ein rostiges Ofenrohr!»  
Und so fühle ich mich auch.  
Guten Morgen! \*krächz*

<https://x.com/AllesKleerchen/status/1607639908457365504?s=20>

(4) \*KRÄCHZ, HUST, RÄUSPER\*

So...

Schon alle soweit?

OKAY...

\*ATMET EIN\*

GUTEN

MORGÄÄÄÄN!!!

<https://x.com/shivathecrow/status/1704052343338107001?s=20>

Тем не менее, частотны также случаи употребления инфлектива без графического выделения:

(6) *muss schon wieder meinen ansatz nachfärben heul heul schluchz schluchz*  
<https://x.com/fetterarsch69/status/1653785635881140226?s=20>

(7) *Gäh.*

*Vor zwei Jahren z.B. war es in Australien wärmer.*

[https://x.com/bkone\\_25/status/1759417806695637426?s=20](https://x.com/bkone_25/status/1759417806695637426?s=20)

Креативную функцию выполняют инфлективы-композицы, состоящие из нескольких слов и способные передать сложный спектр эмоций или чувств коммуниканта:

(7) *Sentimentale Filme gucken hier so: «Schluchz. Herzerreiß.»*

*Sohn stapft rein:*

*«Mamaaaa? Haben wir noch Müllbeutel?»*

<https://x.com/fingurplaukert/status/1739418312272908487?s=20>

(8) *hahaaa, kann man sich net ausdenken..... \*vomstuhlfall\**

<https://x.com/tine000/status/1378386908087193612?s=20>

*Sie boxt sich gerne an der Kasse*

\*weitwegrenn\* <https://x.com/st0necreek/status/1608341853618769921?s=20>

Такие инфлективы, безусловно, являются средством самовыражения автора, привлечения внимания аудитории, создания комичного эффекта.

2. Диминутивы, или словоформы с уменьшительно-ласкательным суффиксом, имеют свойство оценочности и способны придавать слову как положительную, так и отрицательную коннотацию. Диминутивы с положительным значением можно характеризовать как экологичные, поскольку они являются проявлением симпатии, кокетства, стремлением создать дружескую атмосферу общения:

(8) *Zur Erfrischung am morgen, darauf ein Glässchen*

[https://x.com/kripp\\_m/status/1719614612985860325?s=20](https://x.com/kripp_m/status/1719614612985860325?s=20)

(9) *Scheiß auf Durchgefroren, das Stündchen hat sich gelohnt, für die Blümchen-Rettung hoffentlich auch.* <https://x.com/DschungleQueen/status/1758846058396807174?s=20>

(10) *An alle hier die ein Sternchen im Himmel haben, ich schicke euch einen Engel*

<https://x.com/coboss34/status/1758165445390082183?s=20>

Негативное влияние с точки зрения лингвоэкологии имеют диминутивы-пейоративы, в которых уменьшительно-ласкательный суффикс реализует уничижение, насмешку, дискредитацию объекта. Наиболее частотны такие словоформы в политическом дискурсе:

(11) *Ohhhh. Dürfen die kleinen aflli's nicht rein? Wuexsie hier alle rumheulen, die rechten Trolls.* <https://x.com/wennsscheemacht/status/1755687208814559336?s=20>

(12) *mit dem kann man zwar lecker weinchen trinken aber leider kein lecker politikchen machen* <https://x.com/derjansinn/status/1732839154503827788?s=20>

(13) *der Bundesrat ist ihnen wohl doch nicht diktatur genug. nun hat's **führerchen** Mimimoldi bestätigt: er will **führerchen** sein in seiner dikta... äh libertäää!*  
[https://x.com/the\\_vaxxer/status/1685227781351784449?s=20](https://x.com/the_vaxxer/status/1685227781351784449?s=20)

3. Гендерно-нейтральные словообразования. Использование гендерно-нейтрального языка все больше распространяется в немецкой медиакоммуникации, вследствие чего наблюдается высокая вариативность в правописании множественного числа существительных, обозначающих национальность, профессию или род деятельности. Не смотря на то, что преобладают устоявшиеся формы написания (*Russinnen und Russen, LehrerInnen*), частотным является написание с использованием типографских символов (*Minister:innen, Bauer\*innen, Student\_innen, Aktivist/innen*).

Специфическим явлением, распространившимся в последнее время в медиакоммуникации, является девятиформное образование безличных предложений. Наравне с нормированным безличным местоимением *man* употребляется существительное *frau*, написанное со строчной буквы и превращенное таким образом в женский вариант местоимения *man*. Процесс коммуникации и восприятия информации усложняется тем, что зачастую *man* и *frau* употребляются одновременно, причем в различных вариантах правописания:

(14) *Warum macht **man/Frau** sowas*  
<https://x.com/FlugschuleE/status/1758081608697991393?s=20>

(15) *Bei uns kauft **man/frau** einfach ein Flesslerl und bekommt ein MOHNFESSERL mit einem Weckerl oder Striezerl geht sich des net aus*  
<https://x.com/KeplingerMargit/status/1757475796682199156?s=20>

(16) *Genau, und davon wird **man-frau** dann müde. Und darüber lästern dann die anderen*  
<https://x.com/frankaskaralius/status/1380809153782947840?s=20>

(17) *Kann **manfrau** nicht lange genug vorher planen, 15 Jahre sind ratzfatz vorbei, vor allem, wenn **manfrau** aus den 80ern ist*  
[https://x.com/Peter\\_Kurtson/status/1758865397380485335?s=20](https://x.com/Peter_Kurtson/status/1758865397380485335?s=20)

Компонент *frau* также может выходить на первый план:

(18) *Gegenfrage: wie spät nach dem kalten Krieg muss man aufgewachsen sein, um so vom «Frieden» verblendet zu sein, dass **frau/man** nicht versteht was «Nie wieder» tatsächlich bedeutet?* <https://x.com/tikkafan/status/1757800433236554082?s=20>

(19) *Vorsicht, genau aus diesem Loch tropft raus, wenn Frau/man nicht aufpasst.*  
<https://x.com/StefanKercz/status/1757762935290486922?s=20>

Наибольший барьер восприятия представляет самостоятельное употребление местоимения *frau*, так как учитывая присущую медиакоммуникации тенденцию пренебрегать правописанием заглавной и строчной буквы не всегда понятно, имеется в виду существительное или гендерно-нейтральное местоимение:

(20) *aber was soll **frau** tun außer alle versuchen zu warnen im Umkreis.*  
<https://x.com/Bengelchen3/status/1548050969199464449?s=20>

(21) *Masse o. Massen sind zunächst ideelle Begriffe. Sie scheinen unorganisiert dem Kapital gegenüber. Brechts Entwurf der sozialen Medien (des Radios), so kann **frau** sagen, sah vor, sie in Kommunikationsapparate zu verwandeln (sic).*  
<https://x.com/zineworkshop/status/1518906491843063808?s=20>

С нашей точки зрения, такие языковые явления свидетельствуют о стремлении к расширению грамматической системы языка, но сомнительны с точки зрения лингвоэкологии, поскольку скорее затрудняют процесс коммуникации и ведут к расшатыванию языковой нормы.

Можем заключить, что интенциональные девиации в медиакоммуникации выполняют функцию привлечения внимания и создания эффекта запоминаемости. Они позволяют коммуникантам выделиться в условиях информационного перенасыщения и конкуренции за внимание аудитории. Это сопровождается использованием нестандартных конструкций и грамматических форм, обладающих свойством оценочности и

экспрессивности. Грамматические девиации в медиакommunikации отражают динамику развития языка, и в зависимости от авторской интенции могут носить экологичный и неэкологичный характер.

### Литература

1. **Акай, О. М.** Грамматические девиации vs элиминация грамматических лакун / О. М. Акай // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 3. – С. 78–89.
2. **Сковородников, А. П.** О предмете эколлингвистики применительно к состоянию современного русского языка / А. П. Сковородников // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 194–222.
3. **Schlobinski, P.** \*knuddel – zurückknuddel – dichganzdöllzurück- knuddel\*, Inflektive und Inflektivkonstruktionen im Deutschen / P. Schlobinski // ZGL 29. – 2001. – S. 192–218.

### **Колесник Т.И. Интенциональные грамматические девиации в немецкоязычной медиакommunikации**

Научная статья рассматривает девиации грамматического уровня в немецкоязычной медиакommunikации в аспекте лингвоэкологии. Приводятся примеры наиболее распространенных интенциональных девиаций грамматического уровня: инфлективы, диминутивы, гендерно-нейтральные словоформы. В статье определяется роль медиадискурса в языковой динамике и эволюции языка, характеризуются грамматические девиации с позиции их экологичности/неэкологичности.

**Ключевые слова:** грамматические девиации, лингвоэкология, медиакommunikация, инфлектив, диминутив.

УДК 659.1

**Максимова Е.С.**

### **РЕКЛАМА В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ**

В современном информационном обществе, где каждый день мы сталкиваемся с огромным количеством рекламы, изучение её влияния на нашу жизнь и язык становится всё более актуальной и важной задачей. Реклама является одной из наиболее мощных коммуникационных стратегий, которая использует лингвистические и культурные приёмы для достижения своих целей. Исследование рекламы в контексте лингвокультурологии является актуальным, поскольку позволяет раскрыть не только языковые, но и культурные аспекты этого явления.

Исследование данной темы позволит нам раскрыть следующие аспекты:

1. Лингвистические особенности рекламного текста: анализ языковых средств, используемых в рекламе, и их роли в формировании коммуникативного воздействия на аудиторию.

2. Культурные контексты рекламы: анализ культурных ценностей, стереотипов и символов, которые закладываются в рекламные тексты, и их влияния на восприятие аудиторией.

3. Прагматические аспекты рекламы: исследование способов воздействия рекламы на потребителя и анализ его реакции на различные рекламные стратегии.

Лингвисты XXI в. нацелены на разработку направления, в котором язык исследуется как культурный код нации, а не просто инструмент коммуникации и познания. Язык не только отражает реальность, но и интерпретирует её, создавая при этом особую реальность, в которой живёт человек [1, с. 30].

Все тонкости народной культуры отражаются в языке, который специфичен и уникален, так как по-разному отражает мир и человека в нём. Из этого следует, что культура тесно связана с языком, именно поэтому лингвокультурология ориентирована на культурный языковой фактор и на человеческий фактор в языке. Данное направление также объясняется как видение мира через национальный язык, где он выступает как представитель особой национальной специфики [2, с. 6].

Реклама является важным аспектом в жизни современного общества, представляет собой лингвокультурологический феномен. По мнению В.П. Бородачева, рекламный дискурс даёт важную информацию о системе человеческих ценностей, так как реклама, с одной стороны, адаптируется к соответствующей лингвокультурной среде, а с другой стороны, она сама её формирует [3].

Лингвокультурологический подход к изучению рекламы в целом и рекламных заголовков в частности предполагает анализ языка и культуры, представленных в рекламных текстах. Этот подход позволяет понять, как языковые средства и культурные контексты используются рекламодателями для создания эффективных рекламных сообщений и привлечения потребителей [4, с. 124].

Анализ языка в рекламе включает изучение лексических, грамматических и фонетических особенностей, которые используются для вызова эмоционального, психологического или информационного воздействия на аудиторию.

Культурная составляющая рекламы играет ключевую роль в формировании эффективного коммуникативного воздействия на аудиторию. Язык и символы, используемые в рекламе, должны быть связаны с конкретными культурными ценностями, традициями и предпочтениями аудитории.

Лингвокультурологический подход к изучению рекламы позволяет не только разобраться в том, как рекламные сообщения формируются и воспринимаются, но и проследить связь между языком, культурой и идеологией.

Для проведения лингвокультурологического анализа рекламного дискурса А.В. Олянич разработал классификацию, включающая в себя как лингвистические параметры для исследования вербальной составляющей рекламы, так и экстралингвистические для исследования невербального компонента рекламы (видеороликов, постеров и баннеров):

1) лингвистические параметры: эксплицитность/имплицитность, фонетический, лексический, грамматический, стилистический уровни;

2) экстралингвистические параметры: визуальный и аудиальный уровни, интертекстуальность и прецедентность [1, с. 49].

В соответствии с разработанной классификацией, одним из ключевых параметров при изучении рекламного текста определенной лингвокультуры является параметр эксплицитности/имплицитности. Данный параметр позволяет проследить, как выражается центральный концепт в рекламном тексте: прямо (текст объективирует концепт с помощью лексем, непосредственно вербализующих тот или иной концепт) или скрыто (значение концепта отражается мультимодальным текстом в целом) [5, с. 127].

К приёмам на фонетическом уровне относятся такие приёмы: звуковые повторы, ударения, звукопись, звуковые подражания, звуковые символизации, анафора, аллитерация, ассонанс, рифма, ономатопея.

На лексическом уровне следует выделять употребление полисемантов, омонимов, синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов, стилистически окрашенной лексики, эмоционально-оценочной лексики, лексического повтора, диалектизмов, просторечной лексики, жаргонизмов, архаизмов, неологизмов, окказионального словообразования, числовых эквивалентов, а также терминологической лексики.

Среди приёмов на грамматическом уровне можно выделить морфологические и синтаксические приёмы.

К морфологическим средствам относятся использование словосложения, уменьшительно-ласкательных суффиксов, форм сравнительной и превосходной степеней, разнообразных временных форм глагола, а также намеренное нарушение грамматических форм.

Под основными синтаксическими приёмами понимаются употребление императива, конструкций отрицания, анафора, эпифора, градация, инверсия, композиционный стык, асиндетон, полисиндетон, парцелляция, риторический вопрос, восклицание, обращение, парные соединения однородных членов, синтаксический параллелизм, умолчание, эллипсис, хиазм.

К средствам стилистического уровня относятся приёмы аллегии, аллюзии, антономазии, антитезы, перифраза, гиперболы, каламбура, иронии, сарказма, эвфемизма, литоты, метафоры, эпитета, метонимии, синекдохи, сравнения, олицетворения, перифраза, оксюморона, плеоназма.

В качестве визуального компонента рассматривается метаграфемика текста, включающая в себя супраграфемiku (выбор шрифтовых гарнитур, средств шрифтового выделения – использование заглавных букв, курсив, подчеркивание, разрядка, варьирование насыщенности, размера и цвета шрифта, капитализация, факультативные кавычки, мультипликация) и топографемiku (способ размещения печатного текста на плоскости) [6, с. 237].

К приёмам, принадлежащим аудиальному параметру, следует отнести интонацию, скорость и манеру речи актера или диктора, использование музыкальных композиций и побочных звуков [7, с. 200–203].

Лингвокультурологический подход к изучению рекламных заголовков включает в себя ряд этапов. В первую очередь, исследователь должен проанализировать лексические и грамматические особенности заголовков, приписанных определенным культурным стереотипам и коннотациям.

Затем исследователь должен изучить культурный и социальный контекст, в котором используются эти заголовки. Некоторые заголовки могут содержать отсылки к истории, традициям и образованию, которые могут быть непонятны для иностранцев или людей, которые не знакомы с культурой, на которую ориентирована реклама.

Следующий этап заключается в анализе эмоционально-стилистических особенностей заголовков. Исследователь должен понимать, как языковые средства, такие как метафоры, перенос значения и гиперболы, создают эмоциональность и интерес. Кроме того, лингвистические особенности заголовков могут быть связаны с использованием конкретных грамматических структур или языковых средств, которые передают определенные идеи или убеждения. Например, заголовки, использующие активные глаголы и повелительное наклонение, могут создать впечатление действия и энергии.

Исследование рекламы в контексте лингвокультурологии имеет практическое значение для разработки эффективных рекламных стратегий, а также для обучения студентов и специалистов в сфере маркетинга и рекламы. В результате данного исследования мы сможем лучше понять, как языковые и культурные аспекты влияют на эффективность рекламы, а также сможем разработать рекомендации по использованию языковых и культурных приемов в рекламной практике.

Таким образом, лингвокультурологический подход к изучению рекламы и рекламных заголовков помогает понять, как языковые средства, культурные и социальные привычки, эмоции и дизайн влияют на привлечение и удержание внимания клиента и формирование положительных отношений между компанией и потребителем.

## Литература

1. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

2. **Клоков, В. Т.** Современный взгляд на развитие французской языковой политики. Часть II / В. Т. Клоков // Известия Саратовского университета. Сер. Филология. Журналистика. – 2009. – Т. 9. – № 3. – С. 3–10.
3. **Бородачев, В. П.** О стиле рекламного дискурса (на материале рекламы) [Электронный ресурс] / В. П. Бородачев // Справочно-информационный портал. – Режим доступа: <http://zheltydom.narod.ru/literature/txt/discours> (дата обращения: 15.02.2024).
4. **Карамышева, Т. В.** Реклама как компонент межкультурной коммуникации / Т. В. Карамышева, А. И. Иванченко // Уроки французского языка. – СПб.: КАРО, 2001. – С. 105–136.
5. **Berthelot-Guiet, K.** Analyser les discours publicitaires / K. Berthelot-Guiet. – Paris: Éditions Armand Colin, 2015. – 172 p.
6. **Цуканова, Е. М.** Языковые средства выражения суггестии в рекламном тексте / Е.М. Цуканова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2016. – № 3 (72). – С. 234–239.
7. **Белых, М. А.** Современная реклама: лингвистический анализ / М. А. Белых, Е. Р. Усиченко // Массовая коммуникация в современном мире: вызовы и перспективы: матер. Междунар. Науч.-практ. конф. студ., маг., асп., / ответ. ред. О. В. Лагутина. Курск: Изд-во Университетская книга, 2014. – С. 200–203.

**Максимова Е. С. Реклама в контексте лингвокультурологии: подходы к исследованию**

В данной статье рассмотрен лингвокультурологический подход к изучению рекламы и его этапы. Автор изучает аспекты подхода к изучению рекламы и, в частности, рекламных заголовков, а также составляющие анализа рекламного текста.

*Ключевые слова:* анализ, исследование, заголовок, лингвокультурология, реклама.

УДК 808.51:327.88:929

**Мифтахова О.В.**

**ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ГЕРМАНИИ)**

Метафора в политическом дискурсе является неотъемлемым инструментом системы технологий речевого воздействия. В данном случае метафора сохраняет основные свои функции, в частности принцип языковой компактности и выразительности. Суть использования метафоры заключается не только в том, чтобы представить определенную информацию своей аудитории; ее конечная цель – формирование общественного мнения. Таким образом, метафора становится не просто фигурой речи, а принимает на себя концептуальную роль.

В настоящее время политический дискурс является одним из наиболее продуктивных типов дискурса благодаря его способности быстро реагировать и фиксировать происходящие изменения в языке. Можно утверждать, что он отражает процесс интенсивного развития современного языка на всех уровнях. Реалии общественно-политической жизни, политическая повестка дня в мире, расстановка сил в борьбе за власть отображаются в политическом дискурсе. Поскольку основной характерной чертой данного дискурса является высокая степень манипулирования сознанием людей, то крайне важно определить механизмы политической коммуникации. Для достижения данной цели в политическом дискурсе используются различные лингвистические средства. Одним из наиболее эффективных и часто встречаемых инструментов является концептуальная метафора. Ее присутствие в текстах политического дискурса обогащает язык и вовлекает большее число реципиентов в ситуацию, что позволяет донести более детально ту или иную информацию. Концептуальная метафора в политическом дискурсе является эффективным

инструментом, с помощью которой речь оратора становится более выразительной и ассоциативной.

В современных исследованиях метафоры существует два подхода к ее описанию: структурно-семантический (семасиологический) и когнитивный. Согласно первому подходу метафора определяется как один из типов переносного значения, который основывается на сходстве. Когнитивная теория связана с метафоричностью человеческого мышления [1].

Изучением концептуальной метафоры на сегодняшний день занимаются не только ученые в области лингвистики, а также психологии, нейрофизиологии и раздела компьютерной технологии. Концептуальная теория метафоры позволила воспринимать метафору на новом уровне, таким образом, метафора была перемещена из сферы языкового и речевого употребления в область психического. Основателями данной теории стали ученые Джордж Лакофф и Марк Джонсон, которые внесли в нее огромный вклад. Концептуальная метафора характерна для любой сферы деятельности, где она выступает механизмом репрезентации и осмысления действительности.

Концептуальная метафора – это не «сокращенное сравнение», не один из способов украшения речи и даже не свойство слов и языка в целом. В представлении современной когнитологии, метафора – это одна из основных ментальных операций, это способ познания, структурирования и объяснения окружающего нас мира. «Метафора проникает в повседневную жизнь, причем не только в язык, но и в мышление и действие. Наша обыденная понятийная система, на языке которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [2, с. 400].

Чтобы продемонстрировать способность метафорических понятий структурировать повседневную деятельность, авторы анализируют метафору СПОР – ЭТО ВОЙНА. Наличие указанной метафоры подтверждается обширным рядом высказываний типа Я не мог победить его в споре; Он разгромил все мои доводы; Вы не сможете защитить свои утверждения; Его замечания били точно в цель; Не стоит прибегать к этой стратегии: противник сотрет Вас с лица земли; Не согласны? – Ваш выстрел! – и т.п. «Хотя физической битвы нет, – пишут Лакофф и Джонсон, – происходит словесная битва, и структура спора – атака, оборона, контратака и т.д. – отражает это». Таким образом, делают вывод авторы, «суть метафоры заключается в понимании и переживании сущности (thing) одного вида в терминах сущности другого вида»

Концептуальная метафора не только воспроизводит фрагменты общественного опыта данной культурной общности – она в значительной мере формирует этот опыт. «Новые метафоры обладают способностью творить новую реальность /.../. Если новая метафора становится частью понятийной системы, служащей основанием нашей действительности, она изменит эту систему, а также порожаемые ею представления и действия /.../. Например, западное влияние на мировые культуры частично объясняется внесением в них метафоры ВРЕМЯ – ДЕНЬГИ». Положение о способности метафоры творить «новую реальность» Лакофф и Джонсон обосновывают не только примерами, но и логическими построениями типа: поскольку значительная часть социальной реальности осмысляется в метафорических терминах и поскольку наше представление о материальном мире также отчасти метафорично, постольку метафора играет весьма существенную роль в установлении новой для нас реальности [2, с. 398].

В настоящее время существует множество подходов к изучению и классификации метафорических моделей, которые во многом определяются целями исследователя. В настоящем исследовании мы сосредоточим свое внимание, прежде всего, на комплексном описании метафор, исходя из сфер-источников метафорического переноса, классификация которых, согласно А. П. Чудинову, может быть представлена следующим образом [3]:

– природоморфная метафора: живая и неживая природа служит источником вдохновения, из которого человек черпает новые идеи и в котором находит ответы на многие занимающие его вопросы, что нашло свое отражение и в языковой картине мира

представителей различных лингвокультур. «Животный мир», «стихийные бедствия», «климат и погода», «рельеф» и другие понятийные сферы позволяют индивиду интерпретировать конкретные политические явления с помощью хорошо знакомых концептов.

– антропоморфная метафора: человек пытается объяснить политические реалии, проводя параллели с устройством собственного организма и своим душевным складом и, тем самым, моделируя политическую реальность по своему образу и подобию.

– социоморфная метафора предполагает моделирование мира политики по образцу других сфер социальной деятельности человека. Среди сфер-источников социоморфной метафоры можно выделить следующие: «война», «криминальный мир», «экономика», «театр» и др.

– артефактная метафора: в результате созидательной деятельности человека появляются те или иные продукты, т. е. артефакты (например, «домашняя утварь», «инструменты», «транспорт»), которые выступают в роли источника метафорической трансляции и способствуют концептуализации политической сферы.

Метафорическая картина мира, создаваемая человеком, во многом антропоцентрична. Поэтому антропоморфная метафора понятна подавляющему большинству адресатов, что и обуславливает ее манипулятивный потенциал. Так и в риторике партии АдГ антропоцентричным метафорическим образам отводится важная роль. С понятием «болезнь» связаны прежде всего такие понятия, как симптомы, диагноз, страдания, боль, страх перед заражением и смертью. Так, в одном из текстов содержится призыв прекратить дебаты о «симптоматике» и, наконец, приступить к «лечению заболевания»: *nicht über Symptome debattieren, sondern die Krankheit heilen*. Партийные деятели обращают внимание адресата на тот факт, что все предлагаемые официальным правительством меры по решению миграционных проблем являются «плацебо», то есть всего лишь имитацией лекарственного средства без явных лечебных свойств, что может повлечь за собой неприятные «побочные эффекты»: *Dieser gefeierte Konsens ist eine Ansammlung von politischen Placebomaßnahmen, die zum Teil erhebliche Nebenwirkungen haben könnten*. Кроме того, с точки зрения представителей АдГ, миграционная политика правительства подобна «сильному похмелью», наступившему после бурного праздника в честь прибытия гостей, которое не только не проходит, но с каждым днем становится все нестерпимее: *Der Kater nach der Willkommensparty wird immer schmerzhafter*. Следует отметить, что спекуляция на тему «психического здоровья» правительства государства занимает одну из центральных позиций в партийном дискурсе АдГ. Лидеры партии А. Гауланд и Б. фон Шторх призывают ведущих политических деятелей страны «покинуть тропу безумия» и «обратиться к здравому смыслу», потому как подобная «бездумная политика» может привести к краху всего государства: *...endlich auch den Pfad des Irrsinns zu verlassen und zur Vernunft in der Migrations- und Asylpolitik zurückzukehren. Die kopflose Politik der Bundesregierung wird dieses Land in wenigen Jahren an den Rand des wirtschaftlichen und politischen Zusammenbruchs bringen*.

Концептуальная метафора в политическом дискурсе является мощным средством языковой манипуляции. Это приводит к четкому взаимодействию языка и политики, в результате чего возникают новые языковые явления, отображающие социокультурные процессы общества.

## Литература

1. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 248 с.
2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры: сб.; перевод с англ., фр., нем., исп., польск. яз. [под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–416.

3. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

4. Baerbock: Russland hat uns “eiskalt belogen” [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.n-tv.de/politik/Baerbock-Russland-hat-uns-eiskalt-belogen-article23153413.html>, свободный. (Дата обращения: 01.03.2024 г.).

### **Мифтахова О.В. Особенности когнитивной метафоры в политическом дискурсе (на примере политических высказываний в Германии)**

В настоящей работе рассматривается концептуальная метафора и ее роль в политическом дискурсе. Также приведены примеры использования антропоморфных метафор в политической коммуникации Германии.

**Ключевые слова:** когнитивная метафора, риторика, коммуникация, реципиент, ценностно-эмоциональное манипулирование, политический дискурс.

УДК 811.134.2'373.43'42

Скидан Д.А.

### **РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, ПЕРЕДАЮЩИХ ЭМОЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛАХ СМИ ИСПАНИИ)**

В современной лингвистике возрастает интерес к изучению функционирования различных речевых приемов, способных повлиять на человеческое сознание. Очевидным становится тот факт, что средства массовой информации из разряда информирующих с большой скоростью переходят в разряд влияющих, манипулирующих, изменяющих человеческое мнение, контролирующих наше сознание и реакции. «Благодаря глобализации экономики, политики и культуры происходят изменения в языке. Язык же оказывает колоссальное влияние на восприятие мира человеком, меняя его сознание и мышление» [1, с. 87].

Дисфемия как языковое явление изучено недостаточно, что объясняется с точки зрения социальных отношений, поскольку в рамках коммуникации люди всегда стремятся «смягчить» то, что может обидеть адресата речи, тем самым избежать конфликта для достижения истинных целей коммуникации. Но сейчас, наоборот, прием использования дисфемизации используется как в речи видных политиков, видных государственных деятелей, так и в более глобальных структурах, таких как СМИ в целом. «Информируя человека о состоянии мира и заполняя его досуг, СМИ оказывают влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня» [1, с. 113]. На сегодняшний день очевидным становится тот факт, что СМИ используют дисфемизмы, как попытку разоблачить, оскорбить, унижить денотата, а также усилить внимания читателя/слушателя на описанных фактах. Придавая негативную/недостойную окраску объекту/явлению, адресату навязывают определенную оценку происходящего.

Современный политический дискурс характеризуется высокой степенью агрессивности и эмоциональности. Так, например, В.З. Демьянков отмечает: «... полемичность политической речи – своеобразная театрализованная агрессия. Это направлено на внушение отрицательного отношения к политическим противникам говорящего, на навязывание (в качестве наиболее естественных и бесспорных) иных ценностей и оценок» [2, с. 103]. Именно поэтому можно говорить о высокой эффективности дисфемизмов в качестве речевых стратегий, используемых в политическом дискурсе.

Таким образом, можно выделить следующие функции дисфемизмов политического дискурса:

1) усиление уже сложившейся негативной коннотация явления для привлечения внимания читателя / слушателя или ввиду эмоционального состояния говорящего;

2) изменения положительной коннотации явления на негативную без потери первоначального смысла. В большинстве случаев используется для создания определенного мнения об объекте или явлении;

3) выражение негативных чувств по отношению к адресату, таких как: презрение, недоверие, вражда и т.п. В зависимости от социальных факторов может быть направлено на социальные институты, власть, оппонента, национальность и т.п.

Некоторые лингвисты полагают, что дисфемизмы, представляя собой отдельные речевые категории, имеют ряд признаков, таких как: ухудшение денотата (в сознание адресата должна возникать ассоциация с объектом дисфемизации вне зависимости от степени дисфемизации речи). Помимо этого, дисфемизмы также имеют контекстуальный характер, и вне контекста представляют табуированные речевые явления; обладают экспрессией, оценочной характеристикой, они непременно несут в себе эмоциональный компонент значения; характеризуются негативными оценками со значениями пренебрежительности, неодобрительности, презрительности, уничижительности [3, с. 129].

Если рассматривать функционирование дисфемизмов в политическом дискурсе, то, безусловно, базовым признаком будет являться ухудшение коннотации, разоблачение, унижение с целью влияния на общественное мнение. «Общественное предназначение политического дискурса состоит в том, чтобы внушить адресатам – гражданам сообщества – необходимость «политически правильных» действий и/или оценок» [3, с. 141]. Именно поэтому дисфемизмы как нельзя лучше справляются со своей основной функцией – передача целенаправленно искаженной в эмотивном плане информации с целью повлиять на общественное сознание.

Под базовой функцией дисфемизмов понимают усиление эмоционального восприятия сказанного. С этой задачей эффективно справляются лексические подмены слов на эмоционально-окрашенную лексику, эффективно влияющую на подсознание человека, например: «¿Por quién apuesta usted, entre la gánster Hillary Clinton y el lunático Donald Trump?» [4, с. 150] – «На кого Вы поставите между гангстером Хилари Клинтон и сумасшедшим Дональдом Трампом?». Из данного примера видно, что автор использует грубую, эмоционально-окрашенную лексику «сумасшедший», который ухудшает денотата высказывания, то есть Д. Трампа, формируя у читателя соответствующее негативное отношение. Также автор в своем высказывании стремится оскорбить президента США, что является действенным механизмом формирования дисфемизмов в качестве технологий выражения пренебрежения и агрессии по отношению к денотату. Помимо использования грубого слова, автор прибегает к использованию неподходящей с логической точки зрения, неоправданной лексической единицы «гангстер», применяя это слово относительно Хилари Клинтон. «ГАНГСТЕР» – (англ. gangster, от gang – шайка, банда) – участник бандитской шайки, занимающийся преступным вымогательством, шантажом, убийствами, похищением людей и т.д.» [4, с. 125]. Получается, что автор использует переносное значение грубого слова для того, чтобы повысить эмоциональное восприятие, снизив при этом оценку денотата. Такое использование слова с переносным значением обусловлено личным отношением автора к происходящему, а также общей установкой по отношению к американской власти. Помимо использования лексических единиц для достижения конкретной цели, автор также применяет прямое обращение к читателю. Такая форма истолкования фактов обращает на себя внимание, привлекая личность читателя к происходящему, как будто он является непосредственным участником действия. Стоит отметить, что в испанском языке обращение на «usted» – «Вы» использует очень редко, исключительно в официальных случаях, и в СМИ предпочтение отдается обращению на «ты». Таким образом, автор использует официальную форму обращения, при этом применяя грубые формы называния лиц, о которых идет речь в статье, что, в целом, придает ироничности, с одной стороны, а с другой стороны, выставляет обычного читателя в ранг «решающих» лиц, усиливая при этом эмоциональное воздействие.

Механизмы образования дисфемизмов не ограничиваются лишь использованием негативно-коннотированной лексики, помимо этого, также авторы задействуют стилистические приемы, например: «Pobre México tan lejos de Dios y tan cerca de los EEUU» [5, с. 28] – «Бедная Мексика так далека от Бога и так близка к США». В данном примере автор использует открытый сарказм, используя совершенно разные единицы сравнения, автор достигает комического эффекта, а именно, местоположение США в противовес дальности от Бога, автор понимает ад. С одной стороны, автор использует сарказм, но, с другой стороны также можно говорить и об унижении и оскорблении по отношению к США. С точки зрения грамматики стоит отметить, что автор не употребляет вспомогательных глаголов, что является характерной чертой разговорного стиля. Такое опущение, используемое в газетно-публицистическом стиле, сближает автора с гипотетическим читателем, делает их участниками одного диалога, таким образом, снижение до разговорного стиля, намеренно используемое авторами в СМИ, повышает степень доверия у читателя, что позволяет ими эффективно манипулировать.

Помимо рассмотренных механизмов образования дисфемизмов также стоит обратить внимание на такое явление к СМИ как окказионализмы, то есть появляющиеся авторские слова, которые он использует для конкретных целей. Например: «Los ingredientes del trumpismo estaba allí» [6, p. 17] – «Ингредиенты трампизма были там». В данном случае за базовую единицу образования окказионализма автор использует политику Д. Трампа и ее влияние. Такое «изобретение» в тексте говорит о желании автора привлечь внимание читателей с одной стороны, а другой стороны, зачастую такое появление связано с желанием автора намекнуть на какое-либо явление (в данном случае на политику) может свидетельствовать о желании автора выразить свой сарказм, довести ситуацию до каламбура. Именно поэтому в данном примере мы говорим о наличии дисфемизма. А добавленный саркастический тон в сочетании со словом «ингредиенты» свидетельствует о манипуляциях, проводимых со стороны автора, который, демонстрируя свое пренебрежительное отношение, навязывая его читателю.

Способы функционирования дисфемизмов в политическом дискурсе мексиканского варианта современного испанского языка весьма широки. Являясь универсальными речевыми стратегиями, дисфемизация представляет собой способ реализации манипулирования на языковом уровне и в связи с этой функцией представляет собой целенаправленное преобразование информации в соответствии с конкретными поставленными целями – внедрением в психику адресата негативных отношений, желаний или установок.

Таким образом, артикуляция эмоций в политических выступлениях с помощью языковых средств оказывает влияние на восприятие и оценку политиков публикой. Правильное использование таких средств может способствовать эффективной коммуникации и увеличению популярности политиков. Однако, недостаточное понимание и контроль над этими языковыми средствами может привести к негативному эмоциональному воздействию на аудиторию и повлиять на оценку политики.

### Литература

1. **Ионова, С. В.** Когнитивный подход к исследованию текстовой эмотивности / С. В. Ионова // Вестник ВолГУ. Сер.2: Филология. Журналистика. Вып. 5, 2020. – С. 115.
2. **Абдуллаева, С. А.** Эмотивная функция квалиативных интенсификаторов в испанском медиатексте как средство эмоционального воздействия на читателя / С. А. Абдуллаева, // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – № 10-6(68). – С. 102–128.
3. **Агабабян, С. Р.** Проблема передачи фоновой информации при переводе текстов СМИ с испанского на русский язык / С. Р. Агабабян, Р. В. Кумова // Язык и коммуникация в контексте культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 24 мая 2016 года. – Ростов-на-Дону: Издательств ООО"АзовПринт", 2016. – С. 126–134.

4. **Martin, P.** «Amigos» / P. Martin. – Mexico: Agencia mexicana de Noticias, 2017. – 316 p.
5. **Vieyra Gomez, A.** «Adiós al trepidante año bisiesto» / A. Vieyra Gomez. – Mexico: Agencia mexicana de Noticias, 2016. – 428 p.
6. **Vieyra Gomez, A.** ¿Elecciones en Europa sin el puño de Trump? / A. Vieyra Gomez. – Mexico: Agencia mexicana de Noticias, 2017. – 314 p.

**Скидан Д.А. Роль языковых средств, передающих эмоции в политических выступлениях (на материалах СМИ Испании)**

Статья исследует роль языковых средств в передаче эмоций в политических выступлениях на материалах средств массовой информации в Испании. Анализируя различные политические выступления, авторы обращают внимание на использование языковых приемов, которые способствуют эмоциональной коммуникации с аудиторией. В данной статье устанавливается, что понимание и использование языковых средств, способных эффективно передавать эмоции и воздействовать на аудиторию, является ключевым фактором для политиков, стремящихся эффективно донести свои идеи и привлечь внимание публики.

**Ключевые слова:** эмотивность, дисфемизмы, политический дискурс, окказионализмы.

УДК 811.134.2'282.4

**Титаренко Е.В.**

**ВАРИАТИВНОСТЬ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ  
КАСТИЛЬСКОГО, МЕКСИКАНСКОГО И КУБИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНЫХ  
ВАРИАНТОВ)**

Несмотря на то, что самым популярным языком считают английский, испанский язык обгоняет его по количеству людей, которые разговаривают на нём с самого детства – это второй по распространённости родной язык в мире (после китайского) и самый распространённый среди романской группы. Именно поэтому существует немалое количество диалектов данного языка, некоторые из которых мы рассмотрим более детально.

В лингвистике было зафиксировано, что в дополнение к языкам, обладающим территориальной однородностью, существуют языки, обладающие собственными социальными и языковыми характеристиками, которые приводят к тому, что они становятся комплексом специфических вариантов, используемых разными сообществами. С социолингвистической точки зрения этот тип существования языка был назван национальным вариантом языка, поскольку именно функциональный аспект языковых ресурсов, то есть их использование в речевых актах, определяет характеристику этого варианта [1, с. 54].

Кастильский испанский – это вариант испанского языка, который используется в регионе Кастилия и Леон на северо-западе Испании. Кастильский диалект испанского языка получил широкое распространение во время правления монархов-католиков Изабеллы Кастильской и Фердинанда Арагонского, при которых завершилась реконкиста Испании в 1492 г. Они сделали кастильский диалект официальным языком Королевства. В 1713 году была создана Королевская академия испанского языка. Одной из её целей было стандартизировать испанский язык, который употребляется во всём мире [2, с. 221].

Кастильский испанский признан литературной нормой и изучается в школах и университетах по всему миру. Особенность кастильского диалекта в наличии межзубного звука [θ] (вспомним *el azúcar, la taza, el corazón*). Также можно наблюдать, как говорящие на кастильском диалекте «съедают» букву *d* в конце слова. Например, *salud* прозвучит как *salú*, *verdad* как *verdá*. В баскском языке, который один из официальных в Испании, можно

вместо [d] вообще услышать [θ]. Ещё одной особенностью диалекта является сильный фрикативный звук [x] (буква j), почти горловой.

Согласно Г.В. Степанову, социолингвистический статус испанского языка в странах Латинской Америки может быть определен как «национальный вариант» испанского языка, представляющий собой «формы национальной речи, которые не обнаруживают резких структурных расхождений, но вместе с тем приобретают автономию, поддерживаемую и осознаваемую в пределах каждой национальной общности». В разработанной им концепции исходным понятием выступает функциональная система языка, охватывающая все виды его варьирования, возникающие под воздействием внешних факторов и имеющих ту или иную функцию в социуме. Исходя из этого, испанский язык на Кубе может быть классифицирован как национальный вариант испанского языка, поскольку удовлетворяет всем критериям данного термина [3, с. 224]:

- 1) имеет статус официального и является родным для преобладающего числа жителей страны;
- 2) имеет национальную литературную норму и лингвокультурологическую специфику;
- 3) выполняет полный объем общественных функций.

Рассматривая историю становления кубинского национального варианта испанского языка, Р. Чой Лопес выделяет три основных этапа, примерно совпадающих с периодами становления кубинской нации: *koineización*, *estandarización*, *independización* [4, с. 220].

*Koineización* («койнеизация», 1492-1762 г.) – время активного заселения острова, появления важнейших городов. Совместное проживание коренного индейского населения, испаноговорящих европейцев различной диалектной принадлежности и, впоследствии, африканцев, положило начало формирования, стабилизации и консолидации кубинского койне.

*Estandarización* («стандартизация», 1763-1898 г.): как и предыдущий, данный период характеризуется интенсивными языковыми контактами различных этнических групп (в первую очередь, испаноязычных и африканских, франкоязычных креолов, американцев и т.п.). Именно в данный период формируется диалектная картина острова, в частности, происходит постепенная культурная и лингвистическая обособленность восточных областей (Сантьяго де Куба, Баракоа), а также становятся ощутимыми фонетические и иные особенности разных регионов страны.

*Independización* («обретение независимости», с 1898 года до настоящего времени) – период окончательного осознания кубинцами себя в качестве отдельной нации, достижения всеобщей грамотности, осмысления и популяризации собственного кубинского национального варианта испанского языка (ранее для научного сообщества была характерна ориентация лишь на пиренейский вариант в качестве единственного правильного). Время создания научных организаций и сообществ, занимающихся изучением кубинской лингвистической картины (создания Лингвистического атласа и т.д.)

В ходе своего развития кубинский национальный вариант испанского языка приобрел ряд отличительных черт, составляющих его лингвокультурную специфику. Рассмотрим подробнее данные особенности на каждом из языковых уровней [5, с. 98].

Сопоставляя фонетические особенности кубинского национального варианта испанский вариант, можно отметить, что на Кубе они проявляются не столь ярко, как в иных регионах. Так, к примеру, есть различия в произношении:

– аспирация или выпадение s в конце слова: *vámono* (*vánomonos*), *uté* / *ujtede* (*usted* / *ustedes*);

– веляризация и элизия n: *pan* и *tango* (звук произносится мягче, чем в *nada*);

– элизия согласных p, b, t, d, k, g в конце слова: *oxeto* вместо *objeto*.

Основными особенностями, характерными для грамматики кубинского национального варианта испанского языка, выступают следующие:

1) для разговорной речи характерно видоизменение формального выражения грамматических значений, обусловленное фонетическими процессами аспирации и выпадения фрикативного s в конце слога (*en la vacacione cuando la tenemo*);

2) использование местоимения *ustedes* как формы 2 лица мн.ч., а формы *vosotros* – только в поэтической речи («*Al combate corred, bayameses*»);

3) для косвенных форм личных местоимений – тенденция к использованию группы *le / les* в функции прямого дополнения в официальном контексте (*Los más importantes diarios ... se hacen eco de las declaraciones de los generales, soldados y personas que le vieron poco antes de morir*);

4) в области предлогов – замена *en* предлогом *para* для обозначения места (*Pepe está para Santiago*); в области наречий – нестандартная позиция в предложении (*más nada, más nunca*); большое число диминутивных форм (*por la mañanita, por naíta/naitica* и др.);

5) использование глагола *ser* в качестве компонента выражений, обозначающих дистанцию, наряду с нормативным *estar* (*Es lejos de mi casa, pero me gusta el trabajo*).

Мексиканский испанский – это разновидность диалектов и социолектов испанского языка, на которых говорят на мексиканской территории. В Мексике самое большое число испаноязычных – более чем в два раза больше, чем в любой другой стране мира. На испанском языке говорят чуть более 99,2% населения, являясь родным языком для 93,8% и вторым языком для 5,4% [6, с. 93].

В Мексике этот вариант испанского языка – единственный официальный на федеральном уровне и один из официальных (наряду с многими индейскими языками) на уровне штатов. Мексиканский испанский также является основой для испанского языка в США, широко используемого в СМИ, образовании и т. д. Кроме того, мексиканский испанский – самый распространённый языковой вариант испанского языка, так как он является родным для большинства мексиканцев, составляющих около 29 % всех носителей испанского в мире [6, с. 100]. По этой причине мы считаем важным рассмотреть более подробно особенности мексиканского варианта испанского языка.

Под влиянием английского в мексиканском испанском произошли изменения, которые значительно упрощают язык. Например, мексиканцы «съедают» окончания, что очень характерно для английского языка. Вряд ли можно услышать такой вариант слова [*muchas gracias*]. Скорее всего вы услышите [*much's gras's*]. Данное явление называется редукцией гласных.

Другая особенность связана с изменениями в спряжениях глаголов. В ходе развития языка согласная -s в форме глагола 2-го лица единственного числа настоящего времени (*tú hablas*) закрепилась в той же позиции в простом прошедшем, откуда появились формы *estuvistes, hablastes* и т.д. Таким образом, создается аналогия *estuvistes* вместо *estuviste, hablastes* вместо *hablaste*.

Есть различия в смысловом значении слов. Например, необходимо заменить глагол *coger* на *tomar*, поскольку первый имеет довольно грубое значение, в то время как в Испании он используется повсеместно и означает «брать», «ловить». Также в Мексике вы редко услышите слово *autobús*, поскольку автобус по-мексикански – это *camión*. Еще одним часто используемым выражением является восклицание «*Qué padre!*», которое вы не услышите на территории Испании, а используется оно для того, чтобы сказать: «*Как круто!*».

Можно заметить, что испанский язык неоднородный, в нём самом имеются диалекты. В каждой из стран – свой вариант испанского языка. Каждый регион, каждая страна, претерпевая различные исторические изменения вносила свой вклад в испанский язык. Тем не менее, жители могут понимать друг друга. Различия в лексике, фонетике, словообразовании, а также семантике, которые имеются в различных вариантах испанского языка делают данный язык богатым на различные диалекты, а также вносят свою лепту в культурное наследие языка [7, с. 73].

Итак, все вышесказанное подтверждает тот факт, что в общем смысле язык представляет собой культурное, динамичное, исторически обусловленное явление, которое характеризует один или несколько народов, которые, используя его, также обогащают его, делая существенной чертой своей собственной культуры. Выявлено, что культурная самобытность – это не фиксированная, а динамичная концепция, поскольку она постоянно развивается, постоянно подпитывается и трансформируется под влиянием извне и новых исторических реалий соответствующего народа.

### Литература

1. Баранникова, Л. И. Основные сведения о языке / Л. И. Баранникова. – М.: Наука, 2017. – 112 с.
2. Фирсова, Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки / Н. М. Фирсова. – М.: АСТ, 2007. – 352 с.
3. Степанов, Г. В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи / Г. В. Степанов. – М.: Наука, 2016. – 224 с.
4. Choy López, L. R. El consonantismo actual en Cuba / L. R. Choy López // Anuario. – 1985. – № 16. – С. 219–233.
5. Фирсова, Н. М. Испанский язык в аспекте межвариантной национально-культурной специфики / Н. М. Фирсова. – М.: Академия, 2003. – 132 с.
6. Choy López, L. R. Zonas dialectales en Cuba / L. R. Choy López // Anuario. – 1989. – № 20. – P. 83–100.
7. Баранникова, Л. И. Основные сведения о языке: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.

### Титаренко Е.В. Вариативность испанского языка (на примере кастильского, мексиканского и кубинского национальных вариантов)

Целью статьи является изучение вариативности испанского языка. Рассматриваются ключевые характеристики испанского языка. Конкретизируются семантические, лексические, а также словотворческие особенности национальных вариантов испанского языка. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что испанский язык на сегодняшний день остается единым языком в ибероамериканской и мировой культуре.

**Ключевые слова:** Национальный вариант; межвариантный диалект; лексико-семантическая группа; замена слов; семантика; заимствование.

УДК 821.133.1-31.09:811.133.1'373.612.2:929Гавальда  
Хадаева А.Ю.

### КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА В РОМАНЕ АННЫ ГАВАЛЬДА «ПРОСТО ВМЕСТЕ»

Метафора, интерес к которой возник еще в античности, продолжает находиться в центре внимания исследователей. Метафора изучалась в рамках разных наук: философии, риторики, стилистики, литературоведения. В XX веке в связи с возросшим интересом исследователей к познавательной деятельности человека, метафору начали рассматривать не только как поэтическое и риторическое средство выразительности, но как один из способов познания мира и его концептуализации. Ф. Ницше утверждал, что метафора – это не только лингвистическое явление, но и один из важнейших элементов познавательной деятельности [1, с. 250]. По мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии» [2]. Именно этими исследователями в 80-х годах прошлого столетия была разработана теория когнитивной, или концептуальной метафоры. Теория когнитивной метафоры возникла в рамках когнитивной лингвистики, основное отличие которой от

классической лингвистики заключается в том, что язык рассматривается не сам по себе, в отрыве от физиологических процессов и психологических состояний и особенностей человека, а как часть различных проявлений человеческого организма, как часть общих познавательных процессов. По мнению Дж. Лакоффа, «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [2]. Благодаря языку, мы имеем также доступ к метафорам, которые структурируют наше восприятие, наше мышление и наши действия. В рамках когнитивной лингвистики язык является гомоморфным мышлению, то есть, языковые структуры отражают структуры мышления, хотя они и не тождественны. Согласно данному принципу, все, что есть в языке, обязательно присутствует и в мышлении (хотя и в преломленном, модифицированном виде), однако не все, что есть в мышлении, находит языковое воплощение. А.П. Чудинов резюмирует, что в когнитивной лингвистике метафора рассматривается как «основная ментальная операция, как способ познания, структурирования и объяснения мира. Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, создает при помощи метафор тот мир, в котором он живет» [3].

Когнитивная метафора возникает как результат взаимодействия двух ментальных (концептуальных, когнитивных) пространств – пространства-цели и пространства-источника. Ментальное пространство можно определить как совокупность языковых и неязыковых знаний, хранящихся в долговременной памяти и отражающих представления человека о предметах и объектах реальной действительности, возникающих в результате процесса познания мира на основе сенсорно-моторного, культурно-социального и индивидуального опыта. Другими словами, ментальное пространство часто обозначают термином «концепт». Важно отметить наличие соответствия между элементами пространства-цели и элементами пространства-источника: элементы одной области служат структурной основой для концептуальных элементов другой. Суть когнитивной метафоры состоит в переносе признака предмета на событие, процесс, ситуацию, таким образом, могут быть выведены связи последовательности, причины, обусловленности [2].

В произведении «Просто вместе» важнейшей является тема одиночества и депрессии героини. Рассмотрим подробнее метафорические модели, которые вербализуют тему романа. Первую модель можно представить как «Человек – это фантом» [4, с. 74]. Фантом может характеризоваться как «невидимый», «невесомый», «призрак», «исчезающий», «не живой». Таким образом, личность главной героини осмысливается в рамках данного понятия: метафора несет в себе информацию о том, что героиня не важна, не значима, невидима для других людей. В рамках этой метафорической модели используется метафора *raser les plinthes*: «*Elle essayait de se faire la plus discrète possible, rasait les plinthes, esquivait les coups*» [5] – «Она старалась быть предельно собранной [...], ходила по стеночке, была тише воды, ниже травы, избегала контактов...» [6]. Метафора «*raser les plinthes*» имеет своим источником выражение «*raser le mur*» – «красться вдоль стены, жаться к стене», использование лексемы *plinthes* (плинтус) еще больше подчеркивает желание героини быть незаметной для других. Также модель *Camille Fauque était un fantôme* обусловила использование метафорического эпитета *légère Camille* – «невесомая Камилла».

В следующем отрывке также находим реализацию этой метафорической модели:

«*Quel mot avait-elle employé déjà ? « Vivante », c'est ça ? C'était ridicule, Camille Fauque n'était pas vivante. Camille Fauque était un fantôme qui travaillait la nuit et entassait des cailloux le jour. Qui se déplaçait lentement, parlait peu et s'esquivait avec grâce. Camille Fauque était une jeune femme toujours de dos, fragile et insaisissable*» [5] – «Какой эпитет она употребила? «Живая»? Это просто смешно – живой Камилла Фок точно не была. Камилла Фок была призраком – по ночам она работала, а днем копила камни. Двигалась медленно, говорила мало и умела замечательно ловко исчезать. Камилла Фок была молодой женщиной, которую всегда видели только со спины, хрупкой и неуловимой» [6].

То есть, эти метафоры характеризуют и дополняют личность героини: она физически и психологически похожа на призрака, которого не замечают и который сам не хочет быть увиденным.

Следующая метафорическая модель, на основе которой создаются новые метафоры, это «Жизнь – тяжёлое бремя» [4, с. 75]. Эта модель реализуется в описании страданий героини от депрессии. Депрессия, как в русской языковой картине мира, так и во французской, часто вербализуется при помощи существительных «груз», «тяжесть». Сама героиня так размышляет о своей жизни: *«Elle aurait dû [...] lui [au médecin] raconter la vérité. Que déjà le monde qui l'entourait n'avait plus aucune importance et que chaque nouvelle journée était comme un poids impossible à soulever»* [5] – «Нужно было [...] рассказать ему [врачу] правду. Что окружающий мир больше не имеет для нее никакого значения и каждый новый день кажется ей неподъемным грузом» [6]. Описание душевного состояния героини дополняется также метафорами, передающими значение тяжести, они включают лексемы «des cailloux» (булыжник, щебень») и «des pierres»:

*«Seulement retenue au macadam par le poids de son sac à dos et par celui, plus difficile à exprimer, des pierres et des cailloux qui s'amoncelaient à l'intérieur de son corps»* [5] – «Удерживали ее на асфальте только вес рюкзака за спиной да эти не поддающиеся объяснению камни и камешки, которые все накапливались у нее внутри» [6].

*«Lui dire que si elle ne mangeait plus, ou si peu, c'est parce que des cailloux prenaient toute la place dans son ventre»* [5] – «Сказать [врачу], что она теперь не ест – ну почти не ест, – потому что ее живот набит булыжниками» [6].

Эти отрывки показывают, что депрессия полностью захватила героиню, стала ее неотъемлемой частью. Это нездоровое чувство передается через ощущение тяжести в животе. Это обусловило использование ряда метафор, связанных с физиологическими процессами в организме:

*«Qu'elle se réveillait chaque jour avec l'impression de mâcher du gravier, qu'elle n'avait pas encore ouvert les yeux, que déjà, elle étouffait»* [5] – «Что каждое утро, едва открыв глаза, она уже боится задохнуться, подавившись гравием» [6].

Рассмотрим следующий пример:

*«Les larmes sont liquides, elles aident à digérer les débris de pierre, puis elles peuvent respirer à nouveau»* [5] – «Слезы – это ведь жидкость, они помогают переварить каменную дрянь, и тогда она снова может дышать» [6].

В этом отрывке облегчение душевных страданий описывается как этап в пищеварении: слёзы – жидкость, которая помогает «переварить» страдания и посредством этого очиститься. Таким образом, в приведенных примерах сама депрессия рассматривается как физиологический процесс: сначала героиня «потребляет», накапливает камни, то есть, отрицательные эмоции, а потом их «переваривает» – пытается избавиться.

Характеристика жизни как бремени находит отображение еще в одной метафоре:

*«Elle avait commencé à se désintéresser de la nourriture quand elle était enfant parce que l'heure des repas était synonyme de trop de souffrances. Moments trop pesants pour une petite fille unique et sensible»* [5] – «Камилла разлюбила есть еще в детстве, потому что завтрак, обед и ужин были для нее настоящей пыткой. Для маленькой одинокой чувствительной девочки эта ноша была слишком тяжелой» [6].

Следующая метафорическая модель напрямую не связана с темой страдания героини от депрессии, но опосредованно влияет на нее. Это модель «Жизнь – это театр». Описание поведения матери Камиллы осмысливается в рамках терминов, связанных с театром: номер, репетиция, спектакль, импровизация. Героиня сравнивает свою мать с актрисой, которая постоянно разыгрывает драму, то есть, устраивает Камилле сцены с истериками и слезами и получает от этого удовольствие:

*«En même temps qu'elle prononçait cette phrase, Camille sut qu'elle était allée trop loin et qu'elle allait avoir droit à la grande scène du 8. Un numéro sans surprise, mille fois répété et parfaitement au point: chantage affectif, larmes de crocodile et menace de suicide»* [5] – «Не

успев договорить фразу до конца, Камилла поняла, что зашла слишком далеко и сейчас получит по полной программе – мать разыграет «сцену № 8». Этот номер не предполагал импровизаций, он был давно отрепетирован и исполнялся многократно: эмоциональный шантаж, крокодиловы слезы и угроза покончить с собой» [6].

Еще один пример:

«*D'habitude l'artiste attend la fin du dessert, mais c'est vrai qu'on était dans un chinois aujourd'hui ...*» [56] – «Обычно занавес опускался после десерта, но сегодня они были в китайском ресторане...» [6]. Необходимо отметить, что при переводе были произведены определенные трансформации, но переводчику удалось подобрать эквивалент в рамках концептуального поля.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в романе используется некоторое количество когнитивных метафор, целью которых является создание новых метафор в рамках ключевой. Они обладают большой образностью и чаще всего используются для характеристики персонажей, и особенно часто для описания их психологического состояния.

### Литература

1. Ницше, Ф. Об истине и лжи во вненравственном смысле (1873) // Ф. Ницше. Полн. собр. соч. Т. 1. – М., 1979. – 396 с.
2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры: сб.; перевод с англ., фр., нем., исп., польск. яз. [под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–416.
3. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
4. Чуча, П. О. Когнитивные особенности перевода метафоры (на материале романа А. Гавальды «Просто вместе») / О. П. Чуча // Научный вестник Международного гуманитарного университета. Сер. : Филология, 2014. – № 10. – С. 74–78.
5. Gavalda, A. Ensemble, c'est tout. – URL : [file:///C:/Users/LIB105/AppData/Local/Temp/Rar\\$EX00.567/Gavalda\\_Ensemble\\_c%E2%80%99est\\_tout\\_RuLit\\_Net.html](file:///C:/Users/LIB105/AppData/Local/Temp/Rar$EX00.567/Gavalda_Ensemble_c%E2%80%99est_tout_RuLit_Net.html) (дата обращения: 26.02.2024).
6. Гавальда, А. Просто вместе. – URL : <https://knizhnik.org/anna-gavalda/prosto-vmeste/1> (дата обращения: 26.02.2024 г.).

### Хадаева А.Ю. Когнитивная метафора в романе Анны Гавальды «Просто вместе»

Статья посвящена исследованию роли когнитивной метафоры в романе А. Гавальды «Просто вместе», анализ проводится в рамках выделенных метафорических моделей. Также автор кратко рассматривает понятие когнитивной метафоры, механизм ее создания и функционирования.

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, метафора, метафорическая модель, Гавальда.

*Секция 2*  
*Проблемы современного переводоведения.*  
*Исследование литературного процесса.*  
*Межкультурная коммуникация.*  
*Новейшие технологии преподавания иностранных языков*

УДК [378.011.3–051:81’25]:005.336.2–021.411

**Бородина А.Н.**

**МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТЬ И МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО  
ПЕРЕВОДЧИКА**

Перевод играет достаточно важную роль в различных сферах человеческой деятельности. Этим объясняется многоаспектность подходов к пониманию сущности перевода. Компетентностный подход позволяет продемонстрировать многогранность профессии переводчика в виде метакомпетентности и метакомпетенций, которыми должны владеть переводчики. В условиях цифровизации и информатизации общества деятельность переводчика протекает в информационной переводческой среде. Переводчик сегодня — это личность, способная оперировать в своей профессиональной деятельности огромными потоками информации, используя при этом современные технологии в виде программно-аппаратных средств обработки, хранения и передачи информации. Компетентный переводчик должен не только обладать сформированными в его сознании определенными метазнаниями, метаумениями и метанавыками, но и быть способным профессионально использовать их в процессе выполнения переводческих задач.

Метазнания, метаумения и метанавыки способствуют формированию метакомпетенций, которые в свою очередь входят в компонентный состав метакомпетентности.

Термины «метакомпетенция» и «метакомпетентность» относят к понятиям компетентностного и метапредметного подходов как базовых методологических принципов федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Компетентностный подход определяет требования современного общества к выпускнику и предполагает не только получение знаний, но и овладение обучающимися необходимыми видами деятельности. Метапредметный подход предлагает реорганизовать предметное содержание образования, в котором знания – не сведения для запоминания, а знания для осмысленного использования в своей практической деятельности.

На сегодняшний день в научной литературе нет единого мнения об определении понятий «метакомпетенции» и «метакомпетентность».

Л. К. Раицкая и Е. В. Тихонова определяют понятие метакомпетенция как совокупность непрофессиональных навыков и качеств личности, необходимых для эффективной реализации профессиональных компетенций [1].

Д. Димитрова утверждает, что метакомпетенция – это способность к быстрой адаптации, приспособления к новым условиям, готовность к непрерывному обучению/образованию, готовность к переносу имеющихся знаний, умений, способностей на новые объекты деятельности [2].

Рассмотрим конкретизацию сущности понятия метакомпетентности в трудах разных исследователей.

Е. В. Резчикова и М. В. Осипов рассматривают метакомпетентность как вид компетентности высшего уровня, обладающей интегративностью и динамичностью, обеспечивающей продуктивную самообразовательную деятельность в условиях её непрерывности на основе использования субъектом целесообразных стратегий мыслительной деятельности [3, 4].

А. К. Самойличенко, В. Р. Малахова, С. А. Михайличенко определяют метакомпетентность как способность формировать новые знания и другие новые компетенции, обеспечивающие переход субъекта познания на новую ступень [5].

Некоторые исследователи рассматривают метакомпетентность как разновидность профессиональной компетентности. В основе профессиональной компетентности переводчика лежат общие и профессиональные компетенции. Общие компетенции – это основные компетенции, которые необходимы без исключения всем специалистам. Профессиональные компетенции – это определяющие компетенции, которые соответствуют по степени применимости специальности переводчика. Метакомпетентность и метакомпетенции будущих переводчиков связаны с приставкой «мета», которые обозначают принципиально новые, стоящие выше компетенции и компетентности специалиста, дающие возможность более продуктивно прогнозировать, реализовывать новации и инновации, использовать вариативные стратегии и подходы в переводческой деятельности.

Метакомпетентность переводчика – это интегративное динамическое качество специалиста, проявляющееся в его готовности и способности приобретать новые знания, понимать их сущность, переносить и применять новые знания и способы деятельности в условиях цифровой трансформации общества.

Выделим метакомпетенции составляющие структуру метакомпетентности будущего переводчика.

Таблица

Метакомпетенции	Критерии
Лингвистическая	способность/готовность переводчика применять грамматические, лексические, идиоматические структуры исходного языка и языка перевода с учётом переводческих конвенций
Межкультурная	способность/готовность переводчика применять правила поведения и общения в определённом обществе
Техническая	способность/готовность переводчика безопасно использовать и эффективно применять сетевое программное обеспечение, технические средства, ускоряющие переводческий процесс
Информационно-организационная	готовность и способность переводчика использовать систему знаний, умений, личностных качеств, необходимую для поиска, обработки, представления, хранения полученной информации и организации в сети своей профессиональной деятельности
Коммуникационная	способность/готовность и ответственность переводчика мобилизовать свои умения и знания для безопасного осуществления онлайн-коммуникации в различных формах (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.)

Данные метакомпетенции будущего переводчика могут изменяться и дополняться в зависимости от дальнейшей разработки важных аспектов данной профессии.

В заключении отметим, что формирование метакомпетенций у будущих переводчиков происходит во время практических занятий по переводу на всех этапах вузовского филологического образования.

### Литература

1. Раицкая, Л. К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова // Вестник

Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 350 – 363.

2. **Dimitrova D.** Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie. Wiesbaden: Gabler, 2008. – P. 260.

3. **Резчикова, Е. В.** Дидактические основы формирования метакомпетенций / Е. В. Резчикова // ТРИЗ. Практика применения методических инструментов : IV конференция, Москва, 19–20 октября 2012 года. – Москва: Международная Ассоциация ТРИЗ, 2012. – С. 266–271.

4. **Осипов, М. В.** Сущность и структура метакомпетентности субъекта образовательной деятельности / М. В. Осипов // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 10. – С. 12–14.

5. **Самойличенко, А. К.** Развитие метакомпетенций студентов как психологическая основа будущей востребованности рынком труда / А. К. Самойличенко, В. Р. Малахова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 12. – С. 29.

### **Бородина А. Н. Метакомпетентность и метакомпетенции будущего переводчика**

В данной статье рассмотрены и проанализированы взгляды ведущих зарубежных и российских ученых на проблему метакомпетентности будущих переводчиков. Уточнены авторские определения понятий «метакомпетенция» и «метакомпетентность». Автор выделяет перечень метакомпетенций будущих переводчиков и их критерии.

**Ключевые слова:** метакомпетентность, метакомпетенции, компетентностный подход, метапредметный подход.

УДК 37.091.3:81'243-021,121

**Гришак С.Н., Дудинская Е.В.**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

На протяжении последних лет в современном образовательном пространстве явно прослеживаются тенденции постоянных преобразований в требованиях к образованию и обучению, где педагогические технологии становятся все более адаптированными под современные потребности общества и те практические условия, в которых студентам предстоит раскрывать свой профессиональный потенциал в будущем.

Обращение к проблеме трансформаций и преобразований в образовании в целом, и в технологии преподавания иностранного языка в частности, получило широкое распространение в последние годы, что обусловлено активной информатизацией общества и образования. В частности, интересными видятся для исследования этой проблемы труды Н.А. Щетининой и Л.А. Цыбан, которые подчеркивают, что все процессы трансформации технологий образования ориентированы, во-первых, на смену роли студента – от объекта к активному субъекту [1]. Такую же закономерность отмечают в своих работах В.Г. Ермаков, Н.В. Антонов, которые утверждают, что студент в подобных условиях получает уникальную возможность выбирать преобладающие направления развития компетенций и знаний и одновременно с этим – становится соавтором процесса образования, что активизирует его творческий потенциал [2; 3].

Цель данной статьи, таким образом, определена потребностью целостного осмысления существующих образовательных технологий, выявлением актуальных тенденций их развития и преобразования в контексте преподавания иностранного языка в современных условиях.

В сегодняшней педагогической практике существует множество разнообразных образовательных технологий, которые направлены на совершенствование качества обучения и поддержку активной вовлеченности обучающихся в процесс образования и развития. Рассмотрим те технологии, которые, по нашему мнению, получают наибольшее распространение в современном преподавании иностранного языка.

С первых же слов следует подчеркнуть, что эти образовательные технологии отличаются своей интерактивной основой, включением дополнительных форм и методик, которые не только формируют иноязычную компетенцию обучающихся, но и направлены на развитие картины мира у студентов и отражают, по сути своей, особенности информационного мира современности.

Первая такая актуальная образовательная технология, применяемая в преподавании иностранному языку, – технология развития критического мышления (*critical-thinking*), которая связана с проблемным обучением (*problem-based learning*), реализующимся преимущественно через представление задач и проблем, нуждающихся в решении и самостоятельной рефлексии студента [4]. Значимой данная технология, по мнению И.А. Бердниковой, становится не только в контексте формирования «продуктивно-критического отношения к окружающей действительности с ее избытком информации и насаждаемыми мнениями авторитетов», но и, как утверждает автор, способствует развитию у студентов «способностей к само-обучению, само-образованию, само-развитию, само-воспитанию» [5, с. 356], а также их самостоятельности при овладении знаниями, умениями и навыками, что очень важно в контексте обучения иностранному языку.

Ко второй технологии, которая также обладает актуальным для формирования иноязычной компетенции студентов мира потенциалом, выступает в современном образовании групповое и кооперативное обучение (*cooperative learning*). Суть данной технологии в образовании и обучении студентов иностранному языку раскрывается как возможность развития компетенций, включающих коммуникативные возможности, так и формирование социальных навыков. Наряду с этой технологией можно выделить и инвертированный урок. Как подчеркивает И.Я. Хазанов, инвертированный урок, то есть обучение посредством самостоятельного изучения материала и последующего построения дискуссии, является интересным для изучения языка и лингвистической картины мира [6, с. 117].

Все большее распространение в современном образовании получают технологии электронного обучения, которые в педагогической и методической литературе обозначают как онлайн обучение (*online learning*), смешанное обучение (*blended learning*), гибридное обучение (*hybrid learning*). Независимо от названия, все они предполагают использование в учебном процессе компьютеров и сети Интернет, сочетая в себе лучшие практики традиционного обучения в аудитории с возможностями новых информационных технологий в образовательном процессе [7].

Отдельного внимания заслуживает технология, которая несет в себе полное отражение виртуализации как части повседневности – геймификация процесса образования. Игровые технологии нацелены на повышение вовлеченности и, следовательно, мотивации обучающихся в процессе изучения иностранного языка. При этом, актуальность использования игр в обучении определена и мировыми трендами в индустрии виртуального и игрового толка: включение визуальной и интерактивной игровой конструкции в повседневность становится частью естественной повседневной жизни общества. Многие исследователи сходятся во мнении, что восприятие информации с помощью игровых технологий при обучении иностранному языку показало свою эффективность.

Наряду с отраженными нами потенциальными преимуществами, реализация современных образовательных технологий, в том числе и технологии, связанной с преподаванием иностранного языка, связана с естественным процессом социального и технологического сопротивления.

Так, оценивая тенденции образования сегодня и в прошлом, ряд исследователей выделяет проблему внедрения технологий в образовательный процесс с точки зрения «вечных» препятствий – необходимости материально-технического обеспечения этих инноваций, а также объективной распространенностью ограничений технической инфраструктуры [8].

В свою очередь, к недостаткам внедрения инновационных технологий в образовательный процесс ряд исследователей относят недостаточную педагогическую готовность, слабый уровень адаптации в технологиях информационно-коммуникативного профиля; а также недостаточную личностную вовлеченность студентов в образовательный процесс ввиду большей энергоемкости всего обучения.

Так, очевидным является утверждение Н.А. Щетининой и Л.А. Цыбан, что «педагогам необходимо не только профессионально и ответственно относиться к преподаванию своего предмета, но и постоянно идти в ногу со временем, не отставая от своих студентов в плане информационной осведомленности и компьютерной грамотности» [1, с. 72].

Как видим, применение инноваций в преподавании иностранного языка раскрывает перспективные преимущества в оптимизации образования с одной стороны, и сопровождается определенными ограничениями и недостатками – с другой.

Среди положительных тенденций развития и преобразования современных образовательных технологий [1; 4; 5; 7; 8], которые можно наблюдать и в технологии преподавания иностранного языка, отметим следующие:

1) применение информационных, коммуникационных и цифровых способов и средств передачи знаний, облегчающих доступ студентов к учебным материалам и способствующих индивидуализации их обучения;

2) использование интерактивных методов и игровых элементов, и направленных на повышение мотивации и интереса студентов к учебе, а также проблемных методов, стимулирующих их активное участие в обучении, самообразование и формирование критического мышления;

3) усиление коммуникации и взаимодействия между студентами, способствующих развитию их социальных навыков;

4) создание гибких и адаптивных образовательных практик, позволяющих учитывать индивидуальные потребности студентов;

К отрицательным тенденциям, выделяемым исследователями [4; 5; 7; 8], и наблюдаемым в преподавании иностранного языка, можно отнести:

1) необходимость дополнительной подготовки и обучения преподавателей для успешной адаптации к современным условиям информатизации и компьютеризации образовательного процесса;

2) возможное сопротивление со стороны студентов и преподавателей к новым подходам;

3) потенциальные ограничения технической инфраструктуры и доступности ресурсов;

4) необходимость постоянного мониторинга и оценки эффективности применяемых технологий.

Обобщая вышеизложенное, можем резюмировать, что современные тенденции в технологии преподавания иностранного языка предопределены социальным запросом, общественной готовностью к применению коммуникационных, информационных, цифровых способов и средств обучения, а также использованию проблемных и интерактивных методов и игровых форм, а также динамичным развитием различных образовательных технологий и расширением их доступности для повседневного использования. И как показал анализ, современные технологии преподавания иностранного языка нацелены на доступ к учебной информации и возможность обучения из любой локации, с акцентом на интерактивность, актуализацию коммуникативных навыков у

студентов и их самостоятельность, развитие проектного и критического мышления, а также максимальную вовлеченность обучающихся в процесс познания; содействие становлению комфортной и дружественной образовательной среды.

### Литература

1. **Щетинина, Н. А. Цыбан, Л. А.** Образовательная реальность в эпоху информационного бума: современные тенденции в преподавании [Электронный ресурс] / Н. А. Щетинина, Л. А. Цыбан // Вестник РМАТ. – 2018. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-realnost-v-epohu-informatsionnogo-buma-sovremennye-tendentsii-v-prepodavanii>. – (дата обращения: 18.02.2024). – Текст : электронный.
2. **Ермаков, В. Г.** Методология и методы решения проблемы школьной и вузовской неуспешности в современных условиях [Электронный ресурс] / В. Г. Ермаков // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2023. – № 18-2. – С. 380. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metody-resheniya-problemy-shkolnoy-i-vuzovskoy-neuspeshnosti-v-sovremennyh-usloviyah>. – (дата обращения: 18.02.2024). – Текст : электронный.
3. **Антонов, Н. В.** Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве / Н. В. Антонов // Вестник ТОГИРРО. – 2021. – № 1. – С. 192. – Текст : непосредственный.
4. **Гулина, Н. В.** Современные образовательные технологии и методики в преподавании английского языка / Н.В. Гулина // Мировая наука. – №2 (71). – 2023.
5. **Бердникова, И. А.** Концептуальные основы технологии развития критического мышления / И.А. Бердникова // Фундаментальные исследования. – №12. – 2007. – С. 354 – 356.
6. **Хазанов, И. Я.** Дискуссионность как принцип педагогического образования: методологические аспекты и практическая реализация / И. Я. Хазанов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – №. 2. – С. 117. – Текст : непосредственный.
7. **Войтович, И. К.** Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе / И.К. Войтович // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2 (3). – 2013. – С. 76–79.
8. **Глухов, Г. В.** Новые тенденции в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс] / Г.В. Глухов, Ю.Д. Ермакова, Л.В. Капустина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2018. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov>. – (дата обращения: 18.02.2024). – Текст : электронный.

#### **Гришак С.Н., Дудинская Е.В. Актуальные тенденции в технологии преподавания иностранного языка**

В данной статье рассматриваются современные технологии, используемые в преподавании иностранного языка, которые направлены на совершенствование качества обучения и поддержку активной вовлеченности обучающихся в процесс иноязычного образования и развития (проблемное, кооперативное, игровое, онлайн (смешанное) обучение). Выявлены тенденции, способствующие и препятствующие их внедрению в процесс преподавания иностранного языка.

**Ключевые слова:** тенденции, образовательные технологии, преподавание иностранного языка, обучение, студенты.

УДК 821.112.2-312.6.09(436):929Цвейг

**Евтеева В.А.**

## **ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ «ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА» НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ СТЕФАНА ЦВЕЙГА «ВЧЕРАШНИЙ МИР. ВОСПОМИНАНИЯ ЕВРОПЕЙЦА»**

Значительный интерес представляют индивидуальные картины мира писателей, создающие литературные шедевры. Такие индивидуальные картины мира воплощены в литературных произведениях. Художественный образ мира опосредуется языком и индивидуальным сознанием писателя, основанным на собственном знании мира [1, с. 40].

Исследователи З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают, что в индивидуально-авторской, как и в художественной, картине мира отражаются понятия, особенности национального образа мира. Структурными компонентами картины мира являются:

- Образные средства;
- Функциональные средства (фразеологические, лексические);
- Интерпретация языковых высказываний;
- Нестандартные средства построения текста.

Описанные выше компоненты структуры индивидуально-авторской картины мира, помогают определить концепт конкретной картины мира любого писателя. «Продуктивным способом описания индивидуально-авторской картины мира является концептуальный анализ, который заключается в выведении из содержания всего текста базового концепта, а также сведений, знаний о концепте, составляющих его концептосферу» [1, с. 254].

Индивидуально-авторская картина мира отличается от других картин мира, так как она создается исключительно на основе личного опыта, жизненных убеждений и взглядов автора. Каждый человек уникален, и его картина мира будет отличаться от картин мира других людей.

Индивидуально-авторская картина мира может быть более оригинальной и соответствовать образу мышления автора. Также в ней может быть более ярко выражена личность автора и его эмоциональный настрой на окружающий мир.

В отличие от стандартных картин мира, индивидуально-авторская может быть более глубокой и осмысленной, так как она отражает личный опыт, пройденный автором.

Автор, чье произведение мы взяли в качестве анализа, принадлежал к тому поколению европейских писателей, литературная известность которых началась вместе с XX веком. Стефан Цвейг был выходцем из состоятельной австрийской семьи, он получил высшее образование и в молодости много путешествовал. Именно возможность видеть мир, другую культуру, знакомится с новыми людьми, их жизнями, довольно рано дало понять будущему писателю, что именно в литературе есть истинное и единственное его призвание. Цвейг занимался переводами произведений известных авторов – Верлена, Верхарна, Рембо, Бодлера, а затем попробовал свои силы в разных литературных жанрах – в лирике, драме, новелле, романе, в жанре романизированной биографии.

Важно отметить, что творчество Стефана Цвейга вызывало незначительный интерес исследователей. Многие писатели, включая Томаса Манна и Максима Горького, отмечали выдающийся талант Цвейга, его литературные успехи, но крупных работ по его творчеству написано мало, особенно в России. В данной работе мы опирались на собственные воспоминания Цвейга из романа «Вчерашний мир. Воспоминания европейца».

Стефана Цвейга можно описать как истинного гуманиста, пацифиста и антифашиста. Он верил в светлое будущее Европы, ему казалось, что хоть и сегодняшний мир не вполне хорош, то в будущем имеет все шансы стать справедливым, чистым и единым. Первая мировая война открыла Цвейгу глаза на настоящий мир, заставила столкнуться, по его мнению, с ненавистью, жестокостью и слепым национализмом. Именно вера в единство Европы привела Цвейга к страстному, активному отрицанию мировой войны как фатального нарушения человеческой общности, уже начинавшей (так ему казалось) складываться за сорок мирных европейских лет.

Индивидуально-авторская картина мира Стефана Цвейга, которая представлена в произведении «Вчерашний мир. Воспоминания европейца», во многом базируется на его личном опыте и восприятии событий, которые происходили в Европе в начале XX века, а также на его взглядах на политические и социальные процессы того времени.

Один из главных центральных элементов картины мира Стефана Цвейга в произведении «Вчерашний мир. Воспоминания европейца» – это его любовь и привязанность к идее единства Европы. В работе он описывает Европу как культурный и интеллектуальный центр мира, но также отмечает и трагические события, которые разрушили эту идею.

Другим важным элементом является его ностальгия по прошлому и эпохе до первой мировой войны, которую он считает лучшим временем для культуры и общества. Цвейг описывает общество довоенной Европы как более терпимое и культурное, где каждый имел возможность развиваться.

Также в работе центральными элементами являются рассказы о самом Цвейге и его настроениях. Он часто опасается будущего и политической нестабильности, их влияния на идею Европы и культуру, которая является его страстью. Его пессимизм и ностальгия, но и его несокрушимая любовь к Европе, создают общую картину мира в работе.

Цвейг создает картину мира, которая насыщена художественными образами, яркими красками и эмоциональным подтекстом. Он видит Европу как континент с разнообразием культур и национальностей, а также как место, где происходят насыщенные и уникальные события.

Автор использует большое количество метафор:

- «Als ich das Buch zugeschlagen hatte, schlug ich es auch zu meinem Leben zu». (Когда я захлопнул книгу, я также захлопнул ее для своей жизни.) – Метафора (книга, как метафора жизни) [2, с. 17];
- «Nun sind im Leben immer die kleinen persönlichen Erlebnisse die überzeugendsten». (Теперь в жизни маленькие личные переживания всегда оказываются самыми убедительными.) – Метафора (маленькие личные переживания олицетворяют идеи и мысли, которые могут иметь большое значение для конкретного человека или для общества в целом) [2, с. 191];  
Также, неотъемлемой частью произведения являются олицетворения, сравнения, гиперболы:
- «Der Tod nahm mir meine Kindheit weg und ließ mich als Erwachsenen zurück». (Смерть отняла у меня детство и оставила меня взрослым.) – Олицетворение (смерть забирает детство) [2, с. 45];
- «Die Vorstellung, dass eine Stadt, ein Land oder eine Kultur für immer verschwinden könnte, schien damals absurd». (Идея о том, что город, страна или культура могут исчезнуть навсегда, казалась в то время абсурдной.) – Гипербола (исчезнуть навсегда) [2, с. 168].

Стефан Цвейг использует нестандартные средства для выражения своих мыслей и чувств. Он обращается к личным воспоминаниям и включает в рассказ свои эмоции и желания. Он не просто описывает события и места, но передает свою индивидуальную точку зрения на них. Это делает его тексты более живыми и интересными для читателя.

Примеры фразеологических выражений:

- «das Blatt wenden» – «переложить карты» [2, с. 21];
- «die Segel streichen» – «сдаться» [2, с. 194];
- «eine Mauer des Schweigens errichten» – «создать стену молчания» [2, с. 239].

Примеры лексических выражений:

- «Demokratie und Freiheit sind unauflöslich miteinander verbunden» – «Демократия и свобода неотделимы друг от друга» [2, с. 56];

- «Die Straßen waren von Menschen überfüllt, die ihre Waren anpriesen» – «Улицы были переполнены людьми, которые расхваливали свой товар» [2, с. 80];
- «Ich hatte das Gefühl, dass ich ein Teil dieser Welt war» – «Я чувствовал, что я часть этого мира» [2, с. 189];
- «Es war ein schrecklicher Anblick, als wir die Leichen sahen» – «Это было ужасное зрелище, когда мы увидели трупы» [2, с. 194].

Одним из центральных элементов картины мира Цвейга является общественное мнение, которое, по его мнению, оказывает огромное влияние на жизнь людей, политические решения и общественные процессы. Он также подчеркивает важность личной свободы и интеллектуального развития, которые, по его мнению, представляют собой факторы, способные привести к развитию человеческого разума и прогрессу в обществе.

Цвейг также обращает внимание на технологический прогресс и его влияние на образ жизни общества в целом, а также на личную жизнь людей. Он видит в этом не только позитивные, но и негативные стороны, которые могут привести к потере ценностей и культуры.

Нельзя не отметить любовь Стефана Цвейга к Европе и культуре ее народов. Автор пишет об истории и культурной сущности страны, которую он называет своей родиной и считает своей повелительницей.

Другим важным элементом картины мира Цвейга является его осуждение национализма и войны. Он критикует тех, кто игнорирует ценности человеческой жизни в погоне за властью. Он призывает читателей к защите европейской культуры и убежден, что в любой ситуации нужно верить в доброту и гуманизм.

Кроме того, главной темой произведения является изменение времен и превращение Европы в место, где прежние ценности и стандарты уже не действуют. Цвейг демонстрирует, каким образом, с его точки зрения, Европа переживает запредельную жестокость и непрерывные войны, которые приводят к многочисленным проблемам в ее обществе.

В целом, авторская картина мира Стефана Цвейга, представленная в произведении «Вчерашнем мире. Воспоминания европейца», является достаточно многогранной и комплексной, она отражает различные аспекты жизни и общества в тот период времени и призывает к чувству глубокого понимания и эмпатии к окружающему миру, и людям.

### **Литература**

1. **Попова, З. Д.** Когнитивная лингвистика: учеб. Издание / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 315 с.
2. **Zweig, St.** Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europaers / St. Zweig. – Stockholm, 1944. – S. 544
3. **Цвейг, С.** Вчерашний мир. Воспоминания европейца / С. Цвейг. – М.: Радуга, 1991. – 544 с.
4. **Бабенко, Л. Г.** Лингвистический анализ художественного текста. / Л. Г. Бабенко. Теория и практика: Учебник; Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 496 с.

### **Евтеева В.А. Особенности структуры «индивидуально-авторской картины мира» на материале произведения Стефана Цвейга «Вчерашний мир. Воспоминания европейца»**

В статье рассматриваются особенности структуры «индивидуально-авторской картины мира» на примере произведения Стефана Цвейга «Вчерашний мир. Воспоминания европейца». Статья анализирует специфику мировоззрения и философии автора, его подход к описанию мира и переживаниям героев, а также рассматривает структурные элементы произведения, которые помогают выразить «индивидуально-авторскую картину мира».

**Ключевые слова:** мировоззрение, картина мира, индивидуально-авторская картина мира, Стефан Цвейг.

УДК 82-3,77.03,659.123.13

**Зверьяка Е.Е.**

## **СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. АСПЕКТ ПОЭТИКИ**

Литература имеет широкий спектр жанров, которые могут быть как художественными, так и нехудожественными. Художественная литература – это та, которая основана на воображении и фантазиях. В отличие от этого, нехудожественная литература подразумевает форму письма, в которой рассказывается о реальных событиях, людях и фактах. Можно сказать, что художественная литература представляет собой нечто неправдивое, нереальное, в то время как нехудожественная свидетельствует о фактах.

При создании нехудожественного произведения акцент делается на простоте, ясности и прямолинейности. Сюда входят эссе, пояснения, мемуары, пособия по самопомощи, документальные фильмы, учебники, газетные репортажи и книги по истории, политике, науке, автобиографии и биографии [1]. «Документальная литература, в традиционном понимании, представляет художественную прозу, основанную на достоверных материалах [2]». Самым популярным нехудожественным (документальным) произведением считается биография. Именно в биографии нехудожественное соединяется с художественным, представляя единое целое [3].

Биографическое произведение имеет несколько видов. Самыми распространенными видами биографии являются дневники и мемуары. Существует также отдельный жанр биографии как беллетризованная биография, где автор создает произведение, соединяющее элементы биографии и художественной литературы [4]. Беллетризованная биография сочетает в себе интеллектуальную историю и художественную литературу. Она включает в себя научные исследования, анализы и интерпретации жизни и достижений реальных людей, но в то же время она также является художественной интерпретацией исторических событий и культурных контекстов. Автор использует литературные приемы для создания эффекта реальности в изложении. Жанр беллетризованной биографии включает в себя не только описание жизни личности, но и углубленный анализ, а также интерпретацию произошедших с ней событий.

Читая текст, нельзя не видеть, как из словесных последовательностей постепенно возникает другой слой. Можно заметить, что последовательности слов представляют собой ряд событий, конфликтов и обстоятельств, в которых оказываются персонажи литературного произведения [5]. Все эти последовательности слов составляют композицию, сюжет, жанр и стиль, что все они создают образ реальности и посредством образа автор передает свое послание, свое видение мира.

Сюжет, тема, композиция, жанр, стиль, образ составляют надсловесный (поэтический) слой, который, тем не менее, полностью раскрывается в словесных последовательностях. Таким образом, надсловесный и вербальный слои текста неотделимы друг от друга. Тот факт, что все элементы художественного текста, материализуются в словесных последовательностях, заставляет последние приобретать значение, которое накладывается на весь литературный текст. «В документальном контексте, воспринимаемом эстетически, жизненный факт в самом своем выражении испытывает глубокие превращения. Речь идет не о стилистических украшениях и внешней образности» [6].

Художественно-документальная литература имеет определенные задачи, одной из которых является передача реальности, но не просто описание событий, а создание образа

мира в тексте. Часто для достижения этой цели используются различные литературные приемы, такие как метафоры, аллегории, сравнения [7]. Важно отметить, что художественно-документальная литература может использовать не только поэтические, но и прозаические приемы. Все зависит от конкретного автора и его стиля написания.

Художественно-документальная литература сочетает в себе элементы прозы и поэзии, используя различные приемы и техники для создания уникальной атмосферы и передачи информации. «Художественный образ всегда символичен, репрезентативен; он – единичный знак обобщений, представитель обширных пластов человеческого опыта, социального, психологического. Художник создает знаки, воплощающие мысль, и ее нельзя отделить от них, не разрушив» [6]. Поэтические приемы в биографическом произведении включают в себя использование метафор, аллегорий, эпитетов, ритма, звукоподражания и других языковых средств, которые позволяют передать эмоции и создать образы, привлекающие внимание читателя. Например, в художественно-документальной литературе можно встретить такие поэтические приемы, как олицетворение, каламбур, антитеза, эпиграмма и др [8].

Прозаические приемы, в свою очередь, используются для передачи фактической информации, создания картины мира и передачи характеров персонажей. Это могут быть приемы, такие как описание, диалоги, повествование от первого или третьего лица, создание множества персонажей и детальных описаний их характеров [5].

Однако в художественно-документальной литературе трудно разделить поэтические и прозаические приемы уже в силу того, что они часто переплетаются. Более того, некоторые писатели используют эти приемы для создания новых форм художественно-документального повествования, объединяющих в себе и особенности прозы, и особенности поэзии [4].

Таким образом, художественно-документальная литература – это литературный жанр, который объединяет в себе фактический материал с элементами художественности. Поэтика играет важную роль в художественно-документальном произведении, обогащая его содержание, углубляя эмоциональное восприятие читателя и помогая создать связь между объектом произведения и зрителем или читателем.

Кроме того, поэтика позволяет документалисту создавать художественную форму из неотредактированных реальных событий и настоящих людей. Она может использоваться для создания моста между реальностью и искусством, чтобы помочь читателю лучше понять и увидеть мир, в котором мы живем.

## Литература

- 1. Биографический метод в литературоведении** : лекции литературовед: сайт. – URL: <https://proza.ru/2011/05/07/1415> (дата обращения : 15.01.2024).
- 2. Сивакова, Н. А.** Специфика эволюции документальной литературы в XX веке / Н. А. Сивакова // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2014. – №3. – С. 140–143.
- 3. Die Biographie** – Zur Grundlegung ihrer Theorie / hsgb. von B. Fetz. – Walter de Gruyter, 2009. – 563 S.
- 4. Scheuer, H.** Kunst und Wissenschaft : Die moderne literarische Biographie / H. Scheuer // Biographie und Geschichtswissenschaft: Aufsätze zur Theorie und Praxis biograph. Arbeit. / hsgb. von G. Klingenstein, H. Lutz, G. Stourzh – München : Oldenbourg, 1979. – (Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit, Bd.6). – S. 81–110.
- 5. Беленький, И. Л.** Проблемы биографического жанра в исторической науке : научно-аналитический обзор / И. Л. Беленький. – Москва, 1988. – 38 с.
- 6. Гинзбург, Л. Я.** О документальной литературе и принципах построения характера / Л. Я. Гинзбург // Вопросы литературы. – 1970. – №7. – С. 62–65.
- 7. Batchelor, J.** The art of literature biography / Batchelor J. – Clarendon Press, 1995. – 289 p.

**8. Лихачев, С.** Биография: краткая история и проблемы жанра / Сергей Лихачев. – Текст : электронный // Как писать мемуары [сайт]. – 2015. – 21 ноября. – URL : <https://memoirmentoring.wordpress.com/2015/11/21/биография-краткая-история-и-проблемы> (дата публикации : 21.11.2015).

**9. Grundlagen der Biographik : Theorie und Praxis des biographischen Schreibens/** hsgb. von Ch. Klein. – Stuttgart, Weimer : Verlag J.B. Metzler, 2002. – 282 S.

**Зверьяка Е.Е. Специфика художественно-документальной литературы. Аспект поэтики**

В статье рассмотрен жанр художественно-документальной биографии. Автором описываются черты и особенности жанра с точки зрения поэтики. Дано описание различных стилистических средств, используемых в немецких биографических произведениях.

**Ключевые слова:** художественная литература, документальная литература, жанр биографии, поэтика.

УДК 811.112.2

Каекина Л.Е.

## **КОГНИТИВНАЯ ПРЕСУППОЗИЦИЯ АРХЕТИПОВ «МАТЬ» И «ОТЕЦ» В НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Когнитивные пресуппозиции архетипов «мать» и «отец» играют важную роль в литературе и искусстве, отражая глубокие и универсальные аспекты человеческого опыта и сознания. В данной статье мы рассмотрим их в контексте немецкой литературы, анализируя, как эти архетипы проникают в тексты различных авторов и каковы их значения и смысловые аспекты. Мы сосредоточимся на том, как пресуппозиции формируют представления о семейных отношениях, роли родителей и влияют на характеры персонажей и сюжеты произведений.

Архетипы – это образы и символы, закрепленные в коллективном бессознательном человечества. Они представляют собой универсальные модели, которые появляются в практически всех культурах и временных периодах. В процессе чтения и восприятия литературных произведений читатель взаимодействует с этими архетипами, что позволяет ему лучше понять ситуации, символы и образы, представленные в тексте. Архетипы позволяют нам воспринимать, понимать и интерпретировать мир вокруг нас, а также оказывают значительное влияние на нашу лексику и культуру.

Концепты являются важными предпосылками, которые определяют культурные нормы, ценности и поведение. Они отражаются в различных аспектах культуры, включая литературу, искусство и религию. Немецкий язык обладает множеством архетипических представлений, которые отражены не только в словарях, но и в произведениях различных жанров.

Когнитивная функция архетипов заключается в том, что они помогают нам организовать и структурировать информацию. Они представляют собой основные категории или шаблоны, с помощью которых мы классифицируем наши восприятия и опыт, именно концепты и архетипические представления оказывают влияние на наше поведение и взаимодействие в обществе [2, с. 494].

Архетип «мать» является старейшим и универсальным символом, отображающим женщину в ее различных аспектах, включая материнскую любовь, защиту, нежность и жертвенность. Этот архетип может встречаться в различных культурах и литературных традициях, но каждый автор придает ему свой уникальный образ. Данный архетип играет важную роль в немецкой литературе и культуре, поэтому на материнство обращается

особое внимание. Материнская любовь и забота – это одни из высших идеалов в немецком обществе, и многие немецкие авторы отражают эту тему в своих произведениях.

Примером использования архетипа «*мать*» является роман Томаса Манна «Будденброки. История гибели одного семейства» («*Buddenbrooks: Verfall einer Familie*»). В этом произведении героиня Тони Будденброк является символом немецкой матери. Она проявляет преданность и нежность по отношению к своим детям, однако ее жизненная философия и идеалы разрушаются в ходе семейных кризисов и социальных изменений. Тони лелеет свою дочь – когда Эрика выходит замуж, мать с удовольствием помогает ей в организации торжества, а также занимается устройством квартиры молодых.

С другой стороны, Тони часто проявляет эгоистичность и безразличие к членам своей семьи. Она заботится о статусе и благосостоянии семьи, но не обращает внимания на эмоциональные и психологические потребности своих детей. Она склонна игнорировать пристрастия своих детей, часто заставляя их идти против своего желания. Например, она не поддерживает стремление своего сына Томаса стать музыкантом, а пытается выдать его замуж за богатую и влиятельную женщину.

Архетип «*мать*» также использовал в своем произведении известный немецкий поэт и драматург Бертольт Брехт. В пьесе «Мамаша Кураж и её дети» («*Mutter Courage und ihre Kinder*») одним из центральных аспектов, заслуживающих более пристального изучения, является архетип материнства, олицетворяемый персонажем Матерью Кураж. Основное внимание в тексте уделяется диалогам и действиям с ее участием и участием ее детей: на протяжении всей пьесы она демонстрирует силу и находчивость, чтобы обеспечить выживание своих детей в суровом и неумолимом мире.

К примеру, в сцене VII Мамаша Кураж остается непоколебимой даже перед лицом опасных ситуаций, в которые попадают ее дети, подчеркивая решительность и ответственность ее архетипа: *«Единственное мое стремление – это прокормить себя и своих детей с помощью фургона. Я его не считаю своим, и мне сейчас не до личных радостей. Как раз сейчас я иду на риск, я закупаю товар, хотя главнокомандующий убит и кругом говорят о мире»* [1, с. 14].

Однако материнство Матери Кураж, несмотря на кажущуюся самоотверженность, также имеет недостатки. Ее одержимость идеей выживания и выгоды часто заставляет ее делать выбор, который ставит под угрозу благополучие детей, символизируя двойственность, существующую в архетипе материнства. Кроме того, диалоги между матушкой и ее детьми, как, например, в сцене I, подчеркивают вечную борьбу между защитой и контролем над своими детьми: *«...Сам ты себя подвел в тот день, когда в солдаты записался. Ну ладно, поехали. Война ведь не век будет. Нечего золотое времечко терять»* [1, с. 53].

С помощью взаимодействия матери и детей Бертольт Брехт показывает противоречия в архетипе матери. Пьеса служит напоминанием о том, что материнство, хотя и основано на любви и защите, сильно зависит от внешних обстоятельств и личного выбора, что в конечном итоге формирует жизнь как матери, так и ее ребенка.

Архетип «*отец*» часто изображается в качестве авторитетной фигуры, которая воплощает образ силы, мудрости и ответственности. Примеров такого изображения отца в немецкой литературе множество.

Одним из известных примеров является произведение немецкого поэта и драматурга Вольфганга фон Гёте «Фауст. Трагедия» («*Faust. Eine Tragödie*»). В этом произведении главный герой, Фауст, обращается к Мефистофелю, чтобы получить все знания и наслаждения мира. Однако, возникает конфликт между Фаустом и его «отцом» – Богом, который представляет собой силу традиции и морали. Он символизирует ограничения и запреты, которые Фауст хочет преодолеть. Это своеобразный пример отношений между отцом и сыном, где отец выступает в качестве главного преградного элемента, противостоящего стремлениям и желаниям героя.

Отец здесь также выступает как полагающий границы, запреты и нормы, которые главный герой стремится преодолеть, чтобы достичь своей истинной индивидуальности. Данный архетип также олицетворяет традиционные ценности и нормы общества и старается направить детей по правильному пути [3, с. 344].

Другой пример – философский роман известного писателя Франца Кафки «Процесс» («Der Prozess»). Здесь отец изображен как угрожающая и властная фигура. Главный герой осуждается и отвергается отцом, что приводит к ощущению беспомощности и изоляции. В данном случае отец символизирует власть, которая стремится контролировать и угнетать людей.

Если провести аналогию с жизнью писателя, то можно заметить, что архетип «отец» также может быть аналогичен и влиянию, которое отец оказал на самого Кафку. Франц имел сложные отношения с Германом Кафкой, который был доминирующей фигурой в жизни писателя. Именно он стремился иметь полный контроль над жизнью своих сыновей, прессуя их и пытаясь навязать свои идеалы. В своей прозе Кафка отображает доминирующую и всевластную фигуру отца, которая держит под контролем жизнь героя.

История о Йозефе К. может быть интерпретирована как борьба с системой, символизирующей влияние отца на Кафку. Вся атмосфера романа наполнена бюрократическими процессами, непонятными правилами и жесткими структурами. Это может быть метафорой для жизни автора, которому кажется, будто его собственная жизнь контролируется безразличными и непонятными силами. Как и Йозеф К., он ощущает абсурдность и бессмысленность своего существования.

Один из ключевых моментов в «Процессе» – это отсутствие прогресса. Йозеф К. никогда не достигает конкретного ответа или результата, он постоянно находится в состоянии стагнации и неопределенности. Это может отражать не только чувство автора, но и то, что натянутые отношения с отцом никогда не решаются или не изменяются.

Вышеизложенные примеры показывают, как архетипы «отец» и «мать» используются в немецкой литературе для представления различных аспектов человеческого опыта и социальных структур. С одной стороны, они олицетворяют власть, силу и ответственность, но также контроль и угнетение. С другой же стороны, они связаны с женственностью, заботой, мудростью и пониманием. Стоит также отметить, что изображение отца и матери может варьироваться в зависимости от произведения и автора, но в целом они являются центральными архетипическими персонажами немецкой литературы.

Архетипы матери и отца являются неотъемлемой частью немецкой литературы, они отражают чувства героев и влияют на развитие сюжетов. Данные концепты являются универсальными и понятными для разных культур, и их изучение открывает новые грани понимания и интерпретации литературных произведений.

### Литература

1. **Брехт, Б.** Мамаша Кураж и ее дети [Текст] : (Хроника из времен тридцатилетней войны) : [Пьеса] / [Перевод с нем. С. Апта] ; [Послесл. Б. Рейха]. – Москва : Искусство, 1957. – 120 с.
2. **Романова, Т. В.** Когнитивный анализ текста: работа над методологическими ошибками // Когнитивные исследования языка. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции 11-12 апреля 2013 г. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина. – 2013. С. 493–496.
3. **Юнг, К. Г.** Концепция коллективного бессознательного / К. Г. Юнг, М.–Л. фон Франц, Дж. Л. Хендерсон и др. Человек и его символы / Под общ. ред. С. Н. Сидоренко. – М.: Серебряные нити, 1997. – С. 337–346.

**Каекина Л.Е. Когнитивная пресуппозиция архетипов «мать» и «отец» в немецкой литературе**

Данная статья исследует когнитивную пресуппозицию архетипов «мать» и «отец» в немецкой литературе. Архетипы являются универсальными символами, которые пронизывают культуру и язык различных народов. С помощью анализа автор исследует роль в развитии сюжета и отношении к другим персонажам в немецких произведениях. Исследование позволяет лучше понять влияние этих архетипов на мыслительные процессы и образование понятий в литературе Германии.

**Ключевые слова:** когнитивная пресуппозиция, концепт, немецкая литература, культурная ценность.

УДК 378.112.2. - 021. 321

**Клепакова А.А.**

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

Данная статья посвящена исследованию особенностей организации немецкого языка как второго иностранного.

Изменения в системе школьного обучения иностранным языкам привели к объединению родного и иностранного языков в единую образовательную область – лингвистику. Это нашло отражение в государственных образовательных стандартах (иностранные языки). В результате обучение иностранным языкам признано одним из приоритетных направлений современного образования, наряду с информатикой, основами экономики и права. В этом контексте родной, первый и второй иностранные языки образуют искусственную триглоссию, при которой учащиеся овладевают обоими иностранными языками.

Овладение вторым иностранным языком должно рассматриваться с учетом существующей субординационной триглоссии, основанной на родном, первом и втором иностранных языках. Среди ведущих российских специалистов, занимающихся этой проблемой, можно назвать И.Л. Бим, Н.Д. Галускова, Г.И. Воронина, Н.В. Барышникова. Несмотря на некоторые различия, в концептуальных позициях авторов по вопросам обучения второму иностранному языку прослеживается сходство.

По мнению авторов, при изучении немецкого языка как второго иностранного дети должны овладеть элементарной коммуникативной компетенцией. Это означает, что у них должны быть сформированы способность и готовность понимать носителей языка в ограниченных коммуникативных ситуациях, а также умение слушать, читать, работать с определенными знаниями и использовать учебные стратегии. Кроме того, они должны быть знакомы с культурой страны, в которой изучают немецкий язык как второй иностранный, и уметь взаимодействовать с ней в процессе изучения трех языков [1].

Для овладения вторым иностранным языком используется когнитивно-коммуникативный подход, который является методологической основой учебных материалов. Этот подход базируется на знаниях, навыках и опыте, полученных при изучении первого иностранного языка, и включает в себя сравнительные и сопоставительные приемы на разных уровнях. Основные закономерности обучения второму иностранному языку также применяются в отношении педвузов, учитывая близкий возраст студентов к взрослому.

Обучение второму иностранному языку на уроках немецкого языка в средней школе осуществляется в соответствии с концепциями таких авторов, как И.Л. Бим, Н.В. Барышникова и Н.Д. Гальсковой.

Обучение произносительной стороне речи осуществляется через использование рифмовок, считалок, поговорок, отдельных звуков, звукосочетаний и предложений. Внимание уделяется формированию положения органов речи для произношения немецкого языка, что способствует развитию слухопроизносительных навыков.

При представлении новой лексики и речевых образцов также уделяется особое внимание произношению, которое практикуется с визуальной поддержкой и без нее.

Особое внимание уделяется явлениям, таким как долгота и краткость гласных, наличие оглушения звонких согласных в конце слова и морфемы, что затрудняет учебный процесс для школьников, изучающих немецкий язык после английского. Ученикам также трудно освоить ударение в словах, фразах и интонационный рисунок. Все коммуникативные типы предложений отрабатываются путем сравнения с английским языком и других видов предложений. При изучении лексической стороны речи, существительное предъявляется с определенным артиклем в единственном и множественном числе. Чтобы лучше запомнить новые слова, можно использовать коллажи и зрительные методы. Дополнительные задания с кассетами полезны для учеников, которым требуется дополнительная тренировка. Когда дело доходит до использования лексики, это проявляется в устной речи при решении коммуникативных задач, а понимание лексики встречается при чтении и аудировании. Важным фактором в изучении немецкого языка является работа над словообразованием, что способствует формированию словарного запаса. Использование интернационализмов и развитие языковой догадки также способствуют этому процессу. Чтобы закрепить лексику, важно уделять внимание письменности с самого начала обучения немецкому языку как второму иностранному. Задания на группировку и систематизацию лексики помогут в этом процессе [2].

Рекомендуется создать англо-немецкую словарную картотеку для школьников. Контроль сформированности лексической стороны речи должен быть направлен на определение умения и навыка использовать продуктивную лексику при свободной речи для решения коммуникативных задач.

Опыт показывает, что усвоение лексики немецкого языка как второго иностранного языка происходит легче благодаря поддержке первого иностранного языка, в данном случае – английского. Работа над грамматическим оформлением речи имеет свои особенности в отличие от изучения немецкого языка как первого иностранного. Грамматический минимум начального этапа может быть представлен набором речевых образцов на уровне предложения, отражающих основные типы немецкого простого предложения. Эти образцы помогают в изучении грамматических трудностей и представлены в последовательности, с помощью W- Fragen (Wer? Was? Wie? Wo? Wohin?):

- название предмета (PO 1);
- качество предмета (PO 2);
- действие (PO 3);
- характер действия (PO 4);
- место действия (PO 5);
- локальная направленность (PO 6) [2].

Для лучшей практики и усвоения материала эту работу следует проводить через определенные промежутки времени.

Изучение немецкого языка как второго иностранного после английского не требует такого разнообразного и постепенного процесса. Например, усвоение PO1 и PO2 (названия объектов и их качеств) может быть основано на аналогичных структурах в английском языке и уже имеющемся языковом опыте использования глагольных союзов.

Для понимания грамматических закономерностей И.Л. Бим рекомендует не только использовать схемы геометрических фигур, но и побуждать учащихся чаще делать самостоятельные наблюдения, обобщения и выводы [3].

Другой особенностью подачи грамматического материала при обучении немецкому языку как второму является комбинированное использование индуктивного подхода (ознакомление с грамматическими явлениями на основе наблюдений за явлениями в речи, ознакомление с грамматическими явлениями на основе конкретных примеров с последующим обобщением в виде правил) и дедуктивного подхода. Эти два подхода имеют

место. Например, парадигма спряжения глагола «Sein» сначала объясняется в сравнении с английским языком, а затем изучаются отдельные формы.

При этом количество грамматических вопросов значительно сокращается. В то же время грамматические вопросы не должны быть самоцелью, а должны быть подчинены решению коммуникативных задач, особенно упражнений на применение грамматических знаний и навыков в речи.

При постановке коммуникативных задач внимание всех студентов должно быть направлено не на построение предложения, а на логику коммуникативного построения.

В качестве контрольного упражнения особое внимание следует уделить переводу с английского языка на немецкий.

Промежуточный и итоговый контроль должен носить преимущественно тестовый характер, т.е. счетный (балльный).

Другой ведущий методист по обучению второму иностранному языку (англо-французскому) Н.В. Барышников дает методические рекомендации по организации и методике процесса обучения второму иностранному языку, обращая внимание на положительные факторы, на которые должен опираться преподаватель:

- высокую мотивацию учащихся к изучению второго иностранного языка;
- спонтанный выбор учащимися второго иностранного языка, т.е. отсутствие давления на учащихся; – готовность учащихся к изучению второго языка, т.е. отсутствие давления на учащихся;
- положительные психологические установки учащихся [4].

В целом Н.В. Барышников согласен с И.Л. Бим в том, что в данном контексте необходимо обучать всем видам речевой деятельности и особую роль отводить чтению. Автор считает, что обучение таким видам коммуникативной деятельности, как говорение, аудирование и письмо, должно быть подчинено содержанию аутентичных текстов, которые были прочитаны и полностью поняты. Аутентичные тексты с различными лингвистическими и семантическими характеристиками на разных этапах обучения занимают центральное место в процессе изучения языка, а умение читать оказывается первичным среди коммуникативных видов деятельности, являющихся основополагающими в овладении вторым иностранным языком. Кроме того, навыки чтения утрачиваются не так быстро, как в других языках [5].

В заключение следует отметить что, хотя общие концептуальные вопросы обучения второму иностранному языку исследованы достаточно глубоко, частные вопросы обучения каждому конкретному языку еще ждут своего разрешения.

### Литература

1. **Артемов, В. А.** Психология обучения иностранным языкам. – Москва: Просвещение, 1969. – 70 с.
2. **Барышников, Н. В.** Методика обучения второму иностранному языку в школе. – Москва: Просвещение, 2003. – 157 с.
3. **Титова, О. А.** Проблема разработки комплекса упражнений для формирования устно-речевых умений на немецком языке // Вестник ТГПУ им. Л.Н. Толстого Научный журнал. – 2008. – №5. – С. 93–95.
4. **Гальскова, Н. Д.** Книга для учителя к учебнику «Итак, немецкий» по немецкому языку как второму иностранному для 7–8 классов общеобразовательных учреждений. – Москва: Просвещение, 1997. – 84 с.
5. **Федеральный** компонент государственного стандарта общего образования (иностраные языки)// Методическая мозаика. Приложение к журналу «Иностраные языки в школе», 2004 – № 4

## **Клепакова А.А. Особенности организации обучения немецкому языку как второму иностранному**

Данная статья исследует особенности организации обучения немецкому языку как второму иностранному. В контексте изменений в системе школьного обучения иностранным языкам, родной, первый и второй иностранные языки образуют искусственную триглоссию. Вопросы обучения второму иностранному языку рассматриваются авторами сходными концептуальными позициями. Для овладения вторым иностранным языком используется когнитивно-коммуникативный подход, который базируется на знаниях, навыках и опыте, полученных при изучении первого иностранного языка. Статья дает характеристику элементарным коммуникативным компетенциям и знакомством с культурой страны, в которой изучается этот язык.

**Ключевые слова:** триглоссия, субординативный трилингвизм, сухопронзительные навыки.

УДК 821.112.2

**Лаврухина А.В.**

## **СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АВТОРСКОГО ВЫМЫСЛА В СОВРЕМЕННОМ БИОГРАФИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ**

В связи с тенденцией к повышению уровня художественной выразительности современных биографических произведений, актуальным становится вопрос о вымысле в художественной биографии. Вымысел, как правило, следует трактовать как измышление, фантазию, выдумку. То есть вымысел – то, что создано, создается воображением, фантазией, или что-либо не соответствующее действительности. Иными словами, вымысел рассматривается как разновидность речемыслительной деятельности, основанной на воображении, и способ отражения реальности, сосредоточенный на создании модели, отличной от прототипа, которая основана на изменении компонентов реальности или создании новых компонентов [1, с. 95]; то есть, вымысел – это способ понимания и восстановления реальности. Он является продуктом воображения, в котором творческое сознание основано на выборе, комбинации и синтезе уже известных вещей.

Художественная биография состоит из фактического и вымышленного повествования. Создание биографии, в некоторой степени, относится к процессу, посредством которого биограф превращает исторические факты в текст.

Как мы знаем, факт – это нечто объективно произошедшее. И трудно создавать биографию, просто собирая информацию о фактах. Необходимо установить связи посредством вымысла и преобразовать эти факты в содержание с логической взаимосвязью (например, причинно-следственное отношение, главное-второстепенное, цельно-раздельное отношение и так далее). Поскольку мы не можем понять логические связи между отдельными биографическими фактами посредством непосредственного наблюдения, наши мысли пытаются найти различные способы, чтобы установить связи между ними, в том числе вымысел. Иными словами, деятельность вымысла относится к процессу открытия этих связей, отношений и закономерностей [2, с. 32]. То есть повествование о биографических фактах реализуется разумной степенью авторского вымысла. Таким образом, вымысел представляет собой другой важный компонент в биографии, который противопоставляется факту. Биографические тексты постоянно находятся в центре внимания исследователей, объединяя различные по стилю произведения - от научных и научно-популярных биографий, отличающихся относительно низкой степенью художественной выразительности, до высокохудожественных биографических романов и повестей.

Таким образом, с целью повышения читательского интереса автор-биограф так или иначе использует некоторую степень вымысла в художественной биографии. Основная

задача автора при этом – изобразить биографический факт жизни героя, допуская наличие авторского комментария или некоторой степени личной оценки, не исказив правдивость жизнеописания. Более того, разумная степень авторского вымысла не только позволяя читателю не только понять биографию несет эстетическую функцию в произведении с высокой степенью документальности.

В ходе анализа биографических произведений современного немецкого писателя Рюдигера Сафрански были выявлены некоторые способы выражения авторского вымысла в биографическом произведении:

#### 1. Авторская оценка.

Гальперин выделяет три вида информации в тексте: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и подтекстовую. Вслед за ученым, можем определить условный процесс создания биографического произведения: 1) биограф собирает фактическую информацию о герое будущей биографии (тексты, дневники, письма и прочее); 2) отбирает и систематизирует биографические факты, пропуская их через призму своей авторской оценки; 3) формирует конечный биографический текст, сопровождая фактическую информацию собственными комментариями и долей авторского вымысла [3].

В конечном варианте биографического произведения биографический факт изображается наряду с оценочными взглядами автора на события, героев, творчество героя биографии. Такая оценка определяется Гальпериным как модальность и может быть выражена разными средствами: грамматическими, лексическими, фразеологическими, синтаксическими, интонационными, композиционными, стилистическими и т. д. [3, с. 112].

Наиболее явно авторская позиция выражена в биографии с помощью эпитетов, несущих положительную или отрицательную окраску, эмоциональную оценку. Зачастую биограф изображает внешность или характер героя, описание пейзажа, местности, событие сквозь призму собственного мировосприятия, используя оценочные характеристики.

*«Как и следовало ожидать, разные люди реагируют на нее по-разному. Одним этот гениальный молодой человек кажется слишком легкомысленным, другие совершенно им очарованы...Все они грезят этим остроумным молодым человеком, который, в свою очередь, осыпает их стихами. Впрочем, мужчины, причем не только молодые, тоже находят его интересным. Секрет его привлекательности прост – Гёте подавал большие надежды»* [4, с. 120].

Пример иллюстрирует авторское мнение об образе Гёте в его юные годы. Уже тогда юный писатель уметь очаровать окружающих, о чем пишет биограф, используя оценочные характеристики «гениальный», «интересный», «остроумный», «привлекательный». Вышеизложенная цитата не подкреплена в тексте биографии ссылкой на документальный источник, поэтому можем полагать, что отрывок содержит личное мнение автора-биографа о герое его произведения.

#### 2. Метафорические коннотации.

Филологи-когнитивисты отмечают, что метафора – это основной способ восприятия людьми вещей. Дж. Лакофф и М. Джонсон считают, «что метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [5, с. 169]. Согласно их теории, метафора может быть определена как средство использования одного типа вещей для понимания другого типа вещей или одного определения для понимания другого определения.

Каждая метафора объясняется в конкретном, уникальном коммуникационном контексте. Метафора, которую мы понимаем, заключается в использовании конкретной субстанции для замены абстрактной субстанции в процессе повествования. Автор применяет метафоры там, где трудно, неудобно или чувствительно что-либо описать в тексте, чтобы читатель мог понять текст более ярко и легко. Таким образом, метафора

является распространенным и эффективным средством для вымысла автора в процессе создания текста.

Каждый человек в своей жизни сталкивается с бесчисленным множеством фактов. Биографические произведения должны выборочно связывать эти факты, повествовать и придавать им смысл, чтобы выразить характеры и мысли главного героя. Таким образом, простого повествования недостаточно для построения биографических текстов, и здесь также требуется вымысел автора. То есть, автору нужно использовать некоторые языковые средства при создании текста, чтобы читатели могли более четко понимать биографическое содержание и легче воспринимать жизнь главного героя в биографии. Среди них популярным средством является понимание биографии с помощью образа мышления читателя (то есть замена конкретного объекта абстрактным).

Такой прием ярко иллюстрируют следующие примеры из биографии «Э.Т.А. Гофман».

*«Они – сверкающие всеми цветами радуги райские птицы сцены, на которой все еще царит чопорное (Николаи), сентиментальное (Ифланд, Коцебу) или возвышенное (Шиллер) умствование. Намеки, недомолвки и тайны в их сочинениях возбуждают любопытство»* [6, с. 56].

Метафора «райские птицы сцены» представляет в данной цитате образы «гениев нового поколения» конца 18 века. Такими автор видит братьев Шлегелей, Шлейермахера, Арнима, Брентано, Тика и их воодушевленные и широковещательные выступления в салонах, равно как и их публикации, несущие новые идеи и художественные своеобразие романтизма. Автор использует метафорическую номинацию для трансляции идеи яркости, нестандартности, уникальности авторов, а также дополняет метафору противопоставлением «чопорности», «сентиментальности» и «возвышенности», что еще больше усиливает контраст.

3. Использование глаголов, транслирующих субъективное волеизъявление.

Наряду с оценочными эпитетами и метафорическими коннотациями автор-биограф может использовать глаголы, транслирующие собственное восприятие (думается, кажется, хочется). С их помощью автор выражает свое понимание и мнение, дает гипотезу, отношение и оценку, раскрывает идею, транслирует чувство, эмоцию и внутренний мир героя.

*Идеи бьют ключом, он едва успевает записывать все, что рисует его воображение. Порой он кажется одержимым* [4, с. 193].

Пример иллюстрирует образ «молодого Гёте», а именно, период его пребывания в Страсбурге. После поступления в университет и успеха нового романа, автор испытывает творческий кризис и внутренний разлад. Духовное состояние усугубляется и болезнью героя. Найти вдохновение ему помогает поездка в Страсбург, где он становится тем самым всесторонним гением, которого много лет спустя биографы будут благоговейно называть «молодым Гёте». Автор биографии описывает творческий процесс создания новых идей, транслируя собственное восприятие героя, который «кажется одержимым». Биограф вносит пояснения своему мнению, отмечая, что в моменты творческого вдохновения «в его голове непрерывно рождаются все новые и новые строчки – во время пешеходных прогулок по окрестностям города, в дождь, снег и ясную погоду» [4, с.193].

Вымысел в биографическом тексте выражаются через выражение модальности, метафоры, субъективного волеизъявления, все они отражают художественность биографического текста. Таким образом, можно сказать, что художественное своеобразие биографического произведения в некоторой степени выражается через вымысел. Биографические факты представляют документальный стиль биографического текста, а вымысел – художественный. Сочетание фактов и вымысла определяет, что биографический текст принадлежит к промежуточному пограничному документально-художественному жанру. Наличие и степень авторского вымысла позволяет отнести конкретное произведение к тому или иному виду биографического произведения. Таким образом, документальная

биография будет отличаться отсутствием авторской оценки, а следовательно, и вымысла как такового, в то время как литературная/художественная биография оставляет за автором право трансляции оправданной степени авторского мнения с целью придания документальному тексту эстетического своеобразия.

### Литература

1. **Клейменова, В. Ю.** Фикциональность и вымысел в тексте / В. Ю. Клейменова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2001. – С. 94–102.
2. **Коньшина, Ю. И.** Лингвостилистическая характеристика авторизованной биографии как типа текста (на материале английского языка) : спец. 10.02.04 «Германские языки» : дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук / Коньшина Юлия Ивановна // – Санкт-Петербург, 2001. – 214 с.
3. **Гальперин, П. Я.** Текст как объект лингвистического исследования / П. Я. Гальперин – Москва : КомКнига, 2006. – 144 с.
4. **Сафрански, Р.** Гёте : Жизнь как произведение искусства / Р. Сафрански : перевод с немецкого Тимофеевой К. – Москва : Дело, 2018. – 707 с.
5. **Лакофф, Дж.** Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
6. **Safranski, R.** E.T.A. Hoffmann Das Leben eines skeptischen Phantasten / R. Safranski. – München : Carl Hanser Verlag, 1984. – 544 S.

#### **Лаврухина А.В. Специфика функционирования авторского вымысла в современном биографическом произведении**

Биография в своем современном жанровом своеобразии предполагает не только достоверность документальной информации, но и разумную долю авторского вымысла. Статья освещает некоторые способы трансляции авторского мнения в произведениях биографического жанра на примере современной немецкой биографии. Наличие и степень авторского вымысла позволяет отнести конкретное произведение к тому или иному виду биографии.

*Ключевые слова:* жанровая специфика, немецкая биография, биографический факт, вымысел, художественность, авторская оценка

УДК 811.13 (Романские языки)

**Мартыненко Ю.А.**

### **ОСНОВНЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОСВОЕНИЮ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

У каждого, кто поставил перед собой цель овладеть иностранным языком, есть шанс добиться этого, т.к. у него уже получилось сделать подобное, но со своим, родным. При этом какое бы сильное не было желание важно придерживаться уже выработанных методик обучения, учитывая специфику изучаемого языка.

Актуальность темы обусловлена поиском и систематизацией существующих методов обучения французского и русского языков как иностранных.

Цель – охарактеризовать основные и современные подходы к освоению французского и русского языков.

Задачи – обобщить историю развития методики изучения данных языков и выявить наиболее эффективные из них на сегодняшний момент.

С древних времен самые просвещенные цивилизации, существовавшие на тот момент, уделяли особое внимание иностранным языкам, владение которыми уже с той поры стало одним из наилучших показателей образованности каждого человека. Причем, в античные века как физическому, так и умственному развитию всегда уделялось равное внимание. Данная идея возникла благодаря греческому философу Аристотелю, который выделил три стороны воспитания: физическое, нравственное и умственное [1, с. 2]. Помимо него в одной сатире римского писателя Ювенала было сказано: «Надо молить, чтобы ум был здоровым в теле здоровом». Автор хотел сказать о гармонично развитом человеке, которому присуще и то, и другое. Данное изречение известно и сегодня, но немного в измененной форме: «В здоровом теле, здоровый дух». А важность изучения иностранных языков не раз подтверждалось выдающимися деятелями науки. Например, древнегреческий философ Пифагор, однажды, сказал: «Для познания нравов какого ни есть народа старайся прежде изучить его язык».

Считается, что первыми знатоками иностранных языков были купцы. При условии, если товары распродавались, тогда купцы, собрав караван, вновь возвращался туда же. Так, осуществляя продолжительное торговое сотрудничество, в котором обе стороны становились заинтересованы, каждый из них в большей или меньшей степени заучивал определенные фразы, выражения из языка бизнес-партнера.

Стоит отметить, что период Античности, несмотря на наличие таких именитых представителей различных сфер науки, культуры и искусства, как Геродот, Аристотель, Пифагор, Сократ и другие, которые дали отличный старт современным наукам, не сформировали определенные методы обучения иностранным языкам. Однако в Средневековье начинают открываться первые высшие учебные заведения и уровень образования постепенно начинает расти. Помимо этого, появились первые методы обучения иностранным языкам, в частности, естественный и грамматико-переводной.

Естественный метод, преследующий исключительно практические цели – овладение умением читать и понимать несложный текст, продолжительное время имел популярность у сословия с высоким уровнем жизни. С открытием школ и включением в список общеобразовательных дисциплин иностранного языка первое время старались преподавать его данным методом, но вскоре его заменил переводной, который использовался вплоть до XIX столетия. Крайний метод полностью называется грамматико-переводным. Здесь фонетика играла пассивную роль, лексический материал предоставлялся в ограниченном объеме, акцентируя основное внимание на грамматических правилах, которые полагалось зазубривать, а не анализировать [2, с. 5].

После Средних веков появляется больше ответвлений от сформировавшихся методик, которые закреплены за отдельными лицами Западной Европы. Словарный запас пополнялся благодаря заучивания наизусть произведений на иностранном языке. Со временем авторские методики набирали популярность, и педагогика узнавала новые имена. Так, появился натуральный метод, авторами которого выступали М. Берлица и Ф. Гуэна [3, с. 3]. Главная цель состояла в обучении говорению на иностранном языке. От натурального метода возник прямой, разработчиками которого являются В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит и другие. Он подразумевал обучение лишь через устную речь без использования родного языка.

Прямой метод привлек внимание Гарольда Пальмера, на основании которого создал устный метод. Суть метода заключалась в том, что ученик долгое время слушает и повторяет фразы вслед за преподавателем или фонограммой, и только начиная со второго уровня, ему разрешается начинать говорить одну-две фразы от себя, продолжая повторять оставшееся [4, с. 10]. Однако история педагогики знает не только методы, основанные на развитии навыка говорения на иностранном языке. Например, метод Уэста преследует цель обучения развития умений чтения и посредством этого постепенное овладение устной речи.

На рубеже XX в. в период расцвета прямых методов в преподавании иностранных языков возникает и более умеренное направление. На начальном этапе отражаются

принципы прямого метода. На среднем и старшем этапах применяется текстуально-переводной метод, при котором происходит обучение чтению. Прямой метод вызвал заинтересованность в прошлом веке и породил несколько модификаций. Например, устный метод (Г. Пальмера), аудиолингвальный метод (Ч. Фриз, Р. Ладо) и аудиовизуальный (П. Губерина и П. Риван). Выбранная цель, общение на языке, достигается путем демонстрации примером его применения в повседневной жизни, а также выработать умение быстро и адекватно реагировать на речевые ситуации.

Аудиолингвальный метод базируется на развитии навыка говорение и аудирования. При этом говорение представляло собой не заученные фразы из учебного пособия, а грамотное выражение собственных мыслей на иностранном языке. Помимо этих разработок психолог Ч. Курран решил, что необходимо давать больше свободы учащимся во время урока, поэтому он создал метод «общины». Он предполагает, что учащиеся сами выбирают что они хотят изучать, причем в комфортных для них условиях. Педагог же является лишь «подсказчиком» нужных фраз, выражений. Название суггестопедического метода состоит из слов «суггестология» (наука о внушении) и «суггестопедия» – раздел суггестологии, изучающий теорию и практику использования внушения в педагогике. Его особенность заключается в развитии всего потенциала памяти, увеличение умственной деятельности обучающихся, применение внушения и релаксации.

Опора на физическую деятельность – автором данного метода считается психолог Дж. Ашер. Отличительной чертой является то, что в процессе преподавания иностранного языка следует осуществлять процесс овладения учащимися их родным языком, изучающийся одновременно с осуществлением специальной физической деятельности. Метод коммуникативных задач предполагает разработку учебных программ, содержащие коммуникативные задания и не предполагают отбор и организацию должного усвоения языкового материала.

Проблемный метод подразумевает создание учителем проблемной ситуации и направление учащихся на ее решение, организуя поиск этого решения. Конкретным способом выражения проблем служат познавательные задачи и вопросы.

Таким образом, изученные методы по-своему уникальны, хотя их эффективность ставилось под сомнение, отчего сегодня они абсолютно не реализуются. Однако они могут быть полезны в процессе обучения при условии их частичного и совместного применения. Создание таких методов нельзя утверждать напрасным, т.к. подобный опыт формирует единую систему обучения иностранным языкам и современный облик педагогики в целом.

## Литература

- 1. История** развития образования, воспитания и педагогической мысли в античную эпоху [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-obrazovaniya-vospitaniya-i-pedagogicheskoy-mysli-v-antichnuyu-epohu/viewer> (дата обращения: 10.10.2022).
- 2. Клочко, К. А.** Специфика обучения взрослых иностранному языку // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Вып. 16 / 2020: сб. науч. тр. / науч. ред. Н. С. Попова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2020, с. 127-133.
- 3. Белоусов, А. В.** Из личного опыта преподавания классических языков «натуральным» методом [Текст] / А. В. Белоусов // Вестник классической филологии и античной истории «Аристей». – 2021. – № 21. – с. 297-327.
- 4. Сукман, Анна** Из истории развития методов обучения иностранным языкам [Текст] / Анна Сукман // *Științe ale educației*. – 2023. – № 5(165). – с. 147–148.

**Мартыненко Ю.А. Основные и современные подходы к освоению французского и русского языков**

В данной статье рассмотрены традиционные и современные методы обучения иностранным языкам. Проанализированы этапы становления и развития методик обучения. Автор проводит анализ публицистического материала, в результате чего было выявлено общеизвестные подходы обучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** метод, педагогика, иностранные языки.

УДК 801.95:82-94.09

Скляр Н.В., Зверьяка Е.Е.

## РОЛЬ АВТОРСКОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ В БИОГРАФИЧЕСКОМ ПОВЕСТВОВАНИИ

Биографическое произведение – один из сложнейших литературных жанров. В современном мире популярность биографического жанра не стала меньше, наоборот, многие люди отдают предпочтение именно этому жанру. Хорошее биографическое произведение имеет определенные особенности. Важную роль в таком жанре играет множество аспектов, однако одним из важных является авторская субъективность.

Роль авторской субъективности – это важный аспект, который влияет на восприятие и понимание событий и персонажей в художественных произведениях [1]. Авторская субъективность – это выражение индивидуальной точки зрения или эмоционального отношения автора к теме, которую он освещает в своем произведении [2]. Это означает, что авторский текст может содержать субъективные оценки, мнения, суждения, предпочтения или личные впечатления и переживания, которые не всегда объективно обоснованы. Авторская субъективность может проявляться в выборе темы, фокусе и акцентах, используемом языке и стиле повествования, а также в эмоциональной окраске и отношении автора к своему герою и произведению.

В биографическом произведении авторская субъективность делает акцент на восприятие автором своего героя. Именно автор выступает своего рода проводником между его героем и читателем. Произведение Р.Сафрански «Шиллер или открытие немецкого идеализма» является ярким примером того, как авторская субъективность может оказывать влияние на интерпретацию и восприятие биографического рассказа.

Рюдигер Сафрански, немецкий философ и литературный критик, в своей книге исследует жизнь Фридриха Шиллера, выдающегося немецкого поэта и драматурга. Сафрански стремится показать, насколько важным является творчество Шиллера для открытия немецкого идеализма, который стал одним из ключевых философских направлений в западной философии. Рюдигер Сафрански с невероятной точностью объясняет философский и идеологический фон того времени в понятной и в то же время точной форме. Он называет Шиллера в своем произведении «великим будителем философии конца восемнадцатого века» [3, с. 3], он описывает Шиллера идеалистом во всех сферах, но больше всего – в искусстве.

Авторская субъективность может проявляться не только через выбор темы и стиля, но и через язык. С точки зрения и ценностей автора она позволяет выразить свою индивидуальность и уникальное видение мира. С самого начала книги мы можем заметить субъективность Сафрански как автора. Он обозначает свои личные взгляды на Шиллера и немецкий идеализм, исходя из своего собственного опыта и своего мировоззрения. В начале своего произведения можно наблюдать проявление субъективного идеализма: «Bei Schiller war der Wille das Organ der Freiheit» [4, с. 6] («Шиллер считал волю органом свободы») [3, с. 6]. Сафрански вникает в тему идеализма через призму биографии Фридриха Шиллера и его творчества, что делает его интерпретацию особенно личной и эмоциональной.

Шиллер уже здесь становится «осязаемым», читатель в полной мере имеет представление не только о жизни и творчестве великого поэта, но и о его внутреннем мире.

В результате, мы получаем смешение фактов и интерпретации, где субъективность автора играет важную роль в создании образов и идеи о Шиллере и его жизни.

В процессе повествования, Сафрански активно использует личные эмоции и ощущения, чтобы заинтересовать и аргументировать свои идеи о роли Шиллера в развитии идеализма. Он описывает эмоциональные переживания Шиллера, его взгляды и мотивации, чтобы создать объективное представление о его личности и творчестве. Эта «биография мысли» показывает, как Шиллеру пришлось бороться с большим натиском, и, несмотря на все это, у него получилось стать великим. Настоящий пример для подражания: он не позволяет себя держать в руках судьбы.

Изложение Сафрански писем об эстетическом воспитании человека также является одним из самых впечатляющих размышлений о работе в этой книге. Для Шиллера свобода являлась внутренним душевным процессом. В игре творческого начала рождаются красота и свобода [4]. Только тот человек, который стал внутренне свободным, может основать свободное общество и жить в государственном порядке, построенном на свободе, в государственном строе, построенном на свободе. Поэтому эстетическое воспитание человека – это его путь через красоту к свободе [5].

Сафрански интересуется всестороннее изображение личности и индивидуальности Шиллера, с особым вниманием к его философским и эстетическим идеям [6]. Четкое разделение Кантом воли и долженствования человека, другими словами, чувственной потребности – это не то, с чем Шиллер мог бы спокойно согласиться. Для него в изображении Канта отсутствует концепция свободы воли, которая способна объединить два аспекта «прекрасной души» и тем самым привести собственные потребности в гармонию с этическими и эстетическими идеалами: у Шиллера воля была органом свободы.

Говоря об идеях философии, стоит упомянуть, что в произведении содержится много цитат и отсылок к другим произведениям, философским концепциям и философам. Автор выражает свои мысли, посредством других персонажей, заставляя задуматься о правильности той или иной философской концепции. Сафрански посвящает целые главы философским размышлениям. Это позволяет автору подтвердить свои идеи и установить связь между разными концепциями и течениями философии.

Стоит отметить, что автор может выразить свое отношение к герою не только через диалоги и философские размышления. В этом случае автор может прибегнуть к использованию различных стилистических средств. Сафрански время от времени использует иронию и сарказм, чтобы показать свое отношение к некоторым идеям и концепциям. Например, рассуждая о понятии истории, автор пишет: «Interessant ist, dass in der deutschen Philosophie die Geschichte immer rückwärts geschrieben ist – vom Ende zum Anfang» («Интересно, что в немецкой философии история всегда написана наоборот – с конца к началу») [3]. Эта саркастическая ремарка помогает читателю увидеть некоторые проблемы в немецкой философии.

Помимо иронии, Сафрански использовал метафоры – слова или выражения с переносным значением, передающие определенную идею или состояние: «Schiller hatte immer das Gefühl, dass sein Leben wie eine Fahrt durch einen wunderbaren Garten war, voller Gefahren und Vergnügen» [4, S. 5]. («Шиллер всегда ощущал, что его жизнь была как путешествие в дивном саду, полном опасностей и восхищений») [3, с. 3].

Произведение насыщено и разнообразными эпитетами – прилагательными, используемыми для описания характеристик или качеств чего-либо: «Als er seine Hand über den breiten Rand seines Pullovers gleiten ließ, spürte er, wie sich sein Herz vor Ungerechtigkeit zusammenzog» [4, S. 32] («Сунув руку за широкий край свитера, он почувствовал, как его сердце сжалось от несправедливости») [3, с. 28]. Эпитетами «гениальный Шиллер», «очаровательнейший Шиллер», «прекраснейший Шиллер», «великий поэт Шиллер» автор описывает не только образ великого поэта, но и его талант. В подобном описании тонкой нитью прослеживается восхищение Сафрански великим философом и поэтом. Выразительные средства помогают в создании образа великого немецкого поэта.

Многочисленные эпитеты, метафоры, гиперболы придают особый шарм произведению и помогают лучше понять биографию Шиллера.

Роль авторской субъективности в этом произведении не следует недооценивать. Она позволяет нам увидеть Шиллера и его творчество с точки зрения Сафрански, раскрывая некоторые скрытые аспекты и давая новое понимание этой личности. Без субъективности автора, мы могли бы получить более объективное представление о Шиллере, но при этом мы бы потеряли глубину и сложность его творчества [7].

Кроме того, субъективность в биографическом повествовании позволяет автору выразить свою личную точку зрения на темы и идеи, которые волнуют его. Она делает материал более живым и увлекательным для читателя, позволяет глубже понять идеи и мотивацию автора.

Таким образом, понятие «авторская субъективность» является сложным понятием и играет в произведении важную роль. Выражение своего отношения к герою произведения для автора является достаточно сложной задачей, ведь именно от автора зависит восприятие его героя читателем. Автор произведения становится своего рода «дирижером», который должен не только описать своего героя, но и донести читателю, почему именно этот герой заслуживает внимания. Важным этапом будет и подбор информации, поскольку каждое действие героя или каждая ситуация, в которой оказывается герой, играют огромную роль в восприятии читателя. В биографическом произведении автор может выразить свое мнение не только по отношению к своему герою, но и к его поступкам, действиям, мнению окружающих, а способы выражения, которыми он воспользуется, повлияют на восприятие читателя и его целостное понимание биографического произведения.

## Литература

1. **Лихачев, С.** Биография: краткая история и проблемы жанра / Сергей Лихачев. – Текст: электронный // Как писать мемуары [сайт]. – 2015. – 21 ноября. – URL : <https://memoirmentoring.wordpress.com/2015/11/21/биография-краткая-история-и-проблемы> (дата публикации:21.11.2015).
2. **Бобкова, Ю. З.** Фактор субъектной адресованности в биографических текстах / Ю. З. Бобкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2008. – №2. – С. 50–55.
3. **Великий поэт Германии** (о творчестве Фридриха Шиллера. Краткие биографии писателей, рецензии и отзывы на их творчество: сайт. – URL : <http://что-читат-дetyam.ru/shiller.html> (дата обращения : 18.02.2024). – Режим доступа : свободный. – Текст : электронный.
4. **Safranski, R.** Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus. München : Carl Hanser Verlag, 2004. – 560 S.
5. **Даренский, В. Ю.** Биография как философский жанр: поэтика микрокосма / В. Ю. Даренский // Международный журнал исследований культуры. – 2018. – №1(30). – С. 12–22.
6. **Гинзбург, Л. Я.** О документальной литературе и принципах построения характера / Л. Я. Гинзбург // Вопросы литературы. – 1970. – №7. – С. 62-65.
7. **Чернявская, В. Е.** Интерпретация научного текста: учебное пособие / В. Е. Чернявская. – М., 2007. – 128 с.
8. **Harig, L.** Rousseau. Der Roman vom Ursprung der Natur im Gehirn. München, 1981.
9. **Данилевский, Р. Ю.** Фридрих Шиллер и Россия / Р. Ю. Данилевский. – СПб. : Пушкинский дом, 2013. – 651 с.

**Скляр Н. В., Зверьяка Е.Е. Роль авторской субъективности в биографическом повествовании**

В статье рассматривается понятие «авторская субъективность» с точки зрения биографического произведения. На примере произведения Р. Сафрански «Шиллер или открытие немецкого идеализма» рассматриваются роль авторской субъективности и способы ее выражения. В статье приводятся конкретные примеры изображения роли авторской субъективности в произведении, объясняется их назначение.

**Ключевые слова:** авторская субъективность, автор, биография, документальное произведение, документальная литература.

УДК 82.811.111'23

Стасевич Ю.Ю.

## КОНЦЕПЦИЯ ПАМЯТИ ЯНА И АЛЕЙДЫ АССМАН КАК ОСНОВА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЙ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Интенсивное исследование феномена памяти началось в XX веке. Однако и ранее данные проблемы рассматривались в течение существования всей истории философской мысли. Обращение к памяти как важной теоретико-методологической проблеме мы находим у Платона, Аристотеля, Плотина, А. Августина, Т. Гоббса, Д. Локка, И. Канта, Г. В. Гегеля, К. Маркса, В. Дильтея, А. Бергсона, Ф. Ницше, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера. Проявления феноменов памяти теснейшим образом связаны с развитием культуры. В связи с этим, путем проведения наблюдений за всеми формами коллективного отношения к прошлому, их дальнейшим превращением в предмет формирования различных теорий гуманитарных дисциплин, формируется представление о культурной памяти, носящей не только индивидуальный характер, но и коллективный. Данная тема также тесно связана с популярными сейчас многочисленными гендерными исследованиями, с анализом литературных произведений, как носителей культурной памяти, что позволяет нам говорить о ее актуальности. Эта тематика представлена не только в монографиях, но и в новейших диссертационных исследованиях Н.А. Терещенко, К.Б. Молдобоева, М.П. Назаровой, П.А. Закликанского, С.Ю. Чехлова.

Культурная память является важной частью жизни не только каждого индивида, но и целого общества. Она сохраняется в различных формах, в том числе и в литературе. Любое художественное произведение связано с культурной памятью, причем художественный текст не только хранит ее, но в то же время формирует и транслирует, поэтому все больше литературоведов обращают внимание именно на этот процесс трансляции литературными произведениями культурной памяти [1, с. 55].

Прежде чем приступить к исследованиям культурной памяти в пространстве художественного текста, необходимо детально рассмотреть сам термин и основные характеристики культурной памяти. В связи с этим мы и обращаемся к концепции Яна и Алейды Ассман, которая является наиболее подробно разработанной не только на немецкоязычной территории, но и в интернациональном сравнении имеет наибольшее значение. Отсюда вытекает цель нашего исследования – детальное рассмотрение концепции Ассманов для определения структуры и основных характеристик культурной памяти.

Для начала следует отметить, что Ян Ассман, прежде всего говорит о коллективной памяти. Он различает коллективную память, основанную на повседневной коммуникации и коллективную память, опирающуюся на символы и образы. Отсюда возникает разница между повседневной коммуникативной памятью и культурной. Ассман намеренно противопоставляет типичные черты этих двух типов памяти, стремясь показать тем самым, что их содержание, формы, временная структура и носители основательно отличаются друг от друга.

Так, повседневная коммуникативная память мало формализована, это, скорее, устная традиция, возникающая в интерактивном контексте человеческих отношений в повседневной жизни, – своего рода «живое воспоминание», существующее в течение жизни трех поколений: дети – родители – деды. Ее продолжительность, составляющая всего 80-100 лет, и отсутствие общепризнанных «пунктов фиксации», связывающих ее с глубоким прошлым – факторы, в первую очередь отличающие коммуникативную память от культурной. Культурная память, напротив, формируется веками. Ее характеризует высокая степень формализации, и возникает она в поле церемониальной коммуникации. «Пунктами фиксации» или «объектами» культурной памяти Ян Ассман считает тексты, изображения, монументальные сооружения, например, египетские пирамиды, надписи и изображения на них. К ней же можно отнести ритуалы и сакральные действия как институализированные формы коммуникации, которые, являясь «фигурами воспоминаний», как бы возвышаются над временем. Носители культурной памяти – уже не обязательно, современники «социальной группы вспоминающих», а особые (иногда профессиональные) хранители и носители традиций, например, жрецы, художники и писатели [2, с. 156–158]. Культурная память – коллективный феномен, но коллективные воспоминания являют собой отнюдь не простую сумму индивидуальных воспоминаний. Мнение о том, что коллективная память создается определенной социальной группой и в ее возникновении участвуют разные факторы, впервые была высказана также Хальбваксом. К таким факторам он относил, например, сам процесс интерактивной коммуникации, традиции семей, особенно аристократических, где трепетно хранят память о славных деяниях и достоинствах великих предков, памятных традициях религиозных групп, например, монашеских общин и т.п. Более того, даже память отдельных людей не в полном смысле «индивидуальна», потому что каждый индивид осознает себя членом определенной группы и «вспоминает» в контексте ее памяти – память группы актуализируется в индивидуальной памяти ее членов [3, с. 43].

Далее рассмотрим разработанные Ассманом определенные характерные признаки культурной памяти как формы коллективных воспоминаний. Итак, культурная память: должна быть реконструированной и оформленной, принадлежать определенной социальной группе, она характеризуется связностью и рефлексией, организованностью в процессе своего формирования. Остановимся на этих признаках более подробно. Культурная память обязательно связана с социальными группами, для которых она является условием самоидентификации, укрепляя в них чувство единства и собственного своеобразия. Она носит реконструктивный характер. Эту точку зрения можно объяснить следующим образом: прошлое не хранится в памяти, как на каком-то «накопителе», в форме «заархивированных картинок», а напротив, воспоминания, пережитые события, постоянно реконструируются тем человеком, который вспоминает, приспособляя их к настоящему, то есть все его знания о прошлом связаны с ситуацией, которая сейчас актуальна для определенной социальной группы. Каждое же современное поколение формирует собственное отношение к тому, что ему было сообщено, но такое восприятие возможно только при условии, что этот факт будет интересным и актуальным для него. Воспоминания являются, таким образом, конструктором, на который в значительной степени повлияло «нынешнее поколение» и актуальный для него контекст, в котором оно и воспринимает эти воспоминания. Следующая присущая культурной памяти характеристика – ее оформленность. Культурная память требует, чтобы ей придали определенную форму, создали носителей культурной информации, благодаря которым коллективные знания определенной эпохи или социальной группы вспоминающих смогут найти свое проявление. По сравнению с коммуникативной памятью, не имеющей никакой организации в процессе ее формирования, культурная память отличается тем, что ей присущи определенные носители информации, формы и институции, благодаря которым она формируется. Связность же культурной памяти разъясняется следующим образом: любая группа лиц представляет себя в форме определенного сообщества, обладающего обычными для него

ценностями и нормами поведения. Среди членов этого сообщества и осуществляется передача фактов, основанных на нормах, и, соответственно, осуществляется организация связанной структуры культурной памяти, состоящей из знаний и навыков, передаваемых из поколения в поколение. Такое свойство культурной памяти, как рефлексия проявляется в том, что культурные явления, будучи оформленными (будь то, например, литературный текст или произведение искусства), могут становиться предметом дискуссии как для очевидцев событий, так и для последующих поколений. Так, культурная память очень «самокритична», и «может спорить» с тем, что было создано ею же. Критическое рассмотрение сообщаемых фактов о культурных событиях является важным для принятия решения о том, воспримет ли социальная группа данный объект и сделает ли его каноном для себя, или же он будет ею раскритикован, и в этом случае, конечно же, отклонен. Все, что не пользуется интересом у публики, не сможет просуществовать даже в течение короткого момента [2, с. 201–203].

Проанализировав работы Алейды Ассман, приходим к выводу, что культурную память следует делить на функциональную и накопительную. Функциональной памятью является, так называемая, «живая память» («bewohntes Gedächtnis»), состоящая из «значимых элементов», из которых можно сформировать связную историю и проявляющихся через принадлежность к определенной группе, сообществу, избирательность и целевое место в будущем. Накопительная же память, напротив, является «безжизненной» («unbewohntes Gedächtnis»), аморфной массой, состоящей из несвязанных между собой элементов. Взаимосвязь между двумя видами памяти Алейда Ассман называет перспективной: функциональная память выполняет такую очень важную задачу, как формирование идентичности, накопительная же память является резервуаром для будущей функциональной памяти, ресурсом для обновления культурного знания, а, следовательно, необходимым условием культурных изменений [4, с. 346–347]. Все элементы накопительной памяти при условии, что они несут дополнительный смысл для общества, могут перейти в функциональную память. Так, разделив культурную память, Алейда Ассман значительно расширила это понятие. Теперь принимаются во внимание все объекты определенной культуры, не только тексты, картинки, обряды, но и хранящиеся в архивах документы, давно забытые произведения искусства, ничем не примечательные сооружения и т.д. Используя традиционное определение культурной памяти, которое ввел Ян Ассман, подразумевается только актуальность, то есть только функциональная память, определение же Алейды Ассман предполагает совокупность функциональной и накопительной памяти. Благодаря чему мы получаем возможность не только постичь ту или иную традицию, но и проследить ее историю.

В завершение следует отметить, что, раскрыв содержание термина культурная память, рассмотрев основные характеристики этого феномена, мы планируем провести дальнейшие исследования в направлении изучения возможностей литературных текстов становиться носителями культурной памяти.

### Литература

1. Бегунова, Е. А. К определению понятия культурной памяти в зарубежной гуманитаристике / Е. А. Бегунова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 39. – С. 53–60.
2. Ассман, Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
3. Малыгина, И. В. Идентификационный ресурс культурной памяти: от «помнящей культуры» к «культуре забвения» / И. В. Малыгина // Культура и образование. – 2013. – № 1 (10). – С. 40–46.
4. Ассман, А. Забвение истории - одержимость историей / А. Ассман. – составление, пер. с нем. Б. Хлебникова. – Москва : Новое литературное обозрение, 2019. – 552 с.

## **Стасевич Ю.Ю. Концепция памяти Яна и Алейды Ассман как основа для исследований культурной памяти в литературном пространстве**

Данная статья исследует проблему культурной памяти. Отдельное внимание обращается на возможность художественных текстов быть объектами культурной памяти. На основе концепции культурной памяти, разработанной Яном и Алейдой Ассман, автор рассматривает ее структуру и основные характеристики.

**Ключевые слова:** культурная память, коммуникативная память, функциональная память, накопительная память, художественный текст.

УДК 811.133.1

Теплицкая А.Ю.

### **СТЕРЕОТИПНЫЙ ОБРАЗ ФРАНЦУЗА**

Актуальность и значимость исследования акцентируются на том, что стереотипы о группах людей основаны на общих представлениях и часто могут быть негативными и дискриминирующими. Стереотипы в межкультурном франкоязычном обществе стали особенно актуальными в свете массовой миграции, культурного разнообразия и развития новых коммуникационных технологий, которые облегчают межкультурное общение.

Проблема, которую мы будем рассматривать в данной научной статье, заключается в изучении стереотипного образа француза. Стереотипы, являясь предвзятыми и предметными представлениями, влияют на восприятие и взаимодействие с другими культурами. В связи с этим, исследование стереотипов француза имеет большую актуальность и значимость в нашем современном глобализированном мире, где культурное многообразие играет особенно важную роль.

Цель данной научной статьи состоит в анализе и изучении современных стереотипов в межкультурном франкоязычном обществе с целью понимания их формирования, причин и влияния на межличностные отношения, социальную динамику и культурные взаимодействия.

Данная работа посвящена изучению современных стереотипов в французском межкультурном общении.

Материалом исследования послужило изучение научной литературы, а также просмотр французского кинематографа и наблюдение за социальными сетями носителей.

Стереотипы, формируемые массовой культурой, часто являются искусственными и недостоверными. Такие стереотипы могут быть негативными и оскорбительными для определенных культур и наций. Каким же образом формируются эти стереотипы и в связи с чем.

Исследователь Курт Левин утверждает, что культуры можно разделить на 2 группы: «кокосы» и «персики» [2].

«Французы, наряду с русскими и немцами, являются представителями «кокосовой» культуры. Они «жесткие» снаружи, редко улыбаются незнакомым людям, с трудом вступают в разговор и поначалу могут выглядеть недружелюбными или даже агрессивными, – говорит он. «Однако, если вам удастся пробиться сквозь их жесткую внешнюю оболочку, они, как правило, становятся близкими и преданными друзьями, которые примут вас как семью» [3].

США и Япония, с другой стороны, являются примерами «персиковых» культур. Американцы и японцы «мягкие» снаружи. Они очень дружелюбны к людям, с которыми только что познакомились. Однако, как только вы преодолеете первоначальную дружелюбность, вы увидите, что настоящее личное «я» защищено твердой оболочкой [4].

В связи с этим, происходит диссонанс, когда представители этих культур «сталкиваются» друг с другом. Ведь, открытость и желание завести «small talk»

американца, француз воспримет с холодом. В свою очередь, американец посчитает француза грубым и необщительным и сделает вывод, что все французы такие при том, что этот человек может быть редким исключением.

Курт Левин утверждал: «Контактируя друг с другом, у людей формируется личное мнение о тех или иных объектах, о событиях, друг о друге, а также о факторах, воздействующих на них здесь и сейчас. Именно потому поведение представляет собой комбинацию из этих воздействующих факторов, у каждого из которых своя валентность. Какие-то объекты притягивают, а какие-то отталкивают. Однако реакция и поведение каждого человека всё-таки в большей или в меньшей степени определяется личностными факторами или средой» [2].

Исходя из наших исследований, мы вывели, что история стереотипов во франкоязычных странах насчитывает множество веков, отражающих социокультурные изменения и взаимодействие с другими культурами.

Существует много известных стереотипов о Франции, которые формировались у иностранцев в связи с массовой культурой, кино и т.д. [4].

Широко распространенное представление о Франции как о стране романтических отношений, пристрастий к моде и праздникам. Этот стереотип складывался в течение многих веков, начиная с эпохи Просвещения, и получил свое отражение в литературе и искусстве. Стиль жизни парижан, как эпицентра французской культуры, также был источником подтверждения подобных стереотипов.

Другой распространенный стереотип связан с едой. Французская кухня известна своим разнообразием, изысканностью и высоким кулинарным мастерством. Этот стереотип возник в эпоху Людовика XIV, когда король возлагал большое значение на роскошное питание и приемы. Французская кухня сочетает в себе традицию и передовые кулинарные подходы, что делает ее популярной во всем мире.

Еще одним стереотипом о франкоязычных странах является их взаимосвязь с искусством, особенно с изобразительным. Франция славится своими музеями, такими как Лувр, и культурным наследием, включающим известных художников, скульпторов и архитекторов. Этот стереотип закрепился в популярной культуре и делает франкоязычные страны привлекательными для любителей искусства со всего мира.

Стереотипы о Франции также носят политический характер, например, она часто ассоциируется с идеями свободы, равенства и братства, которые являются ценностями Французской Революции. Эти стереотипы повлияли на формирование и развитие политической системы Франции и являются ее важной частью до сих пор [1].

Однако с течением времени многие из этих стереотипов стали меняться или даже устарели. Глобализация, миграция и межкультурные связи дали возможность более глубокого понимания франкоязычных стран и их населения. Устаревшие стереотипы могут быть недостоверными и привести к искаженному восприятию культуры и народов.

Анализ эмпирического материала показал, что к числу содержательных стереотипных признаков о языке и культуре французов относятся такие характеристики, как медленный, низкий темп речи, лаконичность выражения мысли. Французы ведут размеренный образ жизни, что также отображается на их манере вести диалог [1].

Французы не только не слишком приветствуют изучение иностранных языков, но и не слишком дружелюбно относятся к представителям других лингвокультурных сообществ.

Все эти примеры демонстрируют, что современные стереотипы в межкультурном франкоязычном обществе могут быть обусловлены широкой доступностью культурной информации, как традиционным, так и новым медиаисточникам. Однако, важно помнить, что стереотипы не всегда соответствуют действительности, и что каждый индивидуум уникален. Формирование предвзятых мнений на основе стереотипов может препятствовать взаимопониманию и создавать барьеры в межкультурном общении. Поэтому, важно

проявлять открытость и готовность разобраться с индивидуальными особенностями каждого человека, независимо от его национальности или культурного происхождения.

### Литература

1. **Горегляд, Е. Н.** Франция и французы: стереотипы восприятия в контексте межкультурной коммуникации / Е. Н. Горегляд, А. А. Кулиев // Французский язык на перекрестке культур: актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. ст. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – С. 98–102. – Библиогр.: с. 102 (4 назв.).
2. **Левин, К.** Теория поля в социальных науках / К. Левин . – Санкт-Петербург, 2000. – 364 с.
3. **Heller, S.** The biggest misconceptions about French women, debunked [Электронный ресурс] // – Режим доступа: <https://www.businessinsider.com/things-we-get-wrong-about-french-women-2017-7>, свободный (дата обращения: 26.02.2024).
4. **Heller, S.** The worst cliches about the French that really need to be dropped [Электронный ресурс] // . – Режим доступа : <https://www.thelocal.fr/20180131/the-worst-cliches-about-the-french-that-need-to-be-dropped-right-now/>, свободный (дата обращения: 26.02.2024).

#### Теплицкая А.Ю. Стереотипный образ француза

В данной статье рассмотрены проблемы возникновения стереотипов, их влияние на межкультурное общение. Статья дает характеристику самым основным стереотипам о французах, а также частично затрагивает рассмотрение теории поля в социальных науках.

**Ключевые слова:** стереотип, француз, французский, культура, франкоязычное, стереотипный образ.

УДК 159.9

Ткачева Е.А.

### ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

За последнее время во всем мире, и на территории Российского государства в частности, произошли изменения в системе образования. С появлением новых требований, возникла необходимость пересмотреть цели образования и определить новые направления и приоритеты. Для решения поставленных задачи были разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31.05.2021 № 287) или ФГОС, в которых «процесс обучения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности» [1].

В виду этого стоит отметить, что все Федеральные государственные образовательные стандарты в Российской Федерации основываются на ряде подходов, одним из которых выступает психолингвистический подход. Значимым отличием государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС) от государственных образовательных стандартов, написанных ранее (ГОС) общего образования показание результата в образовании.

ГОС прошлого поколения были направлены на модель «Знание» и их основной целью была передача и отработка с учащимся определенного количества знаний, умений и навыков.

Стандарты последних лет созданы на основе компетентностного, психологического, психолингвистического и системно-деятельностного подходов. Они были выбраны не случайно, так как мы видим, что они уделяют больше внимания на приобретение новых

уровней развития личности учащихся и приобретение ими духовно-нравственного и социального опыта (ключевых компетентностей) на основе освоения универсальных способов деятельности, т.е. компетенций.

Приведенные выше подходы в образовании с одной стороны убирают разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями учителя в организации образовательно-воспитательного процесса, а с другой естественно помогает учащимся научиться свободно применять знания на практике для решения поставленных задач.

В современных стандартах нового поколения основными результатами образования указаны личностные, метапредметные и предметные результаты [1]. Исходя из опыта передовых педагогов именно они направлены на улучшение учебно-воспитательного процесса в среднем образовании. Рассмотрим каждый из них:

1. Личностные результаты основываются на том, что полученные знания способствуют учащимся в дальнейшем самообучении.

2. Метапредметные результаты предполагают изучение межпредметной информации, которая будет способствовать развитию навыков и умений в учебно-воспитательной деятельности как индивидуально, так и в коллективе со своими сверстниками.

3. Предметные результаты подразумевают включение ранее усвоенных учащимися знаний и умений, которые относятся к одному предмету.

Изучив современные стандарты последнего издания, мы также можем отметить, что они обращают особое внимание на решение всех важных и актуальных проблем системы образования.

За последнее время практические результаты ряда исследований показывают, что многие выпускники школ владеют достаточно высоким уровнем предметных знаний, однако при дальнейшем обучении в университетах испытывают большие трудности. Такими трудностями могут быть:

- работа на лекциях: обучающиеся не сразу могут выделить ключевые мысли, систематизировать данные, обобщить, сделать выводы;
- работа с печатными источниками: обучающимся не всегда удается найти подходящую литературу для написания научной работы по конкретной заданной теме, соответственно они испытывают сложности в сравнении различных авторских мнений и не могут обосновать свою точку зрения;
- понимание текстов разных жанров;
- пересказ и аргументация своей позиции с привлечением текста художественного произведения или жизненных впечатлений. При написании сочинения необходимо учитывать, что, во-первых, текст произведения – это не только основа для сочинения, но и материал для анализа и рассуждения о прочитанном произведении. Во-вторых, в сочинении, которое должно соответствовать требованиям, предъявляемым к письменной работе, важно обосновать свою точку зрения с помощью цитат, аргументов, фактов;
- найти решение для нестандартных проблемных ситуаций [2].

Исходя из вышеперечисленного, можно подчеркнуть, что у современных выпускников школ недостаточно развиты умения чтения и понимание прочитанного. Соответственно был недостаточно применен психолингвистический подход. Если мы обратимся к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, то мы увидим, что «овладение навыками чтения текстов различных стилей и жанров» является обязательным компонентом ожидаемых результатов освоения основной образовательной программы [1].

Анализ методической литературы показал, что чтение предполагает понимание читающим содержания текста. Подобного определения чтения как вида речевой деятельности придерживались многие отечественные ученые.

Опираясь на Государственный стандарт, мы можем прийти к выводу, что чтение относится к метапредметным результатам, поэтому его составляющие будут в структуре всех универсальных учебных действий (далее – УУД). УУД – навыки и умения, необходимые для успешного обучения в любой предметной области. Они помогают ученику организовывать данные, делать выводы, решать проблемы, коммуницировать эффективно, работать в группе, управлять своим временем и т.д. Некоторые примеры универсальных учебных действий: анализировать, объяснять, рефлексировать, развивать мнение, прогнозировать, сравнивать, выбирать наиболее подходящий метод, создавать, запоминать, оценивать информацию. Данные навыки помогают ученику не только обучаться, но и успешно справляться с реальными жизненными задачами.

Исходя из этого, можно подчеркнуть, что в личностные УУД входит

1. Активное восприятие информации – понимание, осмысление и анализ прочитанного.
2. Использование контекста – умение определять значение незнакомых слов или выражений на основе контекста.
3. Активное чтение – оценка прочитанного, формулирование вопросов и выводов, выражение собственного мнения.
4. Планирование чтения – определение целей чтения и выбор подходящих стратегий чтения.
5. Владение чтением со скоростью и пониманием – умение быстро и точно находить нужную информацию.
6. Организация прочитанного – систематизация и классификация информации, создание связей между отдельными фактами и идеями.
7. Активное использование прочитанного – применение знаний и идей из прочитанного в решении задач и принятии решений.
8. Рефлексия над прочитанным – анализ прочитанного, сравнение его с собственными знаниями и опытом, оценка достоверности информации.

Регулятивные УУД при обучении чтению.

Этапы:

1. Планирование чтения: определение целей чтения, выбор текста.
2. Прогнозирование содержания: формулирование гипотезы о содержании текста, на основе заголовка, подзаголовков, иллюстраций.
3. Активное чтение: использование различных стратегий чтения (сканирование, просмотр, осмысление содержания) для поиска конкретной информации в тексте и ее понимания.
4. Систематизация информации: организация информации, полученной в результате чтения, в логическую последовательность.
5. Оценка и анализ: критическое мышление при оценке информации, анализ текста на наличие скрытых сообщений или подтекста.
6. Рефлексия: оценка своих стратегий чтения и поиска способов ее улучшения в будущем.

Познавательные УУД при обучении чтению.

Этапы:

1. Поиск ключевых идей и главной мысли текста.
2. Извлечение фактической информации из текста.
3. Анализ и интерпретация содержания текста.
4. Сравнение и контрастирование различных идей и точек зрения.
5. Выявление связей между идеями и фактами текста.
6. Построение аргументации и формулирование выводов на основе чтения.
7. Определение цели и назначения текста.
8. Оценка точности и правильности информации в тексте.
9. Сравнение и формирование собственных мнений относительно текста.

## 10. Понимание темпа и структуры текста. [1].

В процессе школьного обучения, ученики должны овладеть разными видами чтения. Мы придерживаемся мнения точки зрения С.К. Фоломкиной, которая выделяет четыре вида чтения: ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее.

При ознакомительном чтении текст весь один раз. Этот вид чтения нацелен на понимание лишь основного содержания текста. Если, учитель считает, что понимание некоторой основной информации вызывает у учеников затруднения, то он выписывает трудные слова на доску, чтобы облегчить процесс понимания. Для этого вида чтения характерны следующие виды заданий, а именно ответы на вопросы, составление развернутого плана, поставить ключевые предложения в правильной последовательности, тест, в котором необходимо указать правильные и ложные факты, заполнение таблицы и т.д. [1].

При ознакомительном чтении следует использовать пересказ.

Пересказ – это способ проверки понимания прочитанного текста при ознакомительном чтении. Эта техника заключается в том, чтобы в своих собственных словах изложить содержание текста, который только что был прочитан. Цель пересказа – подтвердить, что читатель понял основные идеи и детали текста. При этом необходимо отметить ключевые моменты, основные события и характеристики персонажей. В процессе пересказа можно использовать свои собственные мысли и впечатления, но важно сохранить точность и достоверность информации в тексте. Перевод как вид контроля должен быть фрагментарный, т.е. ученику следует переводить отдельные предложения или фрагменты.

По правилам методики преподавания ознакомительное чтение является первым этапом из всех остальных видов.

Следующим видом является изучающее чтение. Оно проводится только четко под руководством учителя на уроке. Его главной задачей является четкое и полное понимание текста.

Работа с определенным текстом подразделяется на несколько этапов и основываются на разных видах упражнений (предтекстовые упражнения и проверочные после прочтения и заключительный этап – это упражнения на рефлексии).

Обратимся к просмотровому виду чтения. Этот вид чтения направлен на то, чтобы получить самое общее представление об излагаемом материале.

Этот вид чтения учителем используется при первичном ознакомлении с содержанием нового текста, а его целью является определить, есть ли в нем интересующая ученика информация, согласно заданий, которые были получены изначально.

Такие упражнения всегда выполняются на занятии, для чего используются материалы, которые учащиеся ещё не читали. Обычно предпочтение отдается актуальным статьям (старший этап школы), из названий которых не совсем ясно, о чём идёт речь. Учитель дает время выполнения ограниченное, для того чтоб только бегло просмотреть предложенный текст. Задания даются согласно возрастной категории школьников и кругом их интересов.

Поисковое чтение – это вид чтения, который направлен на извлечении конкретной информации. При использовании этого вида чтения на уроке, учитель на предтекстовом этапе ставит определенные задачи. Такой вид чтения используется в основном на старшем этапе. Этот тип чтения сейчас используется и для самостоятельной работы или для обучения в сотрудничестве.

Поиск информации может осуществляться как в электронных источниках (Интернете, электронных библиотеках), так и в печатных источниках (учебниках, справочниках, энциклопедиях). При этом важно уметь выбирать нужные источники, сравнивать информацию из разных источников и анализировать полученную информацию.

Еще одним видом чтения методисты выделяют внеклассное чтение.

Анализируя научно-методическую литературу, мы изучили ряд определений внеклассного чтения, но остановились на определении Н.Д. Гальсковой, которая

определяет его как форму работы с литературными произведениями, целью которой является расширение кругозора, формирование творческого подхода к жизни, развитие коммуникативных навыков, способности к эмпатии и самостоятельной рефлексии. Внеклассное чтение предполагает добровольность участия, выбор произведений в соответствии с интересами и возможностями каждого ученика, а также включение в разные формы работы с текстом, например, обсуждение, анализ, творческий пересказ, рецензирование и т.д. [3].

Делая вывод, мы можем сказать, что основное направление внеклассного чтения – это получение информации из прочитанного текста на иностранном языке. Используя такой вид работы как внеклассное чтение регулярно, у учащихся увеличиться не только лексический запас, а также они получают общую всесторонне развивающую информацию.

Однако, А.Г. Асмолов в своих исследованиях предлагает выделить еще один вид чтения, который на наш взгляд, на данный момент является актуальным для повышения мотивации нынешних учеников – это рефлексивное чтение: «Рефлексия текста предполагает размышление о его содержании (или структуре) и перенос его в сферу личного сознания. Только в этом случае можно говорить о понимании текста, о возможности использования человеком его содержания в разных ситуациях деятельности и общения» [4, с. 99].

Согласно мнения всех перечисленных выше авторов и основываясь на государственном стандарте, можно подчеркнуть, что самым важным критерием уровня сформированности навыка чтения является полнота понимания текста.

Можно выделить следующие умения понимания прочитанного и изученного текста:

1. детальное понимание содержания текста;
2. нахождение необходимой информации;
3. пересказ-рассуждение/ размышление текста;
4. критический анализ прочитанного.

Анализируя Федеральный государственный стандарт, в котором представлены основные характеристики чтения, мы их обобщили в следующей таблице, согласно ФГОС.

Таблица

Цель чтения	Предельно абсолютное понимание содержание текста		
Метапредметные результаты	личностные УУД	регулятивные УУД	познавательные УУД
Виды чтения	изучающее чтение	поисковое / просмотрное чтение	выразительное чтение
Главная цель – глубокое понимание текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>• четкое и глубокое понимание текста (владение лексико-грамматическими знаниями)</li> <li>• нахождение запрашиваемой информации</li> <li>• пересказ-рассуждение</li> <li>• критическая оценка содержания</li> <li>• рефлексия</li> </ul>		

Итак, делая вывод, можно сказать, в целом, психолингвистические исследования и образовательные стандарты свидетельствуют о том, что чтение является ключевым навыком для качественного образования и развития личности. Адекватное обучение чтению в начальной школе, а также последующая практика чтения во время всего жизненного пути могут улучшить прочтение и понимание текстов, развить критическое мышление и научиться уважать другие культуры.

## Литература

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, от 31.05.2021 № 287 – [https://www.iro86.ru/images/01.03.2023/6.\\_Приказ\\_Минпросвещения\\_России\\_от\\_31.05.2021\\_N\\_287\\_ред.\\_от\\_08.pdf](https://www.iro86.ru/images/01.03.2023/6._Приказ_Минпросвещения_России_от_31.05.2021_N_287_ред._от_08.pdf) (дата обращения: 25.01.2024). – Текст : электронный
2. **Рогова, Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова [и др.]. – М., 1991. – С. 6.
3. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – [2. изд., перераб. и доп.]. – Москва : АРКТИ, 2003. – 189с.
4. **Асмолов, А. Г.,** Бурменская, Г. В., Володарская, И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий/ А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская // Пособие для учителя/ под ред. А. Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

### **Ткачева Е.А. Психолингвистические основы чтения в контексте современных образовательных стандартов**

В статье автор рассматривает вопросы психолингвистические основы в тексте в контексте ФГОС. Также проведен анализ положений Федерального государственного образовательного стандарта и психолингвистики в аспекте обучения чтению на английском языке на уровне среднего общего образования.

**Ключевые слова:** психолингвистика, обучение чтению, государственный стандарт, универсальные учебные действия.

821.112.2Мюл7Кач.08.09

**Удодова А.В.**

### **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОВТОРОВ В РОМАНЕ ГЕРТЫ МЮЛЛЕР «КАЧЕЛИ ДЫХАНИЯ»**

Среди всего разнообразия лексико-стилистических средств, так активно используемых писательницей, мы бы хотели так же остановиться на приеме повтора, который по интенсивности своего употребления не уступает произведениям В. Борхерта – мастеру оперирования этой художественной фигурой.

На сегодняшний день подходы к рассмотрению повторов изменили свою традиционную направленность (грамматическую, экспрессивно-стилистическую, семантическую). Ученые рассматривают повторы в качестве маркеров связности и целостности художественного текста, средств создания его индивидуального ритма, как знаки-индексы, скрывающие определенные подтекстовые смыслы, интенсифицируя и углубляя замысел автора [1].

Проблема связности и целостности текста является одной из кардинальных в русле исследований структуры текста. В художественном произведении эти понятия реализуются в виде двух явлений: когезии и когерентности. Когезия представляет собой механизм сцепления микроструктур в горизонтальном направлении. Когерентность, формирующая целостность текста, его общее содержание и идею посредством взаимодействия коммуникативных, смысловых и структурных факторов, является механизмом связи между микроструктурами и макроструктурой всего текста. Повтор в данном контексте является одним из текстообразующих средств [2, с. 51].

Анализ последних исследований в области лингвистики текста позволяет сделать вывод, что обозначенная нами проблема связности и цельности текста неразрывно связана с темой скрытых смыслов. Выполняя функцию эстетического воздействия на читателя за счет скрытой информации, художественное произведение заставляет реципиента увидеть,

а скорее почувствовать на интуитивном уровне, зашифрованное автором послания с опорой на имеющийся опыт. Декодирование осуществляется при актуализации читателем наиболее значимых элементов текста, так называемых приемов выдвижения (И.В. Арнольд). Среди таких следует выделить «сильные позиции» (название, эпиграф, начало и конец произведения) в связи с тем, что они несут значимую идейную нагрузку. Особую роль при этом, как справедливо отмечает Облачко И.Ю., играет смысловой повтор, благодаря которому осуществляется вертикальная интеграция текста: «художественное слово, входя в целый ряд контекстов, аккумулирует скрытый смысл, приобретает символическое звучание» [3, с. 5].

В контексте сказанного роман Герты Мюллер «Качели дыхания» является ярким примером окказиональных авторских символов, кодирующих интенции талантливой писательницы. Рассмотрим сказанное более подробно на конкретных текстовых фрагментах.

Начало и конец произведения выступают для читателя той чертой, которая определяет момент их вхождения в фиктивный мир книги и, соответственно, момент выхода из него. Чем же встречает «Качели дыхания» своего читателя: уже первая страница произведения демонстрирует целый ряд повторов: анафоричных, эпифоричных, контактных и др.

«*Alles, was ich habe, trage ich bei mir. Или: Alles Meinige trage ich mit mir. Getragen habe ich alles, was ich hatte. Das Meinige war es nicht*» [4, с. 4].

Трехразовое анафоричное повторение слов «*alles*», «*trage*», «*mir / meinige*» на фоне последнего отрицательного предложения – «*Das Meinige war es nicht*» – вводит читателя в мир парадоксальной реальности, в которой первоочередное место занимают предметы, чужие предметы. Почти такие же анафорические повторения завершают роман, подводя таким образом итог произведения:

«*Ich habe auch schon mit der Teekanne getanzt. Mit der Zuckerdose. Mit der Keksschachtel. Mit dem Telefon. Mit dem Wecker. Aschenbecher Mit dem. Mit dem Hausschlüssel. Mein kleinster Partner ist ein abgerissener Mantelknopf*» [4, с. 296].

Эллиптические предложения демонстрируют глубокое одиночество уничтоженного человека. Конструкция «*tanzen mit*» переводится словарем Дудена как «взаимодействие и взаимосвязь людей во время выполнения определенного действия» (*drückt die Gemeinsamkeit, das Zusammensein, Zusammenwirken mit einem oder mehreren anderen bei einer Tätigkeit*). Однако, реальность выступает совсем другой: главный герой, Леопольд, не в состоянии избавиться от болезненных воспоминаний даже через много лет после возвращения из трудового лагеря, а его отчужденность и замкнутость отталкивают других. Повторение частицы «*mit*» подчеркивает полное одиночество протагониста, у которого не осталось ни друзей, ни близких людей [5, с.138].

Следующей функцией повторов, на которой мы хотели бы остановиться более подробно, выступает их участие в создании определенного ритма художественного произведения. По мнению многих современных ученых (Ю.О. Богатова, Н.Е Булаева, Л.О. Голякова), ритмизация играет весомую роль в «восприятии художественного текста, в актуализации иррационального подтекстового содержания» читателем [1].

Ритм представляет собой регулярное повторение подобных и соизмеримых речевых единиц, которые выполняют структурную, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции. Среди всего набора средств создания ритма одним из главных, по результатам исследований ученых, является синтаксис. В первую очередь длина и структура предложений – их базовые параметры – создают ритмический настрой [1, с. 142]. Наряду с этим утверждается, что ритмизация прозы строится на художественной упорядоченности синтаксических конструкций, которые сплетены различными видами повторов, параллельными конструкциями, цепочкой эпитетов или однородных членов [2, с.95]. Именно этот набор средств вызывает ощущение ритма на подсознательном

уровне, что, в свою очередь, способствует интуитивно правильному декодированию читателем художественного замысла автора.

Говоря о прозаических произведениях Герты Мюллер, нельзя не почувствовать поэтичность ее художественной манеры, особую, присущую лишь ее авторскому стилю, ритмичность текстов. «Atemschaukel» – качели дыхания, вдох-выдох – задает тон произведения, начиная уже с его названия. Чередование вдоха и выдоха отражает изменение настроений повествования: от медленно-мечтательной в безумно - истеричной.

Яркими примерами сказанного могут служить следующие фрагменты произведения. В главе «Meldekraut» описание ужасов лагерной жизни людей, превращается в мешок с костями, неожиданно прерывается почти стихотворными строками. Больное представление ссыльного ищет спасение на небе, в облаках, впрочем, и сама природа остается в стороне:

«...*Oft gab es keine Wolke, nur einerlei Blau wie offenes Wasser.*

*Oft gab es nur eine geschlossene Wolkendecke, einerlei Grau.*

*Oft liefen die Wolken, und kein Haken hielt still.*

*Oft brannte der Regen in den Augen und klebte mir die Kleider an die Haut.*

*Oft zerbiss der Frost mir die Eingeweide...» [4, с. 19]*

Анафоричное пятикратное повторение временного наречия «oft» в начале каждого из пяти коротких параллельных предложений создает эффект бесконечности и однообразия лагерной жизни. Конструкция синонимичных предложений напоминает неторопливую тягучесть одиночества, почти гипнотическую монотонность жизни на контрасте с параллельным миром равнодушной, а иногда даже жестокой природы. Перечень всех природных явлений, от облаков до мороза, превращает наречие «oft» в «immer» [5, с. 138].

Впрочем, именно ритм помогает главному герою выжить. Для того, чтобы отгородиться и защитить себя от всех ужасов пребывания в трудовом лагере (от бесконечного чувства голода, от боли, пронизывающей каждую клетку тела) протагонист создает собственный равномерный ритм жизни. Именно благодаря ритмичному повтору причудливого уравнения:

«1 движение лопатой = 1 грамм хлеба» (1 Schaufelhub = 1 Gramm Brot), которое встречается в романе на многих страницах (86, 91, 144 и 263), ссыльному удастся превратить свою невыносимую работу почти в удовольствие.

Привлекает внимание тот факт, что указанное название «Vom Hungerengel» повторяется с интервалом в 14 глав и следует без изменений посередине романа [4, с.66 – 71, 112]. Следует отметить, что первая из глав насчитывает пять страниц, а вторая – лишь одну, на которой ангел голода синонимически упоминается двадцать раз (*der Hunger, der Engel, der Hungerengel, er, der Luftengel*). В этом контексте интересным является тот парадокс, что четырнадцатая глава заканчивается словами «*Der Hunger ist kein Gegenstand*» [4, с.70], а двадцать восьмая начинается и заканчивается их антитезой – «*Der Hunger ist ein Gegenstand*» [4, с. 112]. В первом случае он является причиной страшной повседневности, что вынуждает изнурительно работать, воровать, болезненно фантазировать, убивать, топиться. Появляясь во второй раз в виде живого существа, ангел голода сводит с ума: «*Hungerengel denkt nicht. Er denkt richtig*».

Итак, лексические повторы, параллельные синтаксические конструкции, анафорические сильные позиции текста (заглавие, начало и конец произведения) выступают важным средством обеспечения когезии текста, помогают читателю правильно декодировать художественный замысел автора, создают специфическую атмосферу произведения, его ритмичность.

## Литература

1. Богатова, Ю. А. О роли экспрессивных синтаксических средств в создании ритмического рисунка художественного текста (на материале произведений англоязычной научной фантастики) / Богатова Ю. А., Булаева Н. Е. // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2015. – № 2/3. – С. 141–144.

2. Казаева, Л. И. Виды и функции повторов в текстах поэтического и художественного жанра / Л.И. Казаева. – URL: <http://www.ugrasu.ru/upload/iblock/37e/37ebc5f87060f813cc7302180f500d82.pdf> (дата обращения: 25.12. 2023).
3. Облачко, И. Ю. Скрытые смыслы как компонент идиостиля С. Рушди и способы их представления : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Облачко И. Ю. ; [Барнаул. гос. пед. ун-т]. – Барнаул, 2005. – 23 с.
4. Müller H. Atemschaukel : Roman / H. Müller. – München : Hanser, 2009. – 299 S.
5. Prak-Derrington E. Sprachmagie und Sprachgrenzen. Zu Wort- und Satz wiederholungen in Herta Müllers Atemschaukel / Emmanuelle Prak-Derrington. – URL: [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/87/35/66/PDF/WHG\\_Spachmagie\\_mahrtdt\\_prak\\_S133\\_bis\\_48.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/87/35/66/PDF/WHG_Spachmagie_mahrtdt_prak_S133_bis_48.pdf) (дата обращения: 20.12.2023).

#### **Удодова А.В. Интерпретация повторов в романе Герты Мюллер «Качели дыхания»**

В статье исследованы основные функции повторов в контексте их прагматической направленности на основе романа Герты Мюллер «Качели дыхания». В ходе проведенного стилистического анализа произведения были рассмотрены повторы в качестве маркеров связности и цельности романа, создания ритма художественного произведения и усиления скрытых смыслов подтекста.

**Ключевые слова:** целостность и связность текста, слова-лейтмотивы, анафора, эпифора, Герта Мюллер.

УДК 821.112.2-343.09:81

Демура Е.М., Чаплыгина А.С.

#### **ЯЗЫКОВОЕ ОФОРМЛЕНИЕ И ТЕМАТИКА ФОЛЬКЛОРНОЙ НЕМЕЦКОЙ СКАЗКИ (В ОБРАБОТКЕ СКАЗОК БРАТЬЕВ ГРИММ)**

Сказки – древнейший вид фольклора и один из ярчайших образцов художественной прозы. Одной из его важных особенностей является то, что он всегда тесно связан с жизнью, культурой, историей, духовным миром, мировоззрением, традициями людей и становится для людей нравственным и духовным «спутником» [1]. Сказки просты и понятны, поэтому быстро доходят до любого читателя. Через них формируются социальные и моральные нормы человека.

Фольклор – термин, охватывающий широкий спектр традиционных верований, обычаев и историй, передающихся из поколения в поколение в обществе, – служит культурным фундаментом, связывающим людей с их корнями. Фольклор фиксирует языковые нюансы, которые учебники часто упускают из виду. Фольклор служит лингвистической «капсулой времени», сохраняя архаичные слова и языковые структуры, которые могли выйти из повседневного употребления [2].

По своей сути, фольклор – это коллективное выражение общего опыта и ценностей сообщества. Через мифы и легенды общество передает свое понимание мира, объясняя тайны бытия, происхождение обычаев и моральных устоев, которые связывают людей воедино. Эти повествования, часто передаваемые устно, преодолевают разрыв между поколениями, образуя непрерывную цепь, которая формирует культурное сознание народа. Будь то героические подвиги легендарных личностей или поучительные истории, передаваемые от старших к детям, фольклор становится живым хранилищем этики общества.

Сказка – это преимущественно прозаическое произведение, имеющее в своей основе вымышленный сюжет, волшебный или бытовой характер и вымышленных персонажей. Сказка обязательно занимательна, необычна, с отчетливо выраженной идеей торжества добра над злом, кривды над правдой, жизни над смертью [3, с. 84].

Народные сказки, собранные и адаптированные братьями Гримм, Якобом и Вильгельмом, представляют собой сокровищницу культурных повествований, которые выходят за рамки времени и места. Эти истории, отличающиеся уникальными особенностями, отражают не только разнообразие германского фольклора, но и целенаправленные усилия братьев Гримм по улавливанию и сохранению сути устных традиций. В сказочных текстах, как в зеркале, отражается культурно-образовательный опыт, его национальный дух с его неповторимой символикой, исторические и природные условия жизни. Она хранит многовековое идеологическое наследие, отражающее менталитет и национальную культуру.

Стремясь к аутентичности, Гриммы проявляли редакторскую волю при адаптации и доработке сказок. Они приспособляли повествование к своим культурным и нравственным особенностям [4]. В народных сказках братьев Гримм присутствуют архетипические персонажи и мотивы, которые находят отклик во всех культурах. Мудрый старец, хитрый плут и героический протагонист – повторяющиеся фигуры. Такие мотивы, как путешествие героя и стремление к самопознанию, заимствованные из фольклорных традиций, стали неотъемлемыми элементами. Также они понимали важность культурной специфики и стремились передать нюансы разных немецкоязычных регионов.

Гриммы часто сохраняли диалекты и говоры тех регионов, откуда родом сказки. В «*Rumpelstilzchen*» (рус. «Румпельштильцхен») разговор дочери мельника с Чертом отличается разговорной речью, что придает повествованию аутентичность и региональный колорит: «*Da ging auf einmal die Türe auf, und trat ein kleines Männchen herein und sprach: «Guten Abend, Jungfer Müllerin, warum weint Sie so sehr?» «Ach» antwortete das Mädchen, «ich soll Stroh zu Gold spinnen und verstehe das nicht.» Sprach das Männchen: «Was gibst du mir, wenn ich dir spinne» – «Mein Halsband» sagte das Mädchen* (рус. «Вдруг дверь открылась, вошел маленький человечек и сказал: «Добрый вечер, дева – мельничиха, почему ты так плачешь?» «О, – ответила девушка, – я должна прясть солому в золото, а я не умею». Тогда маленький человечек сказал: «Что ты дашь мне, если я спряду ее для тебя?» – «Мое ожерелье», – сказала девочка») [5, с. 22].

Язык сказок братьев Гримм характеризуется яркой образностью, которая переносит читателя в фантастические царства. Например, в «*Hänsel und Gretel*» (рус. «Гензеле и Гретель») описание пряничного домика: «*Als sie ganz nahe herankamen, sahen sie, dass es ganz aus Brot gebaut, mit Lebkuchen gedeckt war und Fenster aus feinstem Zuckerguß besaß*» (рус. Подойдя к избушке поближе, они увидели, что она вся из хлеба построена и печеньем покрыта, да окошки – то у нее были из чистого сахара), погружает читателя в мир сладостей и магии [5, с. 55].

Повтор – одна из главных особенностей сказок братьев Гримм, служащая одновременно стилистическим приемом и мнемоническим пособием в устном рассказе. Например, в сказке «*Rotkäppchen*» (рус. «Красная шапочка») повторяющийся рефрен: «*Ei, Großmutter, was hast du für große Augen!*» (рус. «О, бабушка, какие у тебя большие глаза!») создает ритмический рисунок, который усиливает напряжение сказки [5, с. 34].

Тематика сказок братьев Гримм отличается своей полнотой и смыслом. Главные темы затрагивают мораль и этику, которые выносятся в завершении каждой сказки. Так переписанная братьями Гримм сказка «*Rotkäppchen*» (рус. «Красная шапочка») Шарля Перро преобразилась в сказку с добрым концом, где прозвучала следующее напутствие непослушным детям от самой Красной шапочки: «*Nun, jetzt werde ich nie mehr von der großen Straße im Wald weglaufen, ich werde nie mehr den Befehl meiner Mutter missachten*» (рус. «Ну, уж теперь я никогда не стану в лесу убегать в сторону от большой дороги, не ослушаюсь больше матушкиного приказа») [5, с. 37].

Во многих сказках братьев Гримм прославляются стойкость и находчивость главных героев, которые преодолевают невзгоды благодаря смелости и находчивости. В «*Das tapfere Schneiderlein*» (рус. «Храбром портняжке») главный герой побеждает великанов и чудовищ благодаря своему уму и сообразительности, демонстрируя триумф интеллекта над силой:

«Das Einhorn stürzte sich auf den Schneider und wollte ihn mit seinem Horn durchbohren, aber der Schneider versteckte sich hinter einem dicken Baum. Das Einhorn rannte heran und stieß sein Horn in den Baum. Es eilte zurück und konnte es nicht mehr herausziehen» (рус. Кинулся на портного единорог и хотел было проткнуть его своим рогом, да портной за толстое дерево спрятался. Единорог с разбегу так и всадил в дерево свой рог. Рванулся назад, а вытащить не может) [5, с. 70].

Семья является центральной тематикой практически всех сказок братьев Grimm, отношения между сестрами и братьями, родителями и детьми описывают семейные ценности и проблемы, с которыми они готовы справляться вместе. Узы любви, верности и самопожертвования проверяются и подтверждаются, когда герои вместе преодолевают конфликты и трудности. Сплоченность брата и сестры перед лицом испытаний в сказке «Hänsel und Gretel» («Гензель и Гретель») показывает истинную семейную любовь и силу: «Gretel fing an zu weinen und sagte: «Wie sollen wir aus dem Wald herauskommen?» Aber Hänsel tröstete sie: «Warte eine Weile, bis der Mond aufgeht, wir werden den Weg schon finden. Wir gehen alles davon aus, auf dem richtigen Weg zu sein» (рус. Гретель стала плакать и говорить: «Как мы из лесу выйдем?» Но Гензель ее утешал: «Погоди только немножко, пока месяц взойдет, тогда уж мы найдем дорогу») [5, с. 54].

В сказке «Aschenputtel» (рус. «Золушке») связь между Золушкой и ее умершей матерью символизируется волшебной помощью, которую ей оказывают птицы, посланные духом ее матери на помощь: «Da warf ihm der Vogel ein golden und silbern Kleid herunter und mit Seide und Silber ausgestickte Pantoffeln. In aller Eile zog es das Kleid an und ging zur Hochzeit» (рус. «И сбросила ей птица золотое и серебряное платье, шитые шелком да серебром туфельки. Надела она быстро это платье и явилась на смотрины») [5, С. 12].

Подводя итоги вышеизложенного важно отметить, что народные сказки – это очень важный и значимый жанр литературы. Это культурные сокровища, которые преодолевают время, сплетая повествования, которые находят отклик у разных поколений. Важен он не только для литературы, но и для народа, предполагая под собой важный «продукт» культуры. Ряд характерных особенностей сказки помогает определить ее жанр и глубже изучить.

Коллекция сказок братьев Grimm представляет собой богатую картину языкового оформления и тематических изысканий, в котором переплетаются элементы фантазии, морали и культурного наследия. Лингвистическое оформление и тематическая глубина сказок братьев Grimm воплощают фольклор как хранилище культурной мудрости и коллективного воображения. Благодаря своеобразному повествованию братья Grimm создали истории, которые продолжают находить отклик у читателей всех возрастов, приглашая их в мир волшебства, морали и вечных истин.

### Литература

1. Дандес, А. Фольклор: семиотика и/или психоанализ / А. Дандес. – М.: Вост. лит.– ра РАН, 2003. – 504 с.
2. Адоньева, С. Б. Прагматика фольклора / С. Б. Адоньева – СПб. : ун– т, 2004. – 309 с.
3. Аникин, В. П. Русская народная сказка: учеб. пособие / В.П. Аникин. – М.: Государственное учебно– педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1959. – 256 с.
4. Науменко, А. П. Братья Grimm. Очерк жизни и творчества / А.П. Науменко. –Москва, 1988– 1989. – 302 с.
5. Петников, Г. Н. Сказки. Братья Grimm / Г. Н. Петников. – Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 1955. – 257 с.

**Демура Е.М., Чаплыгина А.С. Языковое оформление и тематика фольклорной немецкой сказки (в обработке сказок братьев Grimm)**

В статье рассматривается языковое оформление и тематические элементы традиционной немецкой сказки в обработке братьев Grimm. Представлены примеры возможных фольклорных тем и средств выражений, которые могут помочь глубже представить немецкую картины мира в давние времена. Благодаря тщательному изучению языковых особенностей, таких как лексика и стиль повествования, в данной работе выясняется, как язык сказки служит проводником для передачи сложных тем и моральных наставлений. В заключение в статье подчеркивается значение братьев Grimm в сохранении и увековечивании немецкой народной сказочной традиции.

**Ключевые слова:** народная сказка, братья Grimm, язык, фольклор, языковые особенности, тематика.

## Сведения об авторах

**Антипина Анна Викторовна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Бородина Анжелика Николаевна** - старший преподаватель кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Грицкова Наталья Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Гришак Светлана Николаевна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Демура Екатерина Михайловна** – ассистент кафедры русской и мировой литературы ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Дудинская Екатерина Владимировна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Евтеева Валерия Александровна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Зверьяка Екатерина Евгеньевна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Каекина Лилия Евгеньевна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Клепакова Анастасия Алексеевна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Колесник Татьяна Ивановна** – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Лаврухина Анастасия Витальевна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Лебедь Карина Сергеевна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Максимова Елена Сергеевна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Мартыненко Юрий Антонович** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Мифтахова Ольга Викторовна** – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Скидан Дарья Александровна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Скляр Наталья Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Стасевич Юлия Юрьевна** – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Теплицкая Анастасия Юрьевна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Титаренко Екатерина Владиславовна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Ткачева Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Удодова Анастасия Викторовна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Хадаева Алена Юрьевна** – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

**Чаплыгина Ангелина Сергеевна** – магистрант Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ  
ГЕРМАНСКОЙ И РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

**Материалы X Университетской  
научно-практической конференции**

**4 апреля 2024 г.**

(на языке оригинала)

Рабочие языки конференции:  
русский, английский, французский, немецкий, испанский, итальянский

*Ответственность за содержание материалов несут авторы*

*Оригинальный макет и компьютерный набор – Мифтахова О.В.*

---

Подписано к печати 11.06.2024 г.

Тираж

Формат 60x84 1/16 Бумага офс. Печать RISO.

Усл. печат. л. 7,8

Издатель и изготовитель :

Издательство ЛГПУ

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011

тел. : +78572580320

e-mail : Knitaizd@mail.ru