

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА**

***АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ  
АСПЕКТЫ***

**Материалы VI Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием,  
07 апреля 2023 г.**



**Санкт-Петербург  
2023**

УДК 811(08)  
ББК 81я431

*Редакционная коллегия:*

канд. филол. наук, доцент, доцент Е. А. Денисова (отв. ред.),  
доктор филол. наук, проф. С.В. Иванова,  
канд. филол. наук, доц. Л. В. Коцюбинская,

**Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты:** материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 07 апр. 2023 г. / отв. ред. Е. А. Денисова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2023.- 656с.  
**ISBN**

В сборнике представлены материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты», состоявшейся 07 апреля 2023 г. в ЛГУ им. А.С. Пушкина. Тематика статей, вошедших в настоящий сборник, охватывает широкий круг вопросов из области общего языкознания, когнитивной лингвистики и теории дискурса, лингвокультурологии, прикладными вопросами перевода. Значительная часть исследований связана с теорией и практикой преподавания иностранных языков и культур, информационно-коммуникативными технологиями в обучении иностранным языкам.

Издание предназначено для студентов бакалавриата и магистратуры, аспирантов языковых и педагогических (с языковым профилем) направлений подготовки и специальностей, переводчиков и преподавателей иностранного и родного языков, всех интересующихся проблемами языка, культуры и межкультурной коммуникации.

ISBN

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
им. А. С. Пушкина, 2023

## Содержание

### **Семантика и прагматика единиц языка и речи**

Акеел А. Метафоры в текстах архитектурной тематики в русском, английском и арабском языках.....	10
Глазунова А. С. Концепт цвета на материале английских фразеологизмов.....	15
Губская В. С. Продуктивные модели образования имени деятеля во французском языке.....	19
Дроздова С. А. Фразеологическая репрезентация лингвокультурного концепта GEDÄCHTNIS в немецком языке.....	24
Еникеева Э. Р. Сравнительный анализ фразеологизмов английского и немецкого языков.....	28
Журавлева Н. В. Структурные модели антропонимов в севернорусских исторических документах (на материале «Актов Лодомской церкви» XVI-XVII вв.).....	33
Зартдинова Ю. А. К вопросу об архаизмах в немецких фразеологизмах.....	38
Кормушина А. В. Влияние ахроматических цветов на значение фразеологизмов.....	43
Кочергина Н. А. Зооморфные фразеологические единицы в немецком языке.....	48
Лесняк Д. С. Лексико-семантические поля «зло» и «благо» в «Первом послании Ивана Грозного Курбскому».....	53
Маслова Е. А. Анализ фразеологических единиц с компонентом — глаголом движения gehen и его синонимами в немецком языке.....	58
Меньшов И. С. Этимологический анализ конstituентов лексико-семантического поля «Positive feelings» на материале романа Дж. Р. Р. Толкина «The Children of Húrin».....	64
Оплетаева Е. С. Ассимиляция англоязычных заимствований в немецком языке.....	67
Перезалова В. А. Жанр фэнтези как объект лингвистического исследования.....	73
Рыбакина В. С. Ономапоэзия английского языка в народных пословицах.....	77
Самсонова О. И. Предикации в вербальном каталожном представлении товаров.....	82
Туровец В. С. Пути включения формы множественного числа в состав субстантивных составных номинативных единиц в английском языке.....	87
Чиж А. А. Структурно-семантическая характеристика экотерминов в английском и русском языках.....	91
Чжан М. Метафорическая модель «Китай – Предприниматель» в российских СМИ.....	97

## **Когнитивно-дискурсивные исследования**

- Афтенюк О. В.* Окказионализмы в английской литературе (на примере произведений Роальда Даля «Большой и добрый великан» и «Чарли и шоколадная фабрика»).....102
- Ван Ю.* Троллинг и флейминг в интернет-комментариях.....106
- Динькаева М. К.* Interaction of Verbal and Nonverbal Components in Polycode Film Text.....111
- Жарова Ж. Р.* Особенности репрезентации детского языка в англоязычных мультфильмах.....116
- Колобков И. А.* Образ Иного в творчестве Г.Ф. Лавкрафта. Новелла «Ужас Данвича».....122
- Краева Е. А.* Разграничение понятий «текст» и «дискурс».....125
- Крапивина К. П.* Позиция начала текста в интерфейсе пользователя классического программного приложения: функциональное обоснование.....129
- Кришталь В. Ю.* The phenomenon of Agatha Christie's detective genre.....133
- Кулумбегова В. В.* Языковые средства стратегии дискредитации в речах О. Шольца.....138
- Лукина А. С.* Прецедентные феномены в дискурсе видеоигр жанра "альтернативная история".....143
- Можжухина Я. Д., Наместникова К. А.* Тема детства в англоязычной и русской литературе 19 века.....146
- Ноздренко О. Н.* Физиологическая метафора в испанском и российском политическом дискурсе (когнитивный и прагматический аспекты).....151
- Ныгманова А. Е.* Comic effect. Stylistic devices that produce comic effect.....155
- Русских П. Д.* Сопоставительная характеристика языковых приемов передачи национального колорита в романе Г. Ш. Яхиной «Зулейха открывает глаза» и его переводе на испанский язык.....160
- Токмакова Т. А.* Christmas Vocabulary as a Linguocultural Phenomenon (based on British literature of the 19th and 20th centuries).....165
- Чулова А. Р.* Особенности создания образа Смерти в сказке (на материале произведения «Кетура и Лорд Смерть» М. Левитт).....170
- Чумаков П. И.* Универсальные компоненты художественного дискурса.....175
- Шмакова М. Д.* Прецедентные феномены в текстах песен рок-группы «Дайте танк (!)».....179
- Юдицкая А. В.* Особенности отражения категории «диалогичность» в научно-популярном дискурсе.....184

## **Язык и социум**

- Авсанова А. А.* Изучение английского языка в поликультурном и полиэтническом пространстве.....191
- Ань Ж.* Культурные растения в русских и китайских сказках.....194

<i>Аскарлов А. Язык – явление социальное</i> .....	199
<i>Ахметова Л. Р. Генетические пласты популярных татарских имён</i> .....	204
<i>Багманова Т. М. Жаргонизмы в речи студентов медико-фармацевтического колледжа КГМУ</i> .....	208
<i>Батырбиева Д. К. Современные диалекты британского варианта английского языка</i> .....	213
<i>Войтенко Н. О. Языковая ситуация в Северной Ирландии</i> .....	217
<i>Глазкова К. Р. Влияние Татаро-монгольского нашествия на развитие русского языка в России</i> .....	222
<i>Досболов У. Особенности межъязыкового общения в современном мире</i> .....	226
<i>Жибоедова И. Д. Некоторые аспекты межкультурной коммуникации русских и индийцев</i> .....	231
<i>Зимовец В. Г. Сущность и особенности понятия «социолект»</i> .....	235
<i>Кондратьева А. А. Невербальные средства выражения извинения в межличностном общении</i> .....	240
<i>Кузнецова Ж. В. Упрощение английского языка как феномен глобализации</i> .....	245
<i>Ладына С. В., Чингаева А. В. Гимн как отражение национального самосознания (на материале текстов гимнов России, Великобритании и США)</i> .....	250
<i>Медведева В. С. Межкультурные связи Китая и Японии</i> .....	255
<i>Майсюк Е. А. Особенность восприятия художественной литературы незрячими людьми в лингвистической науке</i> .....	258
<i>Нусс М. О., Плюснина Г. Д. Использование сленга в английской литературе</i> .....	262
<i>Рагимова Р. Э. Фольклор как средство развития лингвистической одаренности обучающихся</i> .....	267
<i>Сагиев И.Б. Проблемы межкультурной коммуникации в современном мире</i> .....	271
<i>Селецкая В. М. Адамический язык: репрезентативный потенциал и особенности номинации</i> .....	276
<i>Сероклим В. С. Роль языка и культуры речи в работе педагога - психолога</i> .....	280
<i>Хасбиуллина Г. Ф. Связь языка и культуры на примере числа семь</i> .....	284
<i>Хатажукова Л. В. Репрезентация молодежных ценностей в книгах Джоан Роулинг</i> .....	288
<i>Хисматуллина И. М. Фонетические особенности говора нагайбеков в текстах устно-народного творчества XIX века (по записям В.Н.Витевского (1891))</i> .....	292

## **Теоретические и практические аспекты перевода**

<i>Ардашева Е. Д.</i> Лексико-грамматические способы диахронического перевода (на материале перевода оды «Вольность» А.Н. Радищева).....	298
<i>Бондарович К. И.</i> Особенности перевода терминов логистики.....	303
<i>Варнавская С. В.</i> Лексические особенности перевода педагогической статьи.....	308
<i>Галяутдинов А. А.</i> Перевод каламбуров на примере мультсериала «Конь БоДжек».....	312
<i>Горбунов С. Д.</i> Перевод функционального и семантического потенциала фразовых глаголов с английского языка на русский.....	318
<i>Дорохина А. П.</i> Особенности передачи русских реалий в англоязычных фильмах по мотивам русской классической литературы.....	323
<i>Еникеева Э. Р.</i> Проблемы переводов романа У. М. Теккерея «Ярмарка Тщеславия».....	327
<i>Задонская М. Г.</i> Терминологическая вариативность как переводческая проблема (на материале экономических текстов).....	331
<i>Кавабэ В.</i> Лингвостилистические особенности политического медиадискурса (аспект перевода).....	336
<i>Карташова А. И.</i> Основные способы передачи англоязычных терминов сферы IT при переводе на русский язык.....	343
<i>Лукашина А. Д.</i> Особенности перевода субстантивированных прилагательных и причастий с немецкого языка на русский (на материале философского трактата Ф. Ницше «Also sprach Zarathustra»).....	348
<i>Матвиенко К. В.</i> Стратегии перевода современных англоязычных фильм-омонимов на русский язык.....	352
<i>Сайпанова А. Э.</i> Анализ заголовков немецких печатных СМИ и методы их перевода.....	357
<i>Скиба М.А.</i> Теоретические и практические аспекты перевода.....	363
<i>Чэнь И.</i> Особенности субтитрированного перевода сериала «Modern family» (на примере концептосферы «Время»).....	368

## **Теория и практика преподавания языков и культур**

<i>Абсалямова К. О.</i> Метод активизации возможностей личности и коллектива в обучении иностранным языкам.....	374
<i>Акилова Т. В.</i> Использование игровых технологий на уроках английского языка с целью повышения учебной мотивации учащихся с трудностями в обучении.....	380
<i>Аллахвердиева А. А.</i> Использование игровых технологий в обучении лексике на уроках английского языка в средней школе.....	384
<i>Аникина А. Д.</i> Обучение изучающему чтению с использованием метода проблемного обучения на уроках английского языка в основной школе.....	389

<i>Антропова В. А., Романова И. А.</i> Роль психолингвистики в изучении грамматики.....	392
<i>Богачева М. В., Головачева Н. И., Пустовит Н. В.</i> Развитие навыков самопроверки у учащихся средней школы при выполнении письменных работ.....	396
<i>Богданова М. Д.</i> Работа с аутентичным видеоматериалом на уроках иностранного языка как один из методов работы с безэквивалентной и фоновой лексикой на примере сериала «Peaku blinders».....	402
<i>Бородулина В. Е.</i> Эффективность ролевых игр при обучении иностранному языку в начальной школе.....	407
<i>Брак А. Д.</i> Приемы мультисенсорного подхода в обучении лексике немецкого языка.....	412
<i>Быкова И. В.</i> Приобщение детей дошкольного возраста к родному языку средствами развивающей предметно-пространственной среды.....	417
<i>Грачева Е. А.</i> Аутентичная анимация как средство формирования иноязычных аудитивных навыков на этапе.....	422
<i>Давыденкова А. А.</i> Коммуникативно-ориентированный контроль как необходимое условие формирования самоконтроля в иноязычном обучении.....	427
<i>Дмитриева С. В.</i> Способы передачи лексических средств выражения эмотивности при переводе с русского языка на немецкий (на материале прозы Б. Акунина).....	431
<i>Жарова В. А.</i> Формирование лексических навыков при помощи игровых технологий на средней ступени изучения немецкого языка.....	436
<i>Змеева П. А.</i> Экскурсия на иностранном языке как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на этапе СОО.....	441
<i>Касьяненко Е. Э.</i> Обогащение словарного запаса учащихся на уроках русского языка в начальных классах.....	446
<i>Коптелова А. Э.</i> Обучение разговорной лексике и сленгу в средней школе.....	451
<i>Кочмар В. Д.</i> Использование проблемного обучения на уроке иностранного языка в школе.....	454
<i>Кузьмина Т. С., Давыденкова А. А.</i> The Potential of Creating the Idiomatic Environment at English Lessons at School.....	458
<i>Кушнарев А. Н.</i> Принципы динамического оценивания в обучении иностранным языкам в средней школе.....	463
<i>Ли А. А.</i> Реализация технологии «веб-квест» в обучении иностранному языку в школе.....	470
<i>Медведева П. А.</i> К вопросу об использовании групповой работы при обучении говорению на иностранном языке.....	475
<i>Мингазова З. Р.</i> Методика обучения эвфемизмам в курсе русского языка как иностранного.....	480
<i>Михайлова А. С.</i> Семантизация нетерминологической лексики при обучении языку специальности иностранных студентов-медиков.....	484
<i>Морозова В. Д.</i> «ВКонтакте» как средство развития умений	

самостоятельной учебной деятельности по иностранному языку на этапе среднего общего образования.....	488
<i>Муртазина Д. Ф.</i> Роль ролевых игр на младшей ступени обучения иностранному языку.....	493
<i>Морозова В. С., Очак А. И.</i> Некоторые особенности использования ролевой игры на уроке английского языка в школе.....	498
<i>Назарова Е. П.</i> Применение метода полного физического реагирования при обучении чтению школьников 3 класса общеобразовательной школы.....	502
<i>Огородник Ю. Д.</i> Использование средств визуализации в процессе обучения устной иноязычной речи на этапе ООО.....	507
<i>Олейник С. А.</i> Развитие критического мышления на старшей ступени обучения с использованием СМИ.....	512
<i>Ошкина А. В.</i> Читательская грамотность, как элемент функциональной грамотности на уроках английского языка в средней школе.....	517
<i>Пахарукова А. А.</i> Обучение чтению в старшей школе с опорой на современные газетные статьи.....	522
<i>Пекша П. С.</i> Эффективность использования игровых технологий на уроках английского языка в формировании коммуникативных навыков иноязычного общения в 8 классе.....	526
<i>Петрова З. С.</i> Особенности работы над техникой чтения на начальном этапе обучения английскому языку.....	531
<i>Плаксина Е. В.</i> Эффективные экспресс-методы обучения иностранным языкам младших школьников.....	536
<i>Полякова Е. А.</i> К вопросу о фонетической интерференции при изучении немецкого языка в начальной школе.....	539
<i>Прейгер В. Ф.</i> Использование новостных сообщений при обучении говорению учащихся основной школы на уроках английского языка.....	544
<i>Скол П. А.</i> Использование групповой работы при обучении говорению в средней школе. ....	548
<i>Смирнова А. Д.</i> Формирование лексических навыков на уроке немецкого языка на начальном этапе обучения с использованием здоровьесберегающих технологий.....	553
<i>Тихомирова Е. И.</i> Виды функциональной грамотности обучающихся и практические аспекты ее формирования на уроках иностранного языка.....	558
<i>Федотова Е. А.</i> Творческий проект как технология обучения иностранному языку на начальном этапе.....	562
<i>Челпанова Ю. Д.</i> Видеоаудирование при обучении английскому языку в начальной школе.....	567
<i>Шубина А. П.</i> Игровые технологии в обучении английскому языку обучающихся 3 класса общеобразовательной школы с ОВЗ.....	574

## **Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам**

<i>Александрова А. В.</i> Использование электронных ресурсов для организации самостоятельной работы в среднем звене при обучении иностранному языку.....	578
<i>Бекирова М. Э.</i> Использование ИКТ на уроках английского языка.....	583
<i>Кочергина Н. А.</i> Формирование иноязычных лексических навыков на этапе НОО средствами геймификации.....	588
<i>Куницына М. В.</i> Использование ИКТ как средство повышения эффективности процесса обучения диалогической речи.....	593
<i>Лунева К. В.</i> Способы изучения английского языка с помощью компьютера и сети интернет.....	598
<i>Мередова А. М.</i> Реализация аудиовизуальных технологий в обучении иностранному языку в школе.....	603
<i>Миронова А. Н.</i> Реализация субъектно-ориентированных технологий в процессе преподавания лингвистических дисциплин в вузе.....	609
<i>Мухамадиева Э. М.</i> Сущность и перспективы развития интерактивных технологий обучения английскому языку в дополнительном образовании.....	614
<i>Пономарева Я. О.</i> Использование современных информационно-коммуникационных технологий как одно из средств повышения эффективности процесса обучения аудированию.....	618
<i>Сабитова З. Ф.</i> Использование ИКТ на уроке английского языка в начальной школе.....	622
<i>Терентьев С. В., Шумель В. С.</i> Инструментарий онлайн-доски Miro для исправления ошибок на уроке английского языка.....	625
<i>Умирова А. Х.</i> Реализация метода геймификации на уроке иностранного языка на этапе основного общего образования.....	630
<i>Успенская Т. И.</i> Реализация технологии развития критического мышления на материале художественных текстов в средней школе.....	635

<b>Информация об авторах и научных руководителях.....</b>	<b>640</b>
---	------------

# ***Семантика и прагматика единиц языка и речи***

**Акеел А.**

***Научный руководитель: Черкашина Е. Л., к филол. н.,  
Национальный исследовательский Московский государственный  
строительный университет, г. Москва***

## **МЕТАФОРЫ В ТЕКСТАХ АРХИТЕКТУРНОЙ ТЕМАТИКИ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ**

В статье говорится о метафорах в текстах по архитектуре на русском языке. Даются определения метафор разными исследователями. Отмечено, что метафора является наиболее распространенным средством раскрытия научного понятия. Сравниваются метафоры и их эквиваленты в английском и арабском языках. Выявлено, что метафоры, употребляемые в текстах по архитектуре в русском, английском и арабском языках имеют как сходства, так и различия. Кроме того, отмечено, что знание семантики метафор в разных языках позволит более успешно идентифицировать понятие и использовать его в языке специальности.

**Ключевые слова:** метафора, языковое средство, речевая фигура, научный текст, архитектура, термин.

Одним из наиболее распространённых языковых средств, встречающихся в научной сфере, является метафора. Под метафорой понимается фигура речи (слово или фраза), употребляемая в переносном значении и содержащая сравнение предмета или признака. Наш интерес представляет анализ метафор в научных и научно-популярных текстах по архитектуре с целью выявления сходства и различия их семантики в русском, английском и арабском языках.

## **Актуальность исследуемой работы**

Актуальность исследования заключается в том, что метафора является единственным способом, передачи научной информации. Когнитивный анализ метафор помогает выявить сходства и различия в употреблении архитектурных терминов в русском, английском и арабском языках для успешной коммуникации в академической и профессиональной сферах.

## **Материал и методика исследования**

Материалом исследования послужили примеры некоторых метафор, выделенных в научных и научно-популярных статьях.

Для написания работы был использован эмпирический метод исследования, а также метод сравнительного анализа.

Вопросом использования метафор в научных и научно-популярных текстах, в том числе в текстах архитектурной тематики занимались многие исследователи (Гайнутдинова Д.З., Лосева О.М., Попова Г.Т., Сачкова Е.В. и др.).

Попова Г.Т. определяет метафору как «ментальный механизм, суть которого заключается во взаимодействии явлений на основании сходства для «установления связей, сравнений различных сущностей» [Попова, Курочкина, 2015: с. 46 ]. Справедливо отмечает Гайнутдинова Д.З., что метафора в архитектурных текстах служит для уточнения характеристик архитектурного объекта через обращение к предметам или явлениям [Гайнутдинова Д.З., 2010: с. 8].

Приведем фрагмент текста из главы «Заметки об архитектуре» книги русского ученого академика Д.С. Лихачева «Русская культура». Автор даёт следующие рекомендации для проектирования фасадов. *«...Но помимо назначения здания мы должны ясно ощущать вход, подъезд, **лестничную клетку**. Однообразие **окон** (особенно **«ленточных»**) утомляет не менее, чем однообразие улицы... Проектировать надо фасад... с точки зрения прохожего, идущего по*

*тротуару или переходящего улицу. Макеты... дают «вертолетный» взгляд на будущие строения...* [Лихачёв, 2000: с. 185]. Через метафоры передается отношение автора к описываемому и стремление передать свою точку зрения.

В данном фрагменте нами выделены следующие метафоры: *лестничная клетка* – помещение высотой в два и более этажей, занятое лестницей [Плужников, 1995: с. 83], визуально напоминающие клетку, *ленточные окна* (окна, похожие на ленту), *вертолётный взгляд* (взгляд с вертолёта, т.е. с высоты птичьего полёта).

Следующий пример метафор продемонстрируем на фрагменте текста из статьи Коротича А.В. «Перспективы развития архитектуры складчатых оболочек», который расширяет понятие *складчатая оболочка*. «Сегодня особую актуальность приобретают исследования ряда новых типов **складчатых оболочек**... Актуальные технологические направления формирования складчатых оболочек – ...разработка эффективных конструктивных решений гибких и шарнирных **узлов... сооружений**» [Коротич, 2010: с. 47-49].

Понятие *складчатая оболочка* образует двойную метафору. С одной стороны, *оболочка* (внешний покров, наружный элемент сооружения), а с другой – *складчатая* (имеющая много ломаных или изогнутых элементов). Словосочетание *спектр направлений* обозначает многообразие направлений. Метафора *узлы сооружений* служит для передачи значения *соединение* между собой строительных конструкций.

### **Результаты и их обсуждение**

Мы выделили из текстов 6 примеров метафоричных словосочетаний, взятых из разных источников, и теперь сравним их с выражениями в английском и арабском языках.

Метафора	Английский эквивалент	Арабский эквивалент
----------	-----------------------	---------------------

В русском языке		
лестничная клетка	staircase 'лестничная коробка'	بيت السلم أو بيت الدرج 'дом лестницы'
вертолётный взгляд	bird's-eye 'глаз птицы'	منظور عين النسر 'глаз птицы'
ленточное окно	ribbon window 'ленточное окно'	نافذة شريطية 'ленточное окно'
складчатая оболочка	folded shell 'складчатые оболочки'	تسقيف المبني 'покрытие здания'
оболочка здания	building envelope 'оболочка здания'	غلاف المبني 'оболочка здания'
узел сооружений	detail of building 'деталь сооружения'	تفصيلة مبنى 'деталь сооружения'

Из всего того, что было упомянуто выше в таблице, мы можем признать, что между метафорами в английском и арабском языках есть как и сходства, так и различия. Например, *лестничная клетка* в английском языке обозначает *staircase*, что переводится как *коробка*, а в арабском языке – это *дом лестницы*. Метафора *вертолётный взгляд* (*взгляд с высоты птичьего полёта*) в русском языке соответствует английским *bird's-eye* или *eagle eye* и *глаз птицы* или *глаз орла* и такое

же значение имеет в арабском языке. Узел сооружения по-английски и по-арабски – это *деталь здания*.

### **Заключение**

Таким образом, проанализировав примеры употребления метафор в текстах научных и научно-популярных статей, мы сравнили несколько примеров метафор с их семантикой в английском и арабском языках и выявили, что значение некоторых метафор в русском языке идентичны, но есть и различия в отдельных смыслах. В каждом языке есть свой определенный набор метафор, связанный с особенностями языка и восприятием образов, но принцип передачи информации путем метафоризации того или иного понятия сохраняется. На основании проанализированных фрагментов текстов и примеров метафор отмечаем, что метафоры имеют большое значение в образовании общенаучных понятий и терминов, обогащают текст новыми смыслами и наполняют его новыми образами.

### **Список литературы**

1. Попова Т. Г., Курочкина Е. В. Метафора как языковой и ментальный механизм в создании образно-эстетической составляющей художественного произведения // Язык и культура. 2015. №1 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-kak-yazykovoy-i-mentalnyy-mehanizm-v-sozdanii-obrazno-esteticheskoy-sostavlyayushey-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (дата обращения: 27.03.2023).
2. Гайнутдинова Д.З. Метафора в русском и английском архитектурном дискурсе. автореф. дис. на соиск. уч. степени к.ф.н. – Казань, 2010. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197417411.pdf> (дата обращения: 19.03.2023).
3. Лихачев Д. С. Русская культура. М., 2000. URL: [https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/D.S.\\_Lihachev\\_Russkaya\\_kultura.pdf](https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/D.S._Lihachev_Russkaya_kultura.pdf) (дата обращения: 19.03.2023).
4. Коротич А. В. Перспективы развития архитектуры складчатых оболочек // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-arhitektury-skladchatyh-obolochek> (дата обращения: 19.03.2023).
5. Плужников В.И. Термины российского архитектурного наследия : Словарь-гlossарий / В. И. Плужников. — Москва : Искусство, 1995. — 160 с.

Глазунова А. С.

*Научный руководитель: Карлина А. Н., преподаватель,  
Южный Федеральний Университет, г. Таганрог*

## **АНАЛИЗ КОНЦЕПТА ЦВЕТА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

В данной работе рассматривается роль, которую играют в английском языке фразеологизмы с элементом цвет. Предметом исследования были выбраны именно фразеологизмы, потому что они весьма наглядно демонстрируют, как носители языка воспринимают мир, и позволяют проследить отношение к тому или иному предмету, явлению. Наиболее часто в английском языке встречаются фразеологизмы со следующими понятиями: красный (red), жёлтый (yellow), зелёный (green), голубой или синий (blue), чёрный (black), белый (white). Среди исследуемых фразеологизмов преобладают те, которые имеют отрицательную эмоциональную окраску.

**Ключевые слова:** фразеологизмы, эмоциональная окраска, цвет, основные цвета, английский язык

Вопросы взаимосвязи цвета и языка, вопросы цветоименования интересуют современных учёных и являются предметом многих исследований в области физиологии, психологии, лингвистики, теории цвета и других наук.

Среди важных исследований в этой области можно выделить труд П. Кея и Б. Берлина [Berlin, Kay 1969], в котором была исследована проблема цветовых универсалий, работу А. Вежбицкой [Вежбицкая 1996] в которой автор пришла к выводу, что цветовые концепты связаны с определёнными естественными элементами (день и ночь, солнце, огонь, растительность, небо и земля), а также работу Е. И. Горошко [Горошко

2000] в которой автор исследовала вербальные ассоциации, возникающих на различные цвета русского языка.

Актуальность данного исследования обусловлена высоким интересом к данной тематике в научной среде, а также необходимостью уточнить языковую картину мира носителей английского языка в отношении цвета.

Данная тематика обусловила методику, которая использовалась в ходе исследования. Для того, чтобы проанализировать роль цветowych фразеологизмов в английском языке, мы использовали сопоставительный анализ и элементы статистического анализа.

То, как восприятие окружающего мира человеком выражается в языке через цвет, очень наглядно прослеживается во фразеологизмах благодаря их образности и силе воздействия.

Рассмотрим понятие фразеологизма. Фразеологизм – это лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы [Розенталь, Теленкова 1972: 468].

Значение фразеологизмов не прямое, а переносное, чтобы понять его, недостаточно перевести их отдельные элементы. Поэтому фразеологизмы часто вызывают трудности при понимании и переводе текстов, и им нужно уделять особое внимание.

В данной работе мы рассмотрим, как цвет выражается в английском языке с помощью фразеологизмов с компонентом цвета. Для этого мы использовали следующие словари: Фразеологический словарь современного русского языка; Oxford Dictionary of Idioms, Second Edition; порталы Cambridge Dictionary и Collins Dictionary.

Наиболее часто в английских фразеологизмах встречаются следующие понятия: красный (red), жёлтый (yellow), зелёный (green), голубой или синий (blue), чёрный (black), белый (white). Здесь важно отметить, что в отличие от русского, в английском нет отдельных понятий

для синего и голубого, поэтому количество основных цветов в этих языках неодинаково.

Также встречаются, но уже реже, фразеологизмы с понятиями розовый (pink), фиолетовый (purple), оранжевый (orange), коричневый (brown), серый (grey). Вторая категория цветов получается уже из смешения основных цветов и, видимо, поэтому несёт второстепенное значение.

Сразу можно условно выделить небольшую группу фразеологизмов, идентичных в обоих языках. Они совпадают и по форме, и по значению. Среди них можно назвать такие фразеологизмы, как: *blue blood* – голубая кровь, *yellow press* – жёлтая пресса, и т. д.

Основная же масса фразеологизмов в двух языках либо отдалённо похожи, либо не похожи совершенно, и носителю русского языка будет весьма затруднительно догадаться, о чём идёт речь в том или ином выражении, и как нужно на него реагировать.

Остановимся на фразеологизмах, в состав которых входят основные для английского языка цвета. Для красного цвета характерной семой является «яркость, броскость», зачастую фразеологизмы с элементом красный цвет обозначают что-то, что привлекает внимание, в хорошем или плохом ключе, например: *red-hot* – очень популярный, (*like*) *a red rag to a bull* – как красная тряпка для быка, *red flag* – тревожный звоночек. Также они могут обозначать сильные эмоции: *see red* – разозлиться; *paint the town red* – уйти в загул, развлекаться.

Само слово «yellow» в английском языке имеет значение трусливый, что отражается и в некоторых фразеологизмах с этим цветом, например: *yellow-bellied* – тот, кого легко напугать. Также жёлтый задействован в устойчивых выражениях, имеющих негативную эмоциональную окраску, таких, как *yellow fever* – жёлтая лихорадка и *yellow card* – жёлтая карточка (в футболе).

Зелёный цвет по всему миру ассоциируется с природой, с экологическим движением, и это отразилось в английском в таких фразеологизмах, как: *green thumb* – человек со склонностью к садоводству; *green architecture* – «зелёная» архитектура. Также данный цвет приобретает весьма негативную окраску, когда воплощается в других значениях: *green with envy* – очень завидует или ревнует; *wear the green willow* – скорбеть по любимому человеку и т. д.

Синий цвет очень разнообразен по эмоциональной окрашенности, он задействован и в нейтральных выражениях: *once in a blue moon* – раз в сто лет, и в негативно окрашенных: *do something until you are blue in the face* – до посинения (в значении «стараться понапрасну»), и в положительно окрашенных: *true blue* – преданный.

Чёрный и белый обычно подчёркивают противоположности, в основном нам встречались случаи, когда они выражают такие категории, как добро и зло, например: *white magic* – магия, которую используют на благо, *black magic* – злая магия, которая может навредить окружающим; *black hat (or white hat)* – тот, кто занимает плохую (или хорошую) сторону. И в основном фразеологизмы с чёрным и белым остаются в пределах этих значений, но встречаются и исключения, например, белый может выражать что-то негативное и наоборот: *show the white feather* – струсить, *a white elephant* – обуза.

Для того, чтобы более наглядно представить распределение эмоциональной окраски в проанализированных фразеологизмах, ниже мы приводим статистические данные:

	«+» окраска	«-» окраска	Нейтральная окраска/сложно определить	Всего фразеологизмов
количество	14	34	17	65

Подводя итоги, хочется сказать, что фразеологизмы с элементом цвет подробно представлены в английском языке и служат для

обозначения широкого спектра предметов и явлений. Они могут представлять большую сложность для русскоязычного человека, так как они весьма противоречивы по своей эмоциональной окраске. Также явно заметно преобладание отрицательной эмоциональной окраски фразеологизмов с элементом цвет над положительной и нейтральной.

#### **Список литературы**

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. С. 231-291
2. Горошко Е. И. Изучение вербальных ассоциаций на цвета // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. Москва, 2000. С. 291–313
3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник лингвистических терминов. М., 1972.
4. Berlin B., Kay P. Basic Color Terms: their Universality and Evolution. Berkeley and Los Angeles: The University of California Press, 1969.

**Губская В. С.**

***Научный руководитель: Кремзикова С. Е., д.филол.н, доцент,  
Донецкий национальный университет, г. Донецк***

### **ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕНИ ДЕЯТЕЛЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

Данная статья посвящена исследованию продуктивных моделей образования существительных со значением имени деятеля во французском языке. Особый интерес вызывает изучение суффиксального способа образования агентивных производных, познание особенностей сочетаемости производящих основ и суффиксов.

**Ключевые слова:** имя деятеля, словообразовательная модель, словообразовательный тип, продуктивность.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения французских производных имен действующего лица с применением структурного и антропоцентрического подходов.

Цель работы состоит в выделении и описании агентивных производных имен, определении степени продуктивности их моделей в системе словообразования. Для достижения цели используются словообразовательный анализ, метод компонентного анализа, описательный метод и количественный подсчет.

Материалом исследования послужила выборка в количестве 250 лексических единиц из электронного словаря Le Petit Robert 2014, 2020, 2021 и 2022 года.

Как известно, любое производное слово мотивировано, то есть оно состоит в словообразовательных отношениях и может быть объяснено другим словом. Например, существительное *investisseur* 'инвестор' представлено словарной дефиницией "*personne ou collectivité qui investit des capitaux*" и толкуется с помощью глагола *investir* 'инвестировать'. Это производное реализует значение имени деятеля, которое обозначает лицо через его действие, и формально и семантически соотносится с мотивирующим глаголом.

В работах по словообразованию отмечается, что такие признаки лексических единиц, как общность части речи производящей основы, общий способ словопроизводства и одинаковое семантическое отношение между компонентами мотивированных слов характеризуют словообразовательный тип [Русская грамматика 1980:135-136].

Отмечается также, что при сочетании производящей основы и суффикса происходит реализация словообразовательного значения «деятель» в конкретных его вариантах в зависимости от семантики исходного слова: «одушевленный деятель», «лицо по профессии», «лицо, участник деятельности» [Пантюхина, 1989:51-56]. Так, существительное *soigneur* 'лекарь' мотивировано глаголом *soigner* 'лечить', а производное *marathonien* 'марафонец' образовано от существительного *marathon* 'марафон', но их, как утверждают ученые,

объединяет «общий смысловый стержень – значение действующего лица» [Катагощина 1980, 2010:53].

Проведенное на материале выборки исследование позволило выделить следующие словообразовательные модели:

1) Словообразовательный тип V-er,-ir,-re+ Suff.-eur/-euse ---NAg-eur/-euse. Производные существительные этого типа обозначают лицо через действие, например: *contrôleur* ‘контролер’ мотивирован глаголом *contrôler* ‘контролировать’, *réalisateur* ‘режиссер’ - глаголом *réaliser* ‘реализовывать’. Анализ примеров подтверждает, что сочетаемость суффикса -eur/-euse обусловлена присутствием в семантической структуре производящего слова потенциальной семы «человек»: *offenser* ‘обижать’ ---*offenseur* ‘обидчик’, *balayer* ‘подметать’ --- *balayeur* ‘дворник’, *fumer* ‘курить’ ---*fumeur* ‘курильщик’, *ramer* ‘грести’ ---*rameur* ‘гребец’, *voyager* ‘путешествовать’ ---*voyageur/-euse* ‘путешественник /путешественница’, *voler* ‘воровать’ ---*voleur -euse* ‘вор/воровка’, *visiter* ‘посещать’ ---*visiteur/ -euse* ‘посетитель/ посетительница’, *vendre* ‘продавать’ ---*vendeur/-euse* ‘продавец/продащица’. Количество производных этого типа в выборке – 110 единиц.

1.1) Словообразовательный тип V-er,-ir,-re+ варианты суффикса -eur / -teur, -ateur, -iteur ---NAg-teur, -ateur, -iteur.

Отмечается регулярность взаимодействия суффикса -ateur с глаголами 1 группы на -er, например: *créer* ‘создавать’ ---*créateur* ‘создатель’, *organizer* ‘организовывать’ ---*organisateur* ‘организатор’, *former* ‘обучать’ ---*formateur* ‘тот, кто обучает’; *déguster* ‘дегустировать’ ---*dégustateur* ‘дегустатор’. Менее продуктивны образования с суффиксами -teur, -iteur: *servir* ‘служить’ ---*serviteur* ‘слуга’, *répartir* ‘распределять’ ---*répartiteur* ‘диспетчер’. Количество единиц в выборке – 40.

2) Словообразовательный тип N +Suff-iste ---NAg-iste. По этой модели образуются производные со значением «действующее лицо по профессии», например: *archive* ‘архив’ ---*archiviste* ‘архивариус’,

*infographie* 'инографика' --- *infographiste* 'инографист', *recherche* 'исследование' ---- *recherchiste* 'исследователь' или «действующее лицо участник деятельности» - *grève* 'забастовка' --- *gréviste* 'забастовщик', Как отмечают ученые, многие существительные с суффиксом -iste регулярно взаимодействуют с образованиями на -isme: «Это относится главным образом к словам, обозначающим лиц, принадлежащих к различным течениям, направлениям» [Катагощина 1980, 2010:53].

Так, в современном французском языке функционируют: *abolitionnisme* 'аболиционизм' --- *abolitionniste* 'аболиционист', *absentéisme* 'абсентеизм' --- *absentéiste* 'абсентеист', *absolutisme* 'абсолютизм' --- *absolutiste* 'сторонник абсолютизма', *négativisme* 'негативизм' --- *négativiste* 'негативист'.

Суффикс -iste также продуктивен в образовании имен лиц, мотивированных именем собственным: *Dieu Jéhovah* 'Бог Иегова' --- *jéhoviste* 'иеговист', *Napoléon Bonaparte* 'Наполеон Бонапарт' --- *bonapartiste* 'бонапартист', *Charles Darwin* 'Чарльз Дарвин' --- *darwiniste* 'дарвинист', в том числе и неологизмов: *fleur* 'цветок' --- *fleuriste* 'флорист', *finale* 'финал' --- *finaliste* 'финалист', *maquette* 'макет' --- *maquettiste* 'макетчик'. Количество слов в выборке – 50.

### 3) Словообразовательный тип N +Suff- ien ---NAg-ien.

Производные этой модели обозначают занятие, представителей определенного направления, например: *chirurgie* 'хирургия' --- *chirurgien* 'хирург', *marathon* 'марафон' --- *marathonien* 'марафонец'. Количество единиц – 10.

### 4) Словообразовательный тип N +Suff- ier ---NAg-ier:

По той модели образуются существительные со значением специальности, узкоспециализированной профессии: *bijou* 'ювелирные украшения' --- *bijoutier* 'ювелир', *police* 'полиция' --- *policier* 'полицейский', *caisse* 'касса' --- *caissier* 'кассир'. Количество производных – 10.

Как известно, продуктивность словообразовательной модели определяется не только количеством производных слов, но и способностью аффикса к образованию новых слов. Продуктивные модели имени деятеля реализуются благодаря таким характеристикам, как «многомерность семантики (наличие таких аспектов значения, которые соотносятся с признаками живого: одушевленный, мужской / женский, взрослый/ребенок ...а также реальной и потенциальной активности участника» [Кремзикова 2019:42].

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод, что наиболее продуктивной моделью образования имен деятеля в современном французском языке является «глагол + суффикс -eur / -ateur». Всего таких слов выделено 180 из 250, что составляет 72% выборки. Достаточно продуктивной является модель N +Suff-iste ---NAg-iste, (50 слов из 250 или 20% от выборки). Меньшей продуктивностью характеризуются модели N +Suff- ien ---NAg-ien и N +Suff -ier --NAg -ier.

Необходимо отметить, что в связи с развитием новых течений социального, философского, политического, мировоззренческого характера и технологических возможностей, исследование продуктивных моделей имени деятеля не теряет своей актуальности.

#### Список литературы

1. Катагощина Н. А. Как образуются слова во французском языке. М.: КомКнига, 2012. 112 с.
2. Кремзикова С. Е. Социокоммуникативные аспекты образования и функционирования *nomina agentis* в диахронии дискурсивной деятельности / Новейшая филология: итоги и перспективы исследований: сборник статей; под ред. О. В. Золтнер. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2019. С.39-44.
3. Пантюхина Т.С. Сочетаемость производящих основ с суффиксом -eur в современном французском языке / Теоретические основы подготовки учителей иностранного языка средней школы: межвузовский сборник науч. трудов. М.: МОПИ, 1989. –С.50-56
4. Шведова Н. Ю. Русская грамматика том 1. М.: Наука, 1980. 783с.
5. Le Petit Robert [сайт]. – URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/>

**Дроздова С.А.**

**Научный руководитель: Катамадзе М. О., к. филол. н., доцент,**

*Московский Педагогический Государственный Университет,*

*г. Москва*

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА GEDÄCHTNIS В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Настоящая статья посвящена проблеме репрезентации процесса памяти на основе фразеологических единиц в системе немецкого языка. Цель исследования – в рамках анализа некоторых фразеологических единиц с компонентом Gedächtnis и Erinnerung на базе лексикографического материала выявить нозмы, описывающие и характеризующие познавательный процесс памяти. В результате лингвокультурологического анализа фразеологизмов были выделены некоторые нозмы, отражающие и структурирующие представления носителей языка о человеческой памяти как когнитивном процессе.

**Ключевые слова и фразы:** лингвокультура, репрезентация, нозма, концепт, фразеологическая единица.

**Актуальность** данной темы обусловлена недостаточной степенью исследованности лингвокультурных концептов, представляющих когнитивные процессы человека, к которым относится память. Изучение фразеологических единиц и стоящих за ними нозм способствует развитию речевой и лингвокультурной компетенций.

**Объектом исследования** является фразеологическая репрезентация концепта GEDÄCHTNIS в немецком языке.

**Предмет исследования** – фразеологические единицы, отображающие когнитивный процесс памяти в немецкоязычной картине мира.

**Материалом для анализа** послужили фразеологические единицы, включающие в себя номинанты процесса памяти, отобранные из идиоматического словаря Дудена. Исследовательская работа опирается на такие **методы лингвистического и лингвокультурологического анализа**, как: семантический анализ фразеологических единиц с номинантами процесса памяти, анализ номинативной структуры концепта GEDÄCHTNIS.

В качестве ключевого понятия анализа выступает фразеологизм (фразеологическая единица), который представлен семантически разнородным устойчивым сочетанием лексем с полностью или частично переосмысленным значением [Кунин 1983: 89; Телия 1998: 559-560].

В зависимости от типа семантико-синтаксической структуры структурно-семантическая классификация И. И. Чернышевой выделяет три вида фразеологизмов [Чернышева, 2003: 181, 191, 197]:

1. фразеологические единства (phraseologische Einheiten / phraseologische Ganzheiten) представленные семантически слитными словосочетаниями с полностью переосмысленным компонентным составом.

2. фразеологические сочетания (phraseologische Verbindungen) – двухкомпонентные устойчивые комплексы слов, одно из которых употреблено в переносном смысле.

3. устойчивые выражения (festgeprägte Sätze) – фразеологизмы с синтаксической структурой предложения.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В центре внимания этого исследования находятся лексемы Erinnerung и Gedächtnis. Итогом лингвокультурологического анализа стало выделение следующих ноем:

1. Ноэма *памяти как хранилища*. Образ создан с помощью метонимии, где голова подразумевает одну из её функций – память (etw. im Kopf haben / behalten; etw. im Hinterkopf haben).

- Ist es das, was der SPD-Vorsitzende ***im Hinterkopf hat***, eine Weichenstellung in Richtung diplomatische Anerkennung? / Так ли это, что ***на уме*** лидера СДПГ установление курса к дипломатическому признанию? [Duden, 2013: 356].

При этом недостаточная память, локализованная в голове, должна компенсироваться дополнительной энергией движения, локализованной в конечностях.

- ***Was man nicht im Kopf hat, [das] muss man in den Beinen / Füßen haben.*** / Чего нет в голове, должно быть в ногах [Duden, 2013: 426].

2. Ноэма *удержания в памяти и воспроизводимости сохранённого в памяти*. Воспоминания метафорически воспринимаются как предметы материального мира, с которыми можно взаимодействовать.

- Ich versuchte, ***mir eine Zeit in Erinnerung zu bringen***, die bald dreißig Jahre zurücklag. / Я пытался ***воспроизвести в своей памяти*** время, которое было почти тридцать лет назад [Duden, 2013: 192].
- Sie müssen ***sich gegenwärtig halten***, dass hier das Ansehen der Firma auf dem Spiel steht. / Вы должны ***держат в памяти***, что здесь на кону стоит репутация компании [Duden, 2013: 258].

Фразема *ein Gedächtnis wie ein [indischer] Elefant haben*, обладающая положительной коннотацией, сравнивает память человека с памятью слонов.

- Großmutter war nachtragend, sie ***hatte ein Gedächtnis wie ein [indischer] Elefant.*** / Бабушка была обидчивой, ***память*** у неё была, ***как у [индийского] слона*** [Duden, 2013: 254].

3. Ноэма *неспособности удерживать в памяти и воспроизводить информацию*. Данная ноэма реализуется, в частности, с помощью метафоры порванной фотопленки и метафоры решета.

- Dem Conferencier **war der Film gerissen**. / **Память** ведущего **как отрезало** [Duden, 2013: 215].
- Ich **hatte einen** ganz schönen **Filmriss** an dem Tag. / В тот день у меня был довольно сильный **провал памяти** [Duden, 2013: 216].
- Noch keine vierzig und schon **ein Gedächtnis wie ein Sieb!** / Ещё нет и сорока, а **память** уже, **как решето!** [Duden, 2013: 254].

4. Ноэма *эмоциональной окрашенности воспоминаний*.

Воспоминаниям, вызывающим отрицательные эмоции, даётся негативная оценка.

- Hier stand jenes Haus **unseligen Angedenkens**, in dem eine ganze Familie den Tod in den Flammen fand. / Здесь стоял тот дом **с дурной славой**, в котором сгорела вся семья [Duden, 2013: 82].
- Noch ahnte niemand, dass das Hotel als Schauplatz einer Familientragödie **traurige Berühmtheit erlangen** würde. / Никто ещё не догадывался, что отель **приобретёт печальную известность** из-за семейной трагедии [Duden, 2013: 105-106].

Память также описывается через перцептивные процессы, прежде всего зрение и слух, что находит отражение в следующей ноэме.

5. Ноэма *осязаемости воспоминаний*. В основе образа лежит метафора «память как сенсорный опыт».

- Und so war das Leben, das mir immer, wenn auch selten deutlich, **vor Augen stand**. / И такова была жизнь, которая всегда, хотя и редко отчетливо, **стояла перед моими глазами** [Duden, 2013: 75].
- Ich **habe** immer noch das Heulen **im Ohr**. / У меня **в ушах** до сих пор **слышится** тот вой [Duden, 2013: 548].

6. Ноэма *памяти как процесса, инспирированного извне*:

- Mit dem Buch, das er ihr aus London schickte, wollte er **sich** nur **in Erinnerung bringen**. / Этой книгой, которую он послал ей из Лондона, он хотел лишь **напомнить о себе**. [Duden, 2013: 192].

В заключение отметим, что фразеологические единицы немецкого языка концептуализируют процесс памяти в частности через процессы локализации и перемещения информации, а также перцептивный опыт. Фразеологическая номинация отображает также такой признак концепта GEDÄCHTNIS как эмоциональная окрашенность, а также указывает на то, что воспоминания могут быть как обусловлены внутренней потребностью, так и инспирированы извне. Примечательно также, что для реализации одной и той же нозмы могут использоваться метафоры из разных областей предметной деятельности. Так неспособность удерживать в памяти и воспроизводить информацию может передаваться с помощью образов Filmriss и Sieb.

#### Список литературы

1. Кунин А.В. О фразеологической номинации // Фразеологическая семантика: Сб. науч. тр. – М., 1983. Вып. 211. С. 88-100.
2. Телия В.Н. Фразеологизм [Текст] / В.Н. Телия // Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 559–560 с.
3. Černyševa, I.I.: Phraseologie. In: Stepanova, M. D., Černyševa, I.I.: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Moskau: Akademie Verlag, 2003. – 253 S.
4. Duden. Band 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 1992. – 934 S.

**Еникеева Э. Р.**

**Научный руководитель: Грибенник Д. В., к. филол. н., доцент,  
Российский государственный гидрометеорологический университет,  
г. Санкт-Петербург**

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Данная работа посвящена сравнительному анализу фразеологизмов (конкретно пословиц, поговорок и идиом) английского и немецкого языков. Фразеологизмы условно разделены на те, которые

совпадают дословно, и те, которые близки только по значению, но лексически различаются. Приведены примеры фразеологизмов с совпадающей грамматической структурой и отмечен отдельно аспект фразеологической устойчивости некоторых конкретных фразеологизмов. Методами исследования послужили метод изучения анализа литературы, сравнение, анализ.

**Ключевые слова:** фразеологизм, пословица, поговорка, идиома, сравнительный анализ, фразеологическая устойчивость

**Актуальность:** Все больше людей изучают немецкий язык как второй иностранный на базе английского, и анализ фразеологизмов облегчит процесс запоминания новой лексики.

Английский язык стоит на втором месте в мире по числу говорящих на нем людей и является международным языком общения [Кристал 2003: 1-3, 10-11]. Немецкий язык входит в рейтинг 10 самых распространенных языков, в 7 странах считается государственным. У этих языков общие корни. И английский, и немецкий относят к семье индоевропейских языков и к германской группе языков [Иванова 1999: 8], поэтому определенные сходства в пословицах и поговорках обоих языков неудивительны.

Под фразеологизмом понимают любое устойчивое выражение, то есть все пословицы, поговорки, идиомы. По Ожегову пословица - краткое образное народное изречение с назидательным содержанием и законченным содержанием [Ожегов 1994]. Поговорка – краткое устойчивое выражение, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания. Идиома – оборот речи, значение которого не определяется отдельными значениями входящих в него слов. Фразеологизмы являются лексическими единицами. Лексика – это словарный состав какого-либо языка. Слова, устойчивые словосочетания и клишированные обороты называют лексическими единицами.

В работе рассмотрены сходные фразеологизмы немецкого [Шалагина 1962: 5-83] и английского языков [Литвинов 2000:11-50, 122-133, 166-197], [Трынкина 2016: 60-63]. Их можно символически разделить на две группы – совпадающие дословно, и близкие по смыслу, но лексически различающиеся. Приведем примеры полных совпадений пословиц:

<i>Английские пословицы</i>	<i>Немецкие пословицы</i>
Every day is not Sunday.	Alle Tage ist kein Sonntag.
Rats leave the sinking ship	Die Ratten verlassen das sinkende Schiff
Here is a black sheep in every flock	In jeder Herde findet sich mal ein schwarzes Schaf
The cow knows not the worth of her tail till she loses it.	Hat die Kuh den Schwanz verloren, so merkt sie erst, wozu er gut gewesen
Catch the bear before you sell his skin.	Verkaufe nicht das Fell des Bären, bevor du ihn erlegt hast.
Every medal has its reverse.	Jede Medaille hat zwei Seiten.
All roads led to the Rome.	Alle Wege fuhren nach Rom.
When the cat is away, - the mice will play.	Wenn die Katze fort ist, tanzen die Maeuse.
Don't look a gifted horse in the mouth.	Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.
All cats are grey in the dark.	Bei Nacht sind alle Katzen grau.

Теперь обратимся к пословицам, которые совпадают по смыслу, но отличаются лексически:

<i>Английские пословицы</i>	<i>Немецкие пословицы</i>
-----------------------------	---------------------------

He that fears every bush must never go a-birding.	Wer Hning lecken will, darf die Bienen nicht seheuen.
All are not saints that go to church	Es ist nicht alles Gold, was glänzt
No pains, No gains	Muss ist eine harte Nuss
The early bird catches the worm	Morgenstunde hat Cold im Munde.
Don't try to walk before you can crawl	Jedes Ding hat seine Zeit.
Don't count your chickens before they are hatched.	Man soil den Tag nicht vor dem Abend loben.
Practice makes perfect.	Fragen macht klug.
That is a poor mouse that has only one hole.	Es ist ein armer Fuchs der nur ein Loch hat.

Любопытна последняя пара примеров, так как грамматически и семантически они полностью совпадают, за исключением зоонима: в английском это «мышь», а в немецком «лиса». Грамматическая структура многих пословиц совпадает, хотя дословный перевод у них разный. Это видно на примере пословиц «Fragen machtklug» и «Practice makes perfect» (существительное + глагол + прилагательное).

Сходства есть и в поговорках. Английское «A black sheep» полностью эквивалентно «Das schwarzes Schaf». В паре «As water off duck's back» и «Schuettelt's ab wie der Hund den Regen» единственное отличие в зоониме («утка»/«собака»).

Теперь приведем примеры сходных идиом:

<i>Английские идиомы</i>	<i>Немецкие идиомы</i>
have a frog in the throat	Einen Frosch im Hals haben
Sit on both (two) chairs	Zwischen zwei Stühlen sitzen
On the seventh heaven	Im siebten Hiemmel

Идиомы, которые совпадают только по смыслу:

Английские идиомы	Немецкие идиомы

Two horses with one behind/ if you run after two hares, you will catch neither	Zwei Fliegen mit einer Klapp
Be as nutty as a fruitcake	Einen weichen Keks haben
To play gooseberry	fünfte Rad am Wagen

Важно отметить аспект фразеологической устойчивости. Ее изучением занимался А. В. Кунин [Кунин, 1970, с. 122], работая с английскими фразеологизмами [Кунин 1996: 7-9, 12-13]. Фразеологическая устойчивость выражений немецкого языка пока не изучена. Одним из самых распространенных способов трансформации фразеологических единиц считается нарушение лексической устойчивости, замена компонентов, чаще всего той же частью речи. Примером может служить выражение «shed the light», которое иногда заменяется на «shine the light». Интересно, что немецкое выражение с тем же смыслом («пролить свет») также имеет аналог. Но в немецком языке не только заменяется глагол, но и удаляется существительное. Иногда дословное «etwas Licht», заменяют на «erhellen», которое имеет значение «озарить». Фразеологически неустойчивым можно назвать немецкое выражение ein alter Hase («мастер своего дела»). Со сменой одного компонента он становится «ein heuriger Hase» (со значением «неопытный»).

Как мы видим, во фразеологизмах английского и немецкого языков есть определенные сходства.

#### **Список литературы:**

1. Иванова И., Чахоян Л., Беляева Т.. История английского языка = A history of the English language : Учебник. Хрестоматия. Словарь. / - СПб. : Лань, 1999. - 509, [1] с.
2. Кристал Дэвид [Crystal David]. English as a Global Language. — Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2003 — 212 с
3. Кунин А. В.. Английская фразеология: (Теоретический курс) / - Москва : Высш. школа, 1970. - 342 с.; 21 см. - (Б-ка филолога).

4. Кунин, А. В.. Большой англо-русский фразеологический словарь = English-Russian phraseological dictionary : ок. 20000 фразеол. единиц / А. В. Кунин. - 6-е изд., испр. - М. : Живой язык, 2005 (ОАО Тип. Новости). - 942 с.

5. Литвинов П.П. Англо-русский фразеологический словарь с тематической классификацией /— М.: Яхонт, 2000. – 448 с.

6. Немецкие пословицы и поговорки [Текст] / сост. В. К. Шалагина. - Москва : Изд-во ИМО, 1962. - 88 с.

7. Толковый словарь русского языка [Текст] : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Азъ, 1994. - 907, [1] с URL: <https://slovarozhegova.ru/>

8. Трынкина, О. М. Сравнительный анализ русских, английских, немецких и эвенкийских пословиц / О. М. Трынкина — Текст : непосредственный // Юный ученый. — 2016. — № 4.1 (7.1). — С. 60-63

**Журавлева Н. В.**

***Научный руководитель: Кабинина Н. В., д. филол. н., профессор,***

*Уральский Федеральный университет имени Б.Н. Ельцина,*

*г. Екатеринбург*

## **СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ АНТРОПОНИМОВ В СЕВЕРНОРУССКИХ ИСТОРИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ (на материале «Актов Лодомской церкви» XVI–XVII вв.)**

В статье представлен анализ структурных моделей антропонимов, зафиксированных в «Актах Лодомской церкви» XVI–XVII вв. Аргументируется выбор источника, относящегося к определенным векам и определенному, наиболее «живому» жанру деловых документов. Представляется краткое описание типов деловых документов, характерных для XIV–XVII веков. Приводятся статистические данные по количеству антропонимических моделей разных типов в разные века, проводится анализ этих данных. Объясняются причины вариативности моделей, предпринимается попытка трактовки их эволюции.

**Ключевые слова:** история русского языка, Русский Север, Подвинье, историческая антропонимия, памятники письменности, структурные модели антропонимов

Исследованию имени человека посвящен ряд работ, в которых уделяется внимание функциональному аспекту изучения антропонимов. Актуальным при этом всё ещё остаётся их рассмотрение в источниках разных типов, разного времени и в разных регионах России.

На Русском Севере антропонимы достаточно рано начинают фиксироваться историческими документами. Одним из них является «Двинская уставная грамота» 1397 года, в которой упомянуто имя великого князя Василия Дмитриевича – массовое же отражение антропонимия Подвинья находит в документах, начиная с XV века. Исследование имен в таких ранних документах осложняется тем, что документы северных уездов за XV–XVI века сохранились далеко не в полном объеме, а расшифровка сохранившихся связана с трудностями, поскольку они написаны полууставом или скорописью и требуют достаточно много времени для подготовки к публикации.

К концу XVI века широкое распространение получили писцовые книги, представлявшие собой систематизированный свод сведений о земельных и других владениях на определенных территориях. В таких книгах отражены как топонимы, так и имена людей, проживающих на данной территории.

XVII век оставил после себя еще больше письменных документов, которые сохранились до наших дней и даже были опубликованы, однако в них велика роль писца: например, московские писцы, имевшие «инструкции» центра по оформлению официальных грамот, прибегали к созданию искусственных наименований, стремясь к созданию некоего шаблона для более точной идентификации лица [Кюршунова 2020: 156].

По этой причине в качестве **источника** материала мы выбрали частные акты, антропонимия которых, как и вообще их язык, тесно связана с живой разговорной традицией. Этот источник – «Акты Лодомской церкви Архангельской епархии» [АЛЦ 1908].

Актуальность исследования обусловлена тем, что, во-первых, даже известный и опубликованный антропонимический материал российских регионов изучен пока лишь фрагментарно; во-вторых, структурные исследования антропонимии помогают лучше понять механизмы становления русской трёхчленной структуры имени.

Методы исследования являются классическими для работ по русской исторической ономастике: классифицирование, статистический анализ, структурный анализ.

Сформированные нами по результатам изучения «Актов Лодомской церкви» корпуса антропонимов насчитывают 676 единиц для XVI века и 428 для XVII века.

В зависимости от состава имен, в антропонимии рассматриваемого источника выделяется три группы: одно-, двух- и трехкомпонентные именованья.

1) **Однокомпонентные** именованья в XVI веке насчитывают 65 единиц (~9,6% от общего корпуса), в XVII же – 27 (~6,3%). Обычно такие антропонимы называют либо священнослужителей (*Мартин, Трофимище, Потапий, Семен, Селевестр, Василий*), либо лиц с низким социальным статусом (как правило, дети, братья): *Родя, Лушко, Ыван, Шестак, Куземька, Кондрашка, Якуш*. Простые именованья встречаются среди родственников идентифицируемого лица: «...бьёт челом и являет Михалко Онтонов сын Коптяков с Соломбале в брата своего Иванка место и в сына своего Первуку...».

Однокомпонентные антропонимы употребляются, как правило, с дополнительным идентификатором лица (компонент, указывающий на род деятельности, родственные связи, социальный статус и т.п.): «*Деньги*

платил сам поп Марк»; «...да доводчика Шибана в дватцать рублей без рубли».

Заметим, что количество однокомпонентных именовании снижается от XVI века к XVII, что отражает возрастающую необходимость идентифицировать человека более точно и детально, чем просто по одному личному имени.

2) **Двухкомпонентные антропони́мы** представляют собой самую большую по численности группу именовании: в XVI веке таких антропонимов в источнике насчитывается 353 (52%), в XVII веке – 283 (~66%). Такая структура реализует формулу «мужское имя + отчество»: *Тимошка Никитин сын, Иван Савин сын, Селиван Зеновьев сын, Поздяк Остафьев сын, Сава Пянтин, Второец Федоров, Богдан Матвеев.*

В обоих анализируемых нами веках данная группа составляет более половины всех фиксаций в общих корпусах, при этом прослеживается тенденция увеличения частотности использования двухкомпонентной структуры. Указание на имя отца закрепляло за сыном право на дом, на наследство.

3) **Трехкомпонентная** модель получает среди именовании следующее количественное распространение: 258 в XVI веке (~38%) и 118 в XVII веке (~27,5%).

Таким образом, трехкомпонентная модель, как и двухкомпонентная, оказывается представленной достаточно широко: *Июда Васильев сын Кривдин, Ермола Макарьин Трубин, Емельян Григорьев сын Худяков, Иван Фатьянович сын Бобров, Козьма Елизарьев сын Лебедь, Михалко Онтонов сын Коптяков, Миша Васильев сын Тестов.*

Недостаточность двухкомпонентной (а тем более однокомпонентной) модели именовании проявляется в увеличении доли трехкомпонентных антропонимов. Всё большее распространение такой модели связывается со становлением трехчленной структуры имени и с усиливающимся влиянием норм делопроизводства [Афанасьева 2010: 9].

Таким образом, представленные в документах Подвинья антропонимические данные иллюстрируют доминантность двухкомпонентной структуры (до 66%) – даже в XVII веке это всё ещё наиболее удобная модель для именованя человека. Доминантность этой структуры в нашем источнике доказывает упомянутый выше тезис о том, что в сравнении с писцовыми книгами в актах Лодомской церкви отражен более живой, практически разговорный язык.

Простые однокомпонентные именованя со временем фиксируются все реже. Как правило, простое имя отмечается у священнослужителей и родственников идентифицируемого лица или реализуется в модели «однокомпонентное имя + дополнительный идентификатор лица» – такой модели бывает достаточно, если человек не является важной фигурой в осуществляемой сделке или его имени и указания на род деятельности достаточно для идентификации.

Не являющаяся доминантной трехкомпонентная структура, однако, все больше отвоевывает себе место, и количество таких именованй доходит до 38%. Это свидетельствует о том, что для идентификации лица двухкомпонентной структуры становится уже недостаточно. Имеющиеся исследования по другим севернорусским территориям демонстрируют практически те же тенденции в развитии структуры именованя. В них отмечается отсутствие полного перехода к трехкомпонентной модели; указывается, что количество компонентов в именовании зависит от статуса лица: налогоплательщики и лица, участие которых необходимо при совершении сделки, идентифицировались более точно, то есть их именованя включали большее количество элементов [Неволина, 2011: 7-10]. Эти наблюдения подтверждается и антропонимическим материалом «Актов Лодомской церкви».

#### **Список литературы**

АЛЦ — Акты Лодомской Церкви Архангельской епархии / сост. М. Г. Курдюмов — Санкт-Петербург: издание Археографической комиссии, 1908. — С. 164–241.

Афанасьева О. Е. Имена собственные в деловых документах Поонежья в XVI — XVII вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / О. Е. Афанасьева. — Вологда, 2010. — 22 с.

Кюршунова И. А. Памятники письменности Карелии как источник исследования антропонимов / И. А. Кюршунова // Вопросы ономастики. — 2020. — Т. 17, № 3. — С. 156–185.

Неволина А. М. История антропонимов в разных типах тотемской деловой письменности конца XVI — XVII вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. М. Неволина. — Вологда, 2011. — С. 3–20.

**Зартдинова Ю.А.**

***Научный руководитель: Сорокина Е.А., к.пед.н., доцент,  
Шадринский государственный педагогический университет,  
г. Шадринск***

## **К ВОПРОСУ ОБ АРХАИЗМАХ В НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ**

В данной статье рассматривается устаревшая лексика немецкого языка, сохранившаяся в различных устойчивых выражениях. В процессе архаизации, некоторые слова или их значения выходят из активного употребления носителями, однако они не исчезают из языка полностью, так как некоторые из них продолжают использоваться во фразеологизмах. Авторы представляют определение архаичной лексики и ее классификацию, после чего приводят определение фразеологизмов, а также, вслед за авторитетными исследователями, разделяют их на несколько видов. Также в статье представлены некоторые фразеологизмы, содержащие устаревшие компоненты в своём составе, приведена характеристика самих фразеологизмов и входящего в их состав архаичного компонента.

**Ключевые слова:** архаизм, историзм, фразеологизм, классификация.

### **Актуальность исследуемой проблемы**

Словарный состав любого языка – это именно та его часть, которая наиболее чувствительна к происходящим в обществе изменениям. В

отличие от других элементов, словарный состав языков меняется практически ежедневно: одни слова устаревают и выходят из активного употребления, другие появляются в языке и начинают активно использоваться, а спустя год или несколько лет некоторые из них забываются, другие же окончательно ассимилируются в языке и становятся его частью. Этот процесс происходит непрерывно на протяжении всей истории языка, являясь, по сути, процессом его развития. Однако, некоторые лексические единицы, пропадая из активного словарного запаса носителей, по-прежнему могут относительно активно использоваться в составе фразеологизмов.

### **Материал и методика исследования**

Методика исследования включает в себя приемы: типологосопоставительного метода; метода лингвистического описания; компонентного анализа; психолингвистического анализа; количественных подсчетов при обработке экспериментального материала. Для исследования были использованы немецкие фразеологизмы, которые были охарактеризованы по их типу и типу архаичного компонента.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

В первую очередь, стоит определиться с тем, какую именно лексику считать устаревшей. В своем «Словаре лингвистических терминов» Т.В. Жеребило определяет данную лексику как некоторую лексическую единицу, устаревшую в связи с возникновением другой, более современной лексемы. Также автор выделяет несколько типов данной лексики: собственно лексические архаизмы; лексико-семантические архаизмы; лексико-фонетические архаизмы; акцентные архаизмы; лексико-морфологические архаизмы [Жеребило 2010: 41].

Существует также и другой вид слов, вышедших из употребления, не относящийся, однако, к архаизмам. Лингвистический энциклопедический словарь характеризует их как слова или словосочетания, которые вышли из активного употребления ввиду того,

что обозначают исчезнувшие из общественной жизни реалии [Ярцева 1990: 204]. Однако, они необходимы для описания конкретной исторической эпохи, явления которой они обозначают.

Как историзмы, так и архаизмы когда-то активно использовались в том языке, к словарному запасу которого они принадлежат. Существовая как часть языка, некоторые из этих слов когда-то стали частью фразеологизмов, в составе которых продолжают употребляться и сегодня.

Вопросы фразеологизмов изучает фразеология – специальный раздел лингвистики, изучающий устойчивые речевые обороты [Жеребило 2010: 440]. Вопросами функционирования фразеологизмов в языке занималось множество учёных, в числе которых В.В. Виноградов, Г.С. Гаврин, Ю.Н. Караулов и многие другие.

В сути своей, фразеологизм представляет собой устойчивый оборот, значение которого основано на том, что в процессе его употребления возникает некоторый постоянный контекст, который становится сложнее выделить из частей фразеологизма с течением времени [Жеребило 2010: 438]. Это означает, что, чем древнее фразеологизм, тем сложнее догадаться о его значении по значению отдельных компонентов, так как в сознании современного человека оно может быть никак с ними не связано. Однако, этот признак не всегда проявляется у фразеологизмов в полной мере.

Кроме описанного выше признака, охарактеризованного как наличие лексического значения у всего оборота в целом, Т.И. Вендина выделяет также компонентный состав и наличие грамматических категорий как основные признаки фразеологизма. Кроме того, автор говорит о том, что подавляющее большинство фразеологизмов не допускают изменений в своей структуре и мы не можем добавлять новых слов в эти выражения.

Другие учёные описывали и иные признаки фразеологизмов. Так, например, Г.С. Гаврин говорит о том, что фразеологизмы обладают

следующими чертами: воспроизводимость устойчивого выражения в речи; семантическая целостность фразеологизма; общеупотребительность; постоянство компонентов внутри устойчивого выражения; постоянство грамматической формы данного устойчивого выражения.

Некоторые учёные считают, что обязательным признаком фразеологизмов является их экспрессивность и эмоциональная окраска, однако мы придерживаемся иной точки зрения. На наш взгляд, далеко не все устойчивые выражения имеют экспрессивный характер. Так, например, русскоязычные устойчивые выражения «под открытым небом», «сдержанное слово» и т.п. считаются стилистически нейтральными и не являются эмоционально окрашенными.

Существует множество классификаций фразеологизмов, в основе которых лежат те или иные признаки. Так, например, классификация И.И. Чернышевской предполагает деление на две группы, каждая из которых, впоследствии, делится еще на три более мелкие подгруппы [Чернышева 1970: 90].

Также существует достаточно популярная классификация за авторством В.В. Виноградова, названная семантической. В своей работе он выделяет четыре вида фразеологизмов: сращения, единства, сочетания и выражения [Рахматуллина 2020: 63].

В данной работе нами были рассмотрены фразеологизмы, содержащие в своем составе компоненты, относящиеся к архаизмам или историзмам. Ввиду особенностей архаичной лексики, мы предполагаем, что многие подобные фразеологизмы будут относиться к первой или второй группе, где мотивированность значения будет или ограниченной, или вовсе отсутствовать как таковая.

Для поиска устойчивых выражений в немецком языке мы воспользовались онлайн-словарем «Redensarten Index», в котором находится более 15000 записей, а также словарём архаичной лексики Г.

Бергкнехта. В целях данной работы нами было взято 10 фразеологизмов, которые были охарактеризованы по их типу и типу архаичного компонента. Результаты исследования представлены в таблице ниже:

Фразеологизм	Тип фразеологизма	Архаичный компонент и его тип
ein Ritter ohne Furcht und Tadel sein	Фразеологическое единство	ein Ritter – историзм
wer den Papst zum Vetter hat, kann leicht Kardinal werden	Фразеологическое сочетание	der Vetter – лексический архаизм
schwer asten	Фразеологическое сращение	asten – лексико-семантический архаизм
der Hampelmann sein	Фразеологическое единство	der Hampelmann – историзм
ein Dreikäsehoch sein	Фразеологическое единство	der Dreikäsehoch – лексический архаизм
etwas immer wieder aufbrühen	Фразеологическое единство	aufbrühen – лексический архаизм
sich einen Ast lachen	Фразеологическое сращение	der Ast – лексико-семантический архаизм
sich die Rübe zuziehen	Фразеологическое сращение	die Rübe – лексический архаизм
im neuen Gewand sein	Фразеологическое единство	das Gewand – лексико-семантический архаизм
nicht viel Schlamm in der Kuhle haben	Фразеологическое сращение	die Kuhle – лексико-семантический архаизм

### **Заключение**

Таким образом, можно увидеть, что в составе фразеологизмов немецкого языка легко обнаружить те, компонентами которых являются слова, относящиеся к устаревшей лексике. Данные слова могли устареть полностью, или архаичным считается только одно из их значений, или же они могут обозначать некоторый предмет или явление, характерное для определенной эпохи в обществе. Как бы то ни было, в своём первоначальном значении данные слова более не употребляются, оставшись в пассивном словаре носителей, но сохранившись в устойчивых выражениях.

### **Список литературы**

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. / Т. В. Жеребило – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

2. Рахматуллина Л. А. Фразеологизм как основная единица фразеологии / Л. А. Рахматуллина // Цифровая наука. – 2020. – №11. – С.57-68.

3. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. / И. И. Чернышева – Москва : Высшая школа, 1970. – 200 с.

4. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Сов. энциклопедия, 1990. — 683 с.

**Кормушина А. В.**

**Научный руководитель: Краснощёков Е. В., д. филол. наук, доцент,  
Южный Федеральный Университет, г. Таганрог**

## **ВЛИЯНИЕ АХРОМАТИЧЕСКИХ ЦВЕТОВ НА ЗНАЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

В данной статье рассматриваются особенности фразеологических единиц английского языка с цветовыми компонентами «black» и «white» с точки зрения их семантики. В ходе исследования было установлено, что наличие этих слов в словосочетаниях часто изменяет их смысл или придает им новое значение. Большая часть фразеологизмов с компонентом «black», прямо или косвенно связана с человеком или его деятельностью. Кроме того, часть выражений, относится к миру природы. Компонент «white» больше связан с такими понятиями, как чистота, невинность, величие.

**Ключевые слова:** фразеологизм, цветообозначение, черный цвет, белый цвет, символизм, эмоциональная окраска.

У английского языка длинная и богатая история, и за это время в нем накопилось довольно много различных выражений, посредством которых люди излагали свои эмоции и мысли. На основе этих выражений и сформировался особый раздел лингвистики, называемый фразеологией. По мнению лингвиста, доктора филологических наук Н.М. Шанского «фразеология представляет собой раздел науки о языке,

изучающий фразеологическую систему языка в ее современном состоянии и историческом развитии» [Шанский 1996:4].

Цвет - один из ключевых компонентов процесса визуального восприятия. На основе визуального восприятия человек получает информацию и знания о физическом мире. В своих работах известные лингвисты А. Вежбицкая [Вежбицкая 1997: 230—235], Р.М. Фрумкина [Фрумкина 1984: 35], А.А. Леонтьев – [Леонтьев 2003: 196] сформулировали основные функции цвета: изобразительная функция, эстетическая, экспрессивная, функция стимуляции психических процессов, функция коммуникации, сигнальная функция, защитная функция, функция привлечения внимания, идентификационная.

Достоверно известно, что большинство существующих сегодня языков на начальном этапе своего развития имели в своем составе только черный и белый цвета. Черный цвет характеризовал все темные цвета, а белый – все светлые. Поэтому в нашем исследовании мы подробнее остановимся именно на этих цветах.

Целью данной статьи является комплексное исследование и лингвокультурологический анализ фразеологических единиц «черный» (black) и «белый» (white).

Материалом для данного исследования послужили фразеологические единицы английского языка с колоративными компонентами «black» и «white», зафиксированные в словарных источниках.

Возрастание интереса к фразеологии и в частности, к влиянию цвета на фразеологизмы обуславливает актуальность нашего исследования.

В ходе исследования применялся метод сплошной выборки для отбора примеров фразеологических единиц с цветовым компонентом в английском языке, сопоставительный метод, а также описательный метод для их дальнейшего анализа.

Материалом предлагаемого исследования послужили английские фразеологизмы с компонентом «черный цвет» и с компонентом «белый цвет», которые были отобраны из толковых и фразеологических словарей, таких как Англо-русский фразеологический словарь А.В. Кунина, The free dictionary by Farlex, Metaphorically Speaking, A Dictionary of 3,800 Picturesque Idiomatic Expressions, Oxford Dictionary of English Idioms.

Черный цвет у большинства людей вызывает ассоциации с неприятностями, бедами или же с чем-то нехорошим, порицаемым со стороны общества. Таким образом, среди ФЕ с элементом черного цвета преобладает группа, обозначающая негативные эмоциональные состояния человека («black dog» - уныние [7], «black mood» - плохое настроение [7]) или негативные поступки «pot calling the kettle black» - обвинять других в недостатках, которыми обладаешь сам [Renton 1990: 62].

Существует также достаточное количество фразеологических единиц, связанных с преступлениями, например, «black market» - черный рынок [7]. В качестве другого примера можно привести фразеологизм «Black Maria» [7], используемый в Великобритании и Новой Зеландии и обозначающий полицейскую машину для перевозки заключенных.

В процессе исследования было установлено, что больше всего выражений с цветовым компонентом «*black*» связано со сферой бизнеса: «*to be in the black*» – вести дело прибыльно, получать прибыль [Кунин 2006: 86], «*to blackball*» – под этим выражением подразумевается процедура голосования, при которой избиратели в анонимном порядке кладут в мешочек, для голосования белый или красный шар – «за» и черный шар – «против» [Renton 1990: 62]. «*To be blackballed*» – означает оказаться отвергнутым теми, кого человек считает равным себе.

Черный цвет также ассоциируется с полезными ископаемыми («black diamonds» – уголь) и космосом («black hole» – черная дыра [Renton

1990: 61]). Примером может послужить фразеологизм «The Black Country» [7], означающая районы Йоркшир и Стаффордшир Англии, специализирующиеся на добыче угля.

Белый цвет в английском и многих других языках – это знак чистоты, истины, невинности и жертвенности или божественности, считается символом власти, великолепия и величия. Значение белого цвета как символа освобождения от грехов отражено в идиомах: «white sheet» – покаянная одежда и «to put on a white sheet» – покаяться. С черным цветом ассоциируется связь с темными потусторонними силами, ад, греховность: «black as hell»– дословно «черен как ад» [Кунин 2006: 86]; «black art» – черная магия.

Фразеологизмы «white cash» и «black money» обозначают наличные деньги, однако «white cash» представляет собой законные честно заработанные и официально заявленные в налоговых отчетах деньги, тогда как «black money» употребляется в значении незаконных наличных денег, которые не фиксируются в финансовых документах и не подлежат налогообложению.

Белый также означает нечто благотворное, невинное и безобидное (например, «white lie» [Renton 1990: 285]). У этого цвета также есть расширенное значение чего-то удачливого или счастливого («mark smth with a white stone»), но белый цвет также может иметь и негативные ассоциации. Например, ФЕ «(show) the white feather» означает вести себя трусливо [6].

Множество ФЕ с элементом white относятся к сфере профессии, например, фразеологизм «men in white coats» - врачи, «white collar worker» – простой рабочий и экономики («to bleed somebody white») – сильно ослабить кого-либо в финансовом плане, то есть обескровить до белизны в лице [6].

В англоязычной культуре существуют устойчивые выражения, в которых присутствует оппозиция white / black. Например, «black and white»

– прямолинейный, простой, понятный [5]; «in black and white» – в письменной форме; «to pretend (that) black is white» – выдавать черное за белое, сознательно исказить истину [7].

Таким образом, в ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что лексемы, обозначающие черный цвет и входящие в состав фразеологического выражения, чаще всего придают ему значения грусти и скорби, опасности и смерти, ненависти и коварства, вражды и несправедливости. Лексемы белого цвета чаще всего связаны с положительной эмоциональной окраской. Они символизируют чистоту, добро и величие. Кроме того, оба цвета могут также выступать в оппозиции в одном выражении.

#### Список литературы

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1997. 230-235 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 196 с.
3. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. М.: Наука, 1984. 35 с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. СПб., 1996. 4 с.
5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык Медиа, 2006.
6. Oxford Dictionary of English Idioms // A.P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. - Oxford, 2000 (ODEI).
7. The free dictionary by Farlex [Электронный ресурс]. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/black> (дата обращения 20.03.2023).
8. Metaphorically Speaking, A Dictionary of 3,800 Picturesque Idiomatic Expressions, Renton N.E., 1990.

**Кочергина Н.А.**

**Научный руководитель: Сорокина Е.А., к. пед. н., доцент,**

*Шадринский государственный педагогический*

*университет, г. Шадринск,*

## **ЗООМОРФНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Автором данной статьи берутся во внимание такие интересные, а также часто рассматриваемые фразеологические единицы в немецком языке, как зооморфные. Акцент ставится на том, какие названия животных входят в состав немецких фразеологизмов.

В заключительной части статьи приводятся примеры фразеологизмов, используемых в речи в соответствующем языке.

**Ключевые слова:** зооморфные фразеологические единицы, филология, иностранные языки.

### **Актуальность исследуемой проблемы**

Тема фразеологизмов всегда находилась в центре внимания филологов и лингвистов, так как именно они делают нашу речь яркой, образной и выразительной. Сталкиваясь с фразеологизмами в речи, человек часто даже не замечает этого. Осуществляя общение на родном языке, чаще всего мы используем достаточно простые словосочетания. Но существуют такие слова и выражения, которые легко могут быть поняты лишь носителями языка, в то время как изучающий данный язык рискует не уловить смысл высказывания совсем. Большую часть фразеологизмов не представляется возможным перевести на другие языки дословно.

Фразеологический состав языка безусловно является ценным лингвистическим наследием, так как именно в нём выражается культурно-

историческое мировоззрение народа, его менталитет, традиции и обычаи [Мальцева 1995: 32].

### **Материал и методика исследования**

Методика исследования включает в себя приемы: типологосопоставительного метода; метода лингвистического описания; компонентного анализа; психолингвистического анализа; количественных подсчетов при обработке экспериментального материала. Для исследования были использованы английские фразеологизмы, в составе которых присутствуют наименования животных.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Обратимся к понятию фразеологизма. Необходимо отметить, что оно достаточно неоднозначно и противоречиво. Согласно утверждению А. Гловой, фразеологизмы представляют собой дискретно оформленные устойчивые сочетания слов разнообразных по структуре, компоненты которых единственно согласованы, а замена одного из которых ведет к потере смысла [Глова 1997: 27]. Фразеологические единства, содержащие в себе названия животных, в разных языках служат для образной характеристики человека, обладая при этом высоким коннотативным потенциалом. Данные фразеологизмы широко распространены как в русском, так и в немецком языке, что обуславливает повышенный интерес к ним лингвистов.

Перейдем к непосредственному анализу зооморфных фразеологизмов в немецком языке. Названия диких животных присутствуют в большей части немецких фразеологизмов [Бинович 1975: 210]. Среди наиболее распространенных встречаются названия таких диких животных, как *der Hase* (заяц), *der Wolf* (волк), *der Fuchs* (лиса). Например, многие зооморфные фразеологические единства со словом «*Hase*» (*заяц*) имеют эквиваленты в русском языке:

- *wie ein Hase hin und herlaufen* - метаться как заяц;

- *er ist auch kein heuriger Hase mehr* - он уже не маленький, он стреляный воробей;
- *feinen Hasen im Busen tragen* - быть трусливым, пугливым;
- *nicht den Hasen in der Pfanne glauben* - не верить (вслепую) словам, доверять лишь фактам;
- *merken, wo der Hase liegt* - знать, какой оборот примет дело;
- *wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen* - у чёрта на куличках;
- *beschossener Hase flieht vor jedem Gebüsch* - пуганая ворона куста боится.

Из вышеприведенных примеров заметно, что почти все немецкие фразеологизмы со стержневым компонентом «*Hase*» имеют негативную коннотацию. Такие фразеологизмы подчеркивают, что человек, к которому обращено высказывание, пуглив, трус и неуверенный.

Слово «*Wolf*» (волк), согласно словарю немецкого филолога К.Ф. Вандера, встречается более чем в 590 немецких фразеологизмах. Изначально, волк всегда означал опасность, поэтому фразеологизмы с данным словом выражают предупреждение или предостережение [Wagner]. Например, *Wolf rufen* переводится как *просить помощь, даже если нет опасности поблизости*;

- *Den Wolf fürchten – nicht in den Wald gehen* - волков бояться - в лес не ходить;
- *Mit den Wölfen heulen* - с волками жить - по-волчьи выть;
- *Wie man den Wolf auch füttern mag, er blickt sowieso in den Wald* - как волка не корми, он все равно в лес смотрит.

Часть фразеологизмов с компонентом *der Wolf* уходит своими корнями в библейские сюжеты. Например, «*Волк в овечьей шкуре*» (*Ein Wolf im Schafsfell*). Такими фразеологизмами называли хитрых и злых людей, которые хотели казаться добрыми, чтобы запутать доверчивых и использовать их слабость в корыстных целях. Данный образ встречается

в Евангелие от Матфея. Там написано следующее предупреждение: «Опасайтесь ложных порицателей: они приходят к вам в овечьей шкуре, но внутри они – волки хищные» [Данилова 2020: 208].

Довольно часто в немецком языке можно встретить фразеологические единицы с таким животным, как *Fuchs* (лиса), словарь К.Ф. Вандера содержит 489 таких фразеологизмов [Wagner]. Образ лисы как в русском, так и в немецком языках ассоциируется не только с хитростью, но и с подхалимством: *den Fuchsschwanz streichen* «подхалимничать, подлизываться», а также с предательством: *dem Fuchs beichten* «выдать тайну врагу». Данное животное всегда описывается, как хитрый и осторожный хищник, который искусно избегает опасности. Данное объяснение помогает раскрыть суть следующих фразеологизмов:

- *der Fuchs muss zum Loch heraus* «лису нужно выманить из норы» (русск.: это дело нужно выяснить);
- *da kommt der Fuchs zum Loch heraus* «вот и лиса выходит из норы» (русск. Вот в чем дело! Теперь все ясно!).

Никаких сходных черт не имеет с хитрым человеком фразеологизм *ein alter Fuchs*, который дословно переводится, как «старая лиса». Это опытный человек с набитой рукой в своем деле, то есть *старый, опытный работник*.

Среди названий домашних животных можно выделить следующие наименования: *die Kuh* (корова), *der Hund* (собака), *die Katze* (кошка). Фразеологизмы со словом *die Kuh* указывают обычно на глупого человека:

- *da müsste ja eine Kuh lachen* – курам на смех (дословно: это могло бы рассмешить корову);
- *dastehen wie die Kuh vorm neuen Tor* – стоять как корова перед новыми воротами (русский аналог: уставиться как баран на новые ворота).

Фразеологизмы со словом *der Hund* означают наглого человека:

- *den Hund nach Bratwürsten schicken* – пустить козла в огород (дословно: послать собаку за сосисками).
- *Der Hund auf dem Heu* – собака на сене.

Фразеологизмы про кошку обычно указывают на хитрого, скрытного человека, например:

- *das trägt die Katze auf dem Schwanz weg* – кот наплакал (дословно: кошка это на хвосте уносит);
- *bei Nacht sind alle Katzen grau* – ночью все кошки серы.

Также в немецком языке можно выявить достаточно большое количество фразеологизмов с такими компонентами как: *Tier* – животное, *Fisch* – рыба и названия птиц (*Kuckuck* – кукушка, *Eule* – сова, *Raben* – ворон и т.д.).

### **Заключение**

Исходя из проведенного исследования мы можем прийти к выводу о том, что в немецком языке представлены разнообразные зооморфные фразеологизмы. Посредством зооморфных фразеологизмов вполне реально восстановить лингвистическую картину мира и определить образ национального менталитета, а также закономерности его отображения в социокультурном пространстве. У каждого народа присутствуют индивидуальные понятия о каком-либо животном, но также наблюдаются различия в семантическом и структурном разнообразии.

### **Список литературы**

1. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.
2. Глотова А. Компонент фразеологической единицы в языке и речи / А. Глотова // Гуманитарные исследования: Ежегодник. Вып. 2. – Омск, 1997.
3. Данилова В.А. Фразеологические единицы с миконимическим стержневым компонентом (*Pilz, Trüffel, Pfifferling*) в немецком языке: лингвокультурологический анализ / В.А. Данилова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Граомта, 2020. Том 13. Выпуск 9. С. 208-212.

4. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы / Д.Г. Мальцева. – М.: Топикал, 1995. – 172 с.

5. Deutsches Sprichwörter-Lexicon von K.F. [Электронный ресурс]. URL: <http://woerterbuchnetz.de/Wander/> (дата обращения: 01.03.2023).

**Лесняк Д.С.**

**Научный руководитель: Сердюкова Е.В., ст. преподаватель**  
*Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону*

### **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ «ЗЛО» И «БЛАГО» В «ПЕРВОМ ПОСЛАНИИ ИВАНА ГРОЗНОГО КУРБСКОМУ»**

В статье подробно рассматривается система лексико-семантических полей «благо» и «зло» в «Первом послании Ивана Грозного Курбскому» и анализируются лексемы, имеющие прямое отношение к данным сферам, а также лексемы, распространяющие влияние этих сфер непосредственно на участников конфликта — Грозного и Курбского. Лексико-семантические поля «благо» и «зло» находятся в непосредственных сферах влияния бога и дьявола соответственно, что отражается в лексике послания. В ходе исследования были сделаны выводы о связи Грозного с богом и Курбского с дьяволом и их противопоставленности.

**Ключевые слова:** лексико-семантическое поле; благо, зло, Иван Грозный.

Фигура Ивана Грозного является чрезвычайно привлекательной для историков, лингвистов и культуроведов, поскольку является ключевой в российской истории. Актуальность объясняется растущим интересом к личности первого русского царя, попытками исследователей создать его четкий психологический портрет. Цель нашего исследования —

проникнуть глубже в мировоззрение царя, пролить свет на суть его конфликта с князем Андреем Курбским.

Материалом данного исследования послужило «Первое послание Ивана Грозного Курбскому». В качестве метода исследования был выбран полевой метод, или метод семантических полей. И. А. Стернин определяет лексико-семантическое поле как инвентарь элементов, связанных между собой системными отношениями [Стернин, 1985: 30].

Данная статья является частью научного исследования, посвященного изучению лексики текста Первого послания Ивана Грозного Курбскому. Отдельные аспекты этого исследования (лексико-семантические поля «предательство» и «преступление») были представлены на научных конференциях ЮФУ, КФУ, ЕНУ, КубГУ.

Категории добра и зла на Руси XVI в. являлись предметом исключительно религиозного дискурса. От такого рода представлений зависело и функционирование лексики: лексемы, относящиеся к сфере влияния бога, выражали положительную характеристику, а лексемы сферы влияния дьявола — отрицательную. В сознании средневекового человека существовала четкая соотнесенность понятий бог и дьявол с добром и злом соответственно, поэтому любое слово, имеющее негативную коннотацию, непосредственно относится к стихии дьявола и, наоборот, слово с положительной коннотацией — к божественной.

В «Первом послании Ивана Грозного Курбскому» найдено тридцать восемь лексем с корнями *зло* и *благо*. К группе лексем, объединенных корнем *благо*, относится двадцать лексем. Это существительные *благо*, *благодать*, *благость*, *благолепие*, *благочестие*, *благословение*, *благоволение*, *благоденство*, *благолюбец*, *благостиня*, *благоддеяние*; прилагательные *благочестивый*, *благопокорливый*, *благой*, *благодарный*, *благочинный*; глаголы *благословлять*, *благодарить*, *благодетельствовать*; а также наречие *благополучно*. К группе лексем, объединенных корнем *зло*, относится восемнадцать лексем:

существительные *зло, злодейство, злоба, злочестие, злодей, злодеяние, озлобление, злосоветие, злоумие, злохитрие, злохуление*; прилагательные *злой, злобесный, злобный, злодейственный, злобесовский, злолукавый* и причастие *злотворящий*. Среди приведенных лексем встречаются как простые, так и сложные слова. В сложных словах корень благо или зло сочетается со вторым корнем, называющим какой-либо предмет или характеризующий его, таким образом лексическое значение слова получает определенную окраску или направленность. Например, сложное слово *злоумие* состоит из двух корней: *зло* и *ум*, при сочетании которых получается слово с лексическим значением «плохой ум, худые, грешные мысли». Найденные лексемы различаются по частеречной принадлежности, а также формируются в систему лексико-семантических полей.

Ядром лексико-семантического поля «благо» является, собственно, лексема **благо**, а также ее синонимы — **благодать** и **благость**. Само по себе благо является статичной энергией, поэтому к приядерной зоне будут относиться лексемы, называющие статичный положительный признак. Таковы лексемы **благой** (в значении «благое дело»: «*Лучши бо благое творя пострадади, неже злое творя*» [Переписка, 1979: 18]), **благостиня**, **благодаяние**, **благоденство**, **благолепие**, **благополучно**.

В приядерной зоне данного лексико-семантического поля формируются микрополя «бог» и «человек». В данных микрополях лексемы приобретают уже динамический характер: энергия блага как исходит из источника (микрополе «бог»), так и приобретается (микрополе «человек»). Так, в микрополе «бог» входят следующие лексемы: **благословение**, **благоволение**, **благодетельствовать**, **благословлять**. В микрополе «человек» входят лексемы **благочестие**, **благопокорливый**, **благочестивый**, **благолюбец**, **благодарный**, **благочинный**, **благодарить**. Таким образом, лексемы подразделяются

по природе содержащегося в них признака движения и направленности такого движения.

Микрополе «Грозный», находящееся на периферии лексико-семантического поля «благо», формируется лексемами, не содержащими в себе корня благо, что, собственно, и позволяет нам отнести данное микрополе на периферию, но при этом имеет тесную связь с микрополями «бог» и «человек». Данная связь возможна благодаря непосредственно лексемам **благочестие** и **благочестивый**, которые являются самыми употребительными лексемами с корнем благо в тексте, поскольку контекст «Послания» строится вокруг обвинений Грозным Курбского в предательстве, а также опровержение слов Курбского о его благочестии. При этом Грозный называет благочестивым себя: *«Благочестиваго великого государя царя и великого князя Иоанна Васильевича всея Руси послание...»* [Переписка, 1979: 12].

Лексема **человек**, в данном контексте имеющая двойную природу, роднит микрополе «Грозный» с микрополями «бог» и «человек». Во-первых, называя себя человеком, Грозный относит себя к стороне, принимающей исходящее от бога благо, но при этом он указывает на свою тесную связь с богом: *«...на человека възъярився, на бога возстал еси»* [Переписка, 1979: 14]. Двойную природу имеет также слово **владыка**, называющее как царя земного, т.е. Грозного (*«...про что не изволил еси от мене, строптиваго владыки, страдати...»* [Переписка, 1979: 14]), так и небесного (*«...тако глаголет господь владыка Саваоф...»* [Переписка, 1979: 22]).

Ядром лексико-семантического поля «зло» является, собственно, лексема **зло**. В приядерной зоне образуются микрополя «злодей» и «злодеяние». Микрополе «злодеяние» формируют лексемы, определяющие злодеяние как явление. К ним относятся **злодеяние**, **злочестие**, **озлобление** (в значении «злодеяние»: *«...приях всякое оскорбление и озлобление...»* [Переписка, 1979: 42]), **злосоветие**,

**злохуление, злодейство, злодеяние, злодейственный.** Микрополе «злодей» объединяет лексемы, характеризующие злодея в представлении Грозного: *злодей, злобный, злой, злоба, злотворящий, злоумие, злохитрие, злобесовский, злолукавый.* С микрополем «злодей» пересекается находящееся на периферии микрополе «Курбский», в которое входят лексемы, раскрывающие причину такого отношения к нему царя. Это лексемы *предатель, изменник, враг*, причем враг не только Грозного, но и самого бога: «...*губитель христианский, враг христианский...*» [Переписка, 1979: 13]. Предавая Грозного, Курбский предает в его лице самого бога, отступаясь тем самым от него и переходя под покровительство дьявола, это подчеркивается, во-первых, используемым Грозным словосочетанием **Июда-предатель**: «*Како ли убо ты не со **Июдою предателем** равно причтешься!*» [Переписка, 1979: 29]; сравнивая Курбского с Иудой Искаротом, Грозный сближается с Иисусом Христом. Во-вторых, Грозный прямо показывает, что в его восприятии Курбский находится в непосредственной связи с дьяволом: «...*яко же отец твой **диявол** научил тя есть*» [Переписка, 1979: 25]. Так формируется и закрепляется оппозиция «Грозный / бог – Курбский / дьявол».

Таким образом, система не пересекающихся лексико-семантических полей «благо» и «зло» демонстрирует радикальную оппозицию этих понятий, а также самого Грозного и Курбского. Микрополя «Курбский» и «Грозный» непосредственно связаны с лексико-семантическими полями «зло» и «добро», а также со сферами влияния дьявола и бога соответственно. Конфликт Грозного и Курбского обладает двойной природой, т. к. в тексте выявляется соотнесенность Грозного с богом и Курбского с дьяволом. Фактически вырисовывается столкновение бога и дьявола в лице Грозного и Курбского.

### Список литературы

Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским / Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л.: Наука, 1979. 432 с.

Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж: ВГУ, 1985. 170 с.

**Маслова Е. А.**

*Научный руководитель: Налетова Н. В., к. филол. н., доцент,  
Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск*

## **АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ — ГЛАГОЛОМ ДВИЖЕНИЯ ГЕНЕН И ЕГО СИНОНИМАМИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье рассматриваются особенности фразеологизмов с компонентом — глаголом движения. В рамках исследования фокус внимания сосредоточен на семантических преобразованиях, которым подвергаются компоненты фразеологизмов. Дается оценка функционирования глагола движения в составе фразеологизмов. Рассматривается влияние семантики компонентов на отнесенность всей единицы к той или иной тематической группе; приводится семантическая классификация анализируемых фразеологизмов. Анализируется взаимосвязь структуры фразеологизма и его функционирования в языке.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица (ФЕ), фразеологическое значение (ФЗ), глагол движения, тематическая классификация, речевая формула, компонентный анализ.

**Актуальность исследования** обусловлена методическими проблемами. Фразеологический запас немецкого языка включает в себя тысячи единиц, при этом обладает рядом семантических и структурных особенностей. Фразеологизмы представлены в специализированных словарях, но не все из них актуальны для современного языка;

лексикографическое значение часто носит обобщенный характер и не дает представления об аутентичном использовании ФЕ в речи.

**Цель работы** — на основе структурного и компонентного анализов выявить основные особенности ФЕ, содержащих глагол движения.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) выборка ФЕ с компонентом — глаголом движения *gehen* 'идти' или его синонимами;
- 2) проведение семного и семантического анализов исследуемых глаголов движения;
- 3) описание структуры выбранных фразеологизмов;
- 4) выявление и характеристика тематических групп выбранных ФЕ;
- 5) изучение особенностей употребления ФЕ с помощью корпусного метода.

**Материалом исследования** послужили 294 ФЕ с глаголами *gehen* 'идти', *laufen* 'бежать', *stolzieren* 'гордо вышагивать', *tappen* 'брести ощупью', *marschieren* 'маршировать', *schleichen* 'красться, ползти', *schwanken* 'идти, шатаюсь', *stampfen* 'тяжело топтать ногами', *stiefeln* 'идти большими шагами', *wackeln* 'шататься, качаться; ходить ходуном', *wandeln* 'бродить, прогуливаться', *waten* 'переходить вброд', *wandern* 'гулять, совершать прогулку'. Для характеристики особенностей употребления использовались данные корпуса DWDS, в частности, газетный подкорпус, подкорпусы политических речей, блогов, субтитров к фильмам.

Для проведения данного лингвистического исследования использовались **методы** лексикографического, семного, семантического и компонентного анализов, корпусный подход, статистический и сопоставительный методы.

**Результаты исследования.** При изучении анализируемых ФЕ мы придерживались гипотезы, согласно которой компоненты в составе

фразеологизма утрачивают общекатегориальные семы, сохраняя некоторые аспектуальные семы, которые формируют ФЗ. Структура также может оказывать влияние на роль компонентов в составе ФЕ. В ФЕ, которые построены на сравнительном обороте (4,7 %), например, *wie die Schnecke schleichen* 'ползти, как улитка', глагол движения сохраняет свое прямое значение — передвижению даётся определённая характеристика. В других ФЕ идея движения, которую сохраняет глагольный компонент, переосмысливается под влиянием семантических преобразований других компонентов. Здесь стоит отметить различия в функциональной нагрузке компонентов в свободном и фразеологическом сочетании. Формально большая часть анализируемых ФЕ представлена в виде словосочетаний, где глагольный компонент управляет именным или к нему примыкает адвербиальный; в ФЗ ведущая роль отдана именному компоненту, который содержится в 94 % исследуемых единиц. Глагол движения служит вспомогательным средством для воссоздания того фрагмента действительности, который положен в основу ФЕ. Так, в выражении *aufs Eis tanzen gehen* 'рисковать; попасть в затруднительное положение' (досл. 'пойти танцевать на лед') сохраняется идея движения в определенном пространстве. Семантема компонента *Eis* 'лед' подвергается трансформации: из ряда всех сем актуализируется потенциальная сема *тонкий, хрупкий*. Идея передвижения в этом выражении становится второстепенной; в центре стоит идея риска провалиться под лед. Данный фрагмент действительности характеризуется наличием пространственных отношений и динамичностью, которые и передаются глаголом движения.

Пространственное измерение в анализируемом материале может быть связано с понятием предела; выход за установленные границы означает смену состояния. В полной мере это отражается в ФЕ, описывающих эмоции, характер, состояние человека (16,6 %): *an die Decke gehen* 'быть вне себя от чего-либо' (досл. 'дойти до потолка'), *in die*

*Breite gehen* 'полнеть, шириться'. Если глагол движения сочетается с именным компонентом, не обозначающим пространство или время, этот компонент всё же выражает идею вместилища, внутрь которого направлено движение, например, *ins Geschirr gehen* 'пахать как лошадь' (досл. 'пойти в упряжь'). Следует подчеркнуть, что сема движения или процесса является абстрактной и стоит во главе структуры ФЗ; семы, носителями которых являются другие компоненты, более конкретны и уточняют архисему; аспектуальные и потенциальные семы именных компонентов определяют отнесенность данной ФЕ к той или иной тематической группе.

Стоит отметить, что анализируемые ФЕ обозначают широкий круг понятий, относятся к разным тематическим группам за счет широкой сочетаемости глаголов *gehen* 'идти' и *laufen* 'бежать'. Доля других анализируемых глаголов движения сравнительно невелика (10 % от исследуемого материала) ввиду наличия в их семантемах большого количества уточняющих сем, которые ограничивают их сочетаемость с другими лексемами. Нами были выделены такие тематические группы, как:

1) «описание эмоций, характера, состояния человека» (16,6 %) — *in die Höhe gehen* 'выходить из себя';

2) «социальные отношения» (9,8 %) — *in j-s Vertrauen schleichen* 'втереться кому-то в доверие';

3) «риск» (4,2 %) — *es geht um Kopf und Kragen* 'рисковать головой' и др.

Другим важным аспектом изучения ФЕ является их связь с ситуацией общения. При употреблении ФЕ в речи очевидным становится такое свойство фразеологизмов, как наличие дискурсивной функции. В плане содержания ФЕ содержится отсылка к ситуации. А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский выделяют среди всего пласта фразеологизмов речевые формулы, в плане содержания которых содержится отсылка к

ситуации общения [Баранов, Добровольский 2008: 81]. Доля таких единиц составляет 8,5 %. Среди них можно выделить:

1) идиомы-комментарии, которые являются реакцией на произошедшие события (64 %): *Liebe geht durch den Magen* 'путь к сердцу лежит через желудок';

2) идиомы-перформативы (20 %): ФЕ *Geh zum Kukuck!* 'Иди к черту!' представлено как акт проклятия;

3) идиомы как фактор эмоциональной стабилизации (12 %): выражение *auf keine Kuhhaut gehen* 'это уж чересчур; ни в какие ворота не лезет' выражает неудовольствие, возмущение;

4) формулы вопроса (4 %): такие выражения представляют собой оценку аспектов ситуации общения, себя, партнера по коммуникации, например, *Sonst geht es dir danke?* 'Не хочешь ли?; С ума сошел?'

Стоит подчеркнуть, что отнесенность ФЕ к тому или иному классу речевых формул определяется структурой: повествовательное / вопросительное предложение, восклицательное предложение с императивной формой глагола.

**Заключение.** Исследование показало, что компоненты в составе фразеологизма подвергаются семантическим преобразованиям. В частности, на трансформацию глагола движения влияют аспектуальные семы других компонентов ФЕ и ее структура: ФЕ с глаголами движения обозначают процесс, действие, состояние. Структура определяет функциональную роль фразеологизма: ФЕ можно разделить на номинативные фразеологизмы и речевые формулы, которые характеризуются дискурсивной зависимостью.

#### Список литературы

Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М., 2008. 656 с.

DWDS Korpora. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/r> (дата обращения: 19.03.2023).

**Меньшов И.С.**

**Научный руководитель: Нильсен Е.А. : д. филол. н., профессор,  
Санкт-Петербургский государственный экономический  
университет, г. Санкт-Петербурга**

**ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНСТИТУЕНТОВ ЛЕКСИКО-  
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «POSITIVE FEELINGS» НА МАТЕРИАЛЕ  
РОМАНА ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА «THE CHILDREN OF HÚRIN»**

В статье представлен этимологический анализ конститuentов лексико-семантического поля «Positive feelings», репрезентированного в произведении Дж.Р.Р. Толкина «The Children of Húrin». Исследование выявило, что номинациями позитивных эмоций в романе являются как слова собственно английские по происхождению, так и заимствования. Наибольшее количество рассматриваемых заимствований пришло из старофранцузского языка. Многие слова происходят из латинского языка. Также идентифицировано заимствование из староскандинавского языка. В ходе развития в английском языке анализируемых лексических единиц изменялась их семантика: имело место сужение / расширение значения.

**Ключевые слова:** *лексико-семантическое поле, positive feelings, легендарium Дж.Р.Р. Толкина, этимологический анализ*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Проведение этимологического анализа конститuentов лексико-семантического поля позволяет лингвистам получить важную информацию о происхождении слов, их парадигматических отношениях и особенностях развития языка. Это доказывают многочисленные диахронические исследования лексико-семантических групп и полей (см., например, [Нильсен 1999; Нильсен 2000; Нильсен 2003] и др.).

**Материал и методика исследования.** В этой работе в качестве материала исследования выступит роман Дж. Р. Р. Толкина «The Children

of Húrin» [Tolkien 2007]. Методом сплошной выборки были отобраны конститuentы лексико-семантического поля «Positive feelings» для анализа их диахронического развития. Этимология отобранных номинаций позитивных эмоций была выявлена с помощью Оксфордского словаря английского языка [Murray 1989] и Online Etymology Dictionary.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В результате анализа лексических единиц, обозначающих в рассматриваемом произведении положительные эмоции, поле было поделено на три сектора: «Love», «Joy» и «Surprise».

Первый сектор «Love» состоит из слов, дающих наименования чувству любви и его различных проявлений, такие как любовь (love), приязнь (like), желание (desire), симпатия (fondness), забота (care).

Этимологический анализ каждого слова с использованием Оксфордского словаря английского языка [Murray 1989] и Online Etymology Dictionary позволяет нам сделать следующее утверждение: все слова данного сектора, кроме слова desire, имеют древнеанглийские корни. Примечательным исключением является слово fondness (Middle English fond «foolish, silly, unwise»), чей корень берет начало от среднеанглийского существительного fonne «a fool, stupid person», точное происхождение которого неизвестно.

Слово desire пришло в английский язык в начале 13 века из старофранцузского desirrer «wish, desire, long for», произошедшее от латинского desiderare «long for, wish for». Исконное значение этой лексической единицы было: «await what the stars will bring», производная от латинской фразы de sidere «from the stars».

Как видим, в первом рассматриваемом секторе «Love» 60% лексических единиц уходят корнями в древнеанглийский язык, пятая часть имеет неизвестное происхождение, и оставшиеся 20% являются латинскими заимствованиями.

Второй рассматриваемый сектор «Joy» составляют слова, которые присутствуют в тексте произведения и отражают в себе разнообразные проявления радости, такие как надежда (hope), гордость (pride), счастливый (glad), доволен (pleased), радость (joy), радостный (happy), энергичный (eager), восторг (delight), веселый (merry), довольный (content), весело (gaily), триумф (triumph). В этой группе слов весьма ощутимо влияние латинского языка на английский язык, ведь половина этой группы слов представляют собой заимствования из латыни через старофранцузский язык (pleased, joy, eager, delight, content, triumph).

Please, и его производное pleased, пришло в английский язык в 14 веке со значением «to please or satisfy».

Joy является французским заимствованием 13 века. Изначальное латинское значение gaudia «expressions of pleasure; sensual delight» перешло во французский joie со значением «pleasure, delight, bliss, joyfulness», а оттуда уже в английский язык в форме joy с семантикой «feeling of pleasure and delight».

Eager пришло в английский язык в конце 13 века со значением «strenuous, ardent, fierce, angry», но уже в начале 14 века приобрело значение «full of keen desire».

Понятие delight является французским заимствованием 13 века, имеющим семантику «high degree of pleasure or satisfaction».

Content пришло в английский язык в 15 веке с буквальным значением «held or contained within limits». Далее слово стало многозначным, имея сразу два значения: «state of mind which results from satisfaction with present circumstances», встречающееся в тексте исследуемого романа, и «that which is contained», как в слове contents.

Понятие triumph пришло в английский в конце 14 века со значением «success in battle, conquest» и «spiritual victory». С последним значением это слово встречается в анализируемом тексте.

Gay и его производное gaily пришло в английский также в конце 14 века со значением «full of joy, merry; light-hearted, carefree» из старофранцузского gai «joyful, happy; pleasant, agreeably charming». Исконное происхождение оспаривается.

Слово happy со значением «very glad» появилось в английском языке в конце 14 века с помощью присоединения аффикса -у к существительному hap. Hap пришло в английский в 13 веке со значением «chance, a person's luck, fortune, fate» из староскандинавского happ «chance, good luck».

Из этого анализа можно заметить, что половина сектора состоит из заимствований из французского, имеющих латинские корни, треть слов закрепились в языке еще с древнеанглийского периода, 8.5% - заимствования из староскандинавского, и 8.5% - из старофранцузского.

Сектор «Surprise» состоит из слов, описывающих чувство удивления: диво (wonder) и чудо (marvel). В то время как wonder – слово, закрепившееся в языке еще с древнеанглийского периода, marvel является заимствованием 14 века. В английский язык это слово попало в виде merivelle (со значением «a miracle; a thing, act, or event, which causes astonishment») от старофранцузского merveille «a wonder, surprise, miracle», которое в свою очередь восходит к латинскому mirabilia «wonderful things», произошедшее от латинского mirus «wonderful».

**Заключение.** Таким образом, данный анализ этимологии слов, обозначающих положительные эмоции в произведении Дж. Р. Р. Толкина «The Children of Húrin», демонстрирует, что существенную роль в формировании рассматриваемого лексико-семантического поля «Positive feelings» сыграли заимствования из французского языка. Многие слова являются латинизмами. Также замечено влияние староскандинавского языка на английский в виде заимствования. Семантика некоторых заимствований с течением времени претерпевала такие изменения как сужение или расширение значения. Некоторые существительные,

обозначающие чувства, были образованы от глаголов. Можно сделать предположение, что слова были заимствованы для того, чтобы расширить спектр чувств, который можно передать в языке.

#### **Список литературы**

Нильсен Е.А. К вопросу о диахроническом развитии лексико-семантической группы английских глаголов, номинирующих смехопорождение // *Studia Linguistica* № 8. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы: Сб. статей. – СПб.: изд-во «Тригон», 1999. – С. 347-354.

Нильсен Е.А. Лексико-семантическое поле как элемент картины мира // *Studia Linguistica* № 9. Когнитивно-прагматические и художественные функции языка: Сб. статей. – СПб.: изд-во «Тригон», 2000. – С. 368-371.

Нильсен Е.А. Семантическое наполнение лексико-семантического поля звукообозначений в древнеанглийский период // *Гуманитарные науки и гуманитарное образование*. – СПб.: изд-во ООО «Береста», 2003. – С. 184-192.

Murray J.A.H. *The Oxford English Dictionary*, second edition, edited by J. Simpson and E. Weiner. Oxford: Clarendon Press, 1989. 21,730 с.

Tolkien J.R.R.: *The Children of Húrin* – Boston: Houghton Mifflin, 2007. – 320 с.

Online Etymology Dictionary <https://www.etymonline.com/>

**Оплетаева Е.С.**

*Научный руководитель: Сорокина Е.А., к.пед.н., доцент,  
Шадринский государственный педагогический университет,  
г. Шадринск*

## **АССИМИЛЯЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Данная статья посвящена изучению ассимиляции англицизмов в немецком языке. Слова, пришедшие из других языков и вошедшие в словарный запас принимающего языка, проходят через процесс ассимиляции и используются по его правилам. Эти слова, впоследствии становятся полноправной частью языка и люди, говорящие на нём, не воспринимают их как чужеродные заимствования. В статье приведены

определения заимствования и ассимиляции, также раскрываются причины заимствования лексики и различные аспекты её ассимиляции. Также приводятся примеры ассимилированных англицизмов с характеристикой аспектов их ассимиляции.

**Ключевые слова:** заимствования, англицизмы, немецкий язык, ассимиляция.

### **Актуальность исследуемой проблемы**

Процессы глобализации широко распространены в современном обществе. В первую очередь это связано с развитием Интернета и, как следствие, широкими возможностями для межкультурной коммуникации. Ввиду того, что бизнес и общественная жизнь больше не ограничены только одной страной, изучение иностранных языков приобретает все большую популярность. Вследствие всего этого, многие языки заимствуют лексику друг у друга. Особенным в этом отношении является английский язык, так как он считается языком международного общения. Из-за широкого его распространения, лексика из него проникает во многие другие языки. Сам по себе процесс заимствования – это явление, характерное для любого языка, происходящее во время его развития. Для характеристики заимствования, мы обратились к «Словарю лингвистических терминов» О.С. Ахмановой. Данный словарь определяет заимствование как использование словарного запаса других языков с целью обогащения лексики родного языка. Также заимствованием может называться лексическая единица, морфема или конструкция, появившаяся в языке в результате вышеописанного процесса [Ахманова 1966:145].

### **Материал и методика исследования**

Методика исследования включает в себя приемы: типологосопоставительного метода; метода лингвистического описания; компонентного анализа; психолингвистического анализа; количественных

подсчетов при обработке экспериментального материала. Для исследования были использованы английские заимствования, которые претерпели ассимиляцию в немецком языке.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Причины заимствований бывают различными, но они, в целом, схожи для большинства языков. О.Ю. Лоншакова в своей работе дает следующую их классификацию: заимствование ввиду отсутствия в родном языке подходящих для описания явления слов; заимствование ввиду удобства иностранного слова; заимствование ввиду более удобного словообразования; заимствование ввиду семантической мотивированности слова; заимствование ввиду престижности [Лоншакова 2023: 434].

Таким образом, как мы видим, существует множество причин, в связи с которыми язык приобретает новые слова, заимствуя их из других языков. На самом деле, любое обогащение словарного запаса языка – это свидетельство его развития, так как с лингвистической точки зрения, увеличение количества слов – это развитие языка. Однако, многие носители языка считают, что подобные процессы – это наоборот деградация языка, так как родные для их языка слова, к которым они привыкли, заменяются на непривычные и чужеродные.

Вообще, любое заимствование, которое приживается в языке, рано или поздно проходит через процесс ассимиляции, становится частью словарного запаса носителей и воспринимается ими так, будто оно всегда было частью их языка. Процесс ассимиляции представляет собой уподобление характеристик и категорий заимствованного слова тем, что существуют в языке-реципиенте. Существует несколько аспектов, по которым происходит ассимиляция слова: фонетический, графический, морфологический и семантический [Мухин 2007:140].

Фонетическая ассимиляция представляет собой изменение фонетического состава слова таким образом, чтобы тот действовал по

принципам рецептирующего языка. Графическая ассимиляция – это написание иностранного слова теми средствами и по тем нормам, которые существуют в языке-реципиенте [Лисогуб 2004: 11]. Морфологическая ассимиляция затрагивает состав заимствованного слова, перестраивая его под нормы принимающего языка [Мухин 2007: 141].

Семантическая ассимиляция является самой сложной для анализа среди перечисленных. Вообще, суть семантической ассимиляции в том, что лексема может иметь в родном языке несколько значений, но заимствоваться только в одном. Также к ней относится и возможность заимствованного сочетаться с другими элементами нового для себя языка. В первую очередь, под этим подразумевается возможность составлять с новой лексемой словосочетания и устойчивые выражения [Мухин 2007: 142].

Для того, чтобы наглядно показать процесс ассимиляции заимствований, а также то, что они на самом деле используются носителями языка, мы использовали цифровой этимологический словарь немецкого языка «*Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*». Для целей данной работы мы взяли пять заимствований из английского языка, на примере которых далее будем анализировать процесс ассимиляции заимствований из английского языка в немецком: *checken*, *cool*, *das/die/der Hightech*.

Глагол «*checken*» – английский «*to check*», попав в немецкий язык, получил суффикс –*en*. В качестве одного из примеров употребления словарь приводит следующее предложение: «*Ich lasse regelmäßig mein Herz checken*». В данном случае мы видим морфологическую и семантическую ассимиляцию. Слово приобрело морфему языка-реципиента и способно сочетаться с другими словами в потоке речи.

Прилагательное «*cool*» функционирует по всем правилам немецких прилагательных. Так, в предложении «*Fast jeden Tag geht die*

Schauspielerin spazieren und trägt immer coole Outfits» оно изменяется по сильному типу склонения, получая окончание женского рода –е. Таким образом, мы также видим морфологический и семантический аспекты ассимиляции.

Существительное «Hightech» примечательно тем, что может использоваться с любым из артиклей немецкого языка. В предложении «...für Geld alles an militärischem Hightech auf der Welt beschaffen können», это слово стоит в форме дательного падежа. Это говорит о том, что изначально английское слово приобрело категорию падежа, когда перешло в немецкий язык. Также, в английском языке данный термин пишется в два слова, а в немецком написание изменилось. В данном случае мы видим графическую, морфологическую и семантическую ассимиляцию.

Существительное «die Talkshow», в отличие от английского «оригинала» также пишется слитно, что говорит о графической ассимиляции этого слова. В предложении «Er rät auch anderen Politikern, nicht in Talkshows zu gehen», данное слово стоит в форме множественного числа, которая образована с использованием окончания –s, характерного для заимствованных слов. Всё это говорит о том, что слово ассимилировалось в графическом, морфологическом и семантическом аспектах.

Существительное Public Relations в предложении «Ich arbeite aktuell im Public Relations Team eines internationalen Großkonzerns» написано с заглавной буквы, что говорит о графической ассимиляции англицизма. Кроме того, в произношении данного слова произошло изменение: в английском и немецком языках звуки, которые обозначаются буквой R различаются, что и является причиной фонетических изменений. Данное слово всегда употребляется во множественном числе, ввиду чего глаголы и прилагательные, используемые с ним, также используются в соответствующей форме. В случае этой лексики мы видим

фонетическую, графическую, морфологическую и семантическую ассимиляцию.

### **Заключение**

Таким образом, мы можем видеть, что слова, заимствованные в немецкий язык из других языков, со временем ассимилируются и становятся частью его словарного запаса. Данное явление является частью процесса развития языка, в ходе которого язык обогащается и становится удобнее для использования носителями. Безусловно, не все заимствования закрепляются в языке, но те, что остаются, ассимилируются и будут впоследствии восприниматься носителями как слова, изначально принадлежавшие немецкому языку.

### **Список литературы**

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова – Москва : Сов. Энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Лисогуб, Л. И. Особенности фонетической и графической ассимиляции англицизмов в современном немецком языке (на материале экономической терминосистемы) / Л. И. Лисогуб // Вестник Сумского государственного университета. Серия Филологические науки. — 2004. — № 4(63) — С. 11-17.
3. Лоншакова, О. Ю. Процессы ассимиляции английских заимствований в русском языке / О. Ю. Лоншакова // Молодой ученый. — 2023. — № 2 (449). — С. 433-436.
4. Мухин С. В. Соотношение понятий ассимиляции и натурализации заимствований / С. В. Мухин // Теория и практика лексикологических исследований: Вестник МГЛУ. – 2007. – Вып. 532. – С. 140-148.

Перевалова В. А.  
*Научный руководитель: Арабаджи К. Д., м. пед. н.,  
ст. преподаватель,  
Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, г.  
Караганда, Казахстан*

## **ЖАНР ФЭНТЕЗИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В данной статье рассматривается жанр фэнтези с точки зрения лингвистического исследования. Особое внимание уделено изучению определений понятия «фэнтези», анализу классификаций жанровых принципов. Данные категории уже вызвали научный интерес и были рассмотрены некоторыми лингвистами - исследователями. Также в статье рассматривается наиболее полная классификация особенностей литературы в жанре фэнтези на материале одного из самых популярных произведений К.С. Льюиса «Хроники Нарнии: Лев, Колдунья и Платяной шкаф». Статья подводит некоторые итоги изучения жанровых особенностей произведений фэнтези.

**Ключевые слова:** жанр, фэнтези, лингвисты, жанровые принципы, классификация, жанровые особенности.

В настоящее время жанр фэнтези, как относительно новый вид современной литературы, исследуется часто и в полном объеме. Особое внимание лингвистов привлекают произведения таких представителей этого жанра, как Дж.К. Роулинг, Дж.Р.Р. Толкиен, К.С. Льюис, А. Сапковский, Дж. Мартин и многих других. Актуальность исследований лингвистов в рамках данной темы неоспорима, поскольку появление новых произведений во всем мире и их экранизация говорят о растущей популярности фэнтези произведений. Не только дети, подростки, но и

взрослые не прочь с головой окунуться в созданные кем-то волшебные миры, в которых происходят захватывающие действия с участием необычных персонажей.

Жанр фэнтези начал зарождаться в Англии в начале XX века. Жанр основан на использовании мифологических и сказочных мотивов. Его основателем был профессор Дж.Р.Р. Толкин из Оксфордского Университета, наиболее известен как автор «Хоббита» и трилогии «Властелин колец». Фэнтези предполагает раскрытие вечных морально - философских вопросов, социально - психологических проблем, но эти вопросы рассматриваются в параллельном мире, созданном на основе различных мифов, легенд, эпосов, преобразованными воображением автора.

Жанр и определение понятия «фэнтези» на протяжении последних нескольких лет вызывает множество споров среди лингвистов, которые рассматривают и изучают историю жанра, его специфику, классификацию и функциональную природу. На первом этапе подойдем к формулировке определения понятия «фэнтези». Этот жанр художественной литературы достаточно неоднозначен и отличается своей многогранностью. Он часто представляет собой смешение стилей, поэтому единого определения пока не сформулировано. В связи с этим существует довольно много определений понятия «фэнтези», рассмотрим наиболее распространенные из них. «Фэнтези - это жанр художественных произведений, в основе которого лежит использование сказочных и мифологических мотивов» [Осипов 1999: 235]. Е. Анатольева определяет фэнтези как «новый жанр, который впитал в себя достижения фольклорной и литературной сказки, помножив их не только на современность, но на неисчислимы возможности будущего». Это «фантастика, основанная на сказочных приемах, сюжетах, образах» [Анатольева 1998: 226].

Так как данный жанр обладает рядом только ему присущих особенностей, многие лингвисты старались создать универсальную классификацию жанровых принципов, но эти попытки не имели успеха, потому что литература, литературные жанры и направления разнообразны и все они предполагают разный подход к формулированию жанровых принципов. По классификации, предложенной М.С. Каганом, к жанровым принципам относятся: познавательный аспект (тематический); объем (новелла, рассказ, роман); оценочная сторона творчества (ода, элегия, комедия, трагедия); степень участия фантазии; прямой или косвенный смысл образности [Каган 1972: 344]. По М. Я. Полякову жанровые принципы – это: эстетическая «система» (трагическое, комическое и т.п.); композиционная система; тематическая система; стилистическая система [Поляков 1983: 201].

Каждая эпоха адаптирует литературу к современным реалиям, создаёт и вносит свои коррективы в тот или иной литературный жанр, иногда кардинально меняя его. Мы также не должны забывать, что каждый литературный жанр имеет свой собственный набор средств и приёмов, которые характерны только для него и отличаются от других, в чём и проявляется специфика жанров.

На следующем этапе нашего исследования рассмотрим наиболее полную классификацию особенностей литературы в жанре фэнтези на материале одного из самых популярных произведений К.С. Льюиса «Хроники Нарнии: Лев, Колдунья и Платяной шкаф». Произведения данного жанра описывают несуществующий мир с чертами, несвойственными нашей реальности. Так, Нарния - общее название для мира, созданного Асланом. Изначально на месте Нарнии была пустота, но Аслану удалось создать первооснову мира, благодаря песням, запетыми Асланом, начали появляться растения, деревья, многие животные и различные мифические существа. Также в произведениях такого жанра традиционно присутствуют магия и

персонажи, заимствованные из фольклора. При написании произведения К.С. Льюис описывает персонажей, которые имеют прообразы в античной, скандинавской, кельтской и христианской мифологии. Таким образом, Нарнию кроме людей населяют фавн, кентавры, минотавры, нимфы, дриады, наяды, менады и многие другие. Жанру фэнтези требуется авантурный сюжет (странствие, война, спасение людей и животных, путешествия, поиски и др.). В книге рассказывается история о четырёх обычных детях, которые находят платяной шкаф. Шкаф приводит детей в волшебную страну Нарнию, находящуюся под заклятьем злой Белой Колдуньи. Дети выполняют древнее пророчество благодаря Аслану и освобождают Нарнию от Белой Колдуньи. В произведениях часто встречается средневековый антураж. Писатели жанра фэнтези зачастую, создавая новые миры в своих произведениях, вдохновляются временами Средневековья (рыцари и принцессы, короли и королевы, мечи, луки, стрелы и др.) Аналогичным образом поступил писатель К.С. Льюис при написании своего произведения. Нередко герои фэнтези, их поступки и переживания выходят на первый план, волшебное и сказочное играет вспомогательную роль. В рассматриваемом нами произведении можно выделить переживания и поступки одного из героев - Эдмунда, третьего по старшинству из детей Пэвенси, который ужасно переживая своё предательство при первом посещении Нарнии, изо всех сил старается искупить свой грех. В литературных произведениях данного жанра противостояние добра и зла является основным сюжетобразующим ядром. Данный признак характерен для всех произведений жанра фэнтези. Так, в конце произведения произошло сражение за Нарнию между армией Аслана и Белой Колдуньи. И конечно, добро одержало победу над злом. Королева была убита, а её войско потерпело поражение. Полная творческая свобода автора является одним из самых важных и определяющих суть жанра фэнтези признаков. Волшебный мир предполагает, что в нём возможно абсолютно всё, поэтому воображение

писателя может повернуть сюжет самым неожиданным образом. При этом писатель имеет право не делать никаких объяснений и оправданий, так как его свобода ограничена лишь полетом его воображения.

Исходя из данных жанровых особенностей, можно сделать заключение о том, что в основе всех произведений, написанных в жанре фэнтези, лежит авторский, продуманный до мельчайших деталей мир, уникальные персонажи, особая культура, традиции и обычаи, не имеющие отражения в реальном мире.

#### **Список литературы:**

1. Анатольева Е. Тайны литературной сказки. - М.: Прест, 1998 - 226 с.
2. Каган М. С. Морфология искусства. Историко - теоритическое исследование внутреннего строения мира искусств. – Л.,1972. – 344 с.
3. Осипов А. Н. Фантастика от «А» до «Я» (Основные понятия и термины): краткий энциклопедический справочник. – М.: Дограф, 1999 – 235 с.
4. Поляков М. Я. В мире идей и образов. - М.: Сов. писатель,1983.–201 с.

**Рыбакина В.С.**

*г. Брянск, Брянский государственный университет имени  
академика И.Г. Петровского*

### **ОНОМАТОПЕЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАРОДНЫХ ПОСЛОВИЦАХ**

**Аннотация:** В данной статье исследуются английские пословицы, содержащие ономатопы, выделяются основные типы ономатопои английского языка, после чего выявленные в ходе исследования английские пословицы были распределены по соответствующи группам с целью определения важности ономатопои в пословицах, содержащих мудрость и отражение национального сознания английского народа. В результате исследования удалось установить важность ономатопои в системе английского языка, определить наиболее крупные группы пословиц и их общую тематику, а также выявить культурное значение ономатопои в английском языке.

**Ключевые слова:** оноματοпея, пословица, культура, типы звукоподражаний, лингвокультурология

**Актуальность** исследования заключается в выявлении оноματοпеи в пословицах, заключающих в себе мудрость и национальное сознание английского народа.

В качестве **материала** были использованы толковые словари, словари пословиц и поговорок английского языка, а также актуальная теория языкознания.

**Метод** дистрибутивного анализа с лингвокультурологическим уклоном выступает в качестве основного в рамках данного исследования.

Оноματοпея представляет собой звукоподражание, уподобление звукам природы, техники и человеческих восклицаний; слова, звуковые оболочки которых напоминают такие звуки [Жеребило 2010: 235]. Звукоподражания являются неотъемлемой частью словарного запаса языка и обладают собственным лексическим и грамматическим значением [Реформатский 1996: 73].

Выделяют следующие типы звукоподражаний [Григорьева, Безруцкая 2017: электронный ресурс]:

1) Подражание звукам, издаваемым человеком. К данному типу можно отнести следующие английские пословицы: *one man's laugh is another man's groaning* (букв.: смех одного человека – это стон другого) – кошке игрушки, а мышке слёзки (эквивалент), 'печаль от радости сильных', *if he had the flu, he wouldn't give you a sneeze* (букв.: если бы у него был грипп, он бы не дал вам чихнуть) – у скупого в мороз снега не выпросишь (эквивалент), 'о жадности, скупости человека', *puff not against wind* (букв.: не пытите против ветра) – против ветра не надуешься (эквивалент), 'не рассчитывать силы', *man must not swallow more than he can digest* (букв.: человек не должен проглатывать больше, чем может переварить) – бери ношу по себе, чтоб не падать при ходьбе (эквивалент), 'о необходимости рассчитывать силы', *one swallow does not make a spring*

(букв.: один глоток не сделает весны) – одна ласточка ещё не делает весны (эквивалент), ‘недостаток чего-либо’ [Margulis, Kholodnaya: 391-463].

2) Подражание голосам птиц. В ходе исследования была обнаружена единственная пословица, содержащая в себе подражание голосам птиц: *as the old cock crows, so crows the young* (букв.: как кричит старый петух, так кричит и молодой) – яблоко от яблони недалеко падает (эквивалент), ‘схожесть родителей и детей’. Пословицы с звукоподражающими элементами *tweet, chick, chirp*, не были обнаружены [Margulis, Kholodnaya: 349].

3) Подражание голосам животных. Данный тип можно увидеть в следующих народных пословицах: *barking dog has no bite* (букв.: лающая собака не кусается) – не бойся собаки, что лает, а бойся той, что молчит да хвостом виляет (эквивалент), ‘об обманчивости ситуации’, *cackle hen does not always lay* (букв.: не всегда курица, что кудахчет, отложит яйца) – за бездельника язык работает, ‘о лжецах’, *don't cackle till your egg is laid* (букв.: не кудахтай, пока яйцо не положили) – не говори гон, пока не перескочишь (эквивалент), ‘о выводах, сделанных заранее’, ‘о спешке’ [Margulis, Kholodnaya: 332-343].

4) Подражание звуковым явлениям природы или звукам, которые воспроизводят неодушевлённые предметы. К данной группе следует отнести следующие пословицы: *bell, once rung, cannot be rerung* (букв.: колокол, однажды прозвеневший, не может быть прозвенен повторно) – сделанного не воротишь (эквивалент), ‘о прошлом’, *cracked bell can never sound well* (букв.: треснувший колокольчик никогда не будет хорошо звучать) – на леченой кобыле далеко не уедешь. (эквивалент), ‘о необходимости заменять старое’, *no corn without chaff* (букв.: нет кукурузы без початка) – нет худа без добра (эквивалент), ‘о присутствии в жизни добра и зла’, *cracked plate always lasts longer than a new one* (букв.: треснувшая пластина всегда служит дольше, чем новая) – битая посуда

два века живет (эквивалент), 'старое в качестве надёжного, проверенного', *crooked stick makes a straight fire* (букв.: изогнутая палка разжигает прямой огонь) – корова черна, да молоко у неё бело (эквивалент), 'об обманчивости ситуации', *creaking door hangs long on its hinges* (букв.:) – скрипучее дерево долго стоит, битая посуда два века живёт (эквивалент), 'старое в качестве надёжного, проверенного', *hollow drum makes the most noise* (букв.: наибольший шум производит полый барабан) – пустая бочка пуще гремит (эквивалент), 'о пустословах, лжецах', *every knock is a boost* (букв.: каждый стук - это толчок) – с миру по нитке – голому рубашка (эквивалент), 'о необходимости единства', *that's the way the mop flops* (букв.: вот так швабра шлёпает) – такова жизнь (эквивалент), 'о трудностях жизни', *every shot does not bring down a bird* (букв.: каждый выстрел не сбивает птицу) – Не всякая пуля в кость да в мясо, иная и в поле (эквивалент), 'о разном исходе события', *it never thunders but it rains* (букв.: никогда не гремит гром, но идет дождь) – нет дыма без огня (эквивалент), 'о причине и последствиях' [Margulis, Kholodnaya: 353-468].

5) Смешанный тип ономотопеи. К нему обычно относят выражения из комиксов, а также те единицы речи, в которых человек подражает явлениям природы и/или неодушевлённым предметам. Например, английские пословицы *don't say "hop" until you've jumped over* (букв.: не говори "гоп", пока не перепрыгнешь) – не говори гоп, пока не перескочишь (эквивалент), 'о выводах, сделанных заранее', 'о спешке', *never howl till you are bit* (букв.: не реви, пока тебя не укусили) – не реви раньше смерти, 'о расстановке места и времени', *give him an inch and he'll take a mile* (букв.: дай ему дюйм, и он проедет милю) – дай ему палец, он всю руку откусит, 'о жадности', *you don't pull any punches* (букв.: ты не наносишь никаких ударов) – 'о попытке задеть кого-либо', *people who are sharp cut their own fingers* (букв.: люди, которые остры, режут себе пальцы) – кто над людьми шулки пошучивает, тот на себя плеть накручивает (эквивалент), 'о необходимости быть добрым', *he who shoots may hit at last* (букв.: тот, кто

стреляет, может, наконец, попасть) – бей сороку и ворону - добьешься до ясного сокола, ‘о награде за труд’, everybody ought to sweep before his own door (букв.: каждый должен подметать под своей дверью) – ‘о необходимости следить за собой в первую очередь’, tickle me, Bobby, and I’ll tickle you (букв.: пощекочи меня, Бобби, и я пощекочу тебя) – услуга за услугу (эквивалент), ‘о взаимной выгоде’ [Margulis, Kholodnaya: 400-468].

Таким образом, звукоподражания занимают особое место не только в системе английского языка, но и в системе её культуры. Большую роль играют пословицы, содержащие в себе явления или звуки природы, неодушевлённые предметы, которые может воспроизводить как сам человек, так и сам предмет. Пословицы, содержащие в себе оноματοп, приближены к повседневной жизни и чаще всего выражаются в форме глагола, а не существительного.

Подводя итог, можно сделать вывод о разнообразии лексики английского языка, в частности – звукоподражаний. Их стилистическое использование не ограничивается литературой: оно отражается в национальном сознании англичан, в их культуре и ценностях. Пословицы, содержащие элементы ономатопов, стали народной мудростью, непосредственно связанной с окружающим миром.

#### **Список литературы**

Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010 – 486 с.

Григорьева П.И., Березуцкая Д.О. Особенности звукоподражаний в английском языке, 2017 - электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zvukopodrazhaniy-v-angliyskom-yazyke> (от 28.03.2023)

Реформатский А. А. Введение в языковедение/Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996.- 536 с.

Margulis, Alexander and Kholodnaya, Asya. Russian-English dictionary of proverbs and sayings, 2000 - 494 с.

Самсонова О.И.,

*Научный руководитель: Роговнева Ю.В., к. филол. н., доцент,  
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,  
г. Москва*

## ПРЕДИКАЦИИ В ВЕРБАЛЬНОМ КАТАЛОЖНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ ТОВАРОВ

В статье исследуются конструкции с полипредикативными распространителями, выраженными формами причастий, деепричастий и неизосемических слов. Доказывается, что неизосемические слова могут использоваться как ключевые и исчерпывающие по смыслу для краткого выражения мысли. На основе коммуниктивно-функционального критерия выделяются группы причастий и деепричастий, заключающих в себе предикацию и работающих на стратегию автора – продать товар. Исследование показывает, что разные типы предикаций могут имплицитно актуализировать фигуру продавца и покупателя.

**Ключевые слова:** предикативность, предикация, неизосемическое слово, причастие, деепричастие, коммуниктивно-функциональная грамматика.

В лингвистике сейчас актуально определение предикативности, сформулированное В.В. Виноградовым. Предикативность – это «соотнесенность речи с действительностью» [Виноградов 1955: 400]. Формальное грамматическое учение предполагает, что члены конструкции, образующие предикацию, должны иметь определенные формы, количество и сочетания которых ограничены. Г.А. Золотова, отказываясь от приоритета формы, доказывает, что предикацию могут образовывать любые формы синтаксем, ср. **Мы шьем высококачественную одежду; У модели дефект; Удлиненный. Свободный. Модный** (о пиджаке). В примерах предикативное ядро оформлено местоимением и личной формой глагола, существительным

в им. п., существительным в дат.п. с предлогом и существительным в им.п. и прилагательными в им.п. В последнем примере есть три предикации, заключенные в каждой из синтаксем. Такие предложения, несмотря на формальную «неполноту», наравне с остальными соотносятся с действительностью и выполняют свои функции в представлении товаров, подробнее об этом см. в [Роговнева 2022].

Полипредикативные осложнения модели включают в себе дополнительные предикации. Мы рассмотрим **с точки зрения коммуникативно-функционального подхода** конструкции с ними, где соотнесение содержания с реальной действительностью заключается в том числе в формах причастий, деепричастий и неизосемических слов.

В качестве **материала** исследования мы будем использовать нефикциональные описания вещей из интернет-каталога Wildberries.

**Актуальность** работы обуславливается тем, что сегодня не существует единого алгоритма описания товаров, и их исследование поможет выявить наиболее эффективные текстовые тактики авторов.

Карточки товаров соотносят представляемые характеристики вещей с реальной действительностью визуально и вербально. Описательный **текст** содержит смысловой результат всех входящих в его состав моделей предложений, иными словами, набор языковых средств, который достаточен для достижения коммуникативной цели говорящего [Роговнева 2019], то есть для продажи товара. Предикативное ядро в предложении формирует его модель, которая может модифицироваться полипредикативными компонентами [Золотова 1982: 182-183]. Каждый предикативный акт важен для организации вербального представления вещи. Проанализируем группы слов, которые регулярно используются и оформляют дополнительные предикации: 1) неизосемические слова. *Это качественный и приятный на ощупь материал, радуется простотой в уходе.* 2) причастия от флексивных глаголов. *Аксессуар имеет две короткие ручки и **отстегивающийся** наплечный ремень.* 3)

причастия от акциональных глаголов. *Тонкий женский короткий гидрокостюм SBART, изготовленный из нейлона.* 4) деепричастия от глаголов состояния. *Ремень позволяет играть легко, не отвлекаясь на поддержку инструмента;* 5) деепричастия от акциональных глаголов. *Подкармливайте птиц, не выходя из дома!*

Неизосемические слова с категориальным значением разных частей речи позволяют автору текста кратко и без потери смысла выразить мысль, ср. *При использовании не допускайте попадания прямых солнечных лучей; Когда Вы будете пользоваться товаром, не допускайте попадания прямых солнечных лучей.* Приведенные предложения аналогичны друг другу по смыслу и являются синтаксическими синонимами, поскольку выражают одно и то же типовое значение с помощью разных комбинаций синтаксем: первое содержит «свернутую» предикацию, а второе – «развернутую». Читатель без труда выявит «свернутое» значение в синтаксеме *использовании*, и конструкция с ней выглядит лаконичнее, что отвечает тактике автора составить исчерпывающее описание с помощью меньшего количества знаков. Более того, неизосемические слова могут определять отличительные особенности товара или важные для покупателя характеристики, что дает основание отнести их к ключевым. Такие слова не только помогают пользователям искать вещи, но и повышают кликабельность карточки товара, что позволяет эффективнее продавать вещь.

Проанализируем глагольные формы с точки зрения семантико-грамматической классификации глаголов, разработанной Г.А. Золотовой [Золотова 1998: 77]. Причастия, образованные от фнктивных глаголов, обозначают качественную характеристику или свойство вещи. Переход глагольной функции в функцию атрибута можно объяснить тем, что без действий человека воротник *не отстеется*, пуговицы *не застегнутся*, ткань *не отстирается* и т.п. Функционал вещи – постоянное неотчуждаемое качество, поэтому логично представлять его

в полипредикативном осложнителе модели с типовым значением качества, ср. *отстегивающийся ремень* (типовое значение качества); *ремень отстегивается* (типовое значение состояния или качества). Сопряжение неодушевленного субъекта с акциональным глаголом дает типовое значение состояния и не может обозначать действие. В первом примере причастие находится в атрибутивной позиции, и модель обозначает качество. Вторая конструкция может подразумевать имплицитный субъект и/или характеризовать непосредственно качество или свойство вещи, ср. *Вы сможете отстегнуть ремень; Ремень отстегивается при ходьбе*. Акциональные глаголы в форме причастия используются, чтобы сэкономить языковые средства и не называть производителя действия за ненужностью. Из карточки товара посетителю сайта понятно, что *изготовленные, привезенные, упакованные* и т.п. вещи представляет для них владелец бренда.

Деепричастия от глаголов состояния типа *волнуясь, отвлекаясь* регулярно используются в карточках товаров с отрицательной модификацией. Это позволяет автору текстового представления вещи показать покупателю, что товар принесет только положительные эмоции при использовании или носке. Такая тактика убеждает покупателя купить товар, подразумевая, что он качественный, а создатель вещи учитывает потребности людей при производстве. Аналогично с отрицательной модификацией, а также с указанием на фигуру покупателя используются деепричастия, образованные от акциональных глаголов. Автор текста подчеркивает, что покупателю не нужно совершать дополнительных действий, чтобы закрыть собственную потребность, причем не важно, насколько сложное действие подразумевается, ср. *Кофту можно снимать, не расстегивая молнию; Калькулятор позволяет извлекать кубические корни, не считая в уме*.

В заключение систематизируем **выводы из исследования**. Дополнительные предикации функционируют в вербальном

представлении товаров регулярно с целью исчерпывающе охарактеризовать товар и показать потенциальному покупателю, почему нужно его приобрести. Неизосемические слова позволяют лаконично оформлять текст и способствуют его продвижению в системе поиска на маркетплейсе, поскольку могут являться ключевыми. Причастия с функциональным значением сближаются с атрибутами, показывая свойство товара и возможность применения или варианты использования. Причастия как формы акциональных глаголов позволяют имплицитно актуализировать фигуру продавца, который совершает действия с товаром. Для экономии языковых средств и ввиду контекста логичнее имплицитировать субъект-производителя в глагольной форме типа *произведенный*. Формы деепричастий, напротив, указывают на фигуру покупателя, с их помощью авторы текстов показывают, что предлагаемый товар принесет приятные эмоции, и его использование по назначению будет эффективным и простым.

#### Список литературы

1. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения // Вопросы грамматического строя. М.: Изд-во АН СССР, 1955. 482 с.
2. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 368 с.
3. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Издательство Московского университета, 1998. 521 с.
4. Роговнева Ю.В. Текст как синтаксическая единица. Место текста в грамматической системе русского языка. // Русский язык за рубежом. 2019. № 5. С. 57-62.
5. Роговнева Ю.В. Функциональная типология синтаксем и неполные предложения в русском языке. // Русский язык за рубежом 2022. №4. С. 61-65.

Туровец В. С.

*Научный руководитель: Олейник С. Е., к. филол. н., доцент,*

*Минский государственный лингвистический университет,*

*г. Минск, Беларуссия*

## **ПУТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ФОРМЫ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА В СОСТАВ СУБСТАНТИВНЫХ СОСТАВНЫХ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Статья посвящена вопросу включения формы множественного числа в состав субстантивных составных номинативных единиц. Анализ семантики рассматриваемого материала позволил установить следующие пути включения данных форм в состав субстантивных составных номинативных единиц. В соответствии с первой моделью, в состав субстантивных составных номинативных единиц включаются изначально семантически обособленные формы множественного числа. Вторая модель предполагает семантическое обособление формы множественного числа одного из компонентов одновременно с включением его в состав субстантивной составной номинативной единицы.

**Ключевые слова:** субстантивные составные номинативные единицы, множественное число, лексикализация, лексическое значение, модель.

Проблемы изменения лексического значения являются одними из центральных в современной лингвистике. Процесс семантического взаимодействия компонентов сочетания нередко сопровождается их семантическим преобразованием. Одним из таких случаев является получение формой множественного числа самостоятельного лексического значения, отличного от значения простого множества подобных предметов. В английском языке обнаруживаются

субстантивные составные единицы, в которых один из компонентов представлен именем существительным, употребленным в форме множественного числа, например: *equals sign, liberal arts, mod cons, public works, the Northern lights, table manners, traffic lights*. В связи с этим при исследовании субстантивных составных номинативных единиц (далее – ССНЕ) актуальность приобретает изучение семантики форм множественного числа имени существительного в их составе. Этим обусловлена цель настоящего исследования, предполагающая выявление путей включения компонентов в форме множественного числа в состав ССНЕ и описание сопровождающих их процессов.

В качестве ведущих методов исследования были использованы методы компонентного анализа, анализа словарных дефиниций. Материалом исследования послужили субстантивные составные номинативные единицы английского языка, имеющие в своем составе компонент в форме множественного числа, отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников. В системе рассматриваемого языка такие ССНЕ не относятся к ядерному сегменту исследуемых единиц. Тем не менее, они являются достаточно специфичными для субстантивных составных номинативных единиц, и таким образом представляют интерес для анализа. Их количественная представленность в английском языке составляет 52 единицы (3,3% от общего числа ССНЕ) в английском языке.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие пути включения формы множественного числа в состав субстантивной составной номинативной единицы в английском языке. Модельное представление первого пути «Слово А [ед.ч.] + Слово Б [мн.ч.; лексикализованное употребление]→ССНЕ : Компонент А [ед.ч.]; Компонент Б [мн.ч; производное лексикализованное употребление; в составе ССНЕ]» отражает наличие промежуточного звена между формой единственного числа и формой множественного числа в составе ССНЕ, и

предполагает включение в состав ССНЕ изначально семантически обособленных форм множественного числа.

Так, субстантивная составная номинативная единица *worry beads* имеет значение 'a set of beads on a string that you move about in order to keep yourself calm' [Longman Dictionary of Contemporary English 2005: 1907]. Форма единственного числа слова *bead* (шарик, бусина) имеет значение 'a small, often round piece of plastic, wood, glass, or other material with a hole through it, which is put on a string to make jewelry' [Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus]. Далее, форма множественного числа *beads* (бусины) получает самостоятельное лексическое значение и используется для обозначения самого предмета – «a beaded necklace» [Викисловарь], (например, In Egypt it was used to make beads and amulets) [British National Corpus]. После этого лексикализованное слово *beads* включается в состав субстантивной составной номинативной единицы *worry beads* (чётки). В составе ССНЕ актуализируются факультативные семы «совокупность, набор» и «служат для успокоения», что свидетельствует о сдвиге в лексическом значении слова в составе ССНЕ. Таким образом, лексикализация формы множественного числа *beads* происходит до включения ее в состав ССНЕ, а дальнейший процесс сопровождается семантическим преобразованием ранее обособленной формы множественного числа.

Ряд ССНЕ пополняется в соответствии со второй моделью – «Слово А [ед.ч.] + Слово Б [ед.ч.]→ССНЕ [лексикализованное употребление] : Компонент А [ед.ч.]; Компонент Б [мн.ч.]». В этом случае семантическое обособление формы множественного числа одного из компонентов происходит одновременно с включением его в состав субстантивной составной номинативной единицы.

Данный путь включения формы множественного числа может быть проиллюстрирован на примере субстантивной составной номинативной единицы английского языка *high seas*, означающей 'the areas of the oceans

that are not controlled by any country' [Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus]. Однако значение слова *sea* в форме единственного числа определяется как «the salty water that covers a large part of the surface of the earth, or a large area of salty water, smaller than an ocean, that is partly or completely surrounded by land» [Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus]. Таким образом, одновременно с включением слова *seas* в состав ССНЕ наблюдается частичная утрата связи между формой множественного числа и формой единственного числа, что позволяет говорить о модификации компонентного состава слова, сопровождаемой расширением значения слова в связи с появлением сем «совокупность участков (водных), частей», «открытое море», «территориальная принадлежность». Это свидетельствует о том, что включение слова *sea* в состав субстантивной составной номинативной единицы с зависимым компонентом *high* сопровождается семантическим обособлением формы множественного числа *seas*. Соответственно, источником обособленной формы множественного числа *seas* в составе субстантивной составной номинативной единицы является форма единственного числа *sea*.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии двух путей включения форм множественного числа одного из компонентов в состав субстантивной составной номинативной единицы: во-первых, присоединение слова к другому компоненту в уже модифицированном виде, сопровождающееся частичным изменением его семантики; во-вторых, формирование новых смыслов форм множественного числа при участии контекстуального фактора, то есть в сочетании с зависимым компонентом напрямую от формы единственного числа, образуя неделимое сочетание.

## Список литературы

1. British National Corpus (BNC) [Электронный ресурс]. URL : <https://www.english-corpora.org/bnc/>. (дата обращения: 01.03.2023).
2. Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus [Электронный ресурс]. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>. (дата обращения: 01.03.2023).
3. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. HarperCollins Publishers, 2023. URL : <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/the-high-seas>. (дата обращения: 01.03.2023).
4. Longman Dictionary of Contemporary English. 4th ed. Harlow : Pearson Education Limited, 2005. 1950 p.
5. Wiktionary [Электронный ресурс]. URL : <https://en.wiktionary.org/wiki/beads>. (Дата обращения: 17.03.2023).

**Чиж А.А.**

***Научный руководитель: Кремзикова С.Е., д. филол. н., доцент,  
Донецкий национальный университет, г. Донецк***

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭКОТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Статья посвящена исследованию структурной и семантической организации экологических терминов в английском и русском языках. В статье рассматриваются семантический и лексический аспекты экотерминов монолексического и полилексического типов.

**Ключевые слова:** экологический термин, функционально-семантическое поле, концептосфера, монолексемность, полилексемность.

В современной лингвистике внимание ученых привлекают проблемы межъязыкового взаимодействия в разных сферах

деятельности, чем объясняется возрастающий интерес к сопоставительным исследованиям, в том числе и в области терминологии [Щитова 2017]. В связи с тем, что в настоящее время перед человечеством крайне остро стоят проблемы защиты окружающей среды, экологическая терминология требует более глубокого изучения.

Теоретической базой исследования послужили научные труды отечественных лингвистов: Гака В. Г., Бондарко А. В., Тереховой И. С., Щитовой О. Г.

Материалом исследования являются экологические термины с греко-латинскими компонентами (300 ЛЕ в английском и 300 ЛЕ русском языках), отобранные из специальных и толковых словарей.

Методы исследования: сопоставительный, структурный, описательный.

Как отмечает лингвист Щитова О. Г., экотерминосистема английского и русского языков, как и других, представлена в сознании их носителей в виде целостной концептосферы, отображающей экологические понятия, и спроецирована на язык в виде экотерминосистем – функционально-семантических полей (ФСП) экотерминов английского и русского языков [Щитова 2017: 171].

Согласно А. В. Бондарко, система языковых репрезентаций экотерминов структурно упорядоченная и иерархизированная в каждом из сопоставляемых языков [Бондарко 1984: 17-18]. В. Г. Гак считает, что именно модель ФСП позволяет полноценно проанализировать данные терминосистемы и полноценно представить их языковые контрасты, поскольку для английского языка, как известно, характерен аналитизм в значительно большей мере, чем для русского языка, характеризующегося преимущественно синтетизмом [Гак 1998: 83].

Как отмечает А. В. Бондарко, ФСП рассматривается как структурированная совокупность лексико-грамматических единиц, интегрированных по семантическим, структурным, грамматическим и

функциональным признакам. Границы поля очерчены соответствующей принадлежностью языковых единиц [Бондарко 1984: 17].

В понимании С. И. Тереховой экотерминам английского языка более свойственны расположенные на периферии поля, маргинальность и отсутствие четких границ между структурными уровнями ФСП экотерминов, семантическая аналогия и полисемический параллелизм. ФСП экотерминов русского языка, в большей мере присущая многоступенчатая система семантической и функциональной вариативности, типичные номинативные репрезентации (имена существительные и номинативные словосочетания), сегментно-ярусная структура [Терехова 2013: 11].

Исследование экологических терминов на материале выборки лексических единиц из англо-русского терминологического словаря по экологии М. Н. Пигаревой английского и большого толкового словаря русского языка проведено по принципам классификации, разработанной С. И. Тереховой [Терехова 2013].

В процессе работы выделены и описаны такие группы экотерминов:

1) специальные однословные экотермины, не имеющие аналогов в общенародном (в т. Ч. И литературном) языке, образованные путем заимствования или буквального перевода. Например: англ. *Diatomist* 'диатомист', *non-variety* 'не вариативность'; рус. *Алармизм* 'представление о неизбежности глобального экологического кризиса вследствие нерегулируемого роста численности населения планеты, истощения ресурсов, утраты биологического разнообразия', *аллелопатия* 'свойство одних организмов выделять химические соединения, которые тормозят или подавляют развитие других', *альбеда* 'характеристика диффузной отражательной способности поверхности'.

2) специальные односоставные экотермины, имеющие полные или частичные эквиваленты в общенародном (в т. Ч. И литературном) языке, образованные чаще всего путем заимствования. Например: англ. *Cadrag*

‘обрамление’, *compostage* ‘компостирование’; рус. *Акватория* ‘участок водной поверхности, ограниченный естественными, искусственными или условными границами’, *аэрация* ‘естественное проветривание, насыщение воздухом, кислородом’, *аэрозоль* ‘дисперсная система, состоящая из взвешенных в газовой среде’.

3) дву- и трисоставные специальные экотермины, которые несут в себе специальную экосемантику, и при этом один из корней сложного слова употребляется в общенародном языке в полностью или частично эквивалентном значении. Например: англ. *Hypsometric* ‘гипсометрический’; рус. *Вермикультура* (спец. Верми- и общеупотребительное культура), *автотроф / гелиотроф* (авто- – общеупотребительное, гелио- – спец. И общенаучн. + спец. Заимств. Троф).

4) составные специальные экотермины, которые несут в себе специальную экосемантику, и при этом их отдельные части (как правило, корни слова) употребляются в общенародном языке преимущественно в частично эквивалентном значении. Например: англ. *Biodegradable* ‘биоразлагаемый’, *biorehabilitation* ‘биореабилитация’, *biotope* ‘битоп’, *eco-industry* ‘экоиндустрия’, *ecocertification* ‘экосертификация’, *ecotechnology* ‘экотехнология’, *hydropolitics* ‘гидрополитика’, *hydrostrategy* ‘гидростратегия’; рус. *Витасфера* (вита- в значении «жизнь» и -сфера как «среда обитания, оболочка»), *ветроэнергетика* (ветр- – производное от ветер – в значении «ветряной, ветренный» и буквальн. Энергетика).

5) экотермины-псевдоинтернационализмы разной структуры, как например: англ. *Bioaccumulation* ‘накопление токсических веществ живыми организмами’, *biodegradability* ‘способность к биологическому разложению’; рус. *Альфа-разнообразие* ‘разнообразие внутри местообитания или внутри сообщества на видовом уровне’, *бетаразнообразие* ‘внешний вид или физиономия растительного сообщества’; *геохимическая ассоциация* ‘группа химических элементов, находящихся в отдельных природных областях поверхностного слоя

земной коры»; *аутэкология* 'раздел экологии, изучающий отдельные организмы, популяции и виды (растений, животных, грибов, бактерий)'.

К этой группе экотерминов можно отнести и те единицы, которые образованы на основе метафорического или метонимического переноса. Например: англ. *Green economy* 'экономика, являющаяся зависимым компонентом природной среды, в пределах которой она существует; зеленая экономика', *grey energy* 'численное выражение энергозатрат'; рус. *Экологический бумеранг, вечная мерзлота, взаимопомощь у растений, популяционный взрыв*.

6) сложные экотермины, семантика которых «прозрачна» и в целом эквивалентна значениям их компонентов. Например: англ. *Environmental audit* 'экологический аудит', *anthropogenic climate change* 'антропогенное изменение климата', *biological corridor* 'биологический коридор', *biodegradable waste* 'биоразлагаемые отходы'; рус. *Вегетационный период, экологическая авария, экологический ареал* и др.

Данная группа одна из самых многочисленных в обоих сопоставляемых языках. Такие двукомпонентные и трехкомпонентные языковые единицы многочисленны и в русском языке (рус. *Альтернативные источники энергии, ассимиляционная емкость экосистемы, аэрокосмические методы исследования, биогеографическая область, допустимая рекреационная нагрузка*).

7) составные и сложные экотермины, семантика которых «не прозрачна» и не является полностью эквивалентной значениям их компонентов, представленных в общенародном языке. Например: англ. *Device of transferable emission allowances* 'устройство для определения допустимых выбросов', *microbial electrosynthesis* 'микробный электросинтез', *geoengineering* 'геоинженерия'; рус. *Ксеротизация местности* 'постепенное уменьшение степени увлажнения почвы и общее нарастание сухости в экологических

системах', *аридизация суши* 'комплекс процессов уменьшения степени увлажнения территорий'.

В ходе проведенного анализа выявлено, что английские и русские экотермины могут состоять как из одного слова, так и иметь двух- и реже трехкомпонентную структуру. Анализ семантического объема исследуемых экотерминов русского языков показал, что экотермины заимствуются в русский язык посредством калькирования или буквального перевода.

Английские экотермины характеризуются значительно более развитой полисемией, вследствие чего контекст является обязательным условием определения их семантики.

#### Список литературы

1. Бондарко А. В. О грамматике функционально-семантических полей // Известия АН СССР. Сер. лит-ры и яз. 1984. № 6. С. 492-503.
  2. Гак В. Г. Повторная номинация и ее стилистическое использование // Языковые преобразования. – М.: Школа Языки русской культуры, 1998. С. 524-554
  3. Терехова С. И. Методы и методология полипарадигмального исследования в современном языкознании и переводоведении // Методология и историография языкознания. Славянск, 2013. С. 7-19.
  4. Щитова О. Г., Дам Тхи Нгок Чинь Неисконная экологическая терминология в русском и английском языках //Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. №5 (71): в 3-х ч. ч.3. С.170-179
  5. Англо-русский терминологический словарь по экологии / сост. М. Н. Пигарева. Самара: Изд-во СГАУ, 2013. 840 с.
  6. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов; РАН, Ин-т лингвист. исслед. – СПб.: Норинт, 1998. 1535 с.
- Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.etymonline.com/> (дата обращения: 28.03.2023).

Чжан М.

*Научный руководитель: Дымова А. В., к. филол. н., доцент,  
Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург*

## **МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «КИТАЙ – ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ» В РОССИЙСКИХ СМИ**

С ростом вовлеченности Китая в международные процессы, вопросы формирования национального имиджа Китая и его образа в восприятии другими культурами становится все более частой и актуальной темой в текущих научных исследованиях. Роль средств массовой информации, несомненно, играет далеко не последнюю роль. В этой статье в качестве объекта исследования выбраны новостные репортажи российских СМИ за 2022-2023 гг. Анализируется формирование метафорического образа Китая, подробно рассматривается метафорическая модель «Китай – Предприниматель», приводятся примеры. Исследование может быть полезно как для более глубокого понимания реалий международного взаимодействия между странами, так и для определения дальнейших путей совершенствования этого взаимодействия.

**Ключевые слова:** метафорическая модель; Китай; Россия; предприниматель; торговля; СМИ.

В условиях расширения всеобъемлющего стратегического партнерства между Китаем и Россией и всеобщей глобализации постепенно возрастает и научный интерес к национальному имиджу Китая [Ху 2022], особенностям функционирования общества в нем [Дымова, Золотайко, Цзян 2023], образу на международной арене [Осетрова, Чэнь 2018], традициям и искусству [Тан 2021] и т.д. В российских СМИ формируется разносторонний образ современного Китая, освещаются многие его внешнеэкономические стратегии и

действия. Все это говорит об актуальности исследования метафорического образа современного Китая.

Эффективная имиджевая политика страны говорит об уровне ее культурного и социально-экономического развития, является важной частью успешной внутренней и внешней политики государства. Действительно, образ государства – это многослойная, многогранная структура, которая включает в себя социально-экономические, политические, этнические, религиозные и культурные составляющие. Формирование имиджа страны зависит от многих факторов, в том числе от каналов, по которым люди получают информацию о других странах, как правило, СМИ. Следовательно, то, как освещается страна в средствах массовой информации, играет не последнюю роль в формировании ее имиджа.

В этой статье в качестве материала исследования рассмотрены новостные репортажи российских СМИ за 2022-2023 гг. Цель – изучить средства формирования метафорической модели «Китай – Предприниматель», реализуемой в этих новостных сюжетах.

Рассмотрим несколько иллюстративных примеров исследуемой метафорической модели:

*(1) Как сообщило в среду Центральное телевидение Китая, тем самым КНР впервые передает другой стране национальную технологию производства пассажирских составов, развивающих скорость до 160 км/ч.*

Как отмечается в контексте (1), КНР приступает к локализации производства китайских пассажирских высокоскоростных поездов в Пакистане. Передача технологии сборки высокоскоростных поездов в Пакистан свидетельствует о готовности Китая содействовать совместному развитию соседних стран, а также о приверженности Китая духу взаимовыгодного сотрудничества. С точки зрения предпринимательства, будучи партнером Китая, Пакистан является

очень подходящим объектом для передачи технологии высокоскоростных железнодорожных пассажирских перевозок. Это также, вероятно, усилило у пакистанцев чувство идентичности с Китаем, и они будут более склонны покупать товары из Китая.

*(2) Россия и Китай будут развивать сотрудничество в сфере создания и использования энергетического оборудования.*

Контекст (2) сообщает о том, что в настоящее время между двумя странами проводятся процессы стандартизации в сфере использования энергетических технологий. Безусловно, это является важным шагом для установления сотрудничества между Россией и Китаем, т.к. это свидетельствует о готовности Китая и России к взаимовыгодной предпринимательской деятельности и взаимному обучению в экономической и энергетической областях. Это также отражает готовность Китая вести переговоры с друзьями и совместно обогащаться.

*(3) ...внешнеторговый оборот провинции Хайнань на юге Китая достиг 34,4 млрд. юаней (4,9 млрд. долларов США), что на 21,8% больше, чем за аналогичный период 2022 года.*

Как видно из контекста (3), с января по февраль провинция активно торговала с различными странами, членами Регионального всеобъемлющего экономического партнерства, тем самым наращивая внешнеторговый оборот. Торговые объекты Китая разнообразны и не ограничиваются торговыми обменами с соседними Россией, Японией и Южной Кореей. Более того, Хайнань обладает уникальными экономическими преимуществами, поскольку китайское правительство создало на Хайнане зону беспошлинной торговли товарами. Таким образом, многие национальные предприятия имеют большое количество экономических и торговых обменов с Хайнанем.

*(4) Власти Китая планируют ускорить процесс формирования страны как торговой державы и будут содействовать расширению*

*сферы присутствия национальных компаний на международных рынках.*

Из контекста (4) очевидно, что китайское правительство положительно относится к двусторонней торговле с другими странами и поддерживает торговлю с ними по различным каналам. Предложение о содействии развитию внешней торговли свидетельствует о стремлении Китая к развитию предпринимательства и внешней торговли. Хотя в прошлом году Китай принял консервативную политику в отношении эпидемии новой коронавирусной инфекции в контексте материкового Китая, китайская торговля по-прежнему развивается.

Из рассмотренных выше новостных репортажей видно, что китайское правительство привержено установлению торговых отношений с другими странами. Китай осуществляет предпринимательскую деятельность в экономической или финансовой сферах, благодаря чему общий объем торговли Китая с другими странами увеличивается год от года. Таким образом, проанализировав новостные репортажи российских СМИ за 2022-2023 гг., мы установили наличие метафорической модели «Китай – Предприниматель». Подобный метафорический образ Китая в СМИ способен благоприятно влиять на его национальный имидж и может помочь развивать торговлю с другими странами и способствовать его стабильному социальному развитию.

#### **Список литературы**

1. Дымова А.В., Золотайко А.И., Цзян Ч. Образ китайской полиции: индекс доверия в контексте метафорической репрезентации на медиаплатформах и видеохостингах // Политическая лингвистика. 2023. № 1(97). С. 89-96. DOI 10.26170/1999-2629\_2023\_01\_10.

2. Осетрова Е.В., Чэнь К. Китай в медиакартине мира // Сибирский филологический форум. 2018. № 3(3). С. 20-30.

3. Тан Ц. Лингвокультурная локализация русских фильмонимов в Китае // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 56. С. 96-103. DOI 10.31773/2078-1768-2021-56-96-103.

4. Ху Ж. Имиджевая функция спортивного события на примере формирования внутреннего имиджа Китая под влиянием открытия Олимпийских игр 2022 в Пекине // *Litera*. 2022. № 12. С. 1-11. DOI 10.25136/2409-8698.2022.12.39326.

# **Когнитивно-дискурсивные исследования**

**Афтенюк О.В.**

**Научный руководитель: Косташ Л.Л., ст. преподаватель**

*Приднестровский государственный университет*

*им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь*

## **ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РОАЛЬДА ДАЛЯ «БОЛЬШОЙ И ДОБРЫЙ ВЕЛИКАН» И «ЧАРЛИ И ШОКОЛАДНАЯ ФАБРИКА»)**

В настоящей статье авторами рассматривается сущность понятия «окказионализм», определяются различные типы окказиональных единиц и способы их образования. Актуальность исследования обусловлена устойчивым интересом лингвистов к проблемам новых слов на протяжении последних десятилетий и частотностью окказиональных элементов в современной речи. На материале произведений Р. Даля «Большой и Добрый Великан» и «Чарли и шоколадная фабрика» исследуются способы образования и категории окказионализмов. В работе применялись методы сплошной выборки, словообразовательный анализ, описательный метод, контекстуальный анализ. Результаты, полученные в ходе исследования окказионализмов, могут быть использованы студентами и преподавателями при подготовке к занятиям по практическому курсу английского языка и лексикологии, а также для составления тематических словарей. Автор данной статьи приходит к выводу о том, что для проанализированных в рамках данного исследования произведений, Роальд Даль характерно использовал окказионализмы, обозначающие характеристику человека, предметов, явлений, образованных преимущественно путём словосложения и аффиксации.

**Ключевые слова:** окказионализм, способы словообразования, окказиональное словообразование, признаки окказионализмов, художественный текст.

Окказиональное словообразование участвует самым непосредственным образом в создании объёмных классов слов, объединённых по формально-структурным и семантическим признакам. Поэтому окказионализмы представляются значительными не только в структурном отношении и поверхностно-образном смысле, но и в экспрессивно-эмоциональном и глубинно-эстетическом планах.

Термин «окказиональный» впервые встречается в статье Н.И. Фельдман «Окказиональные слова и лексикография», где она определяет окказиональное слово, как созданное по малопродуктивной или непродуктивной словообразовательной модели для определённого случая слово [Фельдман 1957: 65–74].

Окказиональное (слово, значение, словосочетание) – «не узуальное», не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [Бабенко 1997: 3].

Учёный Э.И. Ханпира выделяет несколько категорий окказионализмов:

- 1) фонетические окказионализмы;
- 2) лексические (словообразовательные) окказионализмы;
- 3) грамматические окказионализмы;
- 4) семантические окказионализмы;
- 5) графические окказионализмы [Ханпира 1972: 364–368].

Новые слова могут образовываться различными путями. Иногда эти пути даже переплетаются, но, тем не менее, представляется возможным вычленить основные приёмы их образования:

- 1) словосложение;

- 2) конверсия;
- 3) аффиксация;
- 4) слияние;
- 5) обратное словообразование;
- 6) сокращения;
- 7) контаминация;
- 8) составные слова [Нухов 1987: 16].

В произведении «Большой и Добрый Великан» значительное большинство составляют случаи словосложения с аффиксацией (lickswishy (остренький солёный), notmucher (неоченька), редупликация (every little thingalingaling (все ужастики-головастики), telly-telly bunkum box (телеящик), рифмованный повтор (piggy-wiggies (ребятки-поросятки), уску-mucky (останется мокрое место).

В большом количестве окказионализмов, образованных с помощью словосложения, имеет место подмена компонента(-ов) при созвучии элементов с мотивирующим словом (bellypopper от helicopter). К примеру, слово “Fizzwiggler”, означающее “Fireflies”, образовано путём слияния двух слов “fizz” – шипучка и “wiggler” – покачивание, ёрзанье. Авторский неологизм “snozzcumber” образован при помощи словослияния (snozz/snozz[le] (сл. нос) + [cu]cumber (огурец). Сложное слово “cattypiddler” образовано от catty + piddler, очевидно, по созвучию с caterpillar (зедброглот); слово “jiggyraffe” от jiggy + giraffe (тигродил). У автора окказионализмы часто основаны на приёме олицетворения. Так, например, оказывается, что BFG ловит сны: хорошие – winksquiffers, phizzwizards (морская сплюшечка, сонодзилла) и кошмары – trogglehumpers, bogthumpers, grobswitchers (бугриный акул, бугростреныш, быстрорыл).

В повести Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика» особый интерес представляет группа авторских новообразований – окказиональные антропонимы. Все окказиональные антропонимы книги представляют

собой имена персонажей: все дети-участники экскурсии (кроме Чарли) – Augustus Gloop, Veruca Salt, Violet Beauregarde и Mike Teavee. И имя, и фамилия избалованной девочки Veruca Salt представляют собой семантический тип окказионализма. В английском языке не существует слова *veruca*, но зато есть практически идентичное существительное *verruca*, о значении которого читатель узнает непосредственно от Вилли Wonки, когда кондитер путает эти слова: “I always thought that a *veruca* was a sort of wart that you got on the sole of your foot!” [Dahl 2005: 64]. Данный тип окказионализма: семантический; модель построения: семантическая деривация. Ещё одним окказионализмом в «Чарли и шоколадная фабрика» является термин “*swudge*”, под которым понимается “a kind of soft sugar paste flavored with mint that Willy Wonka uses to make edible grass meadows.” Это существительное образовалось путём сложения “*sward*” и “*fudge*”. Творческое сочетание, используемое Р. Далем в романе, – это слово “*stickjaw*”, созданное объединением слов “*jaw*” и “*stick*”, описывающее “a super-sticky toffee that Willy Wonka invents”.

Нами было подробно проанализировано 88 самых ярких окказиональных слов, возникших различными словообразовательными способами. Анализ количественных показателей появления тех или иных окказионализмов показывает, что в процентном и количественном соотношении окказионализмы, образованные путём словосложения и аффиксации занимают наибольшую часть от общего количества – 68% и 28% соответственно. Таким образом, можно сделать вывод о том, что Роальд Даль использовал окказионализмы, обозначающие характеристику человека, предметов, явлений, образованных преимущественно путём словосложения и аффиксации. Можно предположить, что именно высочайшая степень авторской лингвокреативности, словообразовательное многообразие, наличие сложных, неоднозначных новообразований делают произведения

«Большой и Добрый Великан» и «Чарли и шоколадная Фабрика» такими привлекательными.

#### Список литературы

Бабенко Н.Г. Оказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. Учебное пособие. Калининград: Изд-во КГУ, 1997. – с.5-43.

Нухов С.Ж. Семиологические аспекты окказионального словообразования современного английского языка: Автореф. дис. канд. филол. наук/ Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. Специализир. Совет К.113.08.19. – М., 1987. – с.16.

Фельдман Н.И. Оказиональные слова и лексикография // Вопросы языкознания. – 1957. – №4. – с. 65-74.

Ханпира Э.И. Оказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования: сб. статей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – с. 364-374.

Даль Р. БДВ: Большой и Добрый Великан / пер. с англ. И. Шишковой. М.: Самокат, 2018. – с.224.

Даль Р. Чарли и шоколадная фабрика / Пер. с англ. М. Лахути. М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2005. – с.190.

Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. Puffin books, 2005. – p.190.

Dahl R. The BFG. L.: Puffin Books, 2001. – p.142.

**Ван Юе**

**Научный руководитель: Гончарова Л. М., к. филол. н., доцент,  
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,  
г. Москва**

#### ТРОЛЛИНГ И ФЛЕЙМИНГ В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ

В современном коммуникативном пространстве Интернета из-за признаков интернет-коммуникации, как дистантность, анонимность, статусное равноправие, появляются немало антивежливых коммуникативных поведений. Антивежливое коммуникативное поведение реализуется через определённые коммуникативные стратегии. Статья посвящена изучению проявления одной из коммуникативных стратегий антивежливости – стратегии троллинга в русскоязычных интернет-

комментариях. Анализируется результативное последствие стратегии троллинга – флейминг. Анализ проводится на материале русскоязычных интернет-комментариев.

**Ключевые слова:** троллинг, флейминг, антивежливость, коммуникативная стратегия, интернет-комментарий.

Стремительное развитие интернет-коммуникаций влияет на коммуникативное поведение всего общества. Виртуальное коммуникативное пространство демонстрирует сегодня как вежливое, так и антивежливое коммуникативное поведение. Антивежливое коммуникативное поведение реализуется в интернет-комментариях через определённые коммуникативные стратегии, что обуславливает **актуальность** данного исследования. Относительно новым явлением стало понятие троллинга, которое может рассматриваться в качестве деструктивной коммуникативной стратегии.

В качестве **материала** исследования выбраны интернет-комментарии, опубликованные в сети Интернет, которые проявляют реализацию стратегии троллинга. Все примеры приводятся с сохранением авторской орфографии и пунктуации, часть текста намеренно сокращена нами в целях соблюдения морально-этических норм и в рамках объема статьи. **Методы**, используемые в статье: описательный метод, лингвистический метод контекстуального анализа.

### **Результаты исследования.**

Под антивежливостью понимается «намеренное или ненамеренное нарушение норм вежливости, может быть оскорбительным, но может свидетельствовать об игровой, карнавальной тональности общения, с одной стороны, либо о принадлежности говорящего к иной лингвокультуре, с другой стороны» [Карасик 2018: 111-112]. Стратегия троллинга является одной из характерных антивежливых коммуникативных стратегий, нарушающих принципы социального

общения, морально-этические нормы и создающих конфликтогенную среду в интернет-пространстве.

Троллинг (от англ. trolling — ловля рыбы на блесну) представляет собой «создание провокационных, издевательских, оскорбительных сообщений с целью нагнетания конфликтной атмосферы» [Немыка 2012: 68]. Стратегия троллинга реализуется в русскоязычных интернет-комментариях путем вовлечения пользователей в диалог и использования стратегии провокации, которая заключается в том, что автор провокационного заявления намеренно вызывает у пользователей реакции несогласия, возмущения, отрицания. Приведём пример:

Комментарии к статье «Загадка Нефертити или всё, что вы хотели и НЕ хотели знать о великой царице» [<https://dzen.ru/a/ZCFFQTNUg3Gv1M1C> (дата обращения: 28.03.2023)]:

*Иванов: Насчет красоты: а вы глазами смотрите? Или вам можно внушить все, что угодно? Для монгольского арата она, может, и кажется красивой. Или бурятскому солдату <...>. А так – нет.*

*Светлана Н.: Иванов, сочувствую.*

*Анна В: Иванов, а при чем тут бурятские солдаты??? Или вы что, считаете, что у бурят нет канонов красоты? Они есть, и сейчас восточная экзотическая красота буряток в тренде. Я живу около Байкала, и вы бы видели, какие здесь девушки красивые! И у монгольского арата есть свое представление о женской красоте, только свое. Да при чем здесь национальность (тем более монголоидная раса)? Вы вообще, о чем? Хотите показать себя знатоком женской красоты? Видала я таких! Всё и вся обгадить, об\*\*\*ть только потому, что ни одна мало мальски смазливая девчонка в школе не обращала на него внимания. Да и в юности никто не давал. Вот поэтому, такие как вы и делают вид, что им не больно то и надо! Тем более, кругом одни уродки, для монголов и бурят.*

*Иванов: Светлана Н., кому? Я сочувствую тем бедолагам, которым Нефертити кажется красивой. Бюст хорош, как произведение искусства. Но посмотрите объективно на саму модель и представьте, как она выглядела в жизни!*

*Светлана Н.: Иванов, вам сочувствую, потому что круг ваших представлений о красоте слишком узок. Нефертити объективно красива и чертами лица, и их благородной гармонией. И в жизни выглядела бы экзотической красавицей.*

В данном примере намеренно провоцируются негативные реакции других пользователей, причем предметом конфликтного диалога служит не сам объект комментария – статья, а отсылка к национальности. Автор первого конфликтного комментария (тролль) далее намеренно отвечает в провокационной манере для разжигания конфликта. В ответах на его вбросы пользователи, вовлеченные в спор, применяют разные стратегии.

Выбранный пример является уже отредактированным модератором. В большинстве же, несмотря на публичность Интернет-пространства, комментаторы-тролли – авторы провокационных комментариев используют негативные примеры, инвективы, бранную и обценную лексику, фамильярно-презрительное отношение и др. Ответы как правило являются также глубоко негативными и содержат аналогичные стратегии грубости, непристойности, бестактности и др. Стратегия троллинга в конечном счете переводит общение в конфликтный диалог, приводящий к еще одной разновидности антивежливого общения – флеймингу.

Флейминг (от англ. flame — «пламя») является «результатом процесса деструктивной коммуникации» [Моисеева 2022: 1]. Флейминг по своей сути является жанром болтовни и может проявляться как «спор ради спора». Пользователи обмениваются сообщениями, переходящими в словесную войну, при этом коммуниканты, переходя на личности, уже забывают об изначальной причине спора. Сообщения флейма могут

содержать личные оскорбления и нацелены на дальнейшее разжигание ссоры. Нередко именно троллинг является причиной возникновения флейминга.

Приведем пример полилога пользователей, комментирующих новость «Компания Apple анонсировала новый цвет для iPhone 14 и iPhone 14 Plus» [[https://vk.com/kosti\\_bloggers?w=wall-41768412\\_2283542](https://vk.com/kosti_bloggers?w=wall-41768412_2283542)] (дата обращения: 18.03.2023):

*Дмитрий С.: Остались еще дураки кто покупает этот убогий аппл? Я думал что этот г\*\*\*о-бред давно обанкротился.*

*Катерина Г.: Дмитрий, какие телефоны по вашему нормальные?*

*Дмитрий С.: Катерина, POCO, Infinix, Vivo, BQ, Oukitel*

*豊満桃 🍑: ахаххахахаха б\*\*\**

*Дмитрий С.: 豊満, вумен с эплом я так понимаю смешно с нормальных телефонов?*

*Аня М: вас забайтили как дурачков*

*Дмитрий С.: твой низкий кругозор заканчивается на айфонах для дегенератов? и т.д.*

В данном примере оскорбительные комментарии и унижение покупателей iPhone используется пользователем с целью продолжения флейминга и разжигания конфликта. Очевидно, он добился своей цели – видим множество ответов с применением стратегий грубости, насмешки, бестактности, назойливости, дисфемизации и др.

**Заключение.** В качестве рекомендации для пользователей сети Интернет можно пожелать при встрече с троллингом в интернет-комментариях не реагировать на него, не применять стратегий антивежливости, особенно стратегии назойливости, так как любая ответная реакция поможет троллям реализовать интенцию провокации и – как последствия – стратегию флейминга.

### Список литературы

1. Карасик В. И. Вежливость и антивежливость в сетевом дискурсе / В. И. Карасик // Вежливость и антивежливость в языке и коммуникации, Москва, 23–24 октября 2018 года. – Москва: Издательство "Политическая энциклопедия", 2018. – С. 104-114.
2. Моисеева А. В. Флейминг как форма речевой агрессии в интернет-коммуникации / А. В. Моисеева, А. С. Титлова // Русский лингвистический бюллетень. – 2022. – № 2(30).
3. Немыка А. А. Дискурсивное пространство текста: троллинг как элемент некооперативной речевой стратегии современной интернет-коммуникации / А. А. Немыка, А. А. Ушаков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 4. – С. 68-71.

**Динькаева М.К.**

**Научный руководитель: Омарова А.М., м.г.н., ст. преподаватель,**  
*Карагандинский университет имени Е.А. Букетова,*  
*г. Караганда, Казахстан*

### **INTERACTION OF VERBAL AND NONVERBAL COMPONENTS IN POLYCODE FILM TEXT**

Данная научная работа исследует особенности взаимодействия вербальных и невербальных компонентов кинотекста как одного из видов поликодового текста. Рассматриваются повествовательные функции союза вербального текста, звука и визуала кино посредством художественного анализа материала. В рамках исследования выявлены особенности использования песенного дискурса в контексте кинодискурса с целью передачи важной информации о сеттинге, сюжете и персонажах. Делаются выводы об эффективности воздействия поликодового кинотекста на аудиторию.

**Ключевые слова:** поликодовый текст, кинотекст, кинодискурс, киномузыка, песенный дискурс, повествование

The demand for the study of polycode (creolized, polysemantic, video verbal, multimodal, etc.) texts, as E.E. Anisimova notes, is due to “the rapid growth of visual information in modern communication” [Anisimova 2003: 5]. In fact, considering how popular media content is in contemporary culture, polycode text can be considered one of its most successful forms. [Butko 2020: 195] Film text refers to a type of polycode text in which verbal and nonverbal components interact [Sorokin, Tarasov 1990: 180–181]. As any other text, its inherent qualities are coherence and cohesion [Galperin 1981: 139], thus all its components should share a connection on a contextual level. This study aims to research the features of the interaction of verbal and nonverbal components in a film text as a polycode text, as well as the semiotic changes occurring due to its recoding from monocode text.

The relevance of this study lies in the relative novelty of the polycode text phenomenon and the comparatively small number of scientific papers on film discourse from the point of view of linguistics.

As the material of this study, the miniseries “The Queen's Gambit” as a film adaptation of the novel of the same name by Walter Tevis was chosen.

The research methodology is implemented through the elements of literary and comparative analysis of the material under study.

Since “The Queen's Gambit” is not an original series, but a novel adaptation, it is possible to conduct a comparative analysis. When adapting a literary work into a movie, transforming monocode text into polycode text, it would appear that the only text that would preserve its verbal form would be the characters' dialogues, presented as their lines in the script. It is true, and “The Queen's Gambit” is a great example, as many of the dialogues in the novel were kept the same, even word-to-word, when adapting the book into a series.

However, there are other cases of verbal text maintaining its form. In “The Queen's Gambit”, the first instance of the story setting introduction occurs during the opening scene, as a text reading “Paris, 1967” appears on the

screen. It is not a singular case of such use of text, as it is used multiple times later in the series to clarify changes in time and place of action.

Other notable cases would be, for example, the showcasing of the books Beth Harmon, the main character, reads to educate herself on the topic of chess, such as “Modern Chess Openings” by Nick de Firmian, “My Chess Career” by José Raúl Capablanca, etc. Although the text of these books is not quoted in the series, their titles appearing on screen serve as a storytelling tool, as they give more insight into Beth's character, supplementing both her background and development.

Verbal text in cinema is also used on other occasions, such as signboards, banners, characters' badges, etc. A badge can display a character's name, possibly their profession, however, other information, such as their appearance and voice, has to be transmitted through other semiotic systems, visual and audial, accordingly.

However, film text also includes nonverbal components. The sounds in cinema also play a significant role in storytelling. In this series, as Beth comes home and hears the sounds of a piano from the living room, she deduces that her stepmother is home. The amplified sound of a clock ticking communicates to the audience the tension and anxiety a character is experiencing as they have to make their move during a chess tournament. Even the Russian characters' accent tells a story of their origins without the need to clarify it on a verbal level. The chess games, described in detail in the book, are shown on the screen on a visual level. All that was clarified in the book lexically, is being told in the series through a combination of nonverbal sign systems such as acting (facial expressions and body language), stage setting (lighting, color theory, scenery, visual effects, etc.) and the film's sound design (voice acting, the sound effects, music, etc.).

In fact, another example of efficient utilization of audial and verbal information in cinema can be recognized as film music. The song text itself refers to one of the types of polycode texts, combining verbal and audial

components [Lee 2020: 87]. Besides the original score of a movie that is usually devoid of lyrics and is used to set the tone, sometimes songs with lyrics are also featured, and the relations between such songs and the visuals are under special attention in this study.

In “The Queen's Gambit” series, the featured songs play primarily a role of establishing the setting by using the 60s songs performed by artists of primarily American descent (The Vogues, Quincy Jones, The Monkees, Nancy Wilson, etc.), thus establishing the time and place of the story. There are also more narrow occurrences, e.g. the song “25th of the 12th” by Bill Compton, being a Christmas song and playing in the third episode, thus conveying the time setting of the accompanying scenes.

However, the role of songs in the series is not limited to this function. The lyrics of several songs are used as a narrative tool to convey a character's internal feelings. For example, in the third episode Beth attends a girl's night, and the girls joyfully sing along to the song “You're the One” by The Vogues, specifically the lines “Everytime we meet, everything is sweet” and “You're the one that I long to kiss / Baby, you're the one that I really miss”, while Beth does not participate and is visibly uneasy, later physically leaving the party. Thus, the interaction of the song lyrics and the visuals in this scene convey Beth's internal conflicts with her femininity and the concept of romance.

Another good example would be the song “End of the World” by Herman's Hermits playing during the credits of the third episode. The lyrics of the song, especially “Don't they know it's the end of the world / It ended when I lost your love”, describe Beth's heartbreak as she loses her chances to be with the man she likes, and loses a big tournament for the first time, all in the same day. The song “(I'm not your) Steppin' Stone” by The Monkees playing in the fifth episode vocalizes what Harry Beltik is willing to say to Beth as she walks into his room: “You're trying' to make your mark in society / You're using' all the tricks that you used on me” and “I said I'm not your steppin' stone”. Here, the song serves as a communication tool, voicing a character's thoughts to the viewer. There are

more examples of use of songs for analogous purposes in this series, and all of them prove that song lyrics in films contribute to a more complete understanding of the plot and characters [Plotnitskiy 2016: 131].

As the result of the research, it was revealed that through combining verbal text with cinematic audiovisuals, it is possible to reach a union causing an amplified effect on the audience. It was also discovered that features of song discourse in the context of film discourse stand out due to the enhanced effect of music's influence on one's perception. Both verbal and nonverbal components of a film are capable of conveying key information on the setting, characters, internal conflict, plot development, and other literary elements of a story.

In conclusion, film text is a complex polycode text that causes an amplified effect owing to the utilization of audiovisual encrypted messages, and is a successful form of modern communication. Its components and their interaction can be used as an efficient narration tool in storytelling. Thus, film text is worthy of attention and careful study in the context of linguistics.

#### **Список литературы**

Анисимова Е.Е. Лингвистика Текста и Межкультурная Коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов М.: Издательский центр «Академия», 2003. 128 с.

Буцько Ю.В. Взаимодействие вербальных и невербальных компонентов в креолизованных текстах Жана Эффеля // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 2(21). С. 194–203.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.

Ли О.Д.. Песенный текст как объект лингвистического исследования // Международный научно-исследовательский журнал, по. 8-3 (98), 2020, С. 86–89.

Плотницкий Ю.Е. Специфические характеристики песенной лирики саундтрека как компонента кинотекста (на материале песенной лирики саундтрека к сериалу «Настоящая кровь») // Эволюция и трансформация дискурсов. Вып. 1: Сборник научных статей / Самар. гос. ун-т, отв. ред. С.И. Дубинин, В.Д. Шевченко. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016, С. 124–132.

Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография. М., 1990.

**Жарова Ж.Р.**

*Научный руководитель: Иванова С.В., д-р филол. н., профессор,  
Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, г.  
Санкт-Петербург*

## **ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕТСКОГО ЯЗЫКА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТФИЛЬМАХ**

В статье рассматривается детская речь и особенности ее репрезентации в англоязычном мультфильме. Специфика детской речи проявляется на всех уровнях ее формирования, что обусловлено возрастными психофизиологическими особенностями ребенка. Ребенок постепенно осваивает речь, чему способствует нарратологическое осмысление мира. Мультфильм является одновременно и демонстрацией особенностей детского нарратива, и способом постижения мира для самих детей. В этой связи цель статьи заключается в определении специфики лексики и грамматики, служащих репрезентации нарратива мультфильмов («Белоснежка и семь гномов», «Шрек», «В поисках Немо») в плане их соответствия детскому языку. Методы исследования включают в себя как общетеоретические (анализ и синтез, индукция, обобщение), так и частнонаучные методы (стилистический анализ текста, метод сплошной выборки). В результате удалось выявить языковые средства репрезентации детского нарратива на лексическом и грамматическом уровнях, которые соответствуют особенностям детского языка.

**Ключевые слова:** детская речь, нарратив, детский нарратив, мультфильм.

Актуальность исследования обусловлена обращением к проблеме нарратива, поскольку нарратив выступает одним из показателей

становления языковой личности, при этом этапы развития нарративной компетенции у детей требуют лингвистического осмысления. Материалом такого рода исследования могут послужить детские мультфильмы. В этой связи цель данной работы — выявить особенности репрезентации детского языка в англоязычных мультфильмах.

Для достижения данной цели были использованы как общетеоретические (анализ и синтез, индукция, обобщение), так и частнонаучные методы (стилистический анализ текста, метод сплошной выборки). Материалом исследования послужили мультипликационные фильмы «В поисках Немо» / “Finding Nemo” (2003), «Шрек» / “Shrek” (2001), «Белоснежка и 7 гномов» / “Snow White and the Seven Dwarfs” (1937), общая длительность которых составляет 274 минуты.

Детская речь — это “совокупность особенностей речи ребёнка (преимущественно преддошкольника и дошкольника), обусловленных возрастом (и уровнем интеллектуального развития) и не связанных непосредственно ни со спецификой определённого языка, ни со спецификой речевой ситуации” [БЭС]. Детская речь отличается от взрослой отступлениями от норм на многих уровнях — фонетическом, словообразовательном и морфологическом, а также на лексическом и синтаксическом, поскольку «ребенок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует» [Цейтлин 2000: 11]. Кроме того, детская речь обусловлена развитием когнитивных процессов ребенка и отражает текущее развитие его языковой системы.

Одним из ключевых для данного исследования является понятие “нарратив” (от лат. *narrare* – рассказывать, повествовать), которое в научной литературе определяется неоднозначно, однако разнообразные трактовки дополняют друг друга. Интересно отметить, что И. В. Алещанова придерживается мысли о нарративной стратегии как об “одной из глобальных речевых стратегий в становлении мышления

языковой личности, мерой языковой компетентности”, т.е. исследователь поддерживает теорию об опережающем характере формирования жанрового мышления по сравнению со стадией овладения национальным языком [Алещанова 2006: 39].

Анализ детского нарратива отражает когнитивное пространство ребенка и позволяет понять каковы особенности его мировосприятия, а также каковы мотивы выбора тех или иных языковых средств. Нарратив ребенка отличается от нарратива взрослого, его язык в начале жизни носит наиболее ситуативный характер, то есть связан с определенной реальностью.

Мультфильм является одновременно и демонстрацией особенностей детского нарратива, и способом постижения мира для самих детей. Мультфильм можно рассматривать как один из способов совершенствования языковой компетенции ребенка, поскольку детские мультфильмы учитывают специфику своей целевой аудитории, используют актуальные для нее языковые средства и ориентированы на зону ближайшего развития ребенка, в чем можно убедиться обратившись к результатам проведенного анализа языкового материала трех детских мультфильмов на лексическом и грамматическом уровнях, представленным в сводной таблице.

Таблица 1. Лексические и грамматические особенности детского языка мультфильмов

Мультфильм	Лексический уровень	Грамматический уровень
“Белоснежка и семь гномов” (“Snow White	- обилие прилагательных и наречий, в том числе выражающих экспрессивность ( <i>Magic Mirror on the wall, who is the fairest one of all?; I’m awfully sorry; etc</i> );	- обилие простых предложений, чаще всего в форме императива ( <i>Silence!; Wait. Run away, hide.</i> ); - наличие эллиптических конструкций ( <i>In the woods</i>

<p>and the Seven Dwarfs”) , 1937 год, Disney</p>	<p>- наличие лексики с уменьшительно-ласкательными суффиксами (<i>girlie; dearie, etc.</i>);</p> <p>- наличие разговорных сокращений (<i>When you gotta...; We ain't gonna do it, are we?</i>);</p> <p>- сленговое употребление личных местоимений (<i>So splash all ya like; Famed is thy beauty, Majesty; Begin thy magic spell</i>).</p>	<p><i>somewhere?; You do?; A pickaxe. A stocking too. And a shoe.</i>).</p>
<p>“Шрек” (“Shrek”), 2001 год, Dreamworks Pictures</p>	<p>- обилие разговорных и просторечных слов и выражений (<i>a fella; a guy, Monsieur Hood</i>);</p> <p>- наличие тематической лексики, а именно сказочной лексики (<i>giant, princess, kingdom, the Magic Mirrow, dragon, etc.</i>);</p> <p>- обилие использования сокращений (<i>'Cause I'm all alone; I don't wanna go back there!; etc.</i>);</p> <p>- сленговое употребление личных местоимений (<i>I warn ya!; You're great pals, aren't ya?</i>);</p>	<p>- обилие простых предложений, чаще всего в форме императива (<i>Move it along. Come on! Get up!</i>);</p> <p>- нарушение грамматических норм (=неграмотность героев) (<i>I'm the talkingest damn thing you ever saw; I bet you ain't never seen a donkey fly</i>).</p>

	<p>- наличие прилагательных и наречий, выражающих экспрессивность (<i>That was really scary; It makes me awfully mad, etc.</i>).</p>	
<p>“В поисках Немо” (“Finding Nemo”), 2003 год, Pixar</p>	<p>- обилие синонимов (<i>friend-buddy-mate, scared-afraid, guy-fella, etc.</i>);</p> <p>- наличие тематической (<i>ocean, diver, reef, mollusk, etc.</i>) и профессиональной лексики (<i>anterior crown, cotton roll, root canal, etc.</i>);</p> <p>- наличие разговорной и просторечной лексики (<i>fella, guy, buddy, mate</i>);</p> <p>- наличие эмоционально-экспрессивной лексики (<i>It's the ocean, silly; Are you woozy? (=alright), etc.</i>);</p> <p>- использование междометий и наречий для передачи неподготовленности речи (<i>Well; Actually</i>);</p> <p>- обилие разговорных сокращений (<i>We're gonna stay together; I don't wanna go to school; Gimme! etc.</i>);</p>	<p>- обилие простых предложений, чаще всего в форме императива (<i>Look out!; Wake up!; etc.</i>);</p> <p>- наличие эллиптических конструкций (<i>Hmm, can't complain; You see that filter?, etc.</i>);</p> <p>- наличие односоставных предложений (<i>Ocean!; Dory, no singing; A light; etc.</i>);</p> <p>- нарушение грамматических норм для акцентирования неграмотности речи героев (<i>I'm done; I'm done talking to the shark</i>).</p>

	- обилие ласковых обращений (=неформальный стиль общения) ( <i>daddy, mummy, clownie (=clownfish)</i> );	
--	--	--

Во всех проанализированных мультфильмах для лексического уровня наиболее характерным является обилие разговорных слов и выражений, наличие сокращений и лексики с уменьшительно-ласкательными суффиксами, что приближает речь героев к речи ребенка и окружающих его взрослых. Кроме того, необходимо отметить обилие прилагательных и наречий, выражающих экспрессивность, что делает речь персонажей “живой” и поддерживает внимание у детей. На грамматическом уровне можно отметить обилие простых предложений и эллиптических конструкций, что связано с психовозрастными особенностями детей, а именно ситуативностью детской речи и ее диалогической направленностью, что предполагает в основном только прямую речь.

Таким образом, нарратив мультфильма, его эмоциональная составляющая, использованные выразительные средства соответствуют детскому нарративу в целом и демонстрируют его особенности.

#### Список литературы

1. Алещанова И. В. Нарратив как культурная модель // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. Том 4. Вып. 1. С. 38–43.
2. Большая советская энциклопедия. [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1969—1978. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/83745/> (дата обращения: 26.03.2022).
3. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

Колобков И.А.

*Научный руководитель : Липинская А.А., к.ф.н., доцент,  
ОУ ОиДО “Лаборатория непрерывного математического  
образования”, г. Санкт-Петербург*

## **ОБРАЗ ИНОГО В ТВОРЧЕСТВЕ Г.Ф. ЛАВКРАФТА. НОВЕЛЛА «УЖАС ДАНВИЧА»**

Иное в творчестве Лавкрафта делится на три основные группы: Скрытое; Жуткое; Космическое. Для достижения поставленной цели и проверки сформулированной гипотезы нами были использованы такие методы исследования, как контекстный анализ, сюжетно-образный анализ, комплексный жанровый анализ и метода анализа словесных рядов. Предметом исследования является образ Иного в творчестве Г.Ф. Лавкрафта. В ходе исследования удалось выяснить, что действительно есть основания для классификации Иного сформулированным ранее образом.

**Ключевые слова:** ужас, Лавкрафт, иное, Данвич, жуткое

### **Актуальность исследуемой проблемы**

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что Говард Филлипс Лавкрафт является одним из отцов современного жанра ужасов, и многие авторы признают его влияние на собственное творчество. Влияние прослеживается и в массовой культуре: “Во время, в которое я подписывал автографы, раз за разом ко мне подходили молодые люди и просили подписать эту книгу. Лавкрафта они обнаружили посредством игр, ролевых и компьютерных.” [М. Houellebecq 1991: 3]. Но при большом интересе к творчеству Лавкрафта многие его аспекты остаются малоизученными. Так, образ Иного централен для всех рассказов Лавкрафта, за счет него реализуется основной конфликт, но до сих пор

не проводилось работ нацеленных на его характеристику и классификацию.

### **Гипотеза:**

Иное в творчестве ГФЛ делится на три основные группы:

1. Скрытое – проявление Иного через природные явления, аномалии и др.: землетрясения, стихийные бедствия и т.д.

2. Жуткое – схожее с тем, что признано считать привычным, но недостаточно, отчего воспринимаемое как жуткое.

3. Космическое – не вписывающееся в рамки понимания человека, нечто абсолютно другое, действия и суть чего человек не может не то что предсказать и/или объяснить, но даже описать.

### **Материал и методика исследования**

Применялись следующие методы исследования: контекстный анализ, жанровый анализ, сюжетно-образный анализ, комплексный анализ, анализ словесных рядов.

**Объект:** Новелла “Ужас Данвича” и другие произведения Г.Ф. Лавкрафта.

**Предмет:** Образ Иного в творчестве Г.Ф. Лавкрафта.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

В результате проведенного исследования на основе комплексного анализа новеллы “Ужас Данвича” и других произведений автора, нам удалось подтвердить сформулированную гипотезу. Действительно, прослеживаются характерные свойства и отличительные особенности Иного в творчестве Г.Ф. Лавкрафта, которые можно соотнести в соответствии с предложенной нами классификацией.

1. Иное уровня “Скрытое” несет в себе следующие особенности: не прямое воздействие на окружение; неявные или даже полностью скрытые проявления; чаще всего представлены в виде природных явлений (“*the hill noises*” (шумы холмов) [H.P. Lovecraft, 2005: 374], “*great blaze*” (мощная вспышка) [H.P. Lovecraft, 2005: 376]) аномалий (“*he growing*

*up uncannily*” (он рос пугающе быстро) [H.P. Lovecraft, 2005: 378], “*queer stench*” (странная вонь) [H.P. Lovecraft, 2005: 378]), сопровождаемые изменениями в поведении животных (“*watchdog barked with unnatural fury*” (сторожевой пес лаял с невероятной яростью) [H.P. Lovecraft, 2005: 384]).

2. Иное уровня “Жуткое” отличается сходством с представителями человеческого вида, но при этом обладающее и значительными отличиями, такими как выделяющиеся черты анатомии, нехарактерные для человека (щупальца, звериная шерсть); необычное поведение (отстраненность от общества, причастность к культам) и выдающиеся физические, интеллектуальные способности.

3. Иное уровня “Космическое” характеризуется крайней специфичностью и полной отличностью от представителей земной жизни (“*Yog-Sothoth – only a congeries of iridescent globes*” (Йог-Сотот – скопление радужных шаров) [H. P. Lovecraft, 1989: 231]). Контакт с существами такого рода несет за собой всепоглощающий ужас и чаще всего безумие, настигающее человека, прикоснувшегося к *запретному знанию*. Внешность представителей данной подкатегории описывается абстрактными выражениями и словами, не имеющими материального воплощения в реальном мире. Их существование не ограничено физической формой и часто не вписывается в рамки пространства и времени.

Иное действительно очень разнообразно в своих формах и проявлениях, и при переходе с одного уровня на другой чувство страха перед ним также меняется.

Также в процессе проведения исследования была замечена связь между объемом запретного знания, которым обладают герои произведения и преобладающим на определенном участке текста уровнем Иного. Это пересекается с центральными темами, которые затрагивает автор, что делает данное предположение не лишеным основания.

### Список литературы

1. Lovecraft H. *Tales.*, New York, NY: The Library of America, 2005. 838 p.
2. Houellebecq M. *Lovecraft: Contre le monde, contre la vie*, 1991. 150 p.
3. Lovecraft H. *The Recluse Supernatural Horror in Literature*, New York, NY: The Recluse, 1927. 23–59 p.
4. Lovecraft H. *The Horror in the Museum and Other Revisions* Sauk City, WI: Arkham House: 1989. 215–241 p.
5. Morel B. *Traité des dégénérescence physiques, intellectuelles, et morales de l'espèce humaine.*: Paris: Arno Press, 1857. 693 p.
6. Lovecraft H. *Beyond the Wall of Sleep*, New York, NY: Arkham House, 1943. 76–134 p.
7. Lovecraft H. *The Case of Charles Dexter Ward*, New York, NY: Arkham House, 1943. 176 p.
8. Lovecraft H. *The Colour Out of Space*, New York, NY: *Amazing Stories*, 1927. 557–567 p.
9. Lovecraft H. *The Dunwich Horror*, New York, NY: *Weird Tales*, 1929. 481–508 p.
10. Lovecraft H. *The Shadow over Innsmouth*, New York, NY: *Weird Tales*, 1936. 13–72, 74–125, 127–42, 144–58 p.
11. Machen A. *The Great God Pan*: John Lane, 1894, 46 p.
12. Lovecraft H. *The Temple*, *Weird Tales*, New York, NY: 1925. 329–336, 429–431 p.

**Краева Елизавета Алексеевна**

**Научный руководитель: Хомич И.А., преподаватель**

*Международный университет МИТСО, г. Минск*

### **РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ТЕКСТ» и «ДИСКУРС»**

Понятие «дискурс» в науке возникло еще в сороковых годах двадцатого века. В последнее время частота его использования в сфере гуманитарного знания заметно возросла. Термин «дискурс» используется в философии, социологии, филологии, политологии. Кажется бы очень близкие по смыслу, но в тоже время разные характеристики этих значений порождают одну дилемму за другой. И только изучив их, можно заключить, что два этих элемента в современном мире являются важной частью межкультурного общения и стирают все коммуникативные

барьеры. Таким образом, в данной статье будут освещены и разграничены лексико-семантические значения двух сопоставимых в лингвистике терминов: «текст» и «дискурс».

**Ключевые слова:** текст, дискурс, лингвистика, соотношение, взаимодействие, сообщение, прагматика

Термин «дискурс», как он понимается в современной лингвистике, близок по смыслу к понятию «текст», но он подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языковой коммуникации; текст же, напротив, мыслится в основном как статичный объект, результат языковой деятельности. Иногда считается, что «дискурс» включает в себя одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, встроенный в социальный контекст, и ее результат (т.е. текст); такое понимание является предпочтительным. Иногда попытки заменить понятие дискурса фразой «связный текст» оказываются не очень удачными, поскольку любой нормальный текст является связным. [Кубрякова 2009: 14]

Понятия «текст» и «дискурс» соотносятся между собой как «процесс — продукт», то есть дискурс — это текст, взятый в событийном аспекте. [Попова 2014: 2]

Тексты могут выступать в качестве носителей определенных образов, ценностей, мотивов, сюжетов, форм для выражения мыслей и социальных тенденций. Текст — это область для представления идей и намерений. На современном этапе развития теории текста он начинает представляться как более сложный лингвистический объект, чем язык, непосредственно «привязанный» к человеку в единстве его речевой и неречевой деятельности. [Гальперин 1982: 105]

Теория текста превращается в лингвистический объект. В этих условиях теория текста превращается, по некоторым оценкам, в

междисциплинарную дисциплину, выстроенную в коммуникативном ключе.

Текст — это сообщение автора адресату, посредством которого доставляется или не доставляется сообщение. Текст — это сообщение автора адресату, с помощью которого передается или не передается та или иная мысль. Результат получения или неполучения адресатом авторской мысли. Представление о тексте как о целом, как о законченном произведении, нацеленном главным образом на результат, становится недостаточным. Лингвисты в конце двадцатого века стали все чаще прибегать к использованию термина «дискурс». [Гальперин 1982: 47]

Появление термина «дискурс» связано с переходом лингвистики на изучение активного взаимодействия автора сообщения и адресата в процессе порождения смыслов. Дискурс является более широким понятием, чем текст. [Арутюнова 1998: 136]

Наиболее часто выделяются три основных определения термина «дискурс».

К первому классу относится понимание, заданное З. Харрисом (1952): «Дискурс есть связный текст в совокупности с экстралингвистическими прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах); «дискурс» — это речь, «погруженная в жизнь». [Harris 1952: 17]

В этом понимании дискурс – речь, заключенная в рамки какой-либо коммуникативной ситуации.

Второй класс употребления дискурса описывает чей-либо способ говорения. Это специфическая сфера речи и стоящая за ней идеология. Способ говорения во многом определяет и создает саму предметную ситуацию для дискурса и соответствующие ей социальные институты и

указывает на коммуникативные особенности субъекта социального действия, причем он может быть конкретным, групповым или абстрактным.

Третий класс употребления термина «дискурс» связан с именем немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса. В этом понимании дискурс — идеальный вид коммуникации, имеющий целью критическое обсуждение и обоснование взглядов и действий участников коммуникации. [Хабермас 2001: 308]

Дискурс отличается от текста особой перспективой рассмотрения проблем, в котором учитываются многие экстралингвистические факторы, тогда как текст можно анализировать, не выходя за рамки лингвистики.

Таким образом, текст следует воспринимать как эксплицитованную, вербализованную при помощи прагматических и лингвистических механизмов модель действительности, подводящую «итоги особого периода в концептуализации и категоризации выбранного в нем фрагмента мира». В процессе постижения смоделированной действительности возникает естественная интерференция моделей автора и читателя, которая сопровождается взаимным обогащением, при этом воздействие художественного дискурса на сознание читателя становится одной из ведущих функций. На этом фоне художественный текст становится лингвокультурным маркером языковой личности его автора, национальной ментальности в целом и эпохи.

#### **Список литературы**

Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 136–137.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования.—М.: Наука, 1981. 138 с

Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: вместо введения // Когнитивные исследования языка. Вып. IV: Концептуализация мира в языке М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. С. 11–24.

Попова, Е. С. Текст и дискурс: дифференциация понятий / Е. С. Попова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 6 (65). — С. 641-643. — URL: <https://moluch.ru/archive/65/10692/> (дата обращения: 14.03.2023).

Хабермас Юрген. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб: Наука, 2001.- 382 с

Harris Z. Discourse analysis // Language. 1952. V. 28. № 1. P. 1-30.

**Крапивина К. П.**

**Научный руководитель: Резанова З. И., д. филол. н., профессор,**  
*Томский государственный университет, г. Томск*

## **ПОЗИЦИЯ НАЧАЛА ТЕКСТА В ИНТЕРФЕЙСЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ КЛАССИЧЕСКОГО ПРОГРАММНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ: ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ**

Интерфейс классического (desktopного) программного обеспечения представляет собой сложный креолизованный вербальный конструкт, обладающий тематической, интенциональной и структурной целостностью, информативностью, ситуативной обусловленностью, адресантом и адресатом, но в силу особого синтаксиса, а также сильной зависимости формы от функционального назначения его структурная целостность ставится под вопрос, особенно с учетом разнообразия воплощения этой формы в разных программных продуктах. Разнообразие форм также значительно затрудняет идентификацию инвариантных критериев текстуальности интерфейса. В данной статье на материале текстовых редакторов предлагается функциональное основание для выделения базового структурного критерия текстуальности — наличия начала и конца.

**Ключевые слова:** лингвистика текста, текстуальность, делимитация текста, интерфейс пользователя, функциональное начало текста

С позиций традиционной лингвистики текст есть речевое произведение, имеющее идентифицируемые границы и внутреннюю организацию. Появление новых сетевых форм текстов с потенциально бесконечной протяженностью и/или вариативностью структуры поставило вопрос об обязательности этих границ или их экспликации, тем не менее текст в письменной форме воспринимается читателем как пространственный феномен, то есть объект, обладающий началом и концом [Белоусов 2009: 20]. И хотя целостность текста может существовать сугубо в сознании читающего, ее конструирование требуется для его интерпретации.

При исследовании текстов установление точек начала и конца необходимо не только для изучения внутренней организации текста, но и для выполнения сопоставительного анализа связанных текстов, в нашем случае — текстов интерфейсов разных приложений и соответствующих вторичных текстов: их переводов и эксплуатационной документации. Представление текста как вектора от 0 до 1 с линейной структурой разворачивания и позиционно-обусловленными внутренними процессами взаимодействия элементов позволяет сопоставлять тексты независимо от их объема.

**Актуальность** рассматриваемой проблемы обусловлена востребованностью профессии «писатель интерфейсов» и связанным с ней повышенным вниманием к собственно текстовому содержанию интерфейса как к комплексу сообщений целевому пользователю.

**Материалом** выступили русскоязычные интерфейсы текстовых редакторов Microsoft Word и EmEditor, так как они объединены одним фрагментом предметной области, функциональным назначением и аудиторией.

В качестве **метода** мы обратились к сопоставительному анализу.

В лингвистике текста выделяют минимум два вида начала: абсолютное, выступающее как «старт-сигнал» [Москальчук 2016: 22] и обычно представляющее собой словоформу, и начало как вербальный функционально-содержательный конструкт, нижняя граница которого определяется «исчерпанностью функции начала» (это может быть начальное предложение, от одной до трех строк, первый абзац) [Вакуленко 2004: 54]. Среди выделяемых разными авторами функций начала, неодинаково значимых для разных типов и жанров текста, для интерфейсных текстов нам кажется наиболее важной функция информирования об исходных параметрах коммуникативной ситуации [Вакуленко 2004: 54], «кодах, которые ему [читателю] следует активизировать в своем сознании для восприятия» [Лотман 1970: 265].

В **результате** анализа было выявлено, что интерфейсным тексте границы, отделяющие его от прочих текстов на экране устройства, выражены экстралингвистическими способами — функционально и графически, а конечная точка в большинстве случаев маркирована словом/фразой/знаком со значением выхода из приложения и/или его закрытия. Идентификация же начальной точки в интерфейсе представляет бóльшую сложность: обнаруживаются различия в организации интерфейсного текста как для модели нормальной работы пользователя, так и за ее пределами (восстановление после сбоя, уведомление об обновлении и т. д.), например при рутинном запуске Microsoft Word 2013 вербальное содержимое страницы может начинаться (по вектору сверху вниз, слева направо) с названия приложения и названия меню «Последние» или комбинации из временного названия файла, названия приложения и главного меню (как и в приложении EmEditor).

Так как интерфейс является инструментом для решения практической задачи и одновременно моделью фрагмента предметной области, с функцией информирования об исходных параметрах

коррелирует содержимое главного меню приложения, так как оно имплицитно дает представление о функциональных возможностях приложения (например, «Файл» — доступны операции с файлами, «Правка» — можно править текст, «Поиск» — можно искать комбинации символов в тексте и т. д.). Поэтому мы считаем, что для сопоставительного анализа структуры данного функционального ряда приложений необходимо обратиться к содержательно-стабильному центру интерфейса — так называемой «главной странице», на которой осуществляется смоделированное с учетом фрагмента предметной области взаимодействие пользователя с приложением, в то время как прочие ситуативно обусловленные, инициируемые системой тексты (диалоговые окна, например «Восстановить предыдущую рабочую среду» в EmEditor) можно рассматривать как служебные (подобно реквизитам документа).

При этом в силу дефицита коммуникативного пространства абсолютное начало на главной странице чаще всего представлено единичным ключевым словом или знаком, свертывающим базовую коммуникативную информацию о тексте и указывающим на его содержание [Стрельцова 2018: 31]. Для приложений, созданных для языков с письмом слева направо, таким абсолютным началом мы считаем элемент «Файл», расположенный в верхнем левом углу рамки интерфейса и открывающий меню операций с текстовыми файлами — базовых, неотъемлемых действий в текстовом редакторе.

Похожая логика обнаруживается во вторичных для интерфейса текстах — справке и/или руководствах пользователя, где после служебных текстов, например приветствия и/или перечня обновленных функциональных возможностей, следует переложение текста интерфейса, начиная с операций с файлами.

Таким образом, можно **заключить**, что, принимая во внимание артефактную природу интерфейса и примат его функциональной

пригодности для пользователя, началом интерфейсного текста следует считать первый элемент главного меню главной страницы, расположенный у одной или двух графических границ окна интерфейса (в зависимости от моделируемого вектора чтения), где под «главной страницей» мы понимаем состояние интерфейса, из которого пользователь инициирует операции согласно задачам, для решения которых разработано приложение.

#### **Список литературы**

- Белоусов К. И. Теория и методология полиструктурного синтеза текста. М., 2009. 216 с.
- Вакуленко О. Б. Граница начала научного и художественного текста // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2004. № 3–4. С.53–64.
- Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970. 384 с.
- Москальчук Г. Г., Манаков Н.А. Интегральная оценка формы текста // Филология и человек. 2016. № 1. С.19–32.
- Стрельцова Е. В. Сильные позиции художественного текста: начало и конец произведения (на материале произведений Р. Даля) // Вестник ВУиТ. 2018. №1. С.31–37.

**Кришталь В.Ю.**

***Научный руководитель: Заросликова Е.А., ст. преподаватель***

*Ленинградский государственный университет*

*им. А.С.Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **THE PHENOMENON OF AGATHA CHRISTIE'S DETECTIVE GENRE**

The topic of a mystery crime is not new – it has always been interesting to readers from antiquity to the present days. The detective genre is a subject of linguists' dissertations and literary critics' works. This genre also enjoys invariable popularity among the readers. However, not many people know that it was Agatha Christie who made detectives so entertaining and intriguing. This article presents the history of the detective genre and examines the compositional and stylistic features of the works of Agatha Christie.

**Keywords:** detective, Agatha Christie, the Golden Age of the detective genre, compositional features, stylistic features.

**Relevance.** Agatha Christie's detectives are both entertaining and useful to read, since the author uses many stylistic devices and means of expressiveness, which both enrich the vocabulary of the language learners and allow to immerse oneself in the mystical atmosphere of this genre.

**Material and methods.** Four Agatha Christie's books that correspond to each period of the author's creative path are analysed in this work: "The Murder of Roger Ackroyd", "Cards on the Table", "Five Little Pigs", "The Pale Horse". The analysis of these works was carried out in order to identify and describe the exceptional features of Agatha Christie's unique style. The main method that was used in the research is stylistic analysis.

Crime fiction has a very long history. Detectives can be found in oriental legends, in the literature of Ancient Greece and medieval literature. The origin of modern detective fiction is often attributed to Edgar Allan Poe's stories and to Willkie Collins, whose novel, "The Moonstone", is largely considered to be the first modern detective novel. Since then, detective fiction acquired extreme popularity and fascinated people throughout the years and all over the world.

An expansion of the popularity of reading detective stories was continued by Sir Arthur Conan Doyle. His generation was followed by The Golden Age of detective fiction (1920-1930). The demand and sales of detective fiction exploded during that time. Detective fiction enjoyed the widest appeal, as it cut along generational, gender and class lines more than any other specific genre.

In 1928, in England, several writers decided to create a Detection Club that united about three dozen writers. These writers of the Golden Age aspired to remain within a clear and logical playing structure. They introduced colourful observations into their work, not allowing excessive sentimentality or seriousness. Logic and order, law and justice reigned in their detectives.

Many members of the club had university degrees. Only Agatha Christie had no formal education. However it was the writings of the Queen of Crime, Agatha Christie, which dominated the sales of interwar detective fiction. She created true rules of murder mystery genre in her compelling and colourful detectives, defined a good mystery in her books and laid the groundwork for all of her successors.

Agatha Christie's creative path can be divided into three periods. The first period, which lasted from 1920 to 1930, is characterised by complex plots, in which the techniques of the "Golden Age" are traditionally used. Some of the most revealing works of this period are "The Murder of Roger Ackroyd" (1926) and "Murder at the Vicarage" (1930). The second period began in the middle of 1930s. Agatha Christie tried to change her style and used new techniques. This period is characterised by works such as "Cards on the Table" (1936) and "Death on the Nile" (1937). In the late forties, the third period of Agatha Christie's work began. The works of this period are not as fascinating but some of them did bring popularity to the author: "Five Little Pigs" (1942), "Sparkling Cyanide" (1945), "The Pale Horse" (1961).

Agatha Christie's style always delighted readers. Despite the fact that Agatha Christie continued to follow the general principles of the genre, she also added new features such as limited space; nursery rhymes and counts; attention not to evidence, but to the psychology of the killer; vivid and detailed characters; everyone had the motive to kill; the suspect is the one who was just a thief or blackmailer.

The use of compositional features is a frequent phenomenon in literature and the works of Agatha Christie are not exceptions. They help the writer to better convey the idea of the work, describe the characters and the locations. In her works, Agatha Christie used variety of compositional features: the presence of a love line, e.g. a love triangle of a wife Caroline Crale, a husband Amyas Crale and his new muse Elsa Greer (*"Five little Pigs"*); the same events are told by different participants, e.g. five witnesses of the crime (*"Five little Pigs"*);

the grand finale in which all characters gather for dramatic revelation of truth, e.g. *"We'll go in to M.Poirot's...and have a bit of a talk about it all"*, *"The case is ended"* (*"Cards on the Table"*); paradox, e.g. the doctor is a killer (*"Cards on the Table"*), (*"The Murder of Roger Ackroyd"*); parallelism, e.g. the investigation of the murder by detective Battle and Poirot are happening in parallel (*"Cards on the Table"*).

It is worth noting such compositional features as allusions. Agatha Christie's detective novels have numerous allusions to literary texts. For instance, in *"Five Little Pigs"* Elsa Grier is a killer, who is captured in the portrait of the artist she had killed. Here we can trace a reference to the novel by Oscar Wilde *"The Picture of Dorian Gray"* in which the portrait of the character displayed the true appearance of his soul. *"The Pale Horse"* gives an interpretation of Shakespeare's plays. The writer uses the interpretation of the image of witches from *"Macbeth"*. Moreover, this novel is notable as several of Agatha Christie's characters reappear in the plot.

One way in which writers make their descriptions vivid and exciting is by using emotionally coloured and evaluative words. Among the stylistic features in these works twenty of the most common ones were identified.

Metaphors: *"Poison is a woman's weapon"*(*"Cards on the Table"*), *"wolf's smile"*(*"Five little Pigs"*),

Epithets: *"pouncing style"*(*"The Pale Horse"*), *"redoubtable lady"*(*"The Murder of Roger Ackroyd"*), *"a very Mephistophelian laugh"*(*"Cards on the Table"*).

Foreign words: *"Mille remerciements"*(*"Cards on the Table"*), *"succès d'estime"*(*"Five little Pigs"*).

Lexical repetitions: *"The stupid little man! Oh, the stupid little man"*(*"Cards on the Table"*), *"And my hate for her is—I hate her—I hate her—I hate her"*(*"Five little Pigs"*).

Similes: *"Her eyes are blue - blue as the waters of a Norwegian fiord"*(*"The Murder of Roger Ackroyd"*), *"Big grey eyes—like dead lakes"*(*"Five little Pigs"*).

Gradation: *“A fine moustache – a very fine moustache – the only moustache in London”, “He saw fear – comprehension – indignation – dismay – horror”*(*“Cards on the Table”*)).

Oxymoron: *“a positive wreck”*(*“The Murder of Roger Ackroyd”*), *“the black angel”*(*“Cards on the Table”*).

Idioms: *“I am completely at sea”*(*“Cards on the Table”*), *“You can’t flog a dead horse”*(*“Five little Pigs”*).

Proverbs are very common as well: *“What can’t be cured must be endured”*(*“Cards on the Table”*), *“No smoke without fire”*(*“The Murder of Roger Ackroyd”*). They reflect the essence of English culture.

Symbols play a vital part in the narrative as they reflect the author's own idea. For instance, in *“Cards on the Table”* the bridge game is a symbol of murder and some features of the game symbolise the style of the murderer (*“And one tangible clue - the bridge scores”*). In *“The Pale Horse”* the fog is a symbol of danger and the unknown. The pale horse is a symbol of death and witchcraft.

The presented means of expressiveness convey the mystical atmosphere of crime, suspense and fear. Each stylistic device performs its role. Oxymorons help enhance the perception of the book. Epithets are used to describe characters vividly. To highlight a crucial fact or emotions of the character Agatha Christie uses lexical repetitions. Similes help to present the image of a place or a person in detail. The French language points out the origin of Hercule Poirot. The emotional tension of characters is illustrated by metaphors. Such figurative language enriches the descriptions throughout the novels and makes them more realistic to readers.

To sum up, the variety of stylistic devices make features of Agatha Christie’s detective genre so exceptional and distinctive. Agatha Christie used different methods and techniques to complicate her works and draw the reader’s attention, which became innovative and later strongly influenced world literature.

### Список литературы

- Бегимкулова, Ш. А. Основные этапы истории детективного жанра / Ш. А. Бегимкулова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2017. - № 14 (148). - С. 695-697. - URL: <https://moluch.ru/archive/148/41470/> (дата обращения: 13.02.2023).
- Поринец Ю.Ю. — Литературные аллюзии в детективных романах Агаты Кристи // Филология: научные исследования. — 2022. — № 8. — С. 73 - 86. - URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=38665](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38665) (дата обращения: 13.02.2023)
- Christie A. An Autobiography. - London: William Morrow Paperbacks, 2012. - 576 с.
- Cards on the Table : [text] : [a classic Hercule Poirot mystery] / Agatha Christie. - London : Harper, 2016. - [6], 258 p.
- Five Little Pigs [Text] / Agatha Christie. - Agatha Christie signature ed. - London : Harper, 2007. - 336 p.
- The Murder of Roger Ackroyd [Text] / Agatha Christie. - London : Harper, 2002. - 368 p.
- The Pale Horse [Text] / Agatha Christie. - London : Harper Collins Publishers, 2002. - 332 p.
- Fillingim, C. S., "Revelations from "Cheesecake Manor": Agatha Christie, detective fiction, and interwar England" (2007). *LSU Master's Theses*. 3395

**Кулумбегова В.В.**

**Научный руководитель: Литвишко О.М. к. полит. н., доцент,  
Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск**

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ В РЕЧАХ О. ШОЛЬЦА

В статье представлен анализ языковых средств реализации стратегии дискредитации в политическом дискурсе. На примере текстов выступлений Федерального канцлера Германии Олафа Шольца автор рассматривает тактики, используемые политиком с целью оказания политического воздействия на аудиторию и установления социального контроля. В результате проведённого исследования было установлено, что в речи О. Шольца стратегия дискредитации реализуется при помощи тактик обвинения и оскорбления оппонента.

**Ключевые слова:** стратегия дискредитации, речевое воздействие, языковое манипулирование, прагма-риторические стратегии, политическая риторика, тактики, политический дискурс.

В современной лингвистике наблюдается повышенный интерес к политическому дискурсу. В связи с геополитической ситуацией в мире многие ученые изучают целевую установку различных аспектов речевого поведения государственных деятелей, их высказывания, способы подачи информации (О.С. Иссерс, В.И. Карасик, О.М. Литвишко, А.Г. Моногарова, О.Н. Паршина, Т.А. Ширяева, Т.А. ван Дейк, Д. Уолтон). Одной из прагма-риторических стратегий, представляющих интерес в данном контексте, является стратегия дискредитации.

Стратегия дискредитации – прием, который заключается в том, чтобы подорвать авторитет или доверие к оппоненту. Она может быть использована с целью укрепления своей позиции и дискредитации оппонента, а также для создания негативного образа противника в глазах аудитории. В статье представлен анализ текстов выступлений Олафа Шольца, Федерального Канцлера Германии, с позиций их прагма-риторических особенностей, в частности, языковых средств реализации стратегии дискредитации. Представляется, что анализ данной стратегии в речах О. Шольца поможет лучше понять механизмы политической коммуникации и убедительного общения в целом.

Стратегия дискредитации используется в политической риторике с целью уменьшения авторитета или доверия к оппоненту путем создания негативного образа противника в глазах аудитории [Иссерс 1997]. Эта стратегия может выступать эффективным средством оказания давления на аудиторию и речевого манипулирования, что может помочь укрепить свою позицию и дискредитировать оппонента.

Дискредитация осуществляется различными способами, например, через упоминание отрицательных характеристик оппонента или искажение его позиции / действий. Она чаще всего реализуется при помощи тактик иронии, противопоставления, обвинения и оскорбления.

(1) *The horrific images from Kiev, Kharkiv, Odessa and Mariupol show all Putin's ruthlessness* [Address to the Bundestag].

*Ужасающие кадры из Киева, Харькова, Одессы и Мариуполя демонстрируют всю безжалостность Путина.*

В примере (1) наблюдается использование тактики оскорбления. Политик апеллирует к эмоциям аудитории, полагая, что это дает ему право выражать оскорбительную характеристику В.В. Путина.

*(2) President Putin always talks about indivisible security. But what he really seeks now is to divide the continent into the familiar old spheres of influence through armed force [Address to the Bundestag].*

*Президент Путин всегда говорит о неделимой безопасности. Но чего он на самом деле добивается сейчас, так это разделения континента на знакомые старые сферы влияния с помощью вооруженной силы.*

Пример (2) демонстрирует тактику противопоставления за счет использования лексем с противоположным значением: *indivisible-divide, security-armed forces, always-now*.

Таким образом, О. Шольцу свойственно употребление тактик оскорбления и обвинения. С их помощью он акцентирует внимание на отрицательных качествах оппонента, навязывает слушателям гиперболизированное негативное мнение о нем, умаляя его авторитет.

Как справедливо отмечает О.Н. Паршина, стратегия дискредитации реализуется «употреблением номинаций с резко отрицательной окраской, оценочных эпитетов с отрицательным компонентом значения, ярлыков, инвенктив, метафорических моделей с негативной оценкой и т.п.» [Паршина 2006: 12], что продемонстрировано в примерах 3-4.

*(3) President Putin has cold-bloodedly launched a war of aggression - for one reason only: the freedom of Ukrainians is calling into question his own oppressive regime [Address to the Bundestag].*

*Президент Путин хладнокровно развязал агрессивную войну - только по одной причине: свобода украинцев ставит под сомнение его собственный репрессивный режим.*

(4) *...we will have the fortitude to set limits on warmongers like Putin*  
[Address to the Bundestag].

*...у нас хватит мужества установить ограничения для таких поджигателей войны, как Путин.*

Канцлер агрессивно выражается в адрес В.В. Путина, употребляет метафоры, яркие эпитеты с отрицательной коннотацией и прилагательные, которые представляют Президента России в его речах агрессором и злодеем.

Кроме того, стратегия дискредитации может быть использована в комбинации с другими прагма-риторическими стратегиями, чтобы повысить эффективность коммуникации с аудиторией, например, с манипулятивной стратегией и стратегией нападения. Так, например, стратегия нападения преследует цель оклеветать оппонента, заставить его защищаться, а манипулятивная стратегия используется в случае, когда коммуникант хочет оправдать свои неправомерные действия, в том числе оперируя в речи стереотипами. Дополнение этих стратегий тактиками, реализующими стратегию дискредитации, например, тактиками оскорбления или обвинения, поможет быстрее достичь желаемых целей коммуникации.

(5) *... Putin wants to build a Russian empire* [Speech by Olaf Scholz].

*... Путин хочет построить Российскую империю.*

(6) *Putin will only give up his war and his imperialist ambitions if he realises that he cannot win* [Speech by Olaf Scholz].

*Путин откажется от своей войны и своих империалистических амбиций только в том случае, если он поймет, что не может победить.*

В примерах 5-6 О. Шольц нагнетает обстановку, пытается убедить аудиторию в том, что у В.В. Путина особые планы в отношении будущего миропорядка. Он искажает действия оппонента, преувеличивает то, что

есть на самом деле, сравнивая амбиции Президента России с желанием построить империю из прошлого.

Таким образом, понимание механизмов и методов использования стратегии дискредитации является важным для анализа и понимания политического дискурса, а также для эффективного участия в общественных дебатах и убедительной коммуникации. Анализ показал, что Федеральный канцлер Германии Олаф Шольц действительно использует стратегию дискредитации, а именно: тактику обвинения и оскорбления часто в сочетании с другими прагма-риторическими стратегиями, такими как стратегии манипулирования и нападения.

#### Список литературы

Громько С.А. Речевая стратегия дискредитации в русской парламентской дискуссии начала XX века // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т. 2. № 3. С. 98.

Иссерс О.С. Паша-«Мерседес», или речевая стратегия дискредитации // Вестник Омского университета. 1997. № 2. С. 51-54.

Литвишко О.М., Моногарова А.Г. Система стратегий речевого манипулирования в электронном тексте (на материале фейковых вирусных текстов первого года пандемии) // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. № 3. С. 24-33.

Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дисс. ... д. филол. н. Саратов, 2006. 325 с.

Ширяева Т.А., Черноусова Ю.А., Триус Л.И. Стратегия дискредитации в дискурсе современных британских парламентских дебатов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7(61). Ч. 3. С. 180-184.

Address to the Bundestag on Russia's Invasion of Ukraine and Announcement of New National Armament Measures [Electronic resource]. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/olafscholzstatementtoonukraineandgermanarmament.htm>.

Litvishko O.M., Monogarova A.G. The language of leadership: pragma-rhetoric strategies in electronic political text // Язык и культура в глобальном мире. СПб., 2023. С. 362-367.

Speech by Olaf Scholz, Chancellor of the Federal Republic of Germany, at the 77th general debate of the United Nations General Assembly, New York, 20 September 2022 [Electronic resource]. URL: <https://new-york-un.diplo.de/un-en/news-corner/-/2553516>.

Лукина А. С.

*Научный руководитель: Широких Е. А., : к. филол. н., доцент,  
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск*

## **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ДИСКУРСЕ ВИДЕОИГР ЖАНРА "АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ИСТОРИЯ"**

В статье рассматривается феномен прецедентности, как важная часть современной массовой культуры, на материале видеоигр. Жанр «альтернативная история» набирает охват благодаря своему вниманию к историческому и культурному контексту, и разработчики при создании видеоигр используют прецедентные феномены для большего погружения игроков в лор видеоигр. В работе анализируются существующие в научной литературе определения понятия прецедентности, выявляются основные виды прецедентных феноменов в дискурсе видеоигр, анализируются прецедентные феномены в видеоигре «Atomic Heart», серии видеоигр «Wolfenstein» и серии видеоигр «Fallout».

**Ключевые слова:** прецедентный феномен, дискурс, видеоигра, «альтернативная история», интертекстуальность, лор, прецедентные имена.

**Актуальность** данного исследования заключается в повышенном внимании к жанру «альтернативная история» не только в видеоигровом дискурсе, но и в популярной культуре в целом, которое обусловлено недавним выходом видеоигры «Atomic Heart» от российских разработчиков, лор которой связан с историей и культурой СССР.

**Материалом** для данного исследования послужил внутриигровой лор видеоигры «Atomic Heart», серии видеоигр «Wolfenstein» и серии видеоигр «Fallout».

В работе используются **методы** частичной выборки и описательного анализа прецедентных феноменов различных разновидностей во внутриигровом лоре видеоигр, которые позволяет изучить и систематизировать основные виды прецедентных феноменов в дискурсе видеоигр. **Методологическую основу исследования** составляют работы отечественных учёных в области прецедентности и интертекстуальности: Ю. Н. Караулова, С. Н.к. Ахмедовой, Г. Г. Слышкина; работы современных зарубежных специалистов в области цифровой культуры и исследователей видеоигр: Э. Арсета, А. Энслин.

Прецедентные феномены – неотъемлемый компонент большей части произведений современной культуры. Элементы интертекстуальности можно наблюдать в рекламе, кино, книгах и даже в видеоиграх. Требуется больших усилий найти продукт, полностью оригинальный и не использующий прецедента. В ходе работы было выявлено, что прецедентные феномены – это особая группа феноменов, известных любому среднему представителю определенного лингвокультурного сообщества и входящих в когнитивную базу данного сообщества [Гудков, 1997: 94], что обуславливает интерес исследователей к явлению прецедентных феноменов с самых его истоков представляет интерес для многих учёных-лингвистов. Предлагаются различные трактовки данного понятия и его классификации. Ж. Е. Фомичёва выделяет всего лишь «две взаимодополняющие функции интертекстуальных включений, которые в большинстве случаев выражены через прецедентные феномены: контактоустанавливающую и функцию диалогизации» [Фомичева, 1992: 17]. Установление контакта между внутриигровым миром и реальностью становится важнейшей функцией прецедентности, используемой в видеоиграх. Использование разработчиками видеоигр различных прецедентных феноменов на этапе создания внутриигрового лора

обусловлено целью приблизить игровую условность к реальному миру и предоставить игрокам максимально близкий по сеттингу продукт, а также современной политической ситуацией для придания лору видеоигр актуальности [Харлашкин 2016: 96]. Дискурс видеоигр – довольно «молодой», интенсивно развивающийся и представляющий большой интерес для лингвистов. Поскольку в видеоиграх обычно сочетаются несколько жанров текста, предлагается «рассматривать их как составляющие жанровой экологии игры, то есть совокупности часто используемых вместе жанров текста» [Aarseth, 2001]

В ходе исследования было выявлено, что при разработке видеоигр жанра «альтернативная история» используются прецедентные феномены фольклорного и политического вида, прецедентные имена, культурные коды, прямые и видоизменённые заимствования из произведений искусства современности. Примером может послужить прецедентное имя, включенное в лор видеоигры «Atomic Heart» с целью установления контакта с когнитивной базой сообщества. Сценаристы создали одного из ключевых персонажей – учёного Дмитрия Сергеевича Сеченова, создавшего уникальный материал, который повлиял на развитие прогресса СССР. Эту фамилию носит известный реально существовавший русский учёный-естествоиспытатель и физиолог 19-20 века Иван Михайлович Сеченов. Функцию диалогизации выполняет прецедентный культурный код в серии видеоигр «Wolfenstein», которая воссоздала во внутриигровом процессе реальную политическую ситуацию Заговора 20 июля 1944 года, когда во время Второй мировой войны было совершено неудачное покушение на Адольфа Гитлера.

**В заключение** необходимо отметить, что прецедентные феномены являются ярким отражением в тексте национальных культурных и языковых традиций. Таким образом, заимствуя феномены из реальной жизни, видеоигры, во-первых, создают богатый внутриигровой мир, интересный для исследования как для специалистов в области

прецедентности, так и для пользователей видеоигр, и во-вторых, способствуют более глубокому изучению отдельных культурных кодов, которые использовались при создании этого мира, и, следовательно, способствуют развитию межкультурной коммуникации.

#### **Список литературы**

Гудков Д. Б. Прецедентное имя. Проблемы денотации, сигнификации и коннотации. М.: Едиториал УРСС, 1997. 94 с.

Фомичева Ж.Е. Интертекстуальность как средство воплощения иронии в современном английском романе. СПб, Сборник РГПУ им. А.И.Герцена, 1992. 17 с.

Харлашкин М. Н. Особенности дискурса видеоигр. Вестник МГОУ, 2016, №1. 92-97 с.

Aarseth E. Computer Game Studies, Year One. – 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gamestudies.org/0101/editorial.html>

**Можжухина Я.Д., Наместникова К.А.**

***Научный руководитель: Заросликова Е.А., ст. преподаватель,***

*Ленинградский государственный университет*

*имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга*

### **ТЕМА ДЕТСТВА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

#### **19 ВЕКА**

Данная работа посвящена теме детства в англоязычной и русской литературе 19 века. Периоды детства и юношества исследуются в рамках гуманистической и социальной педагогики, возрастной психологии. Большой вклад в исследовании данной темы внесли писатели. В ходе исследования были выявлены художественные особенности изображения мира детства в литературе, общие и отличительные черты методов воспитания, выявлены исторические, политические и экономические факторы, оказавшие влияние на тематику данных произведений. Определена основная проблема произведений - взаимоотношение ребенка и общества.

**Ключевые слова:** детство, англоязычные страны, Россия, методы воспитания, Викторианская эпоха, взаимоотношения, общество, педагогика, психология.

**Целью** исследования является выявить и описать особенности изображения мира детства в англоязычных и русских произведениях 19 века.

**Актуальность** данного исследования определяется тем, что тема детства является актуальной для социума, так как окружающая социокультурная среда закладывает особенности психики и опыт последующего социального поведения, способствует или препятствует раскрытию потенциала человеческой личности.

**Материалом анализа** являются два англоязычных и два русских произведения 19 века: повесть Д.В. Григоровича "Гуттаперчевый мальчик", повесть В.Г. Короленко "Дети подземелья", роман Шарлотты Бронте "Джейн Эйр", роман Чарльза Диккенса "Большие надежды".

**Методами исследования** являются культурно-исторический, сравнительный, проблемно-тематический.

Литература 19 века подняла одну из острых социальных тем – тему детства. Традиционно с темой детства связаны мотивы счастья и беззаботности. Но писатели 19 века обращаются к теме детских страданий. На смену романтическому, идеализированному представлению о детской поре приходит реализм.

Великобритания 19 века была могущественной колониальной империей. Данный период, который получил название Викторианская эпоха, характеризуется стремительными изменениями во всех сферах жизни общества. В культурной сфере это время отмечено, в частности, формированием т.н. викторианской морали – комплекса ценностей и норм, строго регламентировавших жизнь представителей среднего и высшего класса. В действительности, за фасадом благопристойной

жизни существовали нищета, ужасы долговых тюрем, детский труд. Детский труд использовался в промышленности на протяжении всего 19 века. Дети вынуждены были тяжело работать, чтобы прокормить себя, свою семью, часто голодали и мерзли. В качестве метода воспитания применяли жестокие телесные наказания как дома, так и в школах.

Тема обездоленного детства нашла отражение в англоязычной литературе. Роман "Джейн Эйр" Ш. Бронте отчасти является автобиографией. "Джейн Эйр" - романтическая история, но в то же время она реальна и трагична. Шарлотта Бронте показывает читателю, насколько могут быть жестокими дети, имитируя поведение взрослых. Одиночество, жестокость, отсутствие родительской любви – вот, что переживает главная героиня: «There is no happiness like that of being loved by your fellow-creatures, and feeling that your presence is an addition to their comfort».

Писательница сделала свою главную героиню непривлекательной внешне: «She has a peculiar face; fleshles and haggard»; «one really cannot care for such a little toad as that!» Но она привлекает своим умом и личными качествами: «I care for myself. The more solitary, the more friendless, the more unsustained I am, the more I will respect myself».

Мир взрослых олицетворяют Миссис Рид и владелец приюта Брокхёрст, жестокие и лицемерные люди: «You ought to be aware, Miss, that you are under obligations to Mrs. Reed: she keeps you: if she were to turn you off, you would have to go to the poor house» - «Yes, Mrs. Reed, to you I owe some fearful pangs of mental suffering, but I ought to forgive you, for you knew not what you did».

Чарльз Диккенс в романе "Большие надежды" правдиво изобразил обездоленное детство, которое выпало на его собственную долю. Ужасная нищета, бесконечные долги, тюрьма, где их семья была долговыми рабами, на всю оставшуюся жизнь оставили след в жизни автора: «In the little world in which children have their existence whosoever

brings them up, there is nothing so finely perceived and so finely felt as injustice»; «I was so humiliated, hurt, spurned, offended, angry, sorry, — I cannot hit upon the right name for the smart — God knows what its name was, — that tears started to my eyes».

История России 19 века ознаменовалась такими событиями, как многочисленные войны, восстания, реформы, в частности - отмена крепостного права 1861г. Несмотря нестабильную внешнюю и внутреннюю ситуацию, Россия переживала бурный рост промышленного производства. Страна медленно, но неизменно превращалась в промышленную державу. Противостояния патриархального крестьянского уклада жизни и урбанизации создало коллизию, оказавшую влияние на все сферы жизни, в том числе на воспитание детей.

Д.В. Григорович все свое детство провел среди крепостных и видел всю жестокость и безжалостность людей своими глазами. Рассказ «Гуттаперчевый мальчик» посвящен изображению трагической судьбы маленького акробата в цирке. Проблематика повести - социокультурная, в ней рассматриваются устойчивые общественные отношения, раскрываются слои общества богатых и бедных, условия и образы их жизни, отношение к детям. Это произведение о человечности и бесчеловечности, о жалости и безжалостности. В цирке дети работают наравне со взрослыми. Это каторжный труд: «Достижение таких результатов сопровождалось часто таким раздирающим детским визгом, такими криками, что товарищи Беккера врывались в его комнату и отнимали из рук его мальчика». Ребёнок не имеет права не только на физическую свободу, но и на свободное проявление чувств: «Неудача или ушиб составляли, впрочем, половину горя», «В глазах мальчика блеснули слёзы, взглянув украдкой на Беккера, он поспешил скрыть их, употребив все свои силы, чтобы тот ничего не приметил». Автор показывает враждебность мира, в котором обитают дети, и обличает общество, которое несёт нравственную ответственность перед детьми.

В.Г. Короленко широко известен своим рассказом «Дети подземелья». Данное произведение во многом основано на реальных событиях, начиная от города, в котором живет главный герой, и заканчивая некоторыми чертами характера его родного отца. Писатель передал в своём произведении тот ужас, который он пережил в детстве. Он видел нищету, смерть, жестокость. Он понимал, что не все равны в обществе, отношения зависят от положения в обществе. На примере судьбы главного героя В. Г. Короленко демонстрирует читателю сложный путь взросления ребенка. С самого начала жизнь обходится с Васей жестоко – мальчик в раннем детстве теряет маму: «Я же рос, как дикое деревцо в поле, – никто не окружал меня особенно заботливостью...». Но впоследствии он понимает, что в мире есть и куда более жестокие вещи – например, смерть беззащитного ребенка: «В подземелье, в темном углу, на лавочке лежала Маруся. Слово «смерть» не имеет еще полного значения для детского слуха, и горькие слезы только теперь, при виде этого безжизненного тела, сдавили мне горло». В повести присутствует философский конфликт жизни и смерти. Смерть в произведении напоминает о неумолимости и неотвратимости последнего часа и в то же время позволяет другим героям осознать ценность жизни и взаимопонимания между людьми. Она уравнивает и богатых, и бедных.

Таким образом, миф о детстве как о "золотой поре" развеивается в произведениях англоязычных и русских писателей 19 века. Мир детства изображается как жестокий, полный лишений. Но одновременно прослеживается гуманистическая мысль о том, что каждый ребёнок нуждается в любви и заботе.

#### **Список литературы**

- Григорович, Д.В. Гуттаперчевый мальчик/ Д.В. Григорович. - «Нива», 1883.- 32с.  
Короленко, В.Г. Дети подземелья/ В.Г. Короленко. - Санкт-Петербург: «Русская мысль», 1885.- 385с.  
Charlotte Bronte. Jane Air / Charlotte Bronte. –London: Smith, Elder & Co., 1847. – 512с.  
Charles Dickens. Great Expectations / Charles Dickens. - Chapman & Hall, 1860. – 544с.

<https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-detstva-v-literature-xix-veka/viewer>

<https://cyberleninka.ru/article/n/dve-kontseptsii-detstva-v-evropeyskoy-i-russkoy-poezii-xviii-xix-v/viewer>

<https://cyberleninka.ru/article/n/mnogogolosie-i-zhazhda-schastya-obraz-detstva-v-romane-sh-bronte-dzheyn-eyr/viewer>

**Ноздренко О. Н.**

**Научный руководитель: Мухамеджанова А. М., к. филол. н., доцент,  
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону**

## **ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В ИСПАНСКОМ И РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (КОГНИТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)**

Данная статья посвящена изучению особенностей использования физиологической метафоры в современном испанском и российском политическом дискурсе (статьи новостных изданий за 2018-2023 гг.). Анализ данных метафор способствует расширению знаний о когнитивных механизмах языка политики и общих закономерностях речемыслительной деятельности человека. Прагматический подход к исследованию дает возможность осмыслить особенности коммуникативного воздействия автора на адресата через использование физиологических метафор в политическом дискурсе.

**Ключевые слова:** концептуальная метафора; физиологическая метафора; прагматическая функция; когнитивная лингвистика; политический дискурс.

**Актуальность исследования** обусловлена необходимостью изучения роли и специфики проявления физиологической метафоры как наиболее распространенной концептуальной модели в связи с особенностью сознания человека моделировать существующую реальность по своему образу и подобию. Прагматический подход к

изучению метафоры способствует пониманию того, как происходит преобразование политических взглядов аудитории, формирование необходимого эмоционального фона и определенного отношения к какому-либо явлению, событию, политическому деятелю.

**Материал и методика исследования.** Практическая часть исследования проводилась на материале статей электронных новостных изданий испанских и российских СМИ, посвященных политическим вопросам в период с 2018 г. по 2023 г. Было проанализировано более 300 статей, включающих физиологическую метафору. Сравнительно-сопоставительный анализ физиологических метафор, используемых в политическом дискурсе, позволяет выделить универсальные и национальные черты в языковой картине мира народов, владеющих испанским и русским языком.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Сейчас ученые понимают под метафорическим переносом не только языковые явления, которые связаны со смысловым переносом семантики одной лексической единицы на другую, но и всю человеческую деятельность по постижению окружающего мира посредством переноса признаков одних предметов и явлений на другие.

Согласно А. П. Чудинову, «метафора – основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создает возможности использовать потенциал сферы-источника при концептуализации новой сферы» [Чудинов 2013: 12].

О. Л. Михалёва утверждает, что метафора способна влиять на сознание слушателя, она позволяет заменить или изменить модель мира, имеющуюся у человека, на ту, которую целенаправленно и с выгодой для себя строит автор текста [Михалёва 2009: 96]. В прагматических исследованиях метафора изучается с точки зрения порождения и восприятия высказывания, рассматривается интенция, заложенная при порождении метафоры, и интерпретационное восприятие.

Согласно К. В. Волобуеву, «эффективность политического дискурса состоит во внушении адресатам необходимости «политически правильных» действий и оценок. Иначе говоря, цель политического дискурса – убедить адресата и побудить его к действию» [Волобуев 2015].

Одним из видов антропоморфной метафоры является физиологическая метафора. По мнению А. Гутьеррес дель Анхеля, главная задача заключается в том, чтобы выяснить как тот или иной народ, используя средства своего родного языка, видит окружающий мир, интерпретирует его. В частности, каким образом он метафоризирует область, связанную с человеческим организмом и его физиологией. Как в языке фиксируется данный метафорический образ [Gutiérrez del Ángel 2013].

Представим некоторые примеры физиологической метафоры, которые мы встретили в испанском и русском политическом дискурсе: “la tentación del debate **masticado** como el de Twitter”; “El irracional voto de **estómago**”; “Frecuentes **convulsiones** políticas”; “la **paralización** del proyecto de ley”; “**sangrar** a tu socio”; «Сенатор пожелал демократам найти «**хребет**» для импичмента»; «На ледоколе **мускулы** играют – США увеличивают присутствие в Арктике»; «Оппозиция требует **крови**»; «**Тремор** у власти»; «Чтобы **оздоровить** страну, Кремль должен решиться на честные выборы».

Мы отмечаем, что данные метафоры относятся к сфере-источнику «Человеческий организм», но принадлежат разным фреймам и слотам. В русском политическом дискурсе обнаружено большое количество метафор слота «мышцы», в отличии от испанского политического дискурса. В обоих дискурсах наибольшее количество метафор было обнаружено в слоте «питание, пищеварительные процессы». Однако в испанском дискурсе преобладают метафоры слота «состояние болезни».

Можно утверждать, что испанские журналисты стремятся акцентировать внимание читателей на каких-либо проблемах,

существующих в политической системе, и убедить их в том, что необходимо решать эти вопросы в первую очередь, так как пренебрежительное отношение к ним может навредить всему государству или «организму». В то время как российские авторы подчеркивают силу, важность и превосходство политической сферы, воздействуя на эмоционально-волевую сферу адресата и создавая, в целом, более позитивный образ разворачивающихся событий в сознании реципиентов, в сравнении с испанскими авторами, которые транслируют, в основном, негативный образ описываемых ситуаций.

**Заключение.** Физиологическая метафора показывает, как объекты и явления окружающей действительности переосмысляются с помощью метафорического переноса, в основе которого лежит сходство по форме, свойствам, функциям живого организма. Метафоры, используемые в политическом дискурсе, обладают прагматическим потенциалом и манипулятивной силой воздействия, которая влияет на сознание получателя информации. Это связано с оценками, которые заложены в основу источника метафорического переноса.

#### Список литературы

Братерский А. На ледоколе мускулы играют... – Финанс, 10.06.20. URL: <https://www.finam.ru/analysis/newsitem/na-ledokole-muskuly-igrayut-ssha-uvelichivayut-prisutstvie-v-arktike-20200610-205728/> (дата обращения: 15.09.2022).

Волобуев К. В. Политический дискурс: его стратегия, тактика и функции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-diskurs-ego-strategiya-taktika-i-funktsii> (дата обращения: 25.03.2023).

Глава МВД Эстонии против главы департамента полиции – Sputnik, 16.08.2019. URL: <https://lv.sputniknews.ru/20190816/Glava-MVD-Estonii-protiv-glavy-Departamenta-politsii-kto-kogo-12281926.html> (дата обращения: 17.09.2022).

Михалёва О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 256 с.

Павленко В. Тремор у власти: отставшие клоуны в погоне за уехавшим цирком – Регнум, 29.10.18. URL: <https://regnum.ru/news/polit/2509777.html> (дата обращения: 17.09.2022).

Полунин А. «Чтобы оздоровить страну...» – Свободная пресса, 25.12.20. URL: <https://svpressa.ru/politic/article/285710/> (дата обращения: 27.12.2022).

Сенатор пожелал демократам найти «хребет» на Amazon для импичмента Трампу – РБК, 25.09.19. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d8a9e4e9a794797c9b46f87> (дата обращения: 10.10.2020).

Чудинов А. П. Очерки по современной политической метафорологии: монография. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2013. 176 с.

Blum C. El irracional voto de estómago – El País, 13.02.2022. URL: <https://www.elpais.com.co/opinion/columnistas/claudia-blum/el-irracional-voto-de-estomago.html> (дата обращения: 14.07.2022)

Gutiérrez del Ángel A. Las metáforas del cuerpo ¿Más allá de la naturaleza... o con la naturaleza? // Revista Col. San Luis vol.3 no.5 San Luis Potosí ene./jun. 2013. URL: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-899X2013000100012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2013000100012) (дата обращения: 25.03.2023).

La advertencia de Antonio Maestre a PSOE... – laSexta, 15.02.2023. URL: [https://www.lasexta.com/programas/al-rojo-vivo/advertencia-antonio-maestre-psoe-podemos-consecuencias-intentar-sangrar-socio\\_2023021563ecd8292b5c7800012c1de7.html](https://www.lasexta.com/programas/al-rojo-vivo/advertencia-antonio-maestre-psoe-podemos-consecuencias-intentar-sangrar-socio_2023021563ecd8292b5c7800012c1de7.html) (дата обращения: 20.03.2023).

Miles de personas siguen protestando... – RTVE.es, 09.03.2023. URL: <https://www.rtve.es/noticias/20230309/continuan-protestas-georgia/2431026.shtml> (дата обращения: 20.03.2023).

Perczyk rechazó las prácticas laborales... – InfoGremiales, 14.12.21. URL: <https://www.infogremiales.com/perczyk-rechazo-las-practicas-laborales-gratuitas-de-estudiantes-portenos-y-afirmo-que-eso-reemplazara-trabajadores/> (дата обращения: 10.10.2022)

**Ныгманова А.Е.**

***Научный руководитель: Омарова А.М., м. ф. н.,***

***ст. преподаватель,***

***Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова,***

***г. Караганда, Казахстан***

## **COMIC EFFECT.**

### **STYLISTIC DEVICES THAT PRODUCE COMIC EFFECT.**

В данной статье рассматриваются стилистические приемы, которые используются для создания комического эффекта. Комический

эффект является неотъемлемой частью литературы, кино, телевидения и других форм развлечений. Стилистические приемы играют важную роль в производстве комического эффекта. В статье описываются такие стилистические приемы, как ирония, гипербола, пародия, сатира, игра слов и сарказм. Для каждого приема приводятся примеры, которые помогают понять, как они могут быть использованы для создания комического эффекта. В заключении статьи подчеркивается, что каждый из этих приемов имеет свой уникальный способ создания юмора и вызова смеха у аудитории.

**Ключевые слова:** comic effect, stylistic devices, irony, satire, slapstick, sarcasm, parody

This article is relevant because it helps readers to understand the various techniques used to create humor and laughter. Humor and comedy are essential parts of human culture and have been used for centuries as a way of entertaining audiences, providing social commentary, and critiquing society. Nowadays, where entertainment is an integral part of our lives, understanding how humor works and how to create it effectively is crucial for writers, comedians, filmmakers, and other artists. The article provides examples of various stylistic devices such as irony, hyperbole, parody, satire, wordplay, and sarcasm, which can be used to create a comic effect in literature, film, and other forms of entertainment. Furthermore, the article is also relevant because it highlights the importance of humor in our daily lives.

The article uses several methods to convey its message. Firstly, the article uses definition and explanation to introduce the concept of comic effect and stylistic devices that create it. Secondly, the article uses examples to illustrate how each stylistic device works and how it can create comic effect. For instance, the article gives examples of irony, hyperbole, parody, satire, wordplay, and sarcasm and explains how they can create a comic effect in literature, film, and other forms of entertainment. Finally, the article uses

comparison to highlight the differences between various stylistic devices that create comic effect. For example, the article distinguishes between parody and satire, and explains how each one works differently to create comic effect.

The history of comic effect can be traced back to ancient times when humor was used as a way of entertaining audiences. In ancient Greece, for example, comedy was a popular form of entertainment that involved satire, farce, and parody. The plays of Aristophanes, for example, were known for their political satire and social commentary. During the Middle Ages, comedy was often associated with the carnival and other festive occasions. Performers would often use music, dance, and comedy to entertain crowds. In the Renaissance period, comedy became more sophisticated and was used to comment on social and political issues. The plays of William Shakespeare, for example, often included comedic elements and were known for their witty dialogue and clever wordplay. During the 18th and 19th centuries, comedy became more popular and was often used as a way of critiquing society. Satirical plays, such as those written by Moliere, for example, were often used to mock the aristocracy and highlight social injustices. In the 20th century, comedy became a major part of popular culture, with the rise of vaudeville, radio, television, and film. Comedians such as Charlie Chaplin, Buster Keaton, and Lucille Ball became household names and their comedic styles influenced generations of performers. Today, comedy continues to be an important part of entertainment and is used in various forms of media, including movies, television shows, and stand-up comedy. The style and content of comedy have evolved over time, but the goal remains the same - to entertain and make people laugh.

Comic effect refers to the way in which humor is created in literature, film, theater, and other forms of entertainment. There are many techniques and stylistic devices that can be used to create comic effect, such as satire, irony, parody, incongruity, hyperbole, wordplay (pun, homonyms, alliteration and etc.), slapstick, and sarcasm. Irony involves saying the opposite of what is

intended, or a situation that is contrary to what is expected. This can produce comic effect by highlighting the absurdity or incongruity of a situation. For example, in the movie "The Princess Bride," the character Vizzini repeatedly uses the phrase "inconceivable" to describe events that are actually quite predictable. This creates a humorous effect through the use of irony. Hyperbole is an exaggeration used to create comic effect. It can be used to make a point, emphasize a particular trait, or create humor by taking something to an extreme. Namely, in the TV show "Parks and Recreation," the character Ron Swanson is known for his love of meat. He once ate a whole turkey leg in one sitting, which is an exaggerated and comical example of his love for meat. Parody involves imitating a style or genre to create a humorous effect. It can be used to mock something or someone or to create a humorous twist on a familiar form. As a sample, the comedy group "The Lonely Island" is known for creating parody songs that mock popular music genres. For example, their song "I'm on a Boat" parodies rap music and uses exaggeration (hyperbole) to create a humorous effect. Satire uses humor to expose and criticize the shortcomings of individuals or society. It can be used to highlight social or political issues, and can be both humorous and critical. As for instance, the TV show "The Daily Show" uses satire to criticize politicians and the news media. Through humor and irony, the show exposes the shortcomings of these institutions and promotes social and political change. Wordplay is using a language in a clever or humorous way, such as puns, homonyms, or alliteration. It can create a humorous effect by playing with language or using language in unexpected ways. To illustrate, the cartoon "SpongeBob SquarePants" often uses puns and other wordplay to create humor. The character Squidward once said, "I don't have a soul, I'm a musician," which plays on the double meaning of "soul" as both a musical genre and a metaphysical concept. Incongruity puts two or more things together that do not normally belong, such as combining serious subject matter with humorous elements. This creates a humorous effect by highlighting the unexpected or

absurd nature of the situation. To give an instance, in the movie "Zootopia," the main character, a rabbit named Judy Hopps, becomes a police officer in a city entirely inhabited by animals. The incongruity arises from seeing animals in human roles. Sarcasm involves using language to say the opposite of what is meant in a sarcastic or mocking way. It can create a humorous effect by using irony to highlight the ridiculousness of a situation. By way of example, the TV show "The Office" often uses sarcasm to create humor. The character Michael Scott once said, "I declare bankruptcy!" as a sarcastic response to financial difficulties faced by his company. Slapstick is a form of physical comedy that involves exaggerated movements or actions, often resulting in absurd or comical situations. The movie "Home Alone" uses slapstick comedy to create humor. For instance, when the burglars try to break into the house, they are repeatedly thwarted by booby traps set by the young protagonist, Kevin.

Overall, comic effect can be created in a variety of ways, and the best techniques will depend on the particular context, audience, and goals of the work. In conclusion, these are just a few of the stylistic devices used to produce comic effect. Each of these techniques has its own unique way of creating humor and eliciting laughter from audiences. A skilled writer or comedian knows how to use these stylistic devices effectively to create a humorous effect that resonates with their audience.

#### **Список литературы**

<https://smartblogger.com/satire-examples/>

<https://www.b17.ru/article/89661/?ysclid=lewbk8jln7519981400>

<https://www.researchgate.net/publication/364438108>

<https://happy.jofo.me/2018170.html?ysclid=lewbhs01v5164868177>

<https://medium.com/@saraslaughter/the-history-of-comedy-6172abc01e54>

<https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-zhanra-komedii-v-mirovoy-literature-1/viewer>

[https://otherreferats.allbest.ru/languages/00811820\\_0.html?ysclid=lewbhuzpn536499042](https://otherreferats.allbest.ru/languages/00811820_0.html?ysclid=lewbhuzpn536499042)

Русских П.Д.

*Научный руководитель: Фомина Т. Н., к. филол. н., доцент,  
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск*

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВЫХ ПРИЕМОВ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА В РОМАНЕ Г. Ш. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА» И ЕГО ПЕРЕВОДЕ НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК**

В данной статье рассмотрены приемы передачи национального колорита в романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» в издании на русском и испанском языках в сопоставительном аспекте. Основным приемом передачи колорита является транскрибирование языковых единиц татарского языка, которые и в русском, и в испанском тексте имеют пояснение после романа в словаре. Различия в составе словаря подтверждает, что у носителя русского языка фоновые сведения о татарской культуре шире. В тексте название реалий сопровождаются сносками внизу страницы. В ходе исследования были выделены разнообразные переводческие трансформации для передачи национального колорита как в глоссарии, так и в тексте.

**Ключевые слова:** национальный колорит, национальная литература, переводческие трансформации, испанский язык.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Имя Г. Ш. Яхиной называют среди современных русских писателей, произведения которых олицетворяют литературный процесс современной России. Роман заслуживает внимание читателя не только в нашей стране, поэтому был переведен более чем на 10 языков. Роман «Зулейха открывает глаза» отличается от других отражением национальной тематики, поэтому рассмотрение приемов передачи колорита татарской культуры не только в русском, но и в испанском языке является актуальным.

**Материал исследования:** 1-4 главы романа Г.Ш. Яхиной «Зулейха открывает глаза», словарь татарских слов и выражений, помещенный в конце романа.

**Методика исследования:** метод классификации, метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный метод

В данном исследовании 'национальный колорит' используется в качестве синонима понятию 'реалии'. В данном исследовании была использована классификация реалий С. Влахова и С. Флорина [Влахов 1980: 50].

Национальный колорит татарской культуры ярко представлен в первой части романа, далее в тексте встречаются реалии, связанные с историческими событиями начала XX века. В данной статье мы рассмотрели приемы передачи колорита татарской культуры, не останавливаясь на исторических реалиях.

В романе часто встречаются затранскрибированные с татарского языка слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни народа, поэтому в конце романа Г.Ш. Яхина помещает словарь татарских слов и выражений. И в русском, и в испанском тексте такие слова выделены особым шрифтом – курсивом. В переводном тексте перед словарными статьями помещается лингвокультурологический комментарий о татарском языке. Переводчик сам говорит о способе передачи названий реалий: *la transcripción* (транскрипция). Например, этнографические реалии, относящиеся к мифологии: **Аждаха** – **Azhdaja**, **зират иясе** – **zirat iyaze**. Стоит отметить, что не все лексемы, вошедшие в словарь на русском языке представлены в переводе и наоборот.

Уникальными для русского языка являются названия этнографических реалий, относящихся к быту и жилью. В переводном тексте для передачи этих слов, их три, используется не транскрипция, а прямой перевод приведенной дефиниции слова с русского языка: лэгэн

(таз) – **una tina**, дозволение муллы-**хазрэта** (почтенный) – **autorización al venerable mulá**.

В словарном списке на испанском языке добавляется еще 10 слов (включая те, что есть в оригинале романа), которые широко используются носителями русского языка, но не знакомы испанскому читателю, о чём пишет сам переводчик в уже упомянутом комментарии. Например, **tiubeteika** – **тубетейка**, **sabantui** – **сабантуй** и т.д. И имя собственное **el Chishmé** – **Чишмэ**, что в контексте является гидронимом (река), однако в словаре находим определение ‘manantial – родник’.

Далее обратимся к некоторым особенностям перевода словарных дефиниций. Чаще всего используется прямой перевод: **фэрэштэ** – ангел (*ángel*), **курбан (Курбан-байрам)** – мусульманский праздник жертвоприношения (*fiesta musulmana del sacrificio*). Реже добавление (**Михраб** – молитвенная ниша в мечети (*nicho que señala en las mezquitas la dirección a la que orar*) и описательный перевод (**Су-анасы** – водяная – *espíritu de las aguas, que se aparece con forma de mujer*). Также мы обратили внимание, что толкование названия реалии **Ураза (Ураза-байрам)** – мусульманский праздник в честь окончания поста Ураза – передается переводчиком с заменой: он убирает синонимичное название поста и использует словосочетание ‘месяц Рамадан’. Если в этом примере трансформация использована уместно, то при переводе слова ‘**калым**’ (выкуп за невесту), она привела к искажению смысла: *dote, precio que paga la novia al ser tomada en matrimonio* (приданое, цена, которую платит невеста, чтобы ее взяли замуж). Однако выкуп платил жених родителям невесты.

Продолжая рассмотрение передачи национального колорита в романе Г.Ш. Яхиной, обратимся непосредственно к тексту. Языковые единицы, затрудняющие понимание во время чтения носителя русского языка, в большей степени вынесены в словарь, и лишь для малой части есть сноски после текста. Так, внизу страницы мы находим слово ‘яга’ и

пояснение ‘род шубы, тулупа халатного покроя’. Для носителя испанского языка трудности представляют слова, которые относятся не только к татарской, но и к русской культуре. И если транскрибированный вариант слова ‘изба’ (**la isba**) (отражено в словаре La Real Academia Española) или описательный перевод слова ‘валенки’ (**unas botas de fieltro – обувь из шерсти**) уже входит в фоновые сведения читателя, то другие требуют особого внимания переводчика. Продолжая тему этнографических реалий, в группе ‘одежда’, заметим, что перевод этих названий осуществляется с помощью генерализации: **малахай – el gorro** (букв. шапка). Но перевод слова ‘рукавицы’ зависит от того, кто их надевает. Если это муж Зулейхи, то **las mangas forrada de piel** (букв. рукава, обшитые кожей), если Зулейха, то **los guantes** (букв. перчатки). И только один раз из семи встречается перевод **las mangas forrada de piel** у Зулейхи.

Несколько способов перевода имеет и слово ‘урман’: **el urmán** (букв. урман) – транскрипция, **una sucesión de matorrales que crecen sobre terreno pantanoso** (букв. череда кустарников, растущих на болотистой местности) – контекстный перевод, **esa maraña de bosque** (букв. этот лесной клубок) – описательный перевод на основе метафоры, **el bosque pantanoso** (букв. болотистый лес) – описательный перевод.

Действие первых глав происходит в зимнее время, поэтому еще одной трудностью при переводе становится передача лексики, связанной со снегом. В данном случае используется описательный перевод. Слово ‘сугроб’ передается следующими способами: **la nieve caída** (букв. выпавший снег), **los montones de nieve** (букв. куча снега), **las moles de nieve** (букв. громады/глыбы снега); ‘метель’: **una tormenta** (букв. шторм), **el viento** (букв. ветер). В предложении: ‘Налетает сильный ветер, свистит и взвивается **поземка**’ выделенное слово буквально передается как ‘поднимает [ветер] снег с земли’ (**levanta la nieve del suelo**).

**Заключение.** Основной прием передачи национального колорита в романе – сохранение транскрипции татарских слов, которые поясняются в словаре после текста романа. В обоих текстах представленные в этом словаре слова в тексте выделены курсивом. В испанском тексте названия этнографических реалий в глоссарии переведены с помощью транскрипции. Названия реалий, что встречаются только в русском варианте словаря, в тексте романа на испанском языке передаются с помощью прямого перевода дефиниции из оригинала, где оно отражено с помощью транскрипции. А те, что только в испанском – транскрипцией. При переводе дефиниций используется прямой перевод, добавление, описательный перевод, замена. В самом тексте у слов появляются подстрочные ссылки с пояснением (в русском языке). В переводном тексте слова с национальным колоритом, входящие в фоновые сведения читателя, передаются транскрибированием или традиционным аналогом. При переводе остальных лексем используется транскрипция, генерализация, контекстный перевод, описательный перевод, в том числе на основе метафоры.

#### **Список литературы:**

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 360 с.
2. Яхина Г.Ш. Зулейха открывает глаза. М.: АСТ, 2020. 508 с.
3. Diccionario de la lengua español de Real Academia Española. URL: <https://dle.rae.es/manantial> (дата обращения: 20.03.2023).
4. Yájina Guzel Zulejjá abre los ojos traducción de Jorge Ferrer. Barcelona: Acantilado, 2019. URL: <https://vk.com/zulejjá-abre-los-ojos.pdf> (дата обращения: 15.02.2023). 379 p.

**Токмакова Т.А.**

**Научный руководитель: Заросликова Е.А.,**  
**ст. преподаватель,**  
*Ленинградский государственный университет*  
*им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга*

## **CHRISTMAS VOCABULARY AS A LINGUOCULTURAL PHENOMENON** **(based on British literature of the 19th and 20th centuries)**

One of the main ways to enrich the lexical inventory of a language is borrowing foreign words. Borrowings appear and enter the language as a result of cultural interaction with representatives of other countries and cultures. Throughout the history of Great Britain, Christianity has played a special role in cultural and linguistic exchange. The spread of the Christian religion and the popularization of Christmas made it possible to significantly expand the vocabulary of the English language with loanwords, and this phenomenon is reflected in the Christmas literature of Great Britain. The article examines three works of British literature, analyzes the frequency of Christmas vocabulary, the history of its origin and entry into the English language.

**Keywords:** Christmas, Christmas literature, linguistic phenomenon, borrowings, loanwords

**Relevance.** Christmas is an integral part of British culture. This tradition has a long history associated with the formation of Christianity. Therefore, the study of Christmas vocabulary plays an important role in the formation of linguistic and cultural competence among those studying the English language. In addition, the study of loanwords remains a relevant problem in linguistics and determines the interest in the development of the lexical system of this language.

**Material and Methodology.** The material of the research is the three English books about Christmas: “A Christmas Carol” by Charles Dickens;

“Letters from Father Christmas” by J.R.R. Tolkien and “Harry Potter and the Philosopher's Stone” by J.K. Rowling. The research is based on etymological analysis of the vocabulary and descriptive methods. The objective of the research is to study the cultural and linguistic aspects of Christmas and determine its linguo-cultural effect.

The connection between cultural changes and changes in the language is studied by **linguoculturology**, a section of linguistics which studies the interrelation of culture and language. In this case, the culture of Christmas and Christianity and its effect on the English language can be seen through borrowed foreign words, known as loanwords.

**Loanwords** are words and expressions assimilated from one language into another. According to Dictionary.com, loanwords make up 80% of the English language. As Christmas is a historical phenomenon, it contains aspects of many cultures and languages. While the modern Christmas is associated with Christianity, it has its roots in both Pagan and Roman culture. This is why the history of Christmas and its traditions can be divided into two periods:

### **The Pagan Influence.**

Almost all pagans had one big holiday, which fell on the Christmas period – the Winter Solstice (December 22). In Roman culture there were two festivals – Saturnalia and the Birthday of Mitra, and the Vikings celebrated Yule. Both cultures left its trace on the British Christmas, starting many modern Christmas traditions, such as singing hymns, decorating trees, exchanging gifts, kissing under the mistletoe. This period associated the winter season with happiness, brightness, fire and warmth, which is reflected in words borrowed from Greek and some Indo-European languages: *mistletoe, jolly, merry, chimney, holly, glee, chestnuts, joy, jovial, joyful, gifts, parcels, feast, etc.*

### **The Christian Influence and modern Christmas.**

By the Middle Ages, following the spread of Christianity and the fall of the Roman Empire, Christmas established itself as a Christian holiday. During this

time the church became the center of the celebration. As Latin was the official language of the Church, many words were borrowed from Latin, as well as more modern languages, such as French and German. After that the festive season became a time of excess, dominated by large feasts, gifts to the rich and poor, and general indulgence in food, drink, dancing and singing. This is why the borrowed words shifted towards religious terms and names of foods: *Christmas (Christmas Eve, Christmas Day, Christmas Tree, Merry Christmas, Christmas-tide, Father Christmas), carols, church, celebration, pudding, punch, turkeys, geese, game, poultry, brawn, oysters, chestnuts, apples, oranges, pears, etc..*

Researchers identify five main sources of borrowing in the English language. They are presented below in chronological order, depending on the period when the borrowing occurred.

### **1. Greek loans.**

As was mentioned above, some Christmas traditions originate from the Roman times. In the Roman Empire, the knowledge of Greek was considered mandatory for every educated person and Latin has a large number of Greek loanwords.

The winters in Britain were always freezing and harsh, which gives a special significance to the word “chimney”: “the chimneys all blocked up” [Tolkien, 2015]; “all the chimneys in Great Britain had, by one consent, caught fire” [Dickenson, 2019]. Looking at the word “chimney”, we can trace it back to the Greek “kaminos” (“furnace, oven”).

### **2. Old Norse.**

Old Norse belongs to a group called the Germanic languages and shares a linguistic ancestor with the English language. A common origin can be seen in the English word “glee” (“joy, happiness”) and the Old Norse “gly” (“jovial and full of glee” [Dickenson, 2019]).

Besides "glee", one of the most common Christmas words "jolly" (“very jolly Christmas Trees” [Tolkien, 2015]) also has its origins in Old Norse.

Currently it is used as a synonym to "happy, joyful" and it is often assumed that this word is based on the ancient "jol" ("winter feast"). This also correlates with the early version of Christmas which was called Yule (or Jul) and was a Norse celebration of the Winter Solstice, which was also celebrated in Britain by the Druids.

### **3. Latin.**

One of the main sources of borrowing in the English language is Latin. Latin is one of the oldest Indo-European languages, which was used by the Romans since the 7<sup>th</sup> – 8<sup>th</sup> centuries BC and was considered the official language of the Christian church until almost the 16<sup>th</sup> century. The influence of religion on the language and life of Europeans is the reason why many languages contain words derived from Latin.

Across the three books, the most popular word is "Christmas", mentioned 258 times, on its own and in collocations, such as "Christmas Eve", "Christmas Carol", "Merry Christmas" ("of all the good days in the year, on Christmas Eve" [Dickenson, 2019]). According to the etymological dictionary of the English language, it is formed from Christ + mass. The name Christ means "the Anointed", in Hebrew "mashiah" ("messiah"). The word "mass", from Late Latin "missa", is the past participle of mittere, meaning "to let go, send". The term "Christmas" first entered the English language in the 11th century as a combination of the Old English expression "Christes Maesse". By the 13th century, as Christmas carols and hymns spread across Europe and the British Isles, they started to get translated from Latin to English. This allowed Christmas to turn from a purely religious celebration into a national festival and the word "Christmas" established itself in the English language.

### **4. French (Old French, Anglo-Norman French).**

After the fall of the Roman Empire, Latin gradually went out of use, allowing other languages to influence English. The French language developed from folk Latin and moved further away from it than any other Romance language. Since the year 1066 A.D., England has been occupied by French

speakers, in particular, Normans. The Normans were descendants of the Vikings and, while the Anglo-Norman dialect they spoke was different from French, but they translated a lot of French words into English, and today these words are considered common English words.

The influence of the French language can be seen in particular in the word "carol" which is a song or dance. While the word carol itself is not widely used in the studied literature, undeniably, the name of Dickenson's novel "A Christmas Carol" has created a strong association between the word "carol" and Christmas. It is assumed that this word appeared on the basis of French and Latin words. From Old French "carole" is "a kind of dance in a ring, accompanied by singers", from Medieval Latin "choraula" - "a dance to the flute", or Latin "choraules" - "flute-player".

### **5. German.**

Many English words that are associated with British Christmas originate from German which, just like Old Norse, belongs to a group called the Germanic languages and shares a linguistic ancestor with English. During and after the Middle Ages, German citizens led mining expeditions on the British Isles. Possibly as a result of direct communication with people who speak German, there was first an oral borrowing of German words, which then was integrated into the written language.

One of the most popular Christmas dishes is pudding, which is mentioned in all three of the books: "tonight's pudding: a huge mound of whipped cream and sugared violets" [Rowling, 2015]; "stirred up to-morrow's pudding in his garret" [Dickenson, 2019]; "a nice little Plum Pudding" [Tolkien, 2015]. The word "pudding" in the dictionary has the following interpretation: "dish consisting of flour, milk, eggs, etc., often with raisins or other fruit". It originated in the 13th – 14th centuries and is believed to come from the West German "pud", meaning "to swell".

It can be concluded that the celebration of Christmas, as well as cultural exchange between England and other countries is reflected in the vocabulary

of the English language. While the words discussed in the article are only a small fraction of loanwords found in the English language, on the basis of the research we can confirm that loanwords are actively used even in modern English. This fact proves that the celebration of Christmas is not only a cultural, but also a linguistic phenomenon, as it has affected both the culture of Great Britain and the English language as a whole, conserving both Christian and pagan traditions in the vocabulary.

### **Sources:**

Dickens C., A Christmas Carol - BBC Books, 2019

Online Etymology Dictionary - <https://www.etymonline.com>

Rowling J.K., Harry Potter and the Philosopher's Stone - Bloomsbury, 2015

Tolkien J.R.R., Letters from Father Christmas - Harper Collins UK, 2015

**Чулова А.Р.**

**Научный руководитель: Сапожникова Ю.Л., д. филол. н., доцент,  
Смоленский государственный университет, г. Смоленск**

## **ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА СМЕРТИ В СКАЗКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. ЛЕВИТТ «КЕТУРА И ЛОРД СМЕРТЬ»)**

Статья посвящена исследованию специфики образа персонажа Смерть в сказке «Кетура и Лорд Смерть» М. Левитт. В статье приводится краткая характеристика роли данного персонажа в литературных произведениях, описываются классические характеристики Смерти в фольклорных жанрах, и проводится сопоставление образа Лорда Смерть в исследуемой сказке с традиционным изображением данного персонажа в англоязычном фольклоре. Трактовка М. Левитт рассматривается как нестандартная в сравнении с фольклорной традицией, так как образ исследуемого персонажа в ее произведении в основном противоречит традиции.

**Ключевые слова:** персонаж, Смерть, «Кетура и Лорд Смерть» М. Левитт, сказка, олицетворение.

Природа смерти недоступна человеческому пониманию, что создает ореол таинственности вокруг этого явления. В попытках объяснить смерть на протяжении веков люди прибегают к приему ее персонификации в литературных произведениях, присваивая этому персонажу различные характеристики [Субботина 2020: 20].

**Актуальность** исследуемой проблемы обусловлена постепенным изменением образа Смерти как персонажа в произведениях (в особенности фольклорных), но недостаточным количеством исследований, посвященных данной тематике. Изучение особенностей изображения Смерти в новых текстах и сопоставление его с традиционным представлением о данном персонаже может помочь проследить закономерности развития и изменения данного литературного образа.

**Материалом** исследования является сказка «Кетура и Лорд Смерть» М. Левитт.

В ходе исследования были использованы следующие **методы:** лингвостилистический, сравнительно-сопоставительный и контекстуальный анализ.

В классических фольклорных англоязычных произведениях Смерть, как правило, существо мужского пола. В средневековых сказках Смерть изображался жнецом: это высокого роста скелет, одетый в черный плащ с капюшоном и носящий косу или серп. Тихий и немногословный, чтобы не спугнуть своих жертв, он выполнял свою работу, перемещаясь в повозке, запряженной белыми конями, и беспощадно забирал жизни людей [Матвеева 2009: 224]. Персонаж Смерть в данном случае статичен, т.к. в жанре сказки герои обладают строго обусловленными функциями и свойствами [Пропп 1969: 23].

В произведении М. Левитт действие также происходит в Средневековье в бедной деревушке. Главная героиня Кетура, побежав в лес за оленем, теряется в чаще и скитается там три дня, после чего Смерть является ей в виде мужчины: «He was dressed in a black cape and came mounted on a black stallion. Beneath his hood I could see that he was a goodly man, severe but beautiful, not old but in the time of his greatest powers» [Leavitt]. Несмотря на то, что автором сохранены некоторые стереотипные атрибуты Смерти (черный плащ, капюшон и конь), а также принадлежность к мужскому полу, изображение его внешности не совпадает с традицией – облик Лорда Смерть привлекателен и красив.

Манера держаться, присущая Лорду Смерть, отличается самообладанием, спокойствием и величием: «He stood tall, composed, lordly» [Leavitt], он не лишен гордости: «...prouder than a king...» [Leavitt] и властности, что выражается через использование модальных глаголов «must» и «shall»: «You must keep your appointment with me» [Leavitt]; «And you shall come» [Leavitt]. Тем не менее, такое поведение не имеет ничего общего с установившимся изображением данного персонажа – Лорд Смерть не преследует цели ловить и безжалостно убивать своих жертв. Наоборот, он не получает наслаждения от своих обязанностей: «I would have you know I take no pleasure in this» [Leavitt]. В глубине души он незлобив, а резкость и сдержанность в его манерах обусловлены отчасти тем, что он повидал много страданий: «...I could remember no evil in the darkness of his eyes, I could tell they had seen much suffering» [Leavitt].

На самом деле Лорд Смерть способен на проявление человеческих чувств и эмоций: «...there was pity in his eyes» [Leavitt], что является очередным отличием этого персонажа в рассматриваемой сказке от общепринятого взгляда на него. В нем есть отчаянная потребность в любви, заботе и понимании: «...what was it that Lord Death wanted and wept in his heart for? <...> A love of his own, a consort to adorn his endless and

hallowed halls, a companion who would comfort his heart when it broke from the sadness of his errands, who would weep with him when he carried home little ones in his arms, who would greet him with a joy equal to the terror with which mortals greeted him» [Leavitt]. Главная проблема Лорда Смерть – внутренний страх одиночества, поэтому он закрывается в себе, механически выполняя свою работу, стараясь не показывать душевных страданий и носить маску безразличия и холодности: «And so he did his endless work <...> without feeling, without pity, without rest, for to open his heart to these would be to open his heart to his loneliness and longing, and that was beyond bearing» [Leavitt].

Лорд Смерть у М. Левитт – динамичный персонаж (в противоположность традиционному взгляду на Смерть), т.к. поначалу, влюбившись в Кетуру, он, поддавшись эгоистическим стремлениям, заманивает ее в лес, желая, чтобы та последовала за ним в его царство, но в итоге не может позволить себе прибегнуть к насилию и забрать девушку без ее на то воли: «...he could abduct her, but he wanted her willing» [Leavitt]. Данный персонаж подсознательно чувствует, что путь к любви невозможно проложить через жестокость. Позже, наблюдая за заботой и привязанностью Кетуры к своим близким, за ее готовностью пожертвовать всем ради их блага и здоровья, Лорд Смерть постепенно понимает истинную сущность любви. Пребывая в уверенности, что Кетура все еще испытывает к нему антипатию и страх, теперь он тоже готов сделать все для ее счастья, даже если это означает исчезнуть из ее жизни и позволить девушке жить так, как она изначально хотела: «...I have abdicated my claim upon your soul. Come, I must take you home <...> Do what you will, marry whom you will, go where you will. You shall live to be a great age, and you shall not see me again until life has pressed its hand so heavily upon you...» [Leavitt]. Постигая чувство любви, Лорд Смерть также проявляет бесконечное великодушие по отношению к дорогим Кетуре

людям, спасая деревню от чумы, сохраняя жизни людям и принося им счастье.

В ходе сравнительно-сопоставительного мы выявили, что Лорд Смерть в рассматриваемой сказке имеет лишь несколько характеристик, традиционно приписываемых в англоязычном фольклоре Смерти: мужской пол, специфическая одежда, а также наличие средства передвижения. Однако обнаруженные отличия Лорда Смерть от классического изображения Смерти значительны: несоответствие наблюдается во внешности персонажей и в их натуре – Лорд Смерть обладает человечностью, способен на проявление милосердия и любви, а также на внутреннюю трансформацию в лучшую сторону, в то время как характер Смерти в классических сказках неизменный: данный персонаж предстает свирепым и хитрым убийцей, стремящимся забрать как можно больше жизней и причинять людям страдания.

Таким образом, несмотря на совпадение некоторых атрибутов у Лорда Смерти в рассматриваемом произведении с общепринятым взглядом на этого персонажа в фольклорных текстах, более существенным для данного персонажа в сказке М. Левитт представляется изменение его внутренней составляющей, т.е. мы видим, что традиция негативной репрезентации Смерти постепенно уступает место иной тенденции: наделению этого персонажа положительными моральными качествами.

#### **Список литературы**

1. Матвеева А.С. Олицетворение смерти в англоязычной поэзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 114. С. 222 – 231. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12870573>
2. Пропп В.Я. Морфология сказки. 2-е изд. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1969. 168 с.
3. Субботина Я.С. Образ Смерти в романе Маркуса Зусака «Книжный вор». ВКР. Нижний Новгород, 2020. 70 с.

4. Leavitt M. Keturah and Lord Death. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=376727&pg=1>

**Чумаков П.И.**

**Научный руководитель: Сисикина И.Б., профессор**  
*г. Воронеж, Воронежский государственный институт искусств*

## **УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА**

В статье рассмотрен художественный дискурс как организованный с определенной прагматической целью и реализующийся в определенных экстралингвистических условиях речевой акт. Проанализированы сложившиеся в лингвистической науке подходы к формированию и реализации художественного дискурса. Прокомментированы основные компоненты произведений художественной литературы, такие как цели, стратегии, жанры, участники коммуникации (автор и читатель), хронотоп. Рассмотрены антропоцентричность, специфика передачи информации от автора к читателю, стилистика и эмотивность художественного текста.

**Ключевые слова:** художественный дискурс, язык и стиль произведений, универсальные компоненты художественного текста.

Актуальность исследуемой проблемы объясняется тем, что несмотря на наличие целого ряда работ, направленных на исследование явлений языка в текстах художественных произведений, многие вопросы по-прежнему остаются дискуссионными. Открытым, например, остается вопрос о лингвистической природе и функционировании выразительных и экспрессивных средств языка в текстах художественной литературы. Исследование лингвистической природы и особенностей функционирования изобразительных средств в художественном дискурсе

способствует постижению современной действительности и тенденций развития российской словесности.

Теоретической базой исследования стали положения, разрабатываемые в трудах лингвистов, занимающихся лексико-семантическим и лингвостилистическим описанием языковых параметров дискурса художественной литературы (Н.Д. Арутюнова, В.В. Виноградов, В.А. Лукин, И.И. Чумак-Жунь). Основным стал описательно-аналитический метод, включающий в себя классификацию и обобщение собранного материала.

Принцип антропоцентризма позволяет активно использовать и развивать термин «художественный дискурс», который понимается «как связный текст в его совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и другими факторами, как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Караулов 2003: 79].

Своеобразие художественного дискурса как коммуникативно направленного вербального произведения, обладающего эстетической ценностью, заключается в его культурологической значимости и способности воплощать в образной форме моделируемую автором особую художественную картину мира. По мнению Н.Д. Арутюновой, «литературной коммуникации, так же, как и повседневному человеческому общению, присущи такие прагматические параметры, как автор речи, его коммуникативная установка, адресат и связанный с ним перлокутивный акт (эстетическое воздействие)» [Арутюнова 1999: 365].

Художественный дискурс предстает как продукт одного из самых сложных видов коммуникации – литературной, субъектами которой становятся не только автор и читатель, но и персонажи. Реализация антропоцентрического принципа при анализе художественного дискурса открывает новые возможности, так как объектом исследования

становится также персонаж как языковая личность. Ориентация на речевое поведение персонажа, представляющая процесс развертывания речевого взаимодействия в условиях его художественной репрезентации, позволяет выйти на анализ персонажа как языковой личности во всей совокупности представленных в художественном дискурсе характеристик [Михайлов 2006: 145-146].

Художественный дискурс обладает наряду с универсальными компонентами (участники, хронотоп, цели, стратегии, жанры и их разновидности) специфическими признаками, такими как антропоцентричность, художественная информация, вымысел, стилизованность, объединение устной и письменной речи, эмотивность. Рассмотрим некоторые признаки подробнее.

1. Участники художественного дискурса – автор и читатель.

Читатель как адресат не является непосредственным участником прагматической ситуации, вследствие этого ключевым для него становится социокультурный смысл текста.

2. Хронотопом художественного дискурса могут быть различные эпохи и ситуации, но читатель избирает необходимые для понимания содержательные компоненты. События на страницах художественного произведения могут происходить в разные века, поэтому в одно и то же время одно и то же произведение в разных слоях общества оценивается адресатом по-разному, так же как и каждая эпоха вносит свои дополнительные коррективы в трактовку этого же произведения.

3. Антропоцентричность как характеристика художественного дискурса направлена на познание человека, а каждый элемент текста (в том числе языковые параметры) становится важным с точки зрения того, что человек - это не только объект описания, но и его центр, та семантическая доминанта, которая обуславливает принципы организации текста и создает текстовое единство.

4. Художественная информация, которая бывает трех видов: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую, которые составляют художественную информацию [Гальперин 2005: 62]. Если автор типизирует, изучает явления действительности или внутренний мир личности в его типичности, то эстетические и этические свойства художественного произведения проявляются в процессе рецепции со стороны читателя.

5. Вымысел условием изменять или опускать некоторые подробности событий художественного произведения. Адресант старается сочетать вымышленные события и события, имевшие место в действительности, потому что он никогда не сможет описать на страницах художественного произведения все разнообразие событий, произошедших в настоящей жизни.

6. Стилизованность речи, в связи с чем в художественном произведении мы встречаемся с такими лексемами и фраземами, которые нашему обыденному сознанию могут быть не свойственны (например, элементы разговорной речи помогают рисовать самые живые картины и выражать персонажам искренние чувства).

7. Эмоциональная окрашенность наблюдается и в различных типах дискурса, но в художественном дискурсе адресант не может избежать употребления эмотивной лексики, так как функцией данного типа дискурса является создание чувственного восприятия действительности с помощью выразительных языковых средств. Вследствие этого автор художественного произведения употребляет образные средства, как лексические, так и синтаксические.

Итак, художественный дискурс актуализирует единство коммуникативного события и связан с его прагматической направленностью, манифестируется как совокупность системно выстроенных речевых знаков в их последовательности, предполагает реализацию модели коммуникативных актов адресанта и адресата.

Анализ художественного дискурса обязательно предполагает изучение собственно языковой ткани литературного текста, определение основных языковых параметров, создающих смылосодержание произведения и специфику универсальных компонентов текста.

#### **Список литературы**

- Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. С. 5-32.
- Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 895 с.
- Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М., 1960. 142 с.
- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., Едиториал УРСС, 2005. 144 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.
- Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. М.: Изд-во "Ось - 89", 2005. 560 с.
- Михайлов Н.Н. Теория художественного текста. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 224 с.
- Чумак-Жунь И. И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII - начала XXI веков. Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. 244 с.

**Шмакова М.Д.**

***Научный руководитель: Смолий Е.С., к. филол. н., доцент,  
Российский университет дружбы народов, г. Москва***

### **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ТЕКСТАХ ПЕСЕН РОК-ГРУППЫ «ДАЙТЕ ТАНК (!)»**

«Дайте танк (!)» являются представителями современной рок-культуры. Их творчество характеризуется широким использованием прецедентных феноменов. Данная статья посвящена рассмотрению механизмов трансформации прецедентных высказываний. В ходе работы были найдены и проанализированы все явления прецедентности в текстах группы. Нами были выявлены и классифицированы различные

типы изменений в структуре прецедентных высказываний. В результате исследования мы установили наиболее частотные типы и сделали выводы об их роли в тексте.

**Ключевые слова:** прецедентность, прецедентные феномены, прецедентные высказывания, рок-поэзия, интертекстуальность.

Явление прецедентности изучалось многими исследователями в области языкознания (Д. О. Добровольский, Ю. Н. Караулов, О. В. Лисоченко, Н. С. Валгина, В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова, В. А. Лукин, Н. В. Петрова и др). Тем не менее вопрос механизмов трансформации прецедентных феноменов в различных контекстах (в политическом, рекламном, песенном дискурсе) остается актуальным.

Материалом исследования служат случаи употребления прецедентных феноменов в количестве 92 единиц, отобранные методом сплошной выборки из текстов песен группы различных лет. В ходе изучения используются метод классификации, описательный метод и метод контекстуального анализа.

Современная рок-поэзия является мощным инструментом воспроизводства ключевых ценностей и концептов культуры во многом благодаря различного рода обращениям к «чужому слову». Традиционно исследователи изучают тексты рок-композиций с точки зрения теории интертекстуальности. Так, в рамках интертекстуального подхода анализируются сложные диалогические отношения, в которые вступает рок-поэтический текст. Нередко рассматривается диалог рок-поэзии и определенного направления в искусстве. Например, о трансформации таких романтических мотивов, как мотив безумия и мотив сна в рок-поэзии пишут Ю.А. Чумакова [Чумакова 2000] и О.Н. Неганова [Неганова 2000]. Таким образом, большинство работ в этой области носят литературоведческий характер.

В рамках настоящего исследования применяется лингвистический подход. Мы рассматриваем присутствие «чужого слова» в творчестве Дмитрия Мозжухина, лидера группы и автора текстов песен, в рамках теории прецедентности. Наше внимание направлено не на поиск «переклички» образов, мотивов и тем, а на использование и переосмысление готовых языковых конструкций. Таким образом, мы разделяем интертекстуальность и прецедентность. Интертекстуальность соотнесена с эстетической ценностью, культурной значимостью, прецедентность – с тем, что происходит сейчас и актуально сегодня. Употребление в речи прецедентных феноменов часто носит игровой характер и не предполагает интерпретации текста-первоисточника [Гудков 1999].

В настоящей работе мы придерживаемся когнитивного подхода (Ю. Н. Караулов, В.В. Красных, И. В. Захаренко, Д. Б. Гудкова, Е. А. Нахимова и др.), представители которого к прецедентным феноменам, (т. е. 1) известным значительной части представителей лингвокультурного сообщества; 2) актуальным в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение к которым обнаруживается в речи представителей соответствующего лингвокультурного сообщества [Нахимова 2007: 177]) относят прецедентный текст, прецедентную ситуацию, прецедентное имя и прецедентное высказывание.

В текстах Дмитрия Мозжухина встречаются прецедентные имена (18 примеров) (*Зеркало скажет: «Вау! Да ты Аполлон!»* («Гореть»)) и высказывания (74 примера, 60 из которых претерпели определенные трансформации) (*С корабля на бал* («Неудержимые»), *Поднимите мне веки – не то зальем соседей снизу* («Три четверти»)). Более того, прецедентные высказывания иногда выступают как символы прецедентных текстов (*Вы любите розы за то, что на них срал Маяковский* («Романс»)) и ситуаций (*Гуси, спасите Рим!* («Волна»)). Часто автор подвергает прецедентные высказывания различного рода

трансформациям. Далее мы рассмотрим типы трансформаций, взяв за основу предложенную Е. А. Земской классификацию цитат с точки зрения производимых в них изменений [РРР 1983]. Исследователь выделяет следующие типы трансформаций: 1) помещение в контекст, вызывающий ситуативное переосмысление цитаты; 2) замена одного из слов на слово, актуальное для данной ситуации; 3) преднамеренный обрыв цитаты и ее изменение; 4) распространение или совмещение.

Наиболее частотным приемом является преднамеренный обрыв цитаты или ее изменение (46% случаев). Нередко сохраняется структура высказывания, но компоненты (более одного) заменяются на другие. Например, *Послушайте, ведь если добывают алмазы, Значит, на кольца с камнями есть спрос* («Люди») (ср. «Послушайте! Ведь, если звезды зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?» В. Маяковский). Случай обрыва цитаты встречается значительно реже: *Я знаю только то, что ничего не знаю* («Хомилия») (ср. «Я знаю только то, что ничего не знаю, но другие не знают и этого»).

В 30% случаев мы наблюдаем распространение или совмещение цитат. Например, *Волка кормят ноги, меня - женщины из буфета* («Обиды»). В данном случае прецедентное высказывание *Волка кормят ноги* (поговорка, означающая: «чтобы добыть пропитание, необходимо приложить к этому усилия») получает продолжение противоположное ему по смыслу. Совмещение цитат мы видим в примере *Я умываю руки// Рука руку пачкает* («Иммунитет»). Более того, автор не только соединяет в одно два прецедентных высказывания, но и заменяет в одном из них предикат на противоположное по смыслу слово (ср. рука руку моет – рука руку пачкает), что порождает новые смыслы.

Помещение в контекст, вызывающий ситуативное переосмысление цитаты, мы отметили в 17% случаев. Например, в строках *Что на барабане револьвера? Ура! Сектор «Приз»!* («Спам») популярная фраза

из телевизионного шоу «Поле чудес» помещается в контекст игры в русскую рулетку. Призом становится самоубийство.

Замена одного из слов на слово, актуальное для данной ситуации, встречается в 7% случаев. Нередко слово заменяется на противоположное по смыслу: *Я хочу умереть старым* («Оплачено») (ср. «Я хочу умереть молодым» Е. Летов); *Ведь, кто слабее, тот и прав* («Спам») (ср. «Кто сильнее, тот и прав» Е. Летов).

Стоит отметить, что приведенное нами распределение по типам изменений не может быть абсолютно точным. Дмитрий Мозжухин нередко проводит сразу несколько операций над прецедентными высказываниями. Например, переосмысление цитаты Е. Летова «Я хочу умереть молодым» мотивируется не только заменой атрибутивного члена, но и помещением цитаты в новый контекст (*Передай палачу, Я хочу умереть старым*).

Таким образом, Дмитрий Мозжухин подвергает прецедентные тексты переосмыслению, трансформирует их. «Излюбленными» приемами автора являются преднамеренный обрыв, изменение цитаты и распространение, совмещение. Такое «вольное обращение» с прецедентными высказываниями, позволяет Дмитрию Мозжухину создавать оригинальные и самобытные произведения, при этом апеллируя к известным явлениям культуры.

#### **Список литературы**

- Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М., 1999. 152 с.
- Нахимова Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е. А. Нахимова. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2007. 207 с.
- Неганова О. Н. «Я пришёл помешать тебе спать!». Семантика сна в творчестве К. Кинчева // Русская рок-поэзия. Вып. 4. – Тверь, 2000. С. 39 - 44.
- РРР 1983 – Русская разговорная речь : Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / отв. ред. Е. А Земская. М.: Наука, 1983. 239 с.
- Чумакова Ю. А. Трансформация романтического мотива безумия в трактовке группы! «Крематорий» (на материале текстов «Двойного алыбома») // Русская рок-поэзия. Вып. 4. – Тверь, 2000. С. 174 - 178.

Юдицкая А. В.

*Научный руководитель: Иванова С. В., д. филол. н., профессор,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ДИАЛОГИЧНОСТЬ» В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ**

Данная статья посвящена особенностям реализации категории «диалогичность» в научно-популярном психологическом дискурсе. Объектом исследования выступает диалогичность в научно-популярном дискурсе, а предметом – ее свойства в текстах, посвященных психологической тематике. Среди методов исследования анализ, синтез, обобщение, сравнение сопоставление и контекстуальный анализ. Материалом послужили статьи из русского и английского изданий журнала «Psychologies». В результате выявлены ключевые особенности реализации данной категории в научно-популярных текстах по психологии.

**Ключевые слова:** диалогичность, научно-популярный дискурс, научный дискурс, публицистический дискурс.

**Актуальность** исследования продиктована сложной природой диалогичности как текстовой категории и особенностями ее реализации в различных типах дискурса. Диалогичность рассматривалась в рамках научного, публицистического, рекламного и художественного дискурса. При этом отсутствуют работы по анализу особенностей реализации диалогичности в научно-популярном психологическом дискурсе. Вместе с тем, диалогичность связана с учетом позиции собеседника и уважением к ней, что особенно важно в отношениях между психологом и клиентом. Именно этим определяется интерес к рассмотрению специфики

проявления данной категории в текстах научно-популярного психологического дискурса. Источником материала исследования послужили статьи научно-популярного журнала «Psychologies».

**Объект исследования** составляет диалогичность в научно-популярном дискурсе. **Предмет исследования** представляет собой свойства изучаемой категории в данном дискурсе. **Методы исследования** включают такие общенаучные методы, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, сопоставление и контекстуальный анализ. **Цель** статьи заключается в определении особенностей реализации диалогичности в рамках научно-популярного публицистического дискурса.

Для того, чтобы приступить к выявлению свойств диалогичности, необходимо уточнить определение научно-популярного дискурса. Он выступает «наглядным примером органичной эклектичности как сущностных параметров собственно научного дискурса, так и лингвопрагматических особенностей медиадискурса» [Багиян 2014: 86]. Соответственно, в научно-популярных текстах сочетаются черты научного и публицистического дискурсов.

Диалогичность в научных текстах предполагает выраженное в тексте средствами языка взаимодействие общающихся, понимаемое как соотношение двух или больше смысловых позиций, как учет адресата (в широком смысле, в том числе второго Я), отраженный в речи, а также эксплицированные в тексте признаки собственно диалога [Кожина 1986: 36]. Иногда диалогичность понимается как «форма существования языка, которая выражается в наличии признаков диалога во всякой речи, и учете реакции адресата в языковых особенностях высказывания» [Савич 2015: 185]. Таким образом, анализ определения диалогичности в научном дискурсе показывает, что акцент ставится на факторе адресата при выборе языковых единиц.

Что касается публицистики, то диалогичность в ней понимается как «выраженность в тексте многосторонности речевого общения (как проявление социальности речи и мышления), реализующуюся в собственно диалогических текстах, диалоге между текстами – макротексте», в монологических текстах, насыщенных средствами, с одной стороны, заимствованными из устного диалога, с другой стороны, текстами специально для этого созданными в сфере самой письменной речи (с учетом позиции адресата и тем самым косвенного его воздействия на речь говорящего)» [Дускаева 2012: 22]. Таким образом, в данном определении подчеркивается как внутренняя («многосторонность речевого общения»), так и внешняя («диалог между текстами») диалогичность. Более того, отмечается, что публицистический текст намеренно наполняется языковыми средствами, имитирующими коммуникацию. Тем самым устанавливается контакт с читателем и в дальнейшем оказывается на него речевое воздействие.

К указанным характеристикам добавляют «свойство текста создавать интеллектуально-ценностные позиции». Коммуникативный процесс таких отношений развивается в двух направлениях: **вертикальном** (текстовые отношения авторского сознания и Другого в текстовом пространстве) и **горизонтальном** (отношения дискурсивного характера между автором и читателем) [Деминова 2002: 10]. Здесь особенно важным становится понятие «интеллектуально-ценностная позиция». Задача публицистического текста не просто каким-то образом повлиять на адресата, но и создать условия для формирования у него определенных ценностей.

Объединяющим фактором в определениях диалогичности у исследователей публицистических текстов выступает способность в процессе опосредованной коммуникации оказывать речевое воздействие на адресата, менять его установки, формировать определенные ценности. Все это важно для научно-популярного психологического

дискурса, в качестве одного из рубрик которого выступает разбор проблемной ситуации читателя психологом и направление на переосмысление ситуации.

Анализ определений позволяет выявить характеристики диалогичности, ярко проявляющиеся в научно-популярном дискурсе:

1. **Соотношение различных взглядов и смысловых позиций при обсуждении проблемы.** Данная особенность может по-разному проявляться в разных рубриках журнала. Если рассматривать текст из рубрики «вопрос к эксперту», то взаимодействуют позиции читателя и консультирующего психолога [7]. Еще одним примером взаимодействия разных точек зрения выступают тексты, содержащие различные отношения к одной проблеме со стороны двух психологов. Примером служит статья «Следствие вели»: почему нам так интересны преступники и как это отражается на нашей психике» [8]. Здесь психологи и эксперты рассуждают о том, почему людям, в частности женщинам, интересны истории о преступлениях и приходят к общей точке зрения («Очень широко говоря, это был подкаст в защиту женщин», – уточняет Алексей Пономарев. «Почему женщин привлекает этот жанр? Именно женщины часто становятся жертвами насилия, поэтому, наверное, им особенно важно, когда об этом говорят» и «То, что женщины проявляют интерес к такому жанру, – совсем неудивительно. В жизни они часто подавляют агрессию, и такой контент может быть способом сбросить напряжение, – подчеркивает Светлана Янковская»). Таким образом, представление разных позиций может достигаться за счет отражения взаимодействия читателя и автора, а также двух экспертов.

2. **Учет фактора адресата, предполагающий внимание к возможным когнитивным, мировоззренческим позициям.** Это выражается в объяснении незнакомых для читателя психологических понятий. Например, в статье «Secondhand stress: how to stop absorbing other people's anxiety» раскрывается значение термина «anxiety», ее

разновидности и их отличия друг от друга, приводятся примеры проявления этого состояния в жизненных ситуациях («You may feel like giving too much assurance, or you may feel like avoiding expressing your opinions and feelings, and you may choose to act unassertively. You may feel like you are the cause of their emotions and then make yourself feel guilty») [9].

3. **Способность диалогической речи отражать отношения между участниками коммуникации.** Лучше всего это видно на примере текстов в рубрике «вопрос к эксперту» [7]. Читатель выступает в кратковременной роли подчиненного, ученика, поскольку он просит совета по сложной ситуации, а психолог играет долговременную распорядительную роль эксперта, он предлагает способы решения проблемы, интерпретирует и оценивает позицию читателя с профессиональной точки зрения [Стернин 2001: 71]. В случае, когда представлены позиции двух или более психологов, можно говорить о ролевом равноправии, поскольку они оба выступают экспертами в своей сфере.

4. **Определенный набор языковых средств, которые имитируют признаки диалога в тексте или столкновение смысловых позиций.** В этой функции часто выступают риторические вопросы («Правильно ли я рассуждаю, что ваша мама вас никогда не понимала и всегда критиковала, как и сейчас?», «Помните свое детство?»), повелительное наклонение («Вспомните, о чем вы мечтали и чего на самом деле хотели от мамы и сейчас до сих пор ждете», «А теперь посмотрите, что вы делаете со своей дочерью»), выражение эмоциональной вовлеченности в ситуацию читателя («Сложная ситуация, и я **вам сочувствую**. Особенно **сочувствую** вашей дочери, **очень хочу вам помочь**») [7].

Таким образом, научно-популярный дискурс находится на стыке научного и публицистического дискурсов, объединяя в себе черты

каждого из них. Диалогичность в научно-популярном дискурсе проявляется за счет реализации целого ряда свойств разной природы: отражение различных смысловых позиций, объяснение профессиональной терминологии и понятий с учетом когнитивной базы доступной читателю, отражение отношений между участниками коммуникации, использование стилистических средств для имитации общения. Данные свойства позволяют создать упрощенную модель коммуникации с психологом, в которой сбалансированы научная и публицистическая составляющие дискурса. Информативность достигается с помощью профессиональной терминологии, отражения различных мнений экспертов, что создает эффект объективности. А стилистические приемы, имитирующие диалог, обеспечивают вовлечение читателя и возможное воздействие.

#### Список литературы

1. Багиян А. Ю. Сущностные свойства и основные характеристики научно-популярного дискурса // Вестник Пятигорского Государственного лингвистического университета. 2014. №3. С. 81-86.
2. Деминова М. А. Синтаксические приемы диалогичности в публицистических текстах В. М. Шукшина (риторический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2002. 20 с.
3. Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров: изд. 2 - е, доп., испр / Под ред. М. Н. Кожиной. СПб.: СПбГУ: Филол. факультет, 2012. 274 с.
4. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи: [Учеб. пособие по спецкурсу] / М. Н. Кожина; Перм. гос. ун-т им. А. М. Горького. Пермь: ПГУ, 1986. 91 с.
5. Савич З. Э. К вопросу о категориях диалогичности и монологичности текста // Thesaurus, 2015. Вып. 1. С. 184-188.
6. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. Воронеж, 2001. 252 с.
7. Дочка считает, что мне важны только оценки. Как показать, что я ее люблю? / Psychologies: сетевой журн. 2023. URL: <https://www.psychologies.ru/story/dochka-schitaet-cto-mne-vazhny-tolko-ocenki-kak-pokazat-cto-ya-ee-lyublyu/> (дата обращения 8.03.2023).
8. «Следствие вели»: почему нам так интересны преступники и как это отражается на нашей психике / Psychologies: сетевой журн. 2023. URL:

<https://www.psychologies.ru/articles/sledstvie-veli-pochemu-nam-tak-interesny-prestupniki-i-kak-eto-otrazhaetsya-na-nashei-psikhike/> (дата обращения 8.03.2023).

9. Secondhand stress: how to stop absorbing other people's anxiety / Psychologies: сетевой журн. 2023. URL: <https://www.psychologies.co.uk/secondhand-stress-how-to-cope/> (дата обращения 8.03.2023).

# **Язык и социум**

**Авсанова А.А.**

**Научный руководитель: Палий Т.П., : к.филол. н., доцент,  
Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск**

## **ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ И ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

На сегодняшний день почти всех сфер человеческой жизнедеятельности так или иначе коснулись изменения, связанные с глобализацией и унификацией всех процессов в мире. Одним из примеров унификации можно назвать упрощение межкультурной коммуникации, благодаря упрочению позиции английского в качестве языка международного общения. В данной статье описано, каким образом может быть организовано изучение английского языка в полиэтнической среде.

**Ключевые слова:** поликультурное пространство, английский язык, образование, мировой язык, глобализация.

Несмотря на то что глобализационные изменения зачастую призваны упростить жизнь человека и общества в целом, они же ставят перед нами целый ряд новых вопросов. Одним из таких вопросов является формирование новых типов сознания и самосознания, которые помогают интегрировать индивидуума в глобализированное общество. Так для адаптации подрастающего поколения в обновленной среде появляются новые техники обучения и расширяется традиционный взгляд на образование. Хотя термин “полиэтническое образовательное пространство” все еще не устоялся в официальной педагогике, на данный момент этому явлению уже ищут различные применения в общеобразовательных и специализированных обучающих практиках.

Полиэтническое пространство это, в первую очередь, не “плавильный котел”, который являлся популярной моделью этнического развития в США в XX веке (главной целью было смешение всех культур, как предполагает название, “сплавление” их в одну единую), это тип общественной формации, в которой за индивидуумом остается право на приверженность своей базовой культуре. Образовательное пространство же многими исследователями-педагогами трактуется как “результат деятельности интеграционного и созидательного характера”, тогда как компонент полиэтничности лишь дополняет это определение, расширяя и делая его более инклюзивным.

Одним из главных инструментов глобализации стал английский язык. На сегодняшний день, он является неотъемлемой частью большинства межкультурных взаимодействий. Несмотря на то что для многих национальных языков избрание международного языка может стать фатальным фактором, в результате которого, само их существование окажется под угрозой (сужение сферы использования, как следствие нерациональность изучения), все же можно воспользоваться этой ситуацией в пользу сохранения малых культур. Здесь мы бы хотели представить несколько возможных методик, которые могли бы способствовать решению поставленной задачи:

- 1) на данный момент изучение языков, переводческая деятельность все еще является довольно популярным выбором будущей профессии среди молодого поколения. В рамках этих направлений студенты сталкиваются с большим количеством дисциплин, которые в условиях полиэтничного пространства могли бы изучаться с помощью вовлечения индивидуальной культуры каждого обучающегося. Это не требует ни индивидуального подхода к каждому, ни углубленных знаний о других культурах со стороны преподавателей. В качестве примера: при подготовке к семинарским занятиям по языковедческой дисциплине, студенты могли бы проводить сравнительный анализ некоторых аспектов

родных языков с английским. Это не только расширит их знания в области изучаемого языка, но и позволит им углубить понимание анализируемых аспектов.

2) Для общего образования будет более применима практика, при которой учащиеся во время занятий говорят не только на общие темы, которые обычно используются для заучивания специальной лексики, но могут рассказать в том числе о собственной культуре. К примеру: описание национальных костюмов не только поможет с изучением лексики в теме “одежда”, но еще и позволит учащимся овладеть важным навыком объяснения явлений языковых реалий, которые не имеют эквивалентных альтернатив на других языках.

Таким образом мы можем видеть, что изучение английского языка в поликультурном пространстве хоть и отличается от традиционных методов обучения, все же не имеет в основе сложных технологий, которые могли бы помешать применению данных техник.

#### **Список литературы:**

Азизова Н. Р. , Савотина Н. А., Бочаров М. И., Зенкина С. В. . Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность : учебное пособие для вузов — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 162 с.

Горшенина С.Н., Неясова И.А., Серикова Л.А. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен. Программа стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России». Историческая и социально-образовательная мысль 2013 № 6(22), 64-69 с.

Жданько А.П. Формирование толерантности студентов на занятиях по иностранному языку в условиях поликультурного образовательного пространства. Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки 2016 № 10, 43-46 с.

Мельниченко К.А. Английский как мировой язык. *Lingua Mobilis* 2013, 81-85 с.

Михеева Т.Б., Морозова Я.С. Образовательное поликультурное пространство современной России. *Язык и Культура*, 2021, 263-271 с.

Страмной А.В., Обучение иностранному (английскому языку) в полиэтнической и поликультурной среде. *Мир науки, культуры, образования*, 2020, № 1(80), 152-154 с.

Стрижева Е.В., Герасименко Т.Л. Английский язык как один из основных инструментов мировой глобализации. Серия: Гуманитарные науки №11-2 ноябрь 2019 г, 182-186 с.

**Ань Жуй**

**Научный руководитель: Филитова О.Н., ст.преподаватель**

*Дальневосточный государственный аграрный университет,*

*г. Благовещенск*

## **КУЛЬТУРНЫЕ РАСТЕНИЯ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СКАЗКАХ**

В статье исследуются тексты китайских и русских фольклорных сказок на предмет упоминания в них культурных растений. Данные названия сопоставляются и классифицируются, так как их анализ способствует более глубокому постижению традиций (в том числе кулинарных) русского и китайского народов.

**Ключевые слова:** фольклор, народная сказка, русский фольклор, китайский фольклор, культурные растения.

Известно, что устное народное творчество представляет собой своеобразное хранилище духовного и культурного опыта народа, его создавшего. В наше время сказка является наиболее востребованным жанром фольклора и в Китае, и в России – трудно представить себе человека, который не знал бы сказки своего народа, при этом многие наши современники не знакомы с текстами календарного и обрядового фольклора, народными песнями. Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена высоким познавательным потенциалом самого популярного фольклорного жанра для изучения быта породившего её народа. Кроме того, культурные растения, упоминаемые в сказках, не были предметом специального научного изучения.

Материалом исследования являются фольклорные сказки из сборников А. Афанасьева и Б. Рифтина и из книги «Братья Лю: Китайские народные сказки». В работе использовались следующие методы

исследования: анализ языковых единиц и речевых фактов; метод сплошной выборки.

В результате изучения русских сказок мы обнаружили в них упоминание как гиперонимов, так и гипонимов, называющих культурные растения. К обобщённым названиям (гиперонимам) относятся следующие лексемы: овощи, хлеб и цветы. Например: «Пошёл Шабарша по батракам жить, да година настала лихая: ни хлеба никакого, ни овощей не родилось» [Народные русские сказки 1979: 101], «Однажды дочери царские припоздали в саду, засмотрелись на цветы...» [Народные русские сказки 1979: 88].

Среди гипонимов можно назвать следующие: мак, пшеница, ячмень, горох, бобы, репа, капуста, яблоня. Наиболее часто в сказках упоминается яблоня и её плоды – яблоки. При этом, сказка различает культурную и дикую яблоню:

« – Яблоня, яблоня, скажи, куда гуси полетели?

– Съешь моего лесного яблока, – скажу.

– О, у моего батюшки и садовые не едятся!» [Народные русские сказки 1979: 77].

Кроме того, в русских сказках плодам яблони часто приписываются чудодейственные свойства, что, вероятно, объясняется не только распространённостью этого дерева на территории страны, но и влиянием античной мифологии (золотые яблоки Гесперид, яблоко раздора) и христианства (яблоко с древа познания добра и зла). Например: «дала ему на дорогу щётку, гребёнку да два моложавых яблочка: какой бы ни был стар человек, а съест яблочко – вмиг помолодеет!» [Народные русские сказки 1979: 60], «по обеим сторонам моста растут деревья с золотыми и серебряными яблоками» [Народные русские сказки 1979: 149], «У того царя Выслава Андроновича был сад такой богатый, что ни в котором государстве лучше того не было; в том саду росли разные дорогие деревья с плодами и без плодов, и была у царя одна яблоня

любимая, и на той яблоне росли яблочки золотые» [Народные русские сказки 1979: 124] и т.д. Известно, что в русском фольклоре эпитет «золотой» относится к предметам, связанным с потусторонним миром. Таким образом, яблоня – это дерево, растущее на границе между нашим и иным миром, об этом наглядно свидетельствует сказка «Крошечка-хаврошечка», в которой из косточек коровы вырастает волшебная яблоня. Любопытно, что яблоня – единственное культурное растение в русских сказках, способное говорить и помогать герою.

Все же остальные растения упоминаются в сказках лишь в качестве возделываемой культуры или продукта питания, получаемого из этого растения. Например: «Нет, не замай; я вот сею репу, себе возьму хоть корешки, а тебе отдам вершки» [Народные русские сказки 1979: 22], «возьми из закрома мак да очисти его от земли по зёрнышку» [Народные русские сказки 1979: 71], «Можно пшеницы засеять, дожждаться, пока она вырастет, сжать её, смолотить, в муку обратить, пять печей хлеба наготовить...» [Народные русские сказки 1979: 110] и др.

Любопытно, что в русских сказках распространён мотив вытаптывания всходов или поедания плодов культурных растений волшебным животным или сказочным богатырём. Чаще всего посягают на горох, пшеницу и яблоки. Например: «Вот хорошо, зачал мужик горох сеять, и повадился к нему на горох незнамо кто. видит отец, что всё побито, повалено, потоптано...» [Народные русские сказки 1979: 79], «Повадилась к царю Выславу в сад летать жар-птица; на ней перья золотые, а глаза восточному хрусталу подобны. Летала она в тот сад каждую ночь и садилась на любимую Выслава-царя яблоню, срывала с неё золотые яблочки и опять улетала» [Народные русские сказки 1979: 124], «Вот однажды нашёл дурак три гороховых зерна, пошёл за село и посеял их там. Когда горох взошёл, стал он его караулить; приходит раз на горох и увидал, что сидит на нём журавль и клюёт» [Народные русские сказки 1979: 138] и др.

Итак, из русских сказок мы узнаём, какие овощи (капуста, репа), фрукты (яблоки), злаковые (пшеница, ячмень) и бобовые (горох, бобы) растения выращивали русские люди в старые времена. Узнаём также, какие блюда готовят из этих растений (например, из ячменя – пиво, из пшеницы – хлеб). Сейчас в меню русских людей крайне мало блюд из бобовых растений и репы, однако раньше горох и репа были очень популярными культурными растениями.

Рассмотрим, какие культурные растения упоминаются в китайских народных сказках. Даже в заглавиях некоторых сказок используются названия растений: «Волшебная тыква», «Тыква и кабачок», «Мимоза» и др. Кроме того, в текстах китайских сказок часто упоминаются следующие растения, возделываемые человеком: тыква-горлянка, земляные орехи, пшеница, персики, груши, вишня, хризантемы, пионы.

Русские знают, что китайцы выращивают рис, однако о том, что китайцы также традиционно возделывают пшеницу знают не все, а между тем, об этом говорится в китайских сказках: «Два крестьянина <...> посеяли осенью на своих полях пшеницу» [Братья Лю 1955: 78].

Из бобовых растений у китайцев в старые времена был популярен арахис: «Солнце ещё не взошло, а Цзун был уже на поле, где росли земляные орехи, и стал их выкапывать» [Братья Лю 1955: 36].

Известно, что китайская кухня славится блюдами из разнообразных овощей, однако сказки сохранили лишь упоминания о кабачке и тыкке. Например: «Вынул царский сын тыкву-горлянку...» [Сказки Китая 2007: 81].

В китайских сказках больше, чем в русских, плодовых деревьев: «Узнай и для нас у старого мудреца, почему за нашей деревней вишня цветёт, а плодов не приносит» [Братья Лю 1955: 65], «Каждую неделю скряга появлялся на базаре, толкая перед собой большую тачку, наполненную фруктами. У него был огромный сад, и фрукты его славились на всю провинцию. Однажды скряга привёз на базар целую

тачку груш» [Братья Лю 1955: 81], «Но вот однажды увидел он, что по морю персиковое деревце плывет. <...> Смотрит юноша на деревце, вдруг видит – три персика на нём алеют ярко среди зелёных листочков» [Сказки Китая 2007: 73–74] и др. При этом чудесными свойствами в китайской сказке обладают не яблоки, как в русской, а персики.

Для китайской культуры характерно созерцание прекрасного, поэтому китайцы очень ценят цветы. Особой любовью китайского народа пользуются пион, хризантема и лотос: «Глянул старший сын в зеркальце, видит – девушка, в красное наряженная, в руке красный пион держит» [Сказки Китая 2007: 99], «Ястреб летел всё дальше и дальше и наконец опустился в саду, где росли огромные, пышные хризантемы» [Братья Лю 1955: 62] и др.

Приведённые выше цитаты из китайских народных сказок свидетельствуют о том, что культурные растения, упоминаемые в них, более разнообразны, чем в русских сказках. В китайских текстах преобладают овощи и фрукты (тыква, кабачок, персик, груша, вишня), а в русских – злаковые и бобовые (пшеница, ячмень, горох, бобы). В русских сказках по отношению к садовым декоративным культурам используется исключительно родовое понятие (цветы), а в китайских – видовые названия (пион, хризантема, мимоза).

Различна и символика культурных растений у русских и китайцев. Так, наиболее значимым для русского фольклора является яблоко, а для китайского – персик. Преобладание тех или иных растений в народных сказках обусловлено климатическими условиями страны и традицией.

#### **Список литературы**

1. Братья Лю: Китайские народные сказки. – М.: Гос. изд-во дет. лит-ры Министерства Просвещения РСФСР, 1955. 96 с.
2. Народные русские сказки: Из сборника А.Н Афанасьева. М.: Худ. лит., 1979. 348 с.
3. Сказки Китая / пер. с кит., сост., предисл. Б. Рифтина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 400 с.

**Аскарров А.М.**

**Научный руководитель: Мани Г.А., магистр пед. наук,  
ст.преподаватель,**

*Пограничная академия Комитета национальной безопасности  
Республики Казахстан, Казахстан, г. Алматы*

## **ЯЗЫК – ЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЕ**

Данная статья раскрывает понятие функционирования языка в обществе, в котором коммуникативная компетенция приобретается человеком в том речевом сообществе, где происходит его социализация, где язык не передается генетически, но приобретается и (или) изучается социокультурно.

**Ключевые слова:** индивид, социальный коллектив, многоязычие, эволюция языков, диалекты, дифференциация, общество.

Язык возникает, развивается и существует как социальный феномен. Его основное назначение заключается в том, чтобы обслуживать нужды человеческого общества и прежде всего обеспечить общение между членами большого или малого социального коллектива, а также функционирование коллективной памяти этого коллектива. Понятие общества относится к одному из трудно определяемых.

Социум – это не просто множество человеческих индивидов, а система разнообразных отношений между людьми, принадлежащими к тем или иным социальным, профессиональным, половым и возрастным, этническим, этнографическим, конфессиональным группам, где каждый индивид занимает своё определённое место и в силу этого выступает носителем определённого общественного статуса, социальных функций и ролей. Индивид как член общества может быть идентифицирован на основе большого количества отношений, которые его связывают с

другими индивидами. Особенности языкового поведения индивида и его поведения вообще оказываются в значительной мере обусловлены социальными факторами [Беликов 2001: 440].

Проблема взаимоотношений языка и общества включает в себя многие аспекты, в том числе и такие, которые входят в группы.

Социальная сущность языка:

- функции языка в обществе;
- основные направления социальной эволюции языков;
- история языка и история народа.

Варьирование языка в обществе:

- функциональные варианты (формы существования) языка;
- язык и территориальная дифференциация общества (территориальные диалекты);
- язык и социальная дифференциация общества (социальные диалекты);
- язык и социальные роли говорящих.

Взаимодействие языков в многоэтническом обществе:

- языки и этносы;
- языковые ситуации;
- национально-языковая политика;
- языковые контакты;
- многоязычие в социологическом аспекте».

Их исследованием занимаются социолингвистика (социальная лингвистика), возникшая на стыке языкознания и социологии, а также этнолингвистика, этнография речи, стилистика, риторика, прагматика, теория языкового общения, теория массовой коммуникации и т.д. [Вахтин 2004: 336].

Язык выполняет в обществе следующие социальные функции:

- коммуникативная / информативная (осуществляемые в актах межличностной и массовой коммуникации передача и получение

сообщений в форме языковых / вербальных высказываний, обмен информацией между людьми как участниками актов языковой коммуникации, коммуникантами),

- познавательная / когнитивная (обработка и хранение знаний в памяти индивида и общества, формирование картины мира),

- интерпретативная / толковательная (раскрытие глубинного смысла воспринятых языковых высказываний / текстов),

- регулятивная / социативная / интерактивная (языковое взаимодействие коммуникантов, имеющее целью обмен коммуникативными ролями, утверждение своего коммуникативного лидерства, воздействие друг на друга, организация успешного обмена информацией благодаря соблюдению коммуникативных постулатов и принципов),

- контактоустанавливающая / фатическая (установление и поддержание коммуникативного взаимодействия),

- эмоционально-экспрессивная (выражение своих эмоций, чувств, настроений, психологических установок, отношения к партнёрам по коммуникации и предмету общения),

- эстетическая (создание художественных произведений),

- магическая / «заклинательная» (использование в религиозном ритуале, в практике заклинателей, экстрасенсов и т.п.),

- этнокультурная (объединение в единое целое представителей данного этноса как носителей одного и того же языка в качестве родного),

- метаязыковая / метаречевая (передача сообщений о фактах самого языка и речевых актах на нём). История каждого языка самым тесным образом связана с историей народа, являющегося его носителем,

- идентифицирующая (есть существенные функциональные различия между языком племени, языком народности и языком нации.

Язык играет исключительно важную роль в консолидации родственных (и не только родственных) племён в народность и в формировании нации.

Описывая взаимоотношения используемых в одном социальном коллективе разных вариантов языка или же разных языков, говорят о языковой ситуации. Языковые ситуации могут быть однокомпонентными и многокомпонентными, равновесными и неравновесными. Примером однокомпонентной языковой ситуации может служить Исландия. Равновесная ситуация имеет место в Бельгии (одинаковый статус французского и нидерландского языков).

Во многих государствах Западной Африки наблюдаются неравновесные ситуации: местные языки обладают большей демографической мощностью, а по коммуникативной мощности они уступают европейским языкам. Доминировать может один язык: волоф в Сенегале. В Нигерии доминируют несколько языков (хауса, йоруба, игбо). Используемые языки могут обладать разным престижем (в случае диглоссии). На продуманный анализ и взвешенные оценки языковых ситуаций опирается выбор рациональной языковой политики, проводимой государством.

Соотнесение разных языковых систем и разных типов культуры (а также разных способов категоризации явлений мира) составляет содержание этнолингвистики. Многие представители этнолингвистики нередко неправоммерно преувеличивают роль языка в познании мира (школа Лео Вайсгербера в Германии, гипотеза языковой относительности, выдвинутая в США Эдвардом Сепиром и Бенджаменом Л. Уорфом).

Язык определённым образом отражает территориальную дифференциацию народа, говорящего на нём, выступая в виде множества говоров, и социальную дифференциацию общества на классы, слои и группы, существующие между ними различия в

использовании в целом единого языка, выступая в виде множества вариантов, разновидностей, социальных диалектов (социолектов). В языке в виде множества форм общего и специализированного характера, таких, как литературный язык, просторечие, койне, функциональные стили, подъязыки науки, жаргоны и арг, отражается многообразие сфер и сред его применения. На данном языке сказываются появление своей системы письма и формирование наряду с устно-разговорным письменного языка, изобретение и распространение книгопечатания, газет, журналов, радио, телеграфа, телефона, телевидения, Интернета. Поскольку социум в процессе своего исторического развития непрерывно изменяется, меняются и функции обслуживающего его языка, его социально-функциональная стратификация, взаимоотношения между территориальными и социальными диалектами, общественный статус разных форм существования языка [Швейцер 2011: 158].

Для теоретического языкознания немалый интерес представляет проблема взаимоотношения внутренних (внутриструктурных) и внешних (прежде всего социальных) факторов развития языковой системы. Язык (и прежде всего его словарь) чутко реагирует на развитие материальной культуры (техника и технология), на достижения духовной культуры (мифологическое, философское, художественное, научное постижение мира, формирование новых понятий).

#### **Список литературы:**

- Беликов В.И. Социоллингвистика: учеб. для вузов – М.: Изд-во РГГУ, 2001. 440 с.
- Вахтин Н.Б. Социоллингвистика и социология языка: учеб. пособие / Н.Б. Вахтин, Е.В. Головкин. – СПб.: Гуманитарная Академия: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. 336 с.
- Швейцер А.Д. Современная социоллингвистика. Теория, проблемы, методы / А.Д. Швейцер. – 3-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2011. 158 с.

**Ахметова Л.Р.**

**Научный руководитель: Галиуллина Г.Р., док. филол. н.,**

**профессор,**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань*

## **ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ПЛАСТЫ ПОПУЛЯРНЫХ ТАТАРСКИХ ИМЕН**

Статья посвящается изучению генетических пластов популярных татарских имен. Личные имена являются не только частью языка, но и элементом духовной культуры, отражающей специфику национального общества. На формирование и развитие тюрко-татарской антропонимической системы повлияла духовная культура, каждая нация – уникальное порождение многих эпох со своими традициями, обрядами, территорией, духовной и религиозной приверженностью, языком, а также со своей национальной ономастикой. Обзор материалов показывает, что в новейшем антропонимиконе наблюдается процесс обновления именника путем привлечения новых единиц из других языков.

**Ключевые слова:** ономастика, антропонимы, заимствования, генетические пласты, татарский язык.

Имена людей - часть истории. Наречение имени всегда занимало значительное место в жизни человека. Несмотря на то, что система татарских имен по своей природе довольно устойчива, каждый период имеет свой активный именной состав. По происхождению эти имена могут восходить к разным языкам.

Проблемы, связанные с генетической характеристикой татарского антропонимикона, изложены в работах Г.Ф. Саттарова, Г.Р. Галиуллиной, А.Г. Шайхулова, Г.В. Юсупова, М.И. Ахметзянова, Р.Х. Субаевой, Ф.М. Куприяновой, Ф.Л. Мазитовой, Ф.Г. Вагаповой, Г.К. Тимкановой и др. [Татар лексикологиясе, 2017: 19].

Актуальностью исследуемой проблемы является то, что исследование генетических пластов популярных имен позволяет полностью представить культурные контакты народа на определенном этапе развития.

Целью нашей статьи является анализ генетических пластов популярных татарских личных имен.

Материалом исследования являются имена новорожденных за 2020-2022 гг., отобранных нами из открытых источников.

При изучении мы акцентировали внимание на такие методы как описательный, сравнительно-сопоставительный.

**Результаты исследования.** В настоящее время в системе татарских личных имен употребляются антропонимы, относящиеся к разным генетическим пластам: традиционные тюрко-татарские имена, арабо-персидские, европейские заимствования, а также в молодых семьях наблюдается тенденция наречения детей новыми именами, несвойственными для татарского именника.

Сегодня среди популярных имен значительное место занимают антропонимы арабо-персидского происхождения: *Самия, Алим, Гөлнара, Нияз, Әмир, Камил, Раян, Азим, Раилә, Адел, Сабир, Мәдинә, Азат, Гадел, Самира, Ихсан, Нәзир, Ирада, Илһам, Гөлшат, Мәликә* и др. Активно употребляются и личные имена тюрко-татарского происхождения: *Аслан, Айсылу, Гүзәл, Алия, Илсәяр, Йолдыз, Алмас, Энжә, Аяз* и др. Данный пласт является наиболее древним в именнике татар. Сюда входят древнетюркские имена, общие для всех современных тюркских языков: *Аяз, Чәчкә, Чулпан, Йолдыз, Алмас, Энжә, Айдар, Гөлчәчәк* и др. С течением времени некоторые мотивы имянаречения, заложенные в древнетюркский период, исчезли, наиболее востребованными и дошедшими до наших дней оказались имена с компонентом ай, көн, таң: *Айбулат, Айваз, Айвар, Айдин, Айнур, Айзат,*

*Айдар, Айдис, Айгөл, Айзидә, Айдан, Айсылу, Айзилә, Айназ, Таң, Таңгөл, Таңчулпан, Таңсылу, Таңнур, Таңсу* и другие [1, с. 20].

Вторую большую группу образует пласт имен, заимствованных из других языков. Среди них, как отметили выше, большое место занимают имена арабского и персидского происхождения. Данный пласт наиболее распространен, чем любой другой пласт: *Асия, Габдрахман, Рәмзия, Ләйлә, Сабир, Саня, Фәрит, Әхмәт, Ләйсән, Илһам, Гомәр, Гөлсинә, Раушания, Ләлә, Рушан, Гөлнара, Нияз, Нурия, Румия* и др.

В системе татарских имен с каждым годом активизируется пласт имен, заимствованных из европейских языков. Такие имена начали употребляться в татарском антропонимиконе после Октябрьской революции, а с 1930-1940-х годов стали стабильно функционировать [3, с. 12]. Часть из них вышла из употребления довольно быстро, однако некоторые из них прочно закрепились в антропонимическом реестре, например, *Ренат* – русское сокращение «революция, наука, труд»; *Данил* – др.-евр. «бог мой судья» [4, с. 67]. Со временем в именнике татар появились новые имена из указанного пласта, например, имя *Милана*, получившее сейчас широкое распространение, образовано от названия итальянского города Милан (топоним), или от прилагательного *милая* и концом женского имени на *ана* [2, с. 83], имя *Стелла* заимствованно из Западной Европы, стар (стэлла) – «звезда» [2, с. 90], *Эвелина* – имя образовано от французского эвелен – «лесной орех», в Ирландии это производная форма Ева [2, с. 93]. К примеру, имя *Лилия* семантически перекликается со многими тюркскими именами, в частности, с именами с компонентом «гөл» - цветок (имени Роза). С латинского (*lilium* – белокурая, белая, лилия) цветок. *Лиля* – производная форма, а уменьшительная ласкательная – *Лиλιана* [2, с. 79]. *Альбина* (лат. *albus*) – «белый», «светлая, утренняя, блондинка» [2, с. 65]. Встречается немалое количество употреблений имени *Руфина* древнеримское (латинское), значение которого – «золотисто-желтый, рыжий» [2, с. 89].

Большое распространение среди татар имеет женское имя *Альмира*, вариант имени *Almeria* – происходящее от названия испанского портового города Альмерия (топоним) [3, с. 422] и др.

В последнее время татары стали уделять больше внимания именам смешанного словообразовательного типа. Под именами этого рода мы подразумеваем составные имена, компоненты которых относятся к тюрко-татарским и заимствованным пластам. Сегодня эти типы имен употребляются довольно активно: например, тюрко-татарский компонент + арабский компонент: *Айнур, Айзилә, Илнур, Илсаф, Нурсылу*; арабский компонент + тюрко-татарский компонент имени: *Сәлимхан, Нурсылу, Фәезхан, Әмирхан, Нурчәчәк*; тюрко-татарский компонент имени + персидский компонент: *Айгәл, Илназ, Илфат*; персидский компонент + тюрко-татарский компонент: *Гәлүсә, Гәлбикә, Илназ* и др.

Также нужно отметить, что в молодых семьях усилилась тенденция имянаречения новыми для антропонимикона именами: *Акбарс, Тагмир, Мирай, Энара, Рисалә, Айсель* [5] и др. Среди них, большое место занимают имена арабского происхождения: *Нәзир, Иса, Ирада, Ихсан, Сальма, Мәслим, Замир, Хадия, Муса, Вильдан, Мостафа* и др.

**Заключение.** Таким образом, система имен татарского языка генетически весьма разнообразна. Эти единицы, отражающие развитие, современного состояния нашего национального именника, образуют неотъемлемую часть духовной культуры татар. Отличительной чертой современного антропонимикона является функционирование генетически смешанного типа личных имен, а также распространение новых антропонимов.

#### Список литературы

1. Галиуллина, Г. Р. Татарские личные имена в контексте лингвокультурных традиций / Г.Р. Галиуллина. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. 352 с.
2. Никонов, В. А. Ищем имя. М.: Сов. Россия, 1988. 128 с.
3. Саттаров, Г. Ф. Татар исемнәре сүзлегә. Казан, Татар. кит. нәшр., 1981. 256 б.

4. Супрун, В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал / В. И. Супрун. Волгоград: Перемена, 2000. 172 с.

5. ЗАГС Казани назвал самые редкие имена новорожденных в 2022 году // <https://www.kazan.kp.ru/online/news/5118469> / (дата обращения: 30.01.2023)

**Багманова Т.М.**

**Научный руководитель: Багликова В.П., преподаватель**

*Курский государственный медицинский университет*

*Минздрава России, Медико-фармацевтический колледж, г. Курск*

## **ЖАРГОНИЗМЫ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЕДИКО - ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КГМУ**

В статье рассматривается определение термина «студенческий жаргон» и его отличие от сленга, выявлен определённый пласт устойчивых выражений, которые употребляют студенты в своей речи, а так же факт их перехода от младших курсов к старшим. Кроме того, проведено исследование среди студентов медико-фармацевтического колледжа КГМУ с целью выяснения степени распространённости употребления жаргонизмов в их речи и сделаны соответствующие выводы: абсолютно все студенты используют их в процессе общения друг с другом, как правило, с целью не выделяться из данной социальной группы.

**Ключевые слова:** студент, жаргонизм, сленг, словосочетание, лексика.

**Актуальность.** Изучение студенческого жаргона, является актуальным вопросом, поскольку в речи молодежи он занимает особое место, его лексический состав подвергается быстрым изменениям, отражающим все изменения, происходящие в современном обществе. Необходимость изучения речевых особенностей студенчества, как

социальной группы, еще заключается и в том, что оно формирует элитарную составляющую современного общества, что не может ни создавать интерес вокруг этого вопроса.

**Материал и методика исследования:** поисковый метод, изучение и анализ литературных источников, обобщение и сопоставление полученных знаний, анкетирование, обработка данных.

Объект исследования – студенческий жаргон МФК КГМУ как составная часть современного русского языка.

Предметом исследования являются лексика студентов МФК КГМУ, употребляющиеся для оригинального, чаще всего коннотативно насыщенного обозначения предметов, понятий, признаков, действий и состояний, связанных с учебной деятельностью, общекультурными интересами и бытом современных студентов.

Цель исследования: выявить лексико-фразеологический пласт слов, касающийся учебного процесса в целом, характерных для активного словаря студентов Медико-фармацевтического колледжа.

Для достижения поставленной цели требуется решение следующих задач:

1. Определить лексико-фразеологический корпус неофициальной жаргонной речи студентов МФК КГМУ.
2. Прояснить этимологию и толкование отдельных жаргонных единиц.
3. Выяснить является ли речь старшекурсников источником пополнения и образования студенческого жаргона студентов младших курсов.

Студенческий жаргон – это своеобразный язык, распространенный среди учащихся техникумов, колледжей и ВУЗов, в котором встречаются не только отдельные слова, но иногда и целые выражения. В отличие от сленга, который трактуется как общепонятные и широко распространенные в разговорной речи образные слова и словосочетания

эмоционально-оценочной окраски, жаргон, как стилевая разновидность устной и письменной коммуникации, представляет собой слова и устойчивые словосочетания, присущие определенным профессиональным группам и коллективам. Однако четко разграничивать студенческий жаргон от молодежного сленга в целом достаточно сложно, поскольку значительную часть молодежи составляют студенты. Сленг не имеет четкой социально-групповой ориентации в отличие от жаргона.

**Результаты исследования.** С целью выяснения какие жаргонизмы из сферы студенческой жизни используют в своей речи студенты колледжа, мы провели анкетирование среди 100 обучающихся разных курсов и задали им несколько вопросов.

1. Употребляете ли вы в своей речи жаргонизмы, касающиеся вашей учебы или студенческой деятельности? 100% респондентов ответили на этот вопрос положительно.

2. Приведите примеры жаргонных слов, которые вы употребляете, поясните их значение.

Студент - бурсак, студик,

Студент мединститута - медун, лекарь;

Преподаватель – препод, тичер (от teacher - учитель):

Преподаватель латинского языка — латинист, латинос.

Латинский язык - латуха.

Психология - психоз, шизология.

Физкультура – физра, побежалово.

Иностранный язык – англиш, филькина грамота.

Конспект - записки, папирус.

Курсовая работа – курсач, курсовик

Зачет - чет-нечет, маленький ад, моя попытка №5.

Экзамен - вешалка, черный день, русская рулетка, фактор страха.

Стипендия - стипуха, стипа

Шпаргалка – шпора, бомба

Учебное заведение высшего профессионального образования - вышка

Пропустить занятие – забить на пару;

Зачетная книжка - зачетка;

Методическое пособие - методичка;

Общежитие - общага

Университет - универ

3. Как часто вы их употребляете? Ответ «всегда» дали – 74% опрошенных, иногда – 19%, и только 7% обучающихся редко употребляют в своей речи жаргонизмы.

4. С какой целью вы их используете в речи? 79% респондентов ответили «чтобы быть «в теме» с друзьями», для демонстрации остроты своего ума жаргонизмы употребляют 12% опрошенных студентов, для забавы – 9%.

5. Используете ли Вы жаргон в беседе со своими родителями? 14% респондентов ответили положительно и признались, что их родители тоже его используют; 61% опрошенных используют жаргонизмы лишь иногда и предпочитают литературный язык – 25%.

6. Считаете ли Вы, что жаргон может в ближайшее время сместить нормативную лексику на второй план? 23% анкетированных считает, что может, 46% напротив, ответили отрицательно и 31% опрошенных студентов затруднились ответить на данный вопрос.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод, что абсолютно все студенты МФК КГМУ употребляют в своей речи жаргонную лексику. Абсолютное большинство из них делает это для того, чтобы «не отставать» от своих друзей. Примечательно, что определенный процент респондентов считает, что так они демонстрируют свой ум и смекалку. На размышления наводит и тот факт, что родители некоторых студентов так же употребляют в своей речи жаргонизмы, соответственно, студенты принимают это за норму языка.

В ходе анкетирования мы отметили, что студенты 1 курса и студенты старших курсов, как правило, приводят разные примеры жаргонизмов, которые они употребляют в своей речи. Таким образом, можно сделать вывод о том, что речь первокурсников зачастую пополняется данной лексикой не от старших курсов, а она присутствует в их лексиконе со «школьной скамьи», т.е. В МФК КГМУ происходит обратный процесс: устойчивые выражения передаются не от старших курсов, как зачастую это бывает, а, наоборот, от младших к старшим. Кроме того, студенты 1 курса в ходе опроса продемонстрировали гораздо более обширные знания жаргонной студенческой лексики по сравнению со старшекурсниками.

В целом, студенческий жаргон представляет собой интереснейший лингвистический феномен, который еще недостаточно изучен. В нем, как части языка молодежи, отражаются все языковые тенденции, характеризующие изменения, происходящие в современном обществе.

Студент может одновременно состоять в нескольких социальных группах, где преобладает свой характер общения с использованием специфических жаргонизмов, и студенческий жаргон, постоянно пополняясь, обеспечивает себе «живой» характер, который будет существовать до тех пор, пока существует данная социальная группа.

#### **Список литературы**

Тлеужанова, А. К. Особенности студенческого жаргона / А. К. Тлеужанова. — Текст: непосредственный // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III Междунар. науч. конф. (г.Москва, ноябрь 2019 г.). — Москва: Буки-Веди, 2019. — С. 114-118. — URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/136/6460/> (дата обращения: 07.02.2023).

**Батырбиева Д.К.**

*Научный руководитель: Литвишко О. М., к. полит. н., доцент,  
Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ДИАЛЕКТЫ БРИТАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассмотрено функционирование диалектов британского варианта английского языка, в зависимости от тех факторов, которые мы можем наблюдать в различных регионах Англии.

Диалекты – явление по большей степени социальное и поэтому вопрос диалектного разнообразия английского языка возникает при рассмотрении его особенностей, связанных с его ареальным распространением, и в относительной степени с его диахронным и синхронным развитием. Фонетические, грамматические и лексические особенности какого-либо языка и диалекта- это то, что является оплотом изучения языкознания в целом.

**Ключевые слова:** язык, диалект, звук, отличия, носители.

Английский язык, претерпевающий значительно большое количество языковых изменений (фонетических, грамматических, лексических) на данный момент является одним из глобальных мировых языков, который имеет за собой огромную историческую и, следовательно, языковую базу. Из этого следует сказать, что английский язык является официальным языком не только США, Великобритании, Канады, Новой Зеландии и т.д., однако, мною будет затронуто лишь Соединенное Королевство Великобритании, поскольку языковые изменения, которые происходили в этой стране, имеют за собой тесную связь.

*Актуальность исследуемой проблемы* заключается в возросшем интересе к данной теме и потребностью исследования диалектного разнообразия британского варианта английского языка.

*В качестве материала и методики исследования* использовалась методика анализа учебных материалов, таких как книги и учебники по английскому языку и диалектам. Функционирование общества привело к тому, что в социуме любого языка существует понятие литературной нормы и диалектной речи. Литературная норма – это совокупность правил, которые прочно установлены для всех. В школьных учебниках по родному языку встречаются правила, которые четко регламентированы и продиктованы нормами языка. Диалектная же речь, по мнению некоторых, маргинальна и некорректна, это отклонение от общепризнанной нормы, разговорная речь. Это сложное общественное явление, которое повсеместно претерпевает изменения. Диалект может функционировать наряду с литературной нормой, но не может ее вытеснить. Однако в английском языке есть обратные случаи, например, в 18-19 веках диалект западносаксонского королевства Уэссекс стал нормой общения между всеми семьями королевства [Маковский 1982: 105].

Поскольку в данной статье мною будут браться за основу типы произношений и, собственно, диалекты британского варианта английского языка, я рассмотрю каждый из них с примерами и пояснениями.

Классический английский язык, под которым мы понимаем речь дикторов BBC, речь британской королевы, министров и людей, связанных с властью имеет название «Received Pronunciation» (PR). Начиная изучать английский, скорее всего, возьмет за основу именно этот диалект.

Разбирая диалекты, в первую очередь нужно обращать внимание на лексику, но в случае со стандартным английским, мы не сможем выявить особенности в данном ключе. Но существуют фонетические черты, которые отличают его от других диалектов, как, например, короткая звук

[i]. Носителям RP свойственно произносить краткий звук /i/ в словах, оканчивающихся на -y: a city /'siti/, very /'veri/, pretty /'priti/ [Грудина 2004: 136].

«Cockney» диалект английского языка, на котором традиционно разговаривал лондонский рабочий класс. Используется отдельными классами в определённых регионах Лондона: Ист-Энде и прилегающих территориях. Название данного диалекта образовано от «socks egg». На кокни говорили преимущественно люди-рабочие, что сразу отсылало их к низшему классу. Отличительные особенности, которые мы можем встретить это, например, звук [th] традиционно произносимый как /ð/ будет звучать как /f/, либо /v/. То есть, например, типичный англичанин вместо того, чтобы сказать three скорее скажет free. Это может создать некоторую путаницу, потому что есть free- свободный. Их различие произойдёт скорее из контекста. Также наиболее распространённая особенность cockney- это изобилие в данном диалекте рифмованных фраз, таких как, например, mince pies для “eyes” или brown bread для “dead” [Бонди 1988: 108].

Следующим диалектом выступит «Estuary english». Это широко распространённая разновидность английского языка, чем-то похожая на стандартный английский язык, с примесью Лондонских наречий, но носители этого диалекта видят четкое влияние кокни. Однако отличие в нем колоссальное: когда ты слышишь его, ты сразу понимаешь, что этот человек из Лондона. На нем также разговаривают жители южных и северных районов. Считается неформальным и разговорным языком молодежи. Некоторые особенности эстуарного английского:

- Гортанная смычка;
- Звук /ð/ может быть заменен звуками /d/ и //;
- Звук /h/ может отсутствовать и, например, have будет звучать /æv/.

Scouse( формально известный как Liverpool English или Merseyside English) диалект и акцент, происходящий из северо-западного графства Мерсисайд. Также он очень распространен в Ливерпуле.

Интересно то, что данный диалект не похож на некоторые находящиеся поблизости, хотя, как правило, они должны где-то совпадать, поскольку находятся в постоянном взаимодействии. Диалект скауз, в отличие от других североанглийских диалектов, отличается сильной акцентированностью и интонированностью речи.

Некоторые слова в нем произносятся иначе, например, такие слова как cut / kʌt / и pass / pas / имеют те же гласные, что и put / pʊt / и back / bæk /.

Из грамматических особенностей, например, использование личных местоимений вместо притяжательных: It's my home- It's me home.

– Вместо «give me» носитель скоуз скорее скажет «giz me».

И отсюда следует другой диалект и акцент, который мне бы хотелось рассмотреть -это брюмми или ,более формально, Бирмингемский диалект [Самохина 2012: 201].

Это диалект жителей Бирмингема и вот некоторые из его особенностей:

– Носители данного диалекта озвончают звук /s/ и он звучит как /z/. Слово автобус у них будет произноситься как /buz/;

– Лексические особенности: bostin= excellent, A face as long as Livery street – a glum face.

Таким образом, на основании проведённого анализа, можем сделать вывод, что язык это самостоятельная структура, а диалект этого лишен и является одной из форм функционирования какого-либо языка (в данном случае английского). Подводя итоги исследования, нужно отметить, что данная тема сложна, в ней есть множество нюансов и тонкостей, которые представляют интерес для дальнейшего исследования.

### Список литературы.

Бонди Е. А. Английский язык: повторительный курс. М.: Высш. шк., 1988. 272 с.

Гридина Т. А. Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности. Дискурсивная презентация языковой личности М., 2004. 228 с.

Маковский М. М. Английские социальные диалекты. М.: Высш. шк., 1982. 135 с.

Самохина И. А. Культурно- исторические реалии в переводе: модернизация или архаизация? // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. М: Юрайт 2012. 226 с.

**Войтенко Н.О.**

***Научный руководитель: Карлина А.Н., преподаватель***

*Институт управления в экономических, экологических и  
социальных системах, г. Таганрог*

### **ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ**

В данной статье исследуется современная языковая ситуация на территории Северной Ирландии и предлагается ее краткая характеристика. Дается краткий теоретический обзор о понятии и видах языковой ситуации. Рассматривается краткая история Северной Ирландии, ее влияние на использование местным населением различных языков и диалектов, а также языковая политика правительства Северной Ирландии. Анализируется взаимодействие английского, ирландского и других языков и местных диалектов в различных сферах на территории автономии.

**Ключевые слова:** языковая ситуация, ирландский язык, английский язык, ольстерско-шотландский язык, взаимодействие языков

Популяризация английского языка оказывает влияние на многие национальные языки. Особенно интересными примерами являются регионы, которые находятся под влиянием Великобритании уже долгое время. Поэтому в данной работе мы бы хотели рассмотреть понятие

языковой ситуации, исследовать современную языковую ситуацию Северной Ирландии и проанализировать взаимодействие английского, ирландского и других языков и диалектов на ее территории.

Актуальность данной работы заключается в том, что в настоящее время стремление к созданию *lingua franca* сменилось тенденцией к сохранению своего языка, как важного элемента культуры. С учетом нарастающей популярности кельтских исследований и остротой политического, социального и культурного конфликта английского и ирландского языков Северная Ирландия является идеальным объектом для исследований.

Необходимо разобраться, что означает термин «языковая ситуация». Языковая ситуация в социолингвистике определяется как «совокупность форм существования одного языка или совокупность нескольких языков в их социальном и функциональном взаимодействии в пределах определенных территорий: регионов или административно-политических образований» [Вахтин, Головки 2004: 336]. Языковые ситуации делят на два вида: экзогlossные (отношения совокупности языков) и эндогlossные (совокупности подсистем одного языка). В свою очередь данные группы делят на сбалансированные языковые ситуации (если составляющие их языки или их подсистемы равнозначные), и несбалансированные (соответственно, неравнозначны) [Швейцер, Никольский 1978: 102–110].

Северная Ирландия является автономной административно-политической частью Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Она находится в северо-восточной части острова Ирландия со столицей в городе Белфаст. Северная Ирландия была создана в 1921 году, когда Ирландия была разделена в соответствии с Актом о правительстве Ирландии 1920 года. В Северной Ирландии большая часть населения решила остаться в Соединённом Королевстве.

На сегодняшний день официальных языков в Северной Ирландии три – ирландский (или гэльский), ольстерско-шотландский и английский. Однако первые два языка стали официальными далеко не сразу. В 1998 году благодаря Белфастским соглашениям, помимо английского, официальными языками региона были признаны ирландский и ольстерско-шотландский языки. Ирландский язык относится к индоевропейской языковой семье и является важной составляющей истории кельтов. Он был завезен в Ирландию кельтскими переселенцами в 6-2 в. до н.э., и с тех пор стал родным для жителей острова.

Скандинавы и англо-норманны в течение долгого времени мигрировали в Ирландию, но это не оказало серьезного влияния на преимущественное использование ирландского языка. Снижению его употребления способствовали завоевательные войны династий Тюдоров и Стюартов, которые длились с 1534 по 1610 года. Дальнейшему забвению ирландский язык подвергся после создания Оливером Кромвелем поселений, в 1654 году, а также войны вильямитов (1689-1691г). Принятие Уголовного права в 1695 году только ухудшило положение ирландского языка.

Также на протяжении долгого времени Ирландия находилась под протекторатом Британии, и местный язык практически перестал использоваться. На нем говорили небольшие группы людей, проживающих в западной части острова. Второе рождение ирландский язык получил в 1922 году. Новое правительство начало проводить серьезную политику по возрождению родного наречия, стимулируя местное население говорить исключительно на ирландском.

Так, например, в 1999 году было создано два агентства по поддержке ирландского и ольстерско-шотландского языков, в рамках которых производилась помощь в изучении данных языков в школах и факультативных языковых центрах. Кроме этого, в школах ирландский язык стали преподавать как профилирующий предмет, а в

государственном делопроизводстве наряду с английским стали все чаще использовать ирландский. В 2003 году Британское и Ирландское правительства совместно создали интегрированный дополнительный фонд финансирования в поддержку ирландского и ольстерско-шотландского языков. В рамках этого фонда было выделено 12 миллионов фунтов стерлингов на пять лет с целью обеспечения доступного обучения ирландскому языку. Также был создан орган по управлению такими проектами, который состоял из представителей правительств обоих государств, местных органов власти и муниципалитетов, что упрощало осуществление предусмотренных программ. Отдельным пунктом заявления правительств 2004 года стало признание британского и ирландского жестовых языков, что также было предусмотрено ещё Белфастскими соглашениями. В регионе Северной Ирландии на 2004 год проживало 3500 глухих, пользующихся британским жестовым языком и 1 500 человек — ирландским.

В области ольстерско-шотландского языка в 2006 году соглашением в Сент-Андрусе были предприняты аналогичные меры, как и в отношении ирландского языка. В частности, в 2006 году была создана Ольстерская Академия Шотландцев, главной задачей которой стало сохранение культурного колорита и языка ольстерских шотландцев. Для обеспечения массового использования ольстерско-ирландского и ольстерско-шотландского языков были задействованы также такие сферы как телевидение и радиовещание, посредством гарантирования программ на языках меньшинств.

Сегодня во многих районах ирландский употребляется в виде жаргона, который понимают немногие. Преподавание в школах и университетах ведется на английском. На классическом ирландском языке говорят немногие этнические ирландцы, большинство населения досконально свой родной язык не знает.

Согласно последним опросам, проведенным в Северной Ирландии, на английском говорят 94 % населения, на ирландском наречии – 42%. Наиболее часто встречающимся неофициальным языком в Северной Ирландии считается французский, которым владеют 20% ирландцев. Удивительным фактом является то, что около 70% жителей считают английский своим неродным языком.

Исходя из сказанного выше, можно заметить, что на современном этапе развития языковая ситуация в Северной Ирландии является экзоглоссной, так как наблюдается взаимодействие нескольких языков, принадлежащих к разным языковым группам (Ирландский язык относится к кельтской группе, а английский - к германской группе языков). Также языковая ситуация является несбалансированной, так как чаще всего английский используют для формального общения и документации, а на ирландском разговаривают лишь в отдельных районах.

Таким образом, мы видим, что, хотя официальными в Северной Ирландии считаются три языка, наиболее распространенным был и остается английский. Однако несмотря на главенствующую роль английского языка правительство Северной Ирландии делает все возможное для сохранения и распространения своего родного ирландского. Возможно, в будущем им удастся сбалансировать языковую ситуацию.

#### **Список литературы**

Андреева Т.Л., Таловская Б.М. Языковая ситуация в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии в 2000-2010-х гг. — Вестник Томского государственного университета. История. 2015. №6 (38)

Вахтин Н.Б, Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка: Учебное пособие. — СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004.

Роберт Грегг Диалектная смесь в шотландско-ирландской городской речи, Журнал Форума речи и языка Северной Ирландии 2,1976, 35–37

Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. — М.: Высшая школа, 1978.

Глазкова К.Р.

**Научный руководитель: Щербатенко О.А., к. филол. н.,**  
*Старооскольский филиал Белгородского Национального  
Исследовательского Университета, г. Старый Оскол*

## **ВЛИЯНИЕ ТАТАРО-МОНГОЛЬСКОГО НАШЕСТВИЯ НА РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ**

Человек, как индивид, и структурная единица общества в целом, развивался на протяжении многих тысячелетий. Постепенно и упорядочено люди совершали открытия и создавали изобретения. Но не появившись в их жизни речи, как способа взаимодействия между собой, а в дальнейшем и языка, как структурированной системы общения, прогресс и эволюция сошли бы на нет. Язык стал не только двигателем человеческого развития, но и шёл рука об руку вместе с целыми поколениями, совершенствуясь и прогрессируя. Пройдёт множество столетий, реформ, важных исторических событий, прежде чем он предстанет перед нами таким, каким мы привыкли его видеть и использовать. Развитие языков происходило как в их взаимодействии и заимствовании, так и самостоятельно в закрытом, ограниченном определённой территорией, пространстве. В данной статье мы рассмотрим влияние захвата Руси Золотой Ордой на эволюцию Русского языка. Проследим изменения в различных аспектах языка, связанные с данным историческим событием.

**Ключевые слова:** нашествие, заимствование, взаимодействие, культурное развитие, лексический состав.

В своих истоках, языки были довольно гибкой системой, развивая свою фонологию, семантику, а на более поздних этапах и синтаксис. Они принимали влияние факторов прогресса (новые изобретения, требующие

названия), социальных факторов (укоренившиеся диалектизмы, зависящие как от регионов, так и от принадлежности людей к социальным слоям) и политических факторов (иностранные вторжения, миграции и колонизации, приносящие в язык новые, заимствованные слова). Последствия вышеуказанных факторов мы и рассмотрим в нашей статье, опираясь на конкретное иностранное вторжение и конкретный язык.

В то время, когда многие страны и империи уже достигли своего зенита, а история некоторых и вовсе подходила к концу, Русь, как централизованное государство, только вступила на путь своего закономерного развития. Спустя столетия, насыщенные важнейшими событиями, среди которых было и принятие христианства, и подписание мирных договоров, и появление первого правового документа, Киевская Русь достигнет своего расцвета, но последующие события Отечественной истории сильно затормозят её развитие [Бурибаева 2013].

Нашествие монголо-татар на Русь пришлось на время междоусобицы потомков Рюрика, которая немало способствовала успеху завоевателей. Им руководил потомок великого Чингисхана- Батый, начавший войну с древнерусскими землями, и разоривший множество княжеств. В 1237 году начался первый поход монголо-татарского войска на Русские земли – их целью стало Рязанское княжество. В последующие три сотни лет государство находилось в культурной и экономической изоляции, что, как мы уже сказали, сильно отразилось на его развитии.

Изменение русского языка же в свою очередь имело место в соответствии с рядом факторов. Сметая всё на своём пути, захватчики уничтожали не только материальную составляющую Руси, но и духовную. Во время первых двух походов Батые были уничтожены множество церквей, где хранились письменные памятники культуры русского языка. Грамотность простого народа снижалась в своём качестве, а многие правила упрощались.

С другой точки зрения, русский язык получил возможность обогатить свой лексический состав: баскаки проводили много времени в поселениях и княжествах, собирая дань. Это не могло не стать одним из катализаторов появления заимствований из монгольского языка тюркской языковой группы [Карамзин 2017: 92].

По мере использования большое количество заимствованных слов и выражений подверглись влиянию родного языка. Постепенно, такие слова, ассимилированные языком, становились частью общеупотребительных слов и больше не воспринимались как иностранные.

Лингвисты находят заимствования в таких областях общественной жизни, где взаимодействие наших предков и татаро-монгольских племён-захватчиков было наиболее интенсивным. Это относится, прежде всего, к финансовым отношениям и военному делу. Мы можем привести такие примеры:

**караул** - харуул (дозор: стража) караул - хара уул (монг) - охрана, хара – смотреть;

**терем** - др.-русс. теремъ "терем, дворец", кыпч. тарма "женский покой", монг. terme, калм. term "стена, решетка стены";

**богатырь** - Заимств. из др.-тюрк. \*baatur, дунайско-булг. , тур., чагат. batur "смелый, военачальник", монг. bagatur, калм. Batr;

**чара** - чарка, др.-русс. чара. Некоторые пытаются объяснить вост.-слав. слова как заимств. из тюрк., и видят источник в тат., алт. вост.-тюрк. cara "большая чаша", монг. cara;

**телега** - "повозка, запрягаемая одной лошастью", "одноколесная тележка, тачка", "повозка", от монг. tele- "переносить, перевозить";

**таможня** - от монг. "тамга" – печать;

**ковчег** - "ящик" от монг. qadugġaq [Шипова 1976: 41-440].

Также языковедами были найдены аналоги таких слов, как: алмаз, айва, амбар, алыча, барабан, бахрома, баклажан, бакалея, балаган,

бирюза, башмак, войлок, изюм, кайма, каблук, кинжал, кандалы, капкан, лапша. Знакомый для русского уха боевой клич «Ура» заимствовался из языков тюркской группы: «урагша», в переводе с монгольского означающее «вперёд», стало предком ободрительного возгласа [Бурибаева 2013].

Многие из пословиц и поговорок, используемых в бытовом общении, оказываются дословно переведёнными татарскими крылатыми выражениями. «Дарёному коню в зубы не смотрят», «Всяк кулик своё болото хвалит», «Собака лает — караван идёт» — все они истоками уходят в тюркскую культуру и были заимствованы славянами.

Исследователи данной сферы до сих пор не сошлись в однозначном выводе о влиянии татаро-монгольского нашествия на формирование русского языка. Одни историки утверждают, что это завоевание привело к искажению исконно русской речи, к снижению уровня грамотности, погружению народа в темноту невежества и безграмотности, торможению развития русской культуры и регрессу страны в прошлое на несколько веков [Рыбаков 1948: 525–533; 780–781].

С другой же стороны, «Язык наш, — пишет Карамзин, — от XIII до XV века приобрёл более чистоты и правильности». Также автор уверяет, что при монгольских захватчиках вместо прежнего «русского, необразованного наречия, писатели тщательнее держались грамматики церковных книг или древнего сербского, коему следовали они не только в склонениях и спряжениях, но и в выговоре» [Карамзин 2017:92].

**Заключение:** Таким образом, данный исторический период отечественной истории безусловно оставил отпечаток в дальнейшем развитии русского языка и его направлениях. О характере этого отпечатка можно говорить основываясь на суждениях историков и лингвистов. В любом случае, видеть в данном явлении исключительно негативные, или исключительно положительные результаты невозможно. В любом случае, влияние, которое оказанное Золотой Ордой на жизнь населения,

довольно сложно недооценить. Множество отголосков того далёкого прошлого наблюдается в нашем бытовом общении и сегодня.

#### Список литературы

Бурибаева М.А. Тюркские слова русского языка как результат языковых контактов// <https://cyberleninka.ru/article/n/tyurkskie-slova-v-russkom-yazyke-kak-rezultat-yazykovyh-kontaktov>

Карамзин, Н.М. История государства Российского / Н.М. Карамзин. - М.: АСТ, 2017. - 480 с.

Платонов С.Ф. Лекции по русской истории.// Москва 1993 год (стр.406).

Рыбаков Б.А. Ремесло Древней Руси.// М:Изд-во АН СССР,1948. 792 с.

Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. Ответственный редактор: А.Н. Кононов. – Алма–Ата: Издательство «Наука» КазССР, 1976, 444 стр.

**Досболов У.Б.**

**Научный руководитель: Мани Г.А., магистр пед. наук,**

**ст. преподаватель**

*Пограничная академия Комитета национальной безопасности*

*Республики Казахстан, г. Алматы*

### **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

*Данная статья раскрывает проблемы и перспективы межкультурной коммуникации как нового направления в науке, которое является актуальным на сегодняшний день.*

**Ключевые слова:** мышление, менталитет, межкультурная коммуникация, связь, язык, речь, носители языка, деятельность

В нынешнее время во многих научных трудах уделяется большое внимание антропологическому фактору, а также исследованию правильного использования, значения языковых единиц носителям. Рассматривать язык и языковые единицы с человеческим фактором и человеческими ценностями в единстве является новым направлением в

современном языкознании на сегодняшний день. Проблемы и перспективы межкультурной коммуникации как нового направления в науке также являются актуальными на сегодняшний день. В данной статье мы постарались раскрыть некоторые стороны межкультурной коммуникации, дали ответы на актуальные вопросы. Повышенный интерес к проблемам межкультурной коммуникации связан, в первую очередь, с тем, что процесс международной интеграции выдвигает на первый план изучение этнокультурного своеобразия различных языковых сообществ. Исследование феномена межкультурной коммуникации самым непосредственным образом связано с изучением особенностей межъязыкового общения, так как именно в языке, как в зеркале, отражается своеобразие национального менталитета.

XXI век – век информационных технологий, век технического прогресса. Знание и умение применять их позволяет человеку развиваться и узнавать много нового в процессе обучения. Сегодня информационные технологии задействованы везде: в промышленности, науке, образовании, социальных структурах, государственном управлении, экономике и культуре. Обучение за рубежом, научная деятельность, сфера бизнеса всё это приводит к необходимости общения с представителями иноязычной культуры. Для успешной коммуникации человеку в независимости от страны его проживания необходимо не только обладать хорошими знаниями иностранного языка, но и принимать своего собеседника как носителя чужой культуры, имеющего свой духовный мир, своё мировосприятие. Владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур [Гудков 2003: 51].

Коммуникация – это акт или процесс передачи информации другим людям, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании, сообщение информации одним лицом другому или

ряду лиц. Коммуникация и общение являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры.

Культура понятие, имеющее огромное количество значений в различных областях человеческой жизнедеятельности. Культура представляет собой совокупность форм человеческой деятельности, без которых она не может воспроизводиться, а значит существовать. Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, приобрела в настоящее время небывалую остроту. Западные ученые образно изображают культуру в виде айсберга, в основании которого лежат культурные ценности и нормы, а его вершиной является индивидуальное поведение человека, базирующееся на них и проявляющееся прежде всего в общении с другими людьми. Ни одна культура не существует изолированно. В процессе своей жизнедеятельности она вынуждена постоянно обращаться или к своему прошлому, или к опыту других культур. Это обращение к другим культурам получило название «взаимодействие культур». В этом взаимодействии очевидным фактом является общение культур на разных «языках» [Кожемякина 2006: 312].

В культурной антропологии эти взаимоотношения разных культур получили название «межкультурная коммуникация», которая означает обмен между двумя и более культурами и продуктами их деятельности, осуществляемый в различных формах. Отношения являются межкультурными, если их участники не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения. Для межкультурной коммуникации необходима принадлежность отправителя и получателя сообщения к разным культурам. Для нее также необходимо осознание участниками коммуникации культурных отличий друг друга. По своей сущности межкультурная коммуникация – это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого. Межкультурную

коммуникацию следует рассматривать как совокупность разнообразных форм отношений между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам.

Межкультурная коммуникация — это связь и общение между представителями различных культур, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (в том числе язык, речь, письменность, электронную коммуникацию). Д.Б. Гудков определяет межкультурную коммуникацию как «общение языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам» [Мечковская 2000: 38].

Межкультурная коммуникация — энергично развивающееся и востребованное обществом теоретическое и прикладное научное направление, находящееся на стыке лингвистики, культурологии, коммуникативистики и лингводидактики. Первоначально для описания межкультурной коммуникации использовалось т. н. классическое понимание культуры как более или менее стабильной системы осознанных и бессознательных правил, норм, ценностей, структур, артефактов — национальная или этническая культура.

Каждой языковой культуре свойственен собственный дискурсивный стиль — «манера речи» носителей языковой культуры, которая определяется регулярным и последовательным использованием ими определенных интерактивных и языковых стратегий устной и письменной коммуникации. Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

В межкультурной коммуникации принято выделять три основных вида межкультурной коммуникации — вербальную, невербальную и паравербальную. Установлено, что с помощью языка люди передают не более 70% информации своим собеседникам. Остальная информация передается с помощью несловесных средств, которые получили название невербальных. Мысли, чувства, ощущения могут выражаться не только вербально, но и с помощью невербального языка, составляющего очень важную часть лингвокультурного багажа. Это – жесты, мимика, движения тела, паузы, или умолчания, темп и тембр речи.

Невербальный язык – это такой же равноправный язык культуры, как и другие её языки. Поэтому невербальные семиотические системы в коммуникативном акте всегда тесно взаимодействуют с естественным вербальным языком [Тер-Минасова 2000: 259].

Тем самым теоретически обосновывается необходимость и возможность взаимодействия и диалога культур. Обмен духовными ценностями, знакомство с достижениями культуры других народов обогащает личность и общество в целом. Владение системой языка общения не является гарантией адекватного пользования им в условиях реальной коммуникации. Помимо собственно языковых знаний, коммуникантам межкультурного общения необходимы адекватные интернациональные и контекстные знания, а также толерантность и особая социокультурная чувствительность, позволяющая преодолевать воздействие стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникативного взаимодействия при контакте с представителями разных языковых культур. Три понятия «терпение», «терпимость», «толерантность» являются по мнению Тер-Минасовой универсальной формулой для успешной межкультурной коммуникации.

#### **Список литературы**

- Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003. – 51 с.
- Кожемякина В.А. / Словарь социолингвистических терминов – М.: Изд-во Ин-та языкознания, 2006. – 312 с.

Мечковская Н.Б./ Социальная лингвистика – М.: Аспект Пресс, 2000. 38 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 259 с.

**Жибоедова И.Д.**

**Научный руководитель: Самарин А.В., к.филол.н., доцент,**

*Старооскольский филиал Белгородского Государственного*

*Национального Исследовательского Университета,*

*г. Старый Оскол,*

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ РУССКИХ И ИНДИЙЦЕВ**

В статье проанализированы некоторые особенности межкультурной коммуникации русских и индийцев. Показаны особенности системы ценностей индийской и русских культур, с которыми связаны нормы и правила поведения и как они взаимодействуют друг с другом, потому что, становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Также были рассмотрены особенности каждой культуры в современных условиях и развитие межкультурной коммуникации, которое происходит в самых разных сферах человеческой жизни.

**Ключевые слова:** Индия, Россия, межкультурная коммуникация, культура Индии, культура России, система ценностей.

Так же как отдельный человек не может существовать изолированно от других людей, так и ни одна культура не способна функционировать в абсолютной изоляции от культурных достижений других народов.

В настоящее время сложилась такая ситуация, когда любой народ открыт для восприятия чужого культурного опыта и одновременно сам

готов делиться с другими народами продуктами собственной культуры. Это обращение к культурам других народов получило название «взаимодействие культур» или «межкультурная коммуникация».

Межкультурная коммуникация — это область знаний, которая предпринимает попытки понять, как культура влияет на коммуникацию. Системное изучение межкультурного взаимодействия и коммуникации начинает антрополог Эдвард Холл, который на протяжении нескольких лет собирал материал для исследования и в результате пришел к пониманию того, как осуществлять коммуникацию с учетом межкультурных различий [Мошняга 2010: 67].

Культура базируется на системе ценностей. Ценности культуры определяют, что является хорошим и плохим. Это означает, что человек усваивает базовые ценности своей культуры неосознанно.

Если ценности — это абстрактные понятия, то нормы — это определенные образцы, стандарты и правила поведения, которые существуют в данной группе людей [Григорьев 2008: 246]. Например, в России при употреблении пищи принято пользоваться столовыми приборами, а еда руками считается признаком невоспитанности, то в Индии наоборот принято есть рукой, и это считается нормой.

Начнем с некоторых особенностей системы ценностей индийцев. Индия — это культура, где одной из базовых ценностей является семья. При общении с индийцами непозволительно любое негативное высказывание о семье, родне, а также о стране.

Другая ценность индийского общества — это сохранять «лицо». Потеря «лица» означает, что человек не соответствует требованиям места, которое он занимает по социальному положению [Мошняга 2010: 94].

Концепт социального равенства к индийцам не применим. Каждый член общества занимает строго определенное место уже от рождения. Индийское общество состоит из каст. При этом не рекомендуется в

разговоре затрагивать кастовую систему и выяснять, какое место в иерархии занимает собеседник.

В индийском обществе развита почитательность к возрасту и власти. Молодежь относится с уважением к старшему поколению. Начальники не выполняют работу за подчиненных, не допускают фамильярности с нижестоящими сотрудниками. Не принято извиняться и оправдываться перед нижестоящими.

Индийцы воспринимают действительность так, что она может быть несовершенна. Пунктуальность не является национальной чертой, а время течет медленно. На языке хинди даже слова завтра и вчера обозначается одним словом: kaal [Григорьев 2008: 265].

Говоря про семейные ценности, то в Индии муж — это глава семьи, чей авторитет очень высок. В семьях жена мужа по имени не называет. Жена и дети всегда последуют за мужем. При этом надо отметить, что критерий счастья для индийцев не в деньгах, а в семье, друзьях и отношениях.

Индийцы говорят негромко, невежливым считается сбивчивая и торопливая речь, молчание служит признаком достоинства и умения владеть собой, длинная пауза в ответ на вопрос не является нарушением этикета.

Рукопожатия в Индии не приняты. При встрече используется жест (намасте) — соединенные вместе ладони на уровне подбородка и поклон. В индийской культуре при общении не принято отвечать на поставленный вопрос ни «да», ни «нет», хотя жесты, принятые в России индийцы понимают, сами жители Индии часто используется другой жест — покачивание головой из стороны в сторону. Данное покачивание является многозначным и может означать следующее: скорее «да», чем «нет» [Корнилов 2015: 34].

Надо помнить, что индийцы в большинстве своем вегетарианцы. Корова является священным животным, поэтому говядину в пищу не

употребляют. При этом около 12% населения — мусульмане, которые не едят свинину [там же 2015: 52].

Затрагивая тему некоторых особенностей межкультурной коммуникации русских, то важно отметить, что общение имеет крайне высокую степень важности в русской культуре. Для русского человека это очень важная сторона его жизни. С одной стороны, у этого явления есть негативное следствие – вторжение в личное пространство и жизнь, которые так тяжело воспринимаются иностранцами. Но с другой, вам скажут, если у вас остался ярлычок на одежде, развязался шнурок или порван пакет с продуктами.

Важнейшей особенностью русского коммуникативного поведения является обязательное ожидание искренности и душевности. Для русского человека приоритетен разговор по душам. Возможна также эмоциональная жестикуляция, допустимо повышение голоса. Хотя иностранцами это часто рассматривается как грубость, но для русских это нередко означает всего лишь эмоциональность общения.

Русская жестикуляция заметно выходит за пределы персонального пространства жестикулирующего, зачастую вторгаясь в персональное пространство собеседника. В разговоре русские могут дотрагиваться до кисти собеседника, чтобы привлечь или вернуть его внимания, до локтя – чтобы сообщить что-либо личное [Григорьев 2008: 165].

Русским присущ стихийный демократизм, растворенность человека в социуме. Они не обращают внимания на общественный статус и нарушают привычные правила этикета, европейскую дистанцию. Для них это действительно не имеет особого значения, по сравнению, скажем, с личными отношениями.

Что касается русских, то важная составляющая общения – мимика, поэтому большинству иностранцев бросается иногда в глаза наша угрюмость, отсутствие улыбок, потому что мимика русских зачастую

отражает актуальное состояние человека. Нет требования «держаться лицо», «сохранять достоинство», как в Индии.

Как мы видим, культура — это система, в ней всему имеется объяснение. Представители разных культур не всегда могут найти это объяснение самостоятельно. Чужая культура не должна оцениваться по принципу «хорошо — плохо» или «правильно — неправильно», она может быть похожей на свою собственную культуру или во многом отличаться.

Необходимо научиться смотреть на другую культуру с позиции культурного релятивизма, избегать оценок и осуждения, воспитывать толерантность и способность к межкультурной рефлексии. Все это является залогом успешного развития межкультурных коммуникаций в таком популярном на сегодняшний день их проявлении, как туризм.

#### **Список литературы**

Григорьев Б.В. Intercultural Communication / Межкультурные коммуникации / М.: Петрополис, 2008. 404 с.

Корнилов О.А. Контексты межкультурной коммуникации. М.: КДУ, 2015. 184 с.

Мошняга Е.В. Концептуальное пространство межкультурной коммуникации в туризме в условиях глобализации. М.: Советский спорт, 2010. 464 с.

**Зимовец В.Г.**

**Научный руководитель: Косташ Л.Л., ст. преподаватель,**

*Приднестровский государственный университет*

*им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь*

#### **СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЯ «СОЦИОЛЕКТ»**

В настоящей статье автором отражены исследования о том, что такое «социолект», представлены характеристики и особенности его употребления в англоязычном художественном тексте. В статье рассматривается сущность понятия молодёжного социолекта и примеры его использования. Актуальность исследования определяется недостаточной освещённостью данной темы в лингвистике. Молодёжный

социолект, активно проникающий сегодня в общенародную речь и оказывающий всё более осязаемое влияние на язык, является объектом живого интереса исследователей. Материалом для данной статьи послужили романы в жанре «чиклит» из серий книг «Шопоголик» и «Ты умеешь хранить секреты?» британской писательницы Мадлин Уикхем (творческий псевдоним – Софи Кинселла).

**Ключевые слова:** социолингвистика, социолект, сленг, жаргон, вульгаризм, молодёжь

Социолингвистика – это отрасль языкознания, изучающая язык в связи с социальными условиями его существования. Под социальными условиями имеется в виду комплекс внешних обстоятельств, в которых реально функционирует и развивается язык: общество людей, социальная структура этого общества и различия между носителями языка.

Социолект – это совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе – профессиональной, сословной, возрастной и т.п., – в пределах той или иной подсистемы национального языка. Социолект, являясь единицей исследования в социолингвистике, продолжает привлекать внимание современных социолингвистов, разрабатывающих эту проблему на материале различных языков.

Н.С. Чемоданов даёт следующее определение социальному диалекту: «Социолект – это принятый в данном сообществе субвариант речи, который, благодаря действию определённых общественных сил, является характерным для определённых этнических, религиозных и экономических групп или групп индивидуумов с определённым уровнем и типом образования» [Чемоданов 1975: 365].

На сегодняшний день в типологию социолектов входят:

- сленг
- жаргон

- аргю
- профессиональная речь
- вульгаризмы [Бондалетов 1974: 16].

Наш мир многонационален, и культурное многообразие начинает реализовываться в разнообразии так называемых субкультур. В социологии «субкультурами» обыкновенно называют систему ценностей, установок, моделей поведения какой-либо социальной группы. Специфика каждой отдельной субкультуры может основываться на любых социальных признаках: вероисповедании, возрасте, профессии, увлечении и т.п. В рамках этой теории, как видим, делается специальный акцент на «языке» субкультуры.

Точно также происходит и в субкультурах с разной возрастной категорией. Речь ребёнка будет всегда отличаться от речи взрослого, речь старшего поколения нередко отличается от речи младшего, есть языки, в которых язык женщин в области произношения в известной мере отличается от языка мужчин. Молодость – это переходное, «подвешенное» состояние между детством и взрослостью. Потребность в самовыражении характерна прежде всего подростковому периоду, во время которого она формируется и продолжает развиваться в молодости. Язык рядом с другими знаками помогает молодёжи распознать «своих» и является средством получения статуса в своей среде самовыражения [<https://sci-article.ru/stat.php?i=1602182731>].

Рассмотрим использование социолектов на примере произведений известной современной британской писательницы Софи Кинселла (настоящее имя Мадлен Уикхем) «Шопоголик» и «Ты умеешь хранить секреты?».

Сленг является неструктурным компонентом национального языка, представляющим собой нелитературный пласт специальных обозначений, используемых в обиходном общении людей, занятых в

одной и той же сфере трудовой деятельности или имеющих идентичную сферу интересов» [Губачек 1980: 132].

*“That chap I saw you with in Terrazza,” he says after a while, his thumb still drawing leisurely pictures on my skin [Kinsella 2009: 111].*

Сленг “chap” означает парня или какого-то друга. Например, кто-то может назвать так человека, которого он почти не знает, синонимично слову “fellow”. Может даже приобретать немного агрессивное значение, с ноткой недоверия, как сделал герой романа, сказав на приятеля девушки “chap”.

Как разновидности общественного (социального) диалекта особое место занимают жаргоны. Жаргон – это «разновидность речи», которая употребляется в основном в речи отдельно взятой общественной «группы», «испорченное наречие, местная речь, говор...».

*“Blimey,” I say, feeling slightly awestricken [Kinsella 2009: 40].*

“Blimey” употребляется, когда вы чем-то удивлены или сильно переживаете по этому поводу – молодёжный жаргон в значении «чёрт возьми».

Не менее важное место в лингвистике занимает и вульгарная лексика, которая, так же, как и жаргонная, относится к нестандартной форме. Это «лексический слой с непристойной экспрессией, который можно рассматривать под углом их этико-стилистической сниженности, хотя эта сниженность качественно отлична от других нестандартных слов...».

*And I’ll pay off that blasted VISA bill once and for all [Kinsella, 2009:3].*

Прилагательное “blasted” – «чёртов», «проклятый» одно из разновидностей тех прилагательных, которые нужны для эмоционально-экспрессивной окраски. Оно показывает отношение говорящего к ситуации и усиливает негодование: героиня находится в долгах и уже долгое время не может оплатить счета, в данном случае оплата той самой «проклятой» визовой карточки была бы просто удачей.

На основе анализа 130 примеров из произведений автора Софи Кинселла, мы можем утверждать, что самые часто употребляемые типы социолектов среди молодёжи это «сленг» (90), «вульгаризмы» (36) и «жаргон» (4). Однако, в произведениях «Шопоголик» и «Ты умеешь хранить секреты?» нам не удалось найти такие типы социолектов как «арго» и «профессиональная речь», что можно объяснить жанром произведения «чиклит» (от английского chick lit, Chick Lit, chick-lit – «литература для цыпочек»), ведь оно написано для юных девушек и освещает самые знакомые для каждой девочки проблемы, такие как шопоголизм, проблемы в отношениях, на работе, дружба и т.д.

Проанализировав примеры и сами произведения, мы делаем вывод, что использование определённых типов социолектов связано с жанром, на котором пишет сам автор Кинселла и её специфичным слогом, чтобы молодому поколению было «легко» его читать и понимать.



#### **Список литературы**

Бондалетов В.Д. Условные языки русских ремесленников и торговцев. - Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т – Выпуск первый. Условные языки как особый тип социальных диалектов, 1974.16 с.

Губачек Я. О традиции в изучении сленга в чешском языке // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1980. 130-132 с.

Чемоданов Н.С. Новое в лингвистике, выпуск VII, Социолингвистика. – М.: Издательство «Прогресс», 1975. 365 с.

Kinsella S. Can You Keep a Secret?, 2003. 1-70 p.

Kinsella S. Confessions of a Shopaholic, 2009. 1-113 p.

Журнал SCI-ARTICLE.RU [Электронный ресурс] URL: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1602182731> (дата обращения: 25.01.22)

**Кондратьева А.А.**

*Научный руководитель: Пушина Н.И., д. филол. н., профессор,  
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск*

## **НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИЗВИНЕНИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ**

В статье рассматриваются невербальные средства выражения извинения в межличностной коммуникации: интонация и ее компоненты, взгляд, жесты, молчание, иллюстрируемые англоязычными и русскоязычными примерами. Отмечается участие невербальных средств коммуникации в успешности вербального общения как компонентов, образующих «второй ряд общения», который выполняет модусные функции, отражая интенциональные, эмоциональные, социальные и др. пласты смыслов, высвобождая вербальный канал для основной информации.

**Ключевые слова.** Извинение, невербальные средства, интонация, взгляд, жесты, молчание, модусные функции.

**Актуальность.** Гармоничное бесконфликтное взаимодействие является главным приоритетом в изучении речевого общения и составляет в силу этого одно из актуальных и важных исследовательских направлений. Извинение как коммуникационный акт непосредственно связано с когнитивным миром оценки и играет немаловажную роль в

межличностном общении. Цель говорящего – повлиять на адресата, а точнее на его отношение к событию, чтобы добиться эффективного результата, и в этом ему помогают не только вербальные, но и невербальные средства репрезентации.

Процесс вербального общения не может быть успешно выполнен без невербальных компонентов. Так, Л.А. Капанадзе и Е.В. Красильникова отмечают, что невербальные компоненты образуют «второй ряд общения», который выполняет главным образом модусные функции (отражает интенциональные, эмоциональные, социальные и др. пласты смыслов), высвобождая вербальный канал для основной (пропозициональной, логико-содержательной) информации. Участники диалога слышат и видят друг друга, поэтому одни невербальные компоненты направлены на зрительное восприятие (мимика, жесты, взгляд), а другие на слуховое (интонация, темп, сила голоса и др.) [Формановская 2002: 216]. Данные невербальные способы репрезентации извинения не влияют на содержательную часть диалога, но являются фактором психологического воздействия.

**Материал и методика исследования.** Материалом исследования послужили англоязычные и русскоязычные художественные тексты, содержащие диалоги (как форму общения, обмена высказываниями между персонажами), включающими невербальные извинения, полученные в результате сплошной и селективной выборки. Применяются также описательный и сравнительный методы.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ невербальных способов выражения извинения позволил установить, что звучание нашей речи (фонация) помогает каждому участнику диалога понять интенцию друг друга, и в этом процессе интонация играет важную роль. Интонация имеет 4 функции (семантическую, экспрессивную, синтаксическую и эвфоническую). По словам Н.И. Жинкина, интонация является "индикатором экспрессии", одним из важнейших способов

самоидентификации и самовыражения человека [Приводится по Ларина 2007]. Из этого следует, что экспрессивная функция выражает эмоции говорящего и служит тем самым главным признаком, на который обращают внимание в процессе разговора. Интонация говорящего в коммуникативной ситуации извинения носит виноватый или взволнованный характер. Адресант хочет, чтобы адресат почувствовал вину, которую говорящий не пытается скрыть. Голос может дрожать, а сам человек, произносящий высказывание, может запинаться или даже заикаться: «*Oh my God, I am so sorry!` he exclaims, horrified*» (David Nicholls «One Day»). Интонация адресата чаще всего печальная, досадливая и др. «Г1 – *Чего ты так долго не заходил, Витя? – укоризненно спросила она. – Я по тебе так соскучилась... Г2 – Закрутился, – виновато пояснил Служкин. – И школа эта еще...*» (Иванов А.В. «Географ глобус пропил»). Человек после нанесенного ущерба может находиться в таких психоэмоциональных состояниях, как плач, гнев и т.д.

Одним из компонентов интонации является темп. Это характерное свойство речи, которое отражает скорость воспроизведения звуков во время разговора. Темп в речевой ситуации извинения может меняться в зависимости от психоэмоционального состояния собеседников. Ускорение темпа наблюдается в ситуации, когда извинения носят фатический характер: говорящий следует конвенциям речевого этикета, использует клишированные конструкции, не придает особого значения сложившейся ситуации. При реализации эмфатического извинения говорящий извиняется за реально совершенные проступки, стремится оказать моральную поддержку адресату в трудной для того ситуации и выразить ему свою солидарность и свое сочувствие, растягивая при этом звуки, и замедляя темп речи [Сороколетова 2004]. «*She spoke slowly. I'm very very sorry. I've caused you such terrible distress*» (Ian Mcewan, «Atonement»). Данный пример иллюстрирует замедление (заминку) речи

за счет повторения наречия *very*, которое служит интенсификатором сожаления.

Пауза, как и другие фонационные признаки, несомненно, влияет на адресата. Цель такой остановки звучания – обострить внимание слушателя на определенных словах. Пауза передает чувства, охватившие говорящего. «*I shook my head. `And I fully know how completely bonkers it always, and I`m really, really sorry...I paused*» (Maurene Goo «*I believe in a thing called love*»).

Таким образом, фонационные признаки напрямую связаны с психоэмоциональным состоянием человека. Они выполняют эмотивную функцию. Информация, хранящаяся в вышеупомянутых компонентах, активно влияет на само высказывание.

Особе место в невербальных способах репрезентации извинения занимает взгляд. В культуре русского народа в старину в знак осознания своей вины и подчинения нужно было ударить головой в пол (бить челом). В наши дни выражение осознания вины проявляется иначе. В большинстве случаев адресант наклоняет свой взгляд вниз, избегая, тем самым, встречи со взглядом адресата: «*I`m sorry, `she said, wiping her lips, her eyes cast down. I`m sorry. I`ve no idea why I did that*» (Paula Hawkins «*The girl on the train*»).

Жесты играют важную роль в получении информации о настроении собеседника. Принято считать, что жесты имеют социальное происхождение и поэтому особенности невербального общения в разных странах проявляются особенно ярко. Однако ряд исследователей отмечает, что существуют жесты, имеющие одинаковый смысл в разных культурах, например, русской и англосаксонской культурах. Как указывает Ю.В. Туфанова, в коммуникативной ситуации извинения встречаются следующие межнациональные жесты: прижать руку (руки) к сердцу, бить себя в грудь, развести руки в стороны, опустить голову, втянуть голову в плечи и др.

Будучи невербальным средством коммуникации, молчание является одним из важнейших компонентов человеческого взаимодействия. Оно многозначно и многофункционально. В современной лингвистике молчание изучается в контексте коммуникативного подхода к языку. В связи с этим молчание рассматривается как часть диалогического взаимодействия коммуникантов. Чтобы правильно расшифровать эту информацию, собеседник должен учитывать все нюансы конкретной речевой ситуации, поскольку молчание может повлиять на адресата и говорящего как положительно, так и отрицательно. По словам Н. Д. Арутюновой, коммуникативно значимое молчание не всегда способствует гармонизации отношений между собеседниками. Например: – *Нет, да я не хотел вас обидеть. Но Никодимов повернулся и отошел в дальний угол* (Зайцев Б.К. «Голубая звезда»). Адресант терпит коммуникативную неудачу, а молчание свидетельствует о психоэмоциональном дискомфорте.

**Заключение.** Таким образом, речевая ситуация извинения невозможна без невербального вмешательства. Прежде всего это единство всех фонационных, мимических, жестовых и других компонентов, не относящихся к вербальной коммуникации, но отражающих уровень культуры, психоэмоциональное состояние человека и другие личностные факторы. Извинение в сфере межличностного общения является одним из способов сохранения гармоничных отношений между коммуникантами.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Феномен молчания // Язык о языке. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 417- 436.
2. Капанадзе Л.А. Жест в разговорной речи // Русская разговорная речь / под. ред. Е. А. Земской. – М.: Русский язык, 1973. – С. 468-471.
3. Ларина Е. А. Формирование интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в структуре коррекции нарушения письма:

диссертация ... кандидата педагогических наук: Екатеринбург: библиогр.: 194-220 РГБ ОД, 61:07-13/2825, 2007. – 250 с.

4. Сороколетова Н.Ю. Интонационная специфика англоязычного извинения (темпоральный аспект) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – № 11 (70) НОЯБРЬ 2014. Ч.II. //Материалы II международной научной конференции «Общество, наука, инновации». – Волгоград, 2014.

5. Туфанова Ю.В. Невербальные средства репрезентации коммуникативного поведения партнеров в ситуации извинения // Вестник ИрГТУ. – Иркутск, 2013. – Вып.3. – С. 226-229.

6. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.

**Кузнецова Ж.В.**

**Научный руководитель: Литвишко О.М., к. полит. н, доцент,  
Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск**

## **УПРОЩЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФЕНОМЕН ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Данная статья рассматривает упрощение английского языка вследствие глобализации. В частности, автор обращает внимание на так называемые макаронизмы – явление, при котором слова и выражения из разных языков объединяются в одну фразу или предложение. Статья также объясняет, почему следует изучать проблему упрощения английского языка. Во-первых, это связано с увеличением числа людей, говорящих на английском языке и с появлением необходимости общаться на этом языке на международном уровне. Во-вторых, упрощение языка и его структуры происходит в процессе его изучения людьми, для которых английский язык является неродным. Кроме того, в статье упоминаются последствия, вызванные языковыми изменениями.

**Ключевые слова:** глобализация, упрощение, международный английский, макаронизм, последствия.

Глобализация общества на сегодняшний день является одной из важных тенденций развития цивилизации, которая оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и на язык.

Сейчас особенно актуальна проблема, связанная с большим количеством языков, которые препятствуют международному общению и успешному взаимодействию. На данный момент самыми популярными языками, имеющими мировое значение, являются китайский, испанский и, конечно же, английский. Но в отличие от первых двух, количество говорящих на английском, как втором или третьем языке, уже превысило число тех, для кого он является родным. Таким образом, коренные носители английского языка (*native speakers*) теряют исключительное право на установление языковых стандартов и становятся свидетелями небывалой «демократизации» языковых норм и сложнейших процессов языкового контакта в условиях глобализации [Иванова 2020:2].

**Актуальность** проблемы упрощения английского языка в контексте глобализации не может быть переоценена. С глобализацией все больше людей из разных стран мира начинают использовать английский язык для коммуникации, что делает его главным языком международных отношений, научной и бизнес сфер [Литвишко, Гарамян 2018: 30].

Однако, не все люди имеют возможность свободно владеть языком на высоком уровне, что может привести к трудностям в коммуникации и межкультурном взаимодействии. Упрощение английского языка может сделать его более доступным и понятным для людей, для которых он не является родным, что поможет улучшить коммуникацию и содействовать более эффективному международному сотрудничеству.

Современный английский язык – новая лингвистическая реалья, которая к настоящему времени четко сформировалась в результате процесса глобализации и приобретения английским статуса международного языка или «глобального английского». Появились и уже

хорошо исследованы национально-территориальные разновидности английского языка (World Englishes), например, «русский английский» (Runglish), «испанский английский» (Spanglish), «французский английский» (Frenglish), «немецкий английский» (Denglisch), «китайский английский» (Chinglish) и т.д. [Иванова 2020: 2].

Также как язык оказывает влияние на человека, который его изучает, так и человек влияет на формирование и изменение языковых норм. Изучая иностранную речь, мы сравниваем её с родной, находим общее и пытаемся внедрить лексику первого языка. Такое явление использования слов и словосочетаний различных языков в устной и письменной речи носит название «макаронизм».

Основной причиной появления макаронизмов является стремление к упрощению. В попытке сэкономить время и силы во время общения на иностранном языке человек внедряет в него слова или даже словосочетания из родного языка. Одной из самых известных фигур в области исследования упрощения английского языка является Дэвид Кристал (David Crystal). Он является профессором лингвистики и автором многих книг и статей о языке, включая книгу “English as a Global Language”, в которой он исследует роль английского в международных коммуникациях и проблемы, связанные с его упрощением.

Дэвид Кристал указывает на то, что упрощение языка может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, упрощение языка делает его более доступным и понятным для людей, для которых он не является родным языком, и способствует более эффективной коммуникации. С другой стороны, упрощение языка может привести к снижению его точности и выразительности, потере культурной и исторической связи с английским языком, а также может ускорить исчезновение большинства языков либо сделать все другие языки ненужными [Галинская 2006: 2].

Проблема упрощения английского языка вследствие глобализации является достаточно сложной и многогранной, поэтому ее изучение требует применения различных **методов** исследования, в частности, сравнительного метода, метода контент-анализа, этимологического анализа, структурного анализа лексических единиц.

Результаты исследования проблемы упрощения английского языка под влиянием глобализации указывают на то, что процесс упрощения языка идет постепенно и связан с увеличением числа носителей английского языка, говорящих на неродном языке, а также с широким распространением английского языка в международных коммуникациях.

Однако упрощение языка может иметь и негативные последствия, такие как потеря культурной и исторической связи с английским языком, снижение лингвистической грамотности и нарушение стандартов языка. Кроме того, упрощение языка может привести к уменьшению лексического и грамматического разнообразия, что делает язык менее выразительным и точным.

Отношение англичан к упрощению английского языка неоднозначно. Некоторые люди считают, что упрощение может привести к потере богатства и разнообразия языка. Другие же считают, что упрощение языка может быть полезным, особенно для людей, которые изучают английский как иностранный язык. Кроме того, английский не перестаёт быть самим собой, так как его грамматический строй почти не подвергается иностранным воздействиям. Изменения, которые претерпевает язык в связи с взаимодействиями, касаются лексической системы языка, способствуя лишь обогащению его словарного запаса [Сарангаева, Даржинова 2015: 5].

Упрощение английского языка – это давно обсуждаемая научная проблема, которая имеет как сторонников, так и противников. Сторонники упрощения считают, что данный процесс поможет сделать язык более доступным и удобным для изучения и использования, особенно для

иностранцев. Однако противники упрощения предпочитают сохранять богатство и культурную значимость языка.

В итоге, решение о том, нужно ли упрощать английский язык, должно приниматься с учетом конкретных целей и контекста его использования. Каждый должен иметь свой выбор в использовании языка, и не стоит забывать, что красота языка заключается не только в его структуре, но и в культурном наследии, которое он несет в себе.

#### **Список литературы**

Алекберова И.Э. Английский язык в условиях глобализации языке // *Lingua Mobilis*. 2012. № 4(37). С. 104-110.

Галинская И.Л. Дэвид Кристал. Английский как глобальный язык // *Культурология*. 2006. Ф№ 2(37). С. 130-137.

Иванова Н.К. Упрощение английского языка как следствие его международного статуса // *Гуманитарный научный вестник*. 2020. № 3. С. 146-152.

Литвишко О.М., Гарамян А.В. Концепция лингвистического империализма в контексте формирования гражданской идентичности российского общества // *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2018. № 11. С. 28-33.

Сарангаева Ж.Н., Даржинова Л.В. Роль заимствований в английском языке. *Вестник КалмГУ*. 2015. № 3(27). С. 22-26.

Эльчепарова Д.А., Мусова О.Р. Лексико-грамматические особенности коротких текстовых сообщений в английском языке [Электронный ресурс]. URL: [https://pgu.ru/editions/young\\_science/detail.php?SECTION\\_ID=6339&ELEMENT\\_ID=881602](https://pgu.ru/editions/young_science/detail.php?SECTION_ID=6339&ELEMENT_ID=881602) (дата обращения: 25.02.2023).

**Ладина С.В., Чингаева А.В.**

**Научный руководитель: Заросликова Е.А., ст. преподаватель,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

## **ГИМН КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ГИМНОВ РОССИИ, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США)**

В данной статье рассматриваются концепты, содержащиеся в текстах гимнов России, Великобритании и США, а также соответствующие национальные ценности, транслируемые через государственные гимны. В ходе исследования были выявлены как общие для данных стран концепты, так и концепты, выражающие особенности менталитета, социального и политического устройства той или иной страны. На основании полученных данных были выявлены следующие концепты: вера, единство нации, ценность свободы, гордость за страну, любовь к родной природе, почитание флага, уважение к предкам.

**Ключевые слова:** гимн, концепт, национальное самосознание, национальные ценности, общественно-исторический контекст, лингвокультурологическая парадигма.

**Цель работы:** Сравнить концепты, содержащиеся в текстах национальных гимнов России, Великобритании и США и сделать вывод о приоритетных национальных ценностях данных стран.

**Актуальность** данного исследования определяется тем, что на современном этапе, в связи с обострившейся борьбой за национальную самоидентичность, особую ценность приобретает тема национальной гордости. Гимн, являясь одним из основных государственных знаков, отражает особенности концептосферы конкретной страны, национальные

ценности данного общества. Занимая особое место в общественном сознании, он также выступает одним из средств повышения уровня гражданского самосознания.

**Материалом исследования** выступают тексты государственных гимнов России, Великобритании и США. **Методами исследования** являются сравнение с элементами анализа и синтеза, описание.

Гимны России, Великобритании и США содержат богатый материал для лингвокультурологического исследования, поскольку через них транслируются ценностные ориентации данных стран, особенности менталитета, культуры и истории.

Гимн – это торжественная песня, восхваляющая и прославляющая что-либо, изначально – божество. Использование религиозного гимна в качестве боевой песни формирует феномен «государственного гимна» — торжественной песни нерелигиозного содержания, исполняемой по всем официальным поводам. Государственный гимн, будучи патриотическим музыкальным произведением, вызывает высокие чувства, воспекает историю, традиции и героическую борьбу народа, он выполняет функцию организации и сплочения народа, воспитания патриотических чувств [Хорошкевич, 2008:5].

Исследование базируется на понятии концепт – одном из основных терминов лингвокультурологии. Изучая данное понятие применительно к теме исследования, в первую очередь необходимо обратиться к лексико-фразеологическому уровню языка, на котором с помощью знаков фиксируются факты материальной и духовной культуры человека, отражается ценностная направленность данного социума, система его моральных, этических и эстетических ориентаций, выражающих особенности менталитета конкретного лингвокультурного сообщества.

Концепт является ментальным образованием высокой степени абстрактности и связан преимущественно со словом. То есть он включает в себя как предметную отнесенность, так и всю коммуникативно значимую

информацию. Это, в первую очередь, указания на место, занимаемое этим знаком в лексической системе языка: его парадигматические, синтагматические и словообразовательные связи, что отражает «лингвистическую ценность внеязыкового объекта» [Красавский, 2001:40-59].

С другой стороны, концепт – это единица коллективного сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой. Категория концепта получает междисциплинарный статус, так как она используется в лингвокогнитологической и лингвокультурологической парадигмах.

В ходе анализа текстов национальных гимнов России, Великобритании и США были выявлены следующие концепты: 1) вера; 2) единство нации; 3) ценность свободы; 4) гордость за страну; 5) любовь к родной природе; 6) почитание флага; 7) уважение к предкам.

В текстах гимнов России, Великобритании и США реализуются идеи о том, что Бог убережет и спасет страну от опасностей, благословит народ и землю. Так, концепт “вера” в текстах гимнов выражается через следующие комплексы лексических единиц: 1. слова, имеющие значение «благословлять, освящать»: *Blest with victory and peace... (The USA); Россия — священная наша держава (Россия)*. 2. глагол "save", причастия “rescued” и “хранимый”, существительное “defend”, приписываемые Богу и нации: *On Thee our hopes we fix, God save us all (The UK); ...may the Heaven-rescued land (The USA); For Britain's sake defend (The UK); Хранимая Богом родная земля! (Россия)*. 3. наименования божества: *And this be our motto: "In God is our trust." (The USA); Хранимая Богом родная земля! (Россия); O Lord, our God, arise (The UK)*.

Концепт «единство нации» в текстах гимнов реализуется следующим образом: 1. использование местоимения первого лица множественного числа we (мы); притяжательного местоимение our (наша), обобщающего местоимение all: *What so proudly we hailed at the*

*twilight's last gleaming? (The USA); Our mother, prince, and friend (The UK); God save us all (The UK); Славься, страна! Мы гордимся тобой! (Россия); Нам силу даёт наша верность Отчизне. (Россия).* Отсутствие в текстах гимнов местоимения первого лица единственного числа указывает на универсальность восприятия понятия “нация” как единого целого.

Другим средством реализации данного концепта являются лексические единицы и словосочетания, подразумевающие значение «единение, общность, общее»: *Братских народов союз вековой (Россия); Praise the Power that hath made and preserved us a nation (The USA). That men should brothers be... And form one family... The wide world over (The UK);*

Идеи свободы и независимости также являются базовыми ценностями государства. Концепт “ценность свободы” передаётся непосредственно через лексемы со значением «свобода»: *O! long may it wave over the land of the free and home of the brave (The USA); Славься, Отечество наше свободное (Россия).*

Концепт “гордость за страну” выражает идею любви к своей стране, что является одним из основных посылов гимна как такового. Средством выражения этого концепта выступает, в первую очередь, разнообразие вариантов номинаций страны, присутствующих в гимне. Например, в гимне России: Россия = держава, страна, земля, Отчизна, Отечество.

Наряду с общими чертами можно выделить также специфические особенности гимнов стран. Структура гимна Великобритании значительно отличается от структуры гимнов России и США. Менталитет британской нации можно охарактеризовать консервативностью и уважительным отношением к традициям. Вместе с этим фигура королевы (короля) является главным символом монархического государства. Так, гимн Великобритании строится вокруг символа монархии и напоминает текст молитвы, в котором манифестируется отношение к Богу: *God save our gracious Queen, long live our noble Queen; Send her victorious, happy and glorious, long to reign over us...*

В гимне России особое место уделяется богатству природы и масштабу страны: *От южных морей до полярного края... Раскинулись наши леса и поля.* Более того, в 5 четверостишии гимна есть слово “простор”, которое как буквально, так и метафорично подчеркивает значимость природных просторов и свободы для граждан России: *Широкий простор для мечты и для жизни.*

Тема национального флага освещается только в гимне США. Более того, само название гимна основано на данной номинации (“The Star-Spangled Banner”). Так выражается концепт “почитание флага”: *Whose broad stripes and bright stars, through the perilous fight,... O'er the ramparts we watched, were so gallantly streaming?; Gave proof thru the night that our flag was still there; 'Tis the star-spangled banner! Oh long may it wave.*

Концепт “уважение к предкам” наиболее ярко освещается именно в гимне России. Так передаётся идея о том, что следует почитать предков в знак благодарности за передачу родовых традиций и опыта: *Предками данная мудрость народная!*

**В результате** проведенного исследования можно сделать вывод о том, что ключевые концепты, составляющие семантическое пространство текстов гимнов, выступают инструментом консолидации и отражают идентичность нации.

#### Список литературы

Ангелова М.М. "Концепт" в современной лингвокультурологии / М.М. Ангелова // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов. Выпуск 3. - М., 2004. - С. 3-10.

Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингво-культурах: Монография. - Волгоград: Перемена. 2001.- 495 с.

Умярова Л. Н., Шевченко В. Д. Лингвокультурные особенности гимнов англоязычных и франкоязычных стран // Основы ЭУП. 2012. №4 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnye-osobennosti-gimnov-angloyazychnyh-i-frankoyazychnyh-stran>

Хорошкевич А. Герб, флаг и гимн. Из истории государственных символов Руси и России. М.: Время, 2008, 192 с.

<http://www.flag.kremlin.ru/anthem/>

[https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Гимн\\_Великобритании](https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Гимн_Великобритании)

[https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Гимн\\_США](https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Гимн_США)

**Медведева В. С.**

**Научный руководитель: Самарин А. В., к. филол. н., доцент,**  
*Старооскольский филиал Белгородского Государственного*  
*Национального Исследовательского Университета,*  
*г. Старый Оскол*

### **МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ КИТАЯ И ЯПОНИИ**

В данной статье рассматриваются базовые области развития гуманитарных связей между Китаем и Японией, задачей которых является сближение стран и упрочения их взаимоотношений.

**Ключевые слова:** Китай, Япония, культурные связи, национальная идентичность, внешняя культурная политика.

Японско-китайские отношения – это взаимные отношения между Китайской народной республикой и Японией, реализуемые по различным направлениям [Садохина 2003: 10].

В процессе всей истории взаимоотношения между Китаем и Японией носили нестабильный характер. С одной стороны, Китай в течение многих лет оказывал значительное воздействие на культуру Японии. Особенно это выражалось в области философии, архитектуры, религии и письменности. С другой стороны, Япония зачастую неприязненно относилась к Китаю, считая её малоразвитой страной.

Тем не менее, Япония и Китай неизменно имели тесную связь при помощи территориальной близости стран.

Современный этап характеризуется установленной связью Китая и Японии, и упрочение отношений между ними. Главными причинами тому являются:

- устремление к регулированию Восточно-Азиатского района, включая упорядочение трудностей Корейского полуострова;
- экономическая взаимовыручка для обеих стран;
- формирование дополнительных экономических и геополитических ресурсов для устранения американского колониального мира.

Одним из главных современных установок взаимоотношений между Китаем и Японией является создание культурных связей между странами. Сегодня именно они считаются одним из самых результативных аппаратов механизма внешнеполитической работы государств. Рассмотрим их более детально.

Изучим далее межкультурные переговоры Китая и Японии. Отношения Китая и Японии сложно назвать безупречными. Они до сих пор имеют определенные расхождения по темам исторического достояния, однако, даже несмотря на это, страны постоянно принимают попытки для активации межкультурного общения. Особенно активное внимание этой проблеме стало отводиться в XXI веке. Именно тогда страны стали всё больше и больше тесно работать друг с другом по вопросам межкультурного контакта и сотрудничества [Тань Аошуан 2004: 172].

В 2019 году было создано и проведено мероприятие, вызванное дать толчок дальнейшему развитию китайско-японского сотрудничества в культурной и туристической областях. По его итогам представители Китая и Японии проявили стремление к увеличению контактов между людьми и развитию взаимодействия в туризме и других сферах [Сакаиа 1992: 35].

Таким образом, в области китайско-японских отношений важное место в сфере межкультурного взаимодействия уделяется развитию туристической отрасли. Туристические обмены играют основную роль в формировании взаимопонимания и доверия между народами двух стран.

Помимо этого, они оказывают благосклонное воздействие на поднятие уровня общественной опоры китайско-японских отношений.

2020 год был заявлен Годом китайско-японских спортивных и культурных обменов, которые, стоит отметить, включают длинную историю. Мероприятия, отнесенные к нему, должны служить:

- увеличению качества туристических услуг,
- созданию более удобной среды,
- совместным молодёжным обменам в области образования и туризма [Садохина 2003: 51].

В конце концов, всё это придаст толчок и послужит главой согласованного развития культурных обменов. Последние, в свою очередь, неизменны для углубления взаимопонимания между народами двух стран.

Современная Япония полагается на воплощение общих с Китаем попыток, направленных на увеличение культурных обменов и совместных действий в иных сферах межкультурного сотрудничества.

Далее рассмотрим внешнюю культурную политику Японии и Китая.

Власти обеих стран придаёт большое значение культурным областям внешней политики, считая культуру главным фактор международного воздействия, в значимой степени определяющий место государства в мире.

Внешняя культурная политика Японии и Китая состоит из нескольких направлений: расширение национального языка и образования за границей; большое информирование общества других стран о своих результатах; опору научных исследований в сфере японоведения и синологии надлежащим образом; молодёжные, научные и художественные обмены; гуманитарную помощь развивающимся странам. Несмотря на подобие, стратегии внешней политики Токио и Пекина имеют свою особенность. Внешняя культурная политика Китая считается логичным продолжением внутренней культурной политики и

базируется на принципе культуры как основной причине духовного, политического и социально-экономического развития страны и важной частью «общей национальной мощи» [Сакаиа 1992: 36].

В заключении отметим, что национальная (преимущественно традиционная) культура употребляется как средство сбережения культурного соответствия в состоянии глобализации. В отличие от Китая Япония в последние десятилетия обращает особое внимание на распространение своей современной массовой культуры за границей и получении большой экономической выгоды от продажи продукции этой области.

#### **Список литературы**

Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов /Под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.

Тань Аошуан. Китайская картина мира: язык, культура, ментальность. – М. :Языки славянской культуры, 2004. - 240 с.

Таити Сакаиа. Что такое Япония. «Партнер Ко Лтд.», 1992. С.206.

**Майсюк Е. А.**

**Научный руководитель: Миронова Н. А., ст. преподаватель,  
*Международный университет «МИТСО», г. Минск***

### **ОСОБЕННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НЕЗРЯЧИМИ ЛЮДЬМИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Основной вопрос в том, необходим ли визуальный опыт для формирования пространственных представлений художественных произведений. В данной статье исследовались мыслительные образы, генерируемые словесными описаниями пространственной среды, художественных персонажей и событий из разных произведений незрячим человеком.

**Ключевые слова:** зрительный тип восприятия, восприятия мира, незрячие люди, визуальная память, осязательное восприятие.

**Актуальность** темы исследования обусловлена недостаточной изученностью особенностей восприятия художественной литературы незрячими людьми в лингвистической науке, и любые исследования на эту тему будут интересны и полезны с точки зрения как лингвистики, так и когнитивистики. Более того, изучение данной темы, способствует решению проблемы незнания зрячих людей особенностей восприятия мира незрячими людьми.

**Целью** нашего исследования является анализ особенностей восприятия художественной литературы незрячими людьми.

Поставленная цель предполагает решение следующих **задач**:

1. Изучить литературу на тему «Особенности восприятия художественной литературы незрячими людьми в лингвистической науке»;

2. Провести серию экспериментов, чтобы увидеть, как визуальная информация может быть представлена звуком и осязанием.

Картина мира незрячего человека во многом зависит от того, во сколько лет он потерял зрение. Если это произошло уже в сознательном возрасте, то человек мыслит теми же образами, что и зрячие люди. Просто информацию о них он получает с помощью других органов чувств. Так, слыша шелест листвы, он представляет деревья, теплая солнечная погода будет ассоциироваться с голубым небом, и так далее. Если человек потерял зрение в детстве, после пяти лет, он может помнить цвета и понимать их значение. Иными словами, он будет знать, как выглядят стандартные семь цветов радуги и их оттенки. Но визуальная память все равно будет развита слабо. Для таких людей восприятие базируется, по большей части, на слухе и осязании, а также чувство равновесия и проприоцепции. В зависимости от условий жизни и

характера деятельности один из анализаторов становится доминирующим. Соответственно этому определяется присущий тому или иному человеку тип восприятия. В норме у большинства людей формируется зрительный тип восприятия. Только при наиболее значительных снижениях остроты зрения и тотальной слепоте, когда большая часть предметов и явлений не может быть адекватно воспринята визуально, доминирующее положение занимают кожно-механический и двигательный анализаторы, лежащие в основе осязательного восприятия. Однако зрительный анализатор в зависимости от уровня остроты зрения и характера деятельности продолжает в той или иной мере принимать участие в процессе восприятия. А в некоторых видах деятельности, не требующих тонкой зрительной дифференцировки, аномальное зрение даже при очень низкой его остроте может занимать ведущее положение. Полное выпадение зрительных ощущений из процесса восприятия наблюдается, только в случаях тотальной слепоты.

В практической части данного исследования была взята незрячая девушка, которая потеряла зрение в младенчестве и был проведён эксперимент на особенность восприятия художественной литературы.

Читая, человек видит буквы и слова, предложения и текст в целом, но наше сознание в этот момент творит абсолютно другое. Оно перекодирует слова в образы, которые мы когда-то видели, в звуки, которые мы когда-то слышали и в запахи, которые мы когда-то ощущали. В этом случае читатель видит не сетчаткой глаз, слышит не ушами, ощущает не кожей, а внутренним взором, внутренним слухом, внутренним осязанием. А как эти процессы работают у незрячего человека, который ни разу не смотрел Гарри Поттера, не смотрел Чебурашку и Крокодила Гену и не помнит как выглядит человек? Воображение в данном случае играем абсолютно по-иному. Возьмём событие из серии романов Джоан Роулинг «Гарри Поттер». Кто для нас Гарри Поттер? В первую очередь, у

зрячего человека всплывает картинка из книги или актёр из фильма, а незрячий испытуемый описал его так: «Высокий, худой мальчик в очках, с громким голосом. Он не боится трудностей, всегда идёт до конца, общительный, дружелюбный, готов помочь в сложной ситуации другим. Гарри хочет восстановить справедливость и победить зло». Возьмём вторую ситуацию из данного романа, когда Гарри сильно злился на Рона. Как распознать злого человека? Испытуемая ответила: «Как определить, злиться ли человек, это можно понять по нескольким признакам: его громкому голосу и потому, как он передвигается, это иногда отчётливо слышно по определённым звукам, издаваемым во время ходьбы».

Проведя исследование на тему «Особенность восприятия художественной литературы незрячими людьми в лингвистической науке», позволило сделать вывод о том, что мы используем наши глаза, чтобы видеть, но именно мозг переводит информацию в изображение. Мое исследование направлено на то, как мы можем использовать ту же информацию и преобразовать ее в образ в мозгу с помощью другого чувства. Делая вывод, визуальная информация у незрячих людей, в основном представляется звуком, а потом уже осязанием, запахом и другими чувствами восприятия.

#### **Список литературы**

Авдевина О.Ю. Слепые и зрячие, или закономерности языковой концептуализации способности / неспособности к восприятию // «Мир русского слова», 2011, № 1. – С. 23 – 30.

Авдевина О.Ю. Социальные аспекты действительности в семантике восприятия // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. № 2, Т. 1. Филология. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 128 – 137.

Иванова Г.А. Психология чтения школьников :учебно-методическое пособие / Г.А. Иванова, И.И. Тихомирова. – Москва : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2016. – 329 с.

Нусс М.О., Плюснина Г.Д.,

Научный руководитель: Ефимов Д. К., к. филол. н., доцент,

Шадринский государственный педагогический университет,

г. Шадринск,

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛЕНГА В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются особенности функционирования сленга на примере английских художественных произведений, их роль и значимость в повседневной жизни. В качестве образца взят роман Чака Паланика «Бойцовский клуб» при переводе Ильи Кормильцева. В статье исследуются основные функции сленга и приемы при переводе слов и выражений. Сленг заслуживает особое внимание в качестве английского просторечия, которое является неотъемлемой частью в английских произведениях, а также обозначается их роль при переводе.

**Ключевые слова:** английский язык, сленг, функции, особенность, перевод, лексика.

В современной лингвистике до сих пор существуют сомнения относительно определения термина «сленг». Трудность заключается в критериях определения сленга от коллоквиализмов, жаргона, диалектизмов.

Актуальность работы заключается в том, что она является главной особенностью специфики сленга, а также его функционирования в художественных произведениях. Данное исследование также способствует решению проблемы определения, сущности и основных отличительных черт изучаемого явления.

В английской лингвистике заметно стремление объединить термином "сленг" самые различные понятия. Термин "сленг" настолько расширил свое значение и применяется для обозначения такого большого количества различных понятий, что крайне затруднительно провести разграничительную линию между тем, что является сленгом и

что нет. За последнее время в лингвистике утвердилось дифференцированное толкование термина "сленг", в котором выделяются различные понятия. Укажем на наиболее существенные отличительные свойства сленга.

Сленг - это лексика, возникающая и употребляющаяся прежде всего в устной речи. "Первоначально сленг проникает в литературу прежде всего как средство характеристики особенностей устной речи в определенной среде. Однако некоторая часть сленгизмов иногда употребляется в литературе и для других стилистических целей как специфическая экспрессивная лексика (как правило, синонимического характера по отношению к литературной)" [Э.М. Береговская 1996: 41].

Сленг - это эмоционально-окрашенная лексика. Сленг характеризуется более или менее ярко выраженной фамильярной окраской подавляющего большинства слов и словосочетаний. Это свойство сленга ограничивает стилистические границы его употребления. Лексика сленга связана с определенным разговорно-просторечным фамильярным стилем речи английского языка. Фамильярная эмоциональная окраска многих слов и выражений сленга отличается большим разнообразием оттенков (шутливая, ироническая, насмешливая, пренебрежительная, презрительная, грубая и даже вульгарная).

Также в сленге довольно часто используется такое лингвистическое явление, как ономотопея (т.е. образование слов путем звукоподражания), а также такие способы образования новых слов, как словосложение, сокращение состава слова, заимствования из жаргона. Различные новообразования и окказионализмы также нередко являются источником появления новых слов в сленге, однако с течением времени некоторые из них также становятся частью литературного языка.

Общий сленг определяется как относительно устойчивый для определенного периода, а также широко распространенный и

общепонятный слой лексики и фразеологии в среде живой разговорной речи, причем иногда с фонетическими, морфологическими и синтаксическими особенностями. Он весьма неоднороден по своему генетическому составу и степени приближения к литературному языку, поскольку имеет ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оценочный характер, часто представляющий протест-насмешку против социальных, эстетических, языковых и других условностей и авторитетов.

Рассматривая случаи употребления сленговых реалий в культовом романе Чака Паланика «Бойцовский клуб», выделяя цели и причины их употребления в тексте, можно обозначить следующие десять функций сленга и проиллюстрировать их на примерах русского перевода Ильи Кормильцева.

Сленг обладает набором функций, каждая из которых будет проявляться при его использовании в речи более или менее значительно. Эти функции позволяют получить более полное понимание этого явления, так как раскрывают внутренние механизмы работы сленга. Можно выделить следующие десять функций сленга: [Сизов 2016].

❖ Коммуникативная. Эта функция позволяет собеседникам понимать друг друга в речевой коммуникации. В данном случае сленг используется для наиболее быстрого выражения своих мыслей в тех терминах, которые понятны всем собеседникам, принадлежащим к одной и той же социальной группе. Коммуникативная функция сленга основывается на утверждении некоторых лингвистов, что сленг является языком внутригруппового общения (например, в молодежном кругу можно часто услышать такие американские сленгизмы, как *chill* – расслабиться; *have arms, chizzil* – устроить вечеринку; *raize da roof* – хорошо провести время и т. д.).

❖ Оценочная функция выражается в употреблении сленговой лексики с целью выражения отношения говорящего к предметам и явлениям действительности, а также (чаще всего) к окружающим его

людям. Данная оценка может варьироваться от дружеско-ироничной до презрительно-унизительной (сленговое выражение «chickenshit job» часто слетало с уст главного героя романа «Бойцовский клуб», когда речь шла о его работе официантом).

❖ Экспрессивная. Данная функция раскрывает происхождение сленга вследствие образного характера мышления в речевом коллективе. Сленг всегда эмоционально окрашен в определенном спектре, в попытке вызвать какие-либо эмоции у слушателя или читателя. Например, когда герои романа выражали различные степени удивления, то они выкрикивали: bonk!, chyaa!, eesh!, flip mode!, oh my goshness!, shnikies; если соглашались друг с другом, то говорили: bet!, dude!, shoots for reall!, ah... ja!; если, наоборот, не соглашались, то: bet!, dude!, negotary!, ta huh!

❖ Словотворческая функция проявляется в тех случаях, когда у людей возникает потребность выразить то, чему в литературном языке нет подходящего эквивалента («icy jerk» – чувак, обвешанный драгоценностями (описание рэпера или мафиози).

❖ Функция идентификации. Эта функция сленга позволяет определить принадлежность говорящего к той или иной социальной группе посредством сленга, используемого говорящим, дает ощущение единства, взаимопонимания (например, выражение «thumbs-up», которое часто употреблялось главным героем книги Тайлером для поддержания боевого духа его команды, означает «выше голову!», а выражение «big moosie» относилось к другому герою романа Бобу, который был неуклюжим человеком огромных размеров (что и означает данный сленгизм).

❖ Функция экономии времени. Эта функция сленга является следствием того, что говорящий всегда пытается сократить поток речи («to per talk» – приободрить кого-то, «gers» – человек, пользующийся дурной репутацией и многие другие).

Перевод играет значительную роль при сравнении систем двух языков. Перевод является отражением оригинала. Чем вернее, чем целостнее это отражение, тем выше качество перевода. Перевод должен не только отразить, но и пересоздать оригинал, не «скопировать» его содержание и форму, а воссоздать их средствами другого языка для другого читателя, находящегося в условиях другой культуры, эпохи, общества

В современном английском языке сленг является активной и наиболее подвижной составляющей живого разговорного языка, постоянно обновляемой и неотъемлемой его частью. Сленг представляет значительную часть словарного состава естественного языка, так как многообразие интересов общества, оценка отдельных явлений носителями языка, которые принадлежат к различным социальным и профессиональным группам, находит яркое отражение в сленге.

#### Список литературы

AnyLag [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://anylang.net/ru/books/en/boycovski-klub/read>

Knizhnik.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knizhnik.org/chak-palanik/bojczovskij-klub/1>

Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование. Вопросы языкознания / Э.М. Береговская - ВЯ: 1996, №3, С. 41.

Молодой ученый [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/8/533/>

Рагимова Р. Р.,

Научный руководитель: Маханькова Н. В., к.пед.н., доцент,  
*Удмуртский государственный университет, г. Ижевск*

## **ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В данной статье рассматривается эффективность использования английского фольклора для развития лингвистической одаренности обучающихся на уроках английского языка. Также дается общая характеристика лингвистической одаренности, анализируются ее составные компоненты: языковые способности, языковая интуиция и способности к иностранным языкам.

**Ключевые слова:** фольклор, одаренность, признаки одаренности, лингвистическая одаренность, английский фольклор.

*Актуальность темы исследования* обусловлена тем, что изучение английского языка расширяет лингвистический кругозор обучающихся, способствует формированию культуры общения, содействует их общему речевому развитию. Одним из самых действенных средств обучения иностранным языкам на сегодняшний день считается текст, а точнее – работа с текстом. Песни, стихи, пословицы являются образцами оригинальной, неадаптированной литературы и создают мотивацию для учащихся. *Целью данного исследования* является теоретически обосновать эффективность использования английского фольклора для развития лингвистической одаренности обучающихся на уроках английского языка.

Понятие одаренности в научной литературе понимается как:

– *умственный потенциал*, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;

– системное, развивающееся в течение жизни *качество психики*, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2].

В научной литературе выделяются разнообразные типы одаренностей. Например, такие как:

- *Общая интеллектуальная одаренность;*
- *Академическая одаренность;*
- *Социальная одаренность;*
- *Лингвистическая одаренность.*

Лингвистическая одаренность учащихся – это «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [4].

Под *лингвистической одарённостью* понимается совокупность интеллектуальных, коммуникативных и специальных иноязычных способностей, представляющих собой индивидуально-психологические особенности личности учащегося, обеспечивающие успешность в овладении им коммуникативными иноязычными компетенциями [6].

*Признаками лингвистической одаренности* являются по мнению ученых (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, И. В. Барынкина, Е. В. Демина, М. К. Кабардов) «чувство языка», «языковые способности», «коммуникативные способности», «иноязычные способности», «языковая догадка», «языковая интуиция», «способности к иностранным языкам».

А.Н. Панфилов выделил следующие факторы, указывающие на наличие у ребенка лингвистических способностей: успехи в математике, фонематический слух, имитационные способности, способности к пению, музыкальный слух, беглость чтения, актерские данные, двигательная, вербальная, образная, кратковременная и долговременная, зрительная и

слуховая память, хороший темп речи, общее высокое развитие речи, коммуникативные способности, когнитивные способности [3].

По мнению Румянцевой М. В, одним из главных аспектов развития лингвистической одаренности является знакомство с фольклором разных языков и культур. Достичь этих целей могут помочь конкретные методики, приёмы, а также способы подачи языкового материала. Всё это будет способствовать прочному усвоению языковых знаний, а также формированию лингвистически одарённости учащихся [4].

Английский фольклор, в свою очередь, является богатым источником культурного наследия Великобритании. Он включает в себя народные песни, баллады, легенды, сказки и мифы. Использование этих форм фольклора в обучении английскому языку может помочь учащимся лучше понять британскую культуру и ее истоки. Одним из преимуществ применения малых форм фольклора в обучении английскому языку является то, что они могут быть использованы на всех этапах обучения иностранному языку. Уровень сложности заданий может варьироваться, начиная с элементарного уровня, фонетическое чтение народных сказок, игр на запоминание слов и др, заканчивая продвинутым уровнем, где обучающиеся сравнивают и анализируют различные формы английского фольклора, сочиняют свои стихи и сказки по аналогии с изученными.

В целом, изучение фольклора может оказаться полезным для развития лингвистической одаренности обучающихся, так как способствует расширению их словарного запаса, активизирует лексическую и грамматическую стороны речи на английском языке содействует пониманию культуры и традиций страны изучаемого языка.

Английская детская литература играет немаловажную роль в процессе познания чужеродной культуры. Примеры героев таких сказок как «Винни-Пух», «Алиса в стране чудес», «Робин Гуд», «Маугли» и др, знают дети всех стран и континентов. Слушание и чтение сказки играет важную роль в формировании и развитии внимания. Народная сказка

обладает неограниченными возможностями в расширении кругозора младшего школьника, развитии его мышления, памяти, речи, воображения, художественного вкуса [1].

Канадский писатель, профессор Чарльз де Линт считал, что «людям, никогда не читавшим сказок, труднее справляться с жизнью, чем тем, кто читал. У них нет того опыта странствий по дремучим лесам, встреч с незнакомцами, которые отвечают на доброту добротой, нет знаний, которые приобретаются в обществе Ослиной шкуры, Кота в сапогах и Стойкого оловянного солдатика. Я говорю не о прямом нравовании, а о более тонких уроках. О тех, что просачиваются в подсознание и создают нравственный облик и человеческую структуру. О тех, что учат побеждать и доверять. А может быть, даже любить.» [5].

Таким образом, нами планируется разработать и внедрить в учебный процесс по английскому языку комплекс упражнений с применением малых форм фольклора, направленный на развитие лингвистической одаренности у обучающихся на всех этапах обучения.

#### **Список литературы:**

1. Буравова О. С. Устное народное творчество в воспитании нравственной культуры школьников / О.С. Буравова // Начальная школа. 2010. – № 7. –С. 24-25.
2. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Пер. с англ.; СПб. : [Б. и.], 1875. – 299 с.
3. Панфилов А. Н. Психология младшего школьника для учителя и родителей. – Елабуга: Изд-во К(П)ФУ (филиал г. Елабуга), 2012. – 312с.
4. Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 188 с.
5. Чарльз Де Линт Волчья тень. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 573 с.
6. Щербатых Л. Н. Теоретические и прикладные аспекты выявления лингвистически одарённых школьников // Наука и школа. М.: Изд-во Московского педагогического государственного университета, 2013. № 4. С. 36–39.

Сагиев И.Е.,

Научный руководитель: Мани Г.А., магистр пед.наук,

ст. преподаватель,

*Пограничная академия Комитета национальной безопасности*

*Республики Казахстан, г. Алматы*

## **PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE MODERN WORLD**

This article is devoted to the study of intercultural communication, its features, as well as the problems and prospects of intercultural communication. Nowadays, many scientific works pay great attention to the anthropological factor, as well as the study of the correct use, meaning of language units to native speakers. Considering language and linguistic units with the human factor and human values in unity is a new direction in modern linguistics today. The problems and prospects of intercultural communication as a new direction in science are also relevant today. In this article I tried to reveal some aspects of intercultural communication, gave answers to topical questions.

**Key words:** divergence of cultures, international integration, intercultural communication, cultural values, communicative act.

The increased interest in the problems of intercultural communication is primarily due to the fact that the process of international integration brings to the fore the study of the ethno-cultural identity of various linguistic communities. The study of the phenomenon of intercultural communication is most directly connected with the study of the peculiarities of linguistic communication, since it is in the language, as in a mirror, that the originality of the national mentality of a particular people is reflected.

Studying abroad, scientific activity, business sphere all this leads to the need to communicate with representatives of a foreign language culture. For

successful communication, a person, regardless of the country of his residence, needs not only to have good knowledge of a foreign language, but also to accept his interlocutor as a carrier of another culture, having his own spiritual world, his own perception of the world. Speaking the same language, people cannot always understand each other correctly, and the reason is often precisely the divergence of cultures.

Communication is the act or process of transmitting information to other people, communication between two or more individuals based on mutual understanding, communication of information by one person to another or a number of persons. Communication and communication are the most important part of human life, and therefore part of culture.

Culture is a concept that has a huge number of meanings in various areas of human activity. Culture is a set of forms of human activity, without which it cannot reproduce, and therefore exist. The relevance of all issues related to culture has now acquired unprecedented acuteness.

Western scientists figuratively depict culture in the form of an iceberg, which is based on cultural values and norms, and its peak is individual human behavior based on them and manifested primarily in communication with other people. No culture exists in isolation. In the course of her life, she is forced to constantly turn either to her past or to the experience of other cultures. This appeal to other cultures was called "interaction of cultures". In this interaction, the obvious fact is the communication of cultures in different "languages" [1, 25].

In cultural anthropology, these relationships between different cultures have been called "intercultural communication", which means the exchange between two or more cultures and the products of their activities, carried out in various forms. Relationships are intercultural if their participants do not resort to their own traditions, customs, ideas and ways of behavior, but get acquainted with other people's rules and norms of everyday communication. Cross-cultural communication requires that the sender and recipient of the message belong

to different cultures. It also requires the participants of communication to be aware of each other's cultural differences. By its essence, intercultural communication is always interpersonal communication in a special context, when one participant discovers the cultural difference of the other. Intercultural communication should be considered as a set of diverse forms of relations between individuals and groups belonging to different cultures.

Intercultural communication is communication and communication between representatives of different cultures, which involves both direct contacts between people and their communities, and indirect forms of communication (including language, speech, writing, electronic communication). D.B. Gudkov defines intercultural communication as "communication of linguistic personalities belonging to various linguistic and cultural communities" [2, 51].

Intercultural communication is a theoretical and applied scientific direction that is vigorously developing and in demand by society, located at the intersection of linguistics, cultural studies, communication studies and linguodidactics.

Initially, the so-called classical understanding of culture as a more or less stable system of conscious and unconscious rules, norms, values, structures, artifacts - national or ethnic culture - was used to describe intercultural communication.

Nowadays, the so-called dynamic understanding of culture as a way of life and a system of behavior, norms, values, etc. of any social group (for example, urban culture, generational culture, organizational culture) is increasingly dominating. The dynamic concept of culture does not imply strict stability of the cultural system, it can change and modify to a certain extent depending on the social situation.

Why are there many difficulties in understanding when representatives of different cultures build contacts with each other? And what prevents successful intercultural communication?

Most people consider their own culture to be the center of the world and the scale for all others. This phenomenon is commonly called "ethnocentrism". As a rule, ethnocentrism prevents a person from sufficiently appreciating, adequately accepting and being tolerant to representatives of another culture.

The meeting of two cultures can be compared with the concepts of "internal" and "external", "one's own" and "someone else's". "Internal" means warmth, security, confidence, "external" threatening, alien, unknown. At the psychological level, a person entering into a communicative act with a representative of another culture is obviously negative.

The third reason that makes it difficult to understand the two communicants is the emergence of stereotypes about representatives of a certain culture. The inability of the interlocutor to go beyond the established images about this culture often leads to disagreement.

Each language culture has its own discursive style – the "manner of speech" of the speakers of the language culture, which is determined by their regular and consistent use of certain interactive and linguistic strategies of oral and written communication.

To teach people to communicate (orally and in writing), to teach them to produce, create, and not only understand foreign speech is a difficult task, complicated by the fact that communication is not just a verbal process. Its effectiveness, in addition to language knowledge, depends on many factors: the conditions and culture of communication, rules of etiquette, knowledge of non-verbal forms of expression (facial expressions, gestures), the presence of deep background knowledge and much more.

In intercultural communication, it is customary to distinguish three main types of intercultural communication — verbal, nonverbal and paraverbal. It has been established that with the help of language, people transmit no more than 70% of information to their interlocutors. The rest of the information is transmitted using non-verbal means, which are called non-verbal. Thoughts, feelings, sensations can be expressed not only verbally, but also with the help

of non-verbal language, which is a very important part of the linguistic and cultural baggage. These are gestures, facial expressions, body movements, pauses, or silences, tempo and timbre of speech.

Nonverbal language is the same equal language of culture as its other languages. Therefore, nonverbal semiotic systems in a communicative act always interact closely with natural verbal language. For a subject of communication, a representative of another culture, it is extremely important, entering a new socio-cultural world, to master all the languages of a new culture for him. The study of the means of nonverbal communication is extremely relevant both for the theory of culture in general and for the general theory of communication in particular. This is due to the fact that issues of nonverbal communication are of paramount importance for the speech activity of people of different nationalities, especially in the modern world, in which global integrative processes are taking place at all levels of interaction. Nonverbal means of communication are more often used when the process of communication between people by means of verbal language is difficult.

In a situation of contact between representatives of different cultures, the definition of a language barrier is not enough to ensure the effectiveness of communication. To do this, it is necessary to overcome the cultural barrier. The national-specific features of the most diverse components of the communicants' cultures can complicate the process of intercultural communication.

The main answer to the question of solving the urgent task of teaching foreign languages as a means of communication between representatives of different peoples and cultures is that languages should be studied in inseparable unity with the world and culture of the peoples speaking these languages. It is necessary not only to teach a person a foreign language, but also to teach him to respect and appreciate the culture of this people.

From all the above, we conclude that the unity of world culture is due to the unity of the historical process, the universal nature of labor, creative activity,

etc. Any national cultures express the universal universal content. Thus, the necessity and possibility of interaction and dialogue of cultures are theoretically justified. The exchange of spiritual values, acquaintance with the achievements of the culture of other peoples enriches the individual and society as a whole. Knowledge of the communication language system is not a guarantee of adequate use of it in real communication conditions. In addition to the actual language knowledge, communicants of intercultural communication need adequate interactive and contextual knowledge, as well as tolerance and special socio-cultural sensitivity, allowing them to overcome the effects of stereotypes and adapt to the changing conditions of communicative interaction when contacting representatives of different linguistic cultures. The three concepts of "patience", "tolerance", "tolerance" are, according to Ter-Minasova, a universal formula for successful intercultural communication.

#### **Literature**

- Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. – M., 1990. – 25 p.  
Gudkov D.B. Theory and practice of intercultural communication. – M., 2003. – 51 p.  
Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. – M.: Slovo, 2000. – 259 p.

**Селецкая В.М.**

**Научный руководитель: Бразговская Е.Е., д. филол. н. профессор,**  
*Русская христианская гуманитарная академия  
имени Ф.М. Достоевского, г. Санкт-Петербург*

### **АДАМИЧЕСКИЙ ЯЗЫК: РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ**

В статье рассматриваются вопросы онтологии адамического языка, особенности номинации (сущностное именование), предлагается гипотеза о репрезентативных возможностях этого языка. На этом основании делается вывод о когнитивном потенциале Адама как возможного автора и носителя этой знаковой системы. Специфика

исследования состоит в том, что адамический язык описывается как теоретический конструкт, поскольку в культуре не сохранилось его следов – данных, которые мы могли бы верифицировать.

**Ключевые слова:** адамический язык, репрезентация, номинация, метафора, проективное мышление.

Адамический язык — это язык человечества до грехопадения. Он упоминается в Книге Бытия только в одном стихе (2.19-2.20). Это единственное «свидетельство» существования этого языка, которое нельзя проверить. Несмотря на это, язык Адама остаётся величайшим концептом – «зачинающим», по М. Эпштейну, феноменом культуры, давшим рождение сочинениям мистиков, философов, теологов. История поисков адамического языка представлена в книге А. Карабыкова «Грёза Ренессанса. Язык Адама в европейской культуре XV–XVII веков» [Карабыков 2022].

Новизна нашей работы определяется попыткой лингво-когнитивного анализа доступных нам свидетельств об адамическом языке. На основании такого подхода будут сделаны допущения о его репрезентативном потенциале и когнитивных возможностях тех, кто мог на нём говорить.

Что мы знаем об адамическом языке? Теологические, культурологические и философские источники утверждают, что он «корректно отражал состав и структуру мира, потому что имел бытийное основание в природе самих вещей» [Карабыков 2022: 8]. Это означало совершенное слияние знака с референтом. Адам видел сущность вещи и, исходя из этого, создавал их имена (слова).

Мы посмотрим на этот принцип «совершенной» номинации с лингво-когнитивной точки зрения и выдвинем предположение о том, как адамический язык влиял на картину мира и мышление говорящих.

Если человек использует только истинные имена, то каждая из

вещей одинаково важна для него в отдельности. Это значит, что в языке Адама не предполагалась категоризация – слово не обобщало. Все лексемы были, по существу, именами собственными. Адамический язык никогда не мог бы стать языком литературы, философии, науки, поскольку не предполагал операций обобщения, классификации, синтеза – то есть формирования понятий. Ср.: «понятие на любой ступени своего развития представляет собой с психологической стороны акт обобщения» [Выготский 1934: 165]). Следовательно, можем допустить, что Адам не мыслил.

Как иллюстрацию приведём в пример героя рассказа Борхеса «Фунес, чудо памяти». Фунес обладал удивительной памятью, но при этом отказывался от обобщающих, классифицирующих имён. «Ему не только было трудно понять, что родовое имя «собака» охватывает множество различных особей разных размеров и разных форм; ему не нравилось, что собака в три часа четырнадцать минут (видимая в профиль) имеет то же имя, что собака в три часа пятнадцать минут (видимая анфас). <...> он был не очень-то способен мыслить. Мыслить – значит забывать о различиях, обобщать, абстрагировать» [Борхес 1992: 168].

Мы сомневаемся, что в языке Адама могли быть какие-либо части речи, кроме существительных. Вспомним, что совершенная номинация предполагает «схватывание» вещи во всей полноте признаков: для *летащей* и *маленькой* птицы должно быть одно слово, которое вбирало бы в себя все её атрибуты. Существование, например, глаголов и прилагательных означало бы, что Адам был способен отделять признак от объекта. Но для этого необходимо обобщение. Адам не мог отделить признак от вещи, следовательно вероятность того, что в адамическом языке были другие части речи, кроме существительных в форме имён собственных, невысокая.

Истинная номинация одновариантна и потому:

а) не предполагает выражение прагматики субъекта (его личной точки зрения);

б) не изменяется под влиянием дискурса.

В этом же ряду стоит и предполагаемое отсутствие метафор. Если язык не допускает вариантов номинации, или отклонений от первичной конвенции, если говорящий не может «сломать код языка», то нельзя создать метафору. Интересно, что У. Эко всё-таки предположил возможность метафорических сообщений на языке Эдема. Но Эко явно допустил генезис этого языка [Эко 2005].

Сделаем возможные выводы-допущения. Если слово в языке Адама действительно соотносится с вещью единственным образом, значит язык не предполагает вариантов репрезентации. Но без альтернативных взглядов на вещь не мыслима культура. Адамический язык не программировал развитие культуры.

«Источники» не позволяют однозначно ответить на вопрос, кто был автором первой знаковой системы – Бог или Адам. Этот вопрос остаётся открытым. Однако мы допускаем, что, скорее всего, автором языка был Бог, который уже творил по слову. Бог и говорил с Адамом, предлагая ему назвать всё существующее. Адам же от момента сотворения был помещён в язык. Мы можем допустить, что у него была врождённая языковая способность, врождённые универсальные структуры, грамматические гены (Н. Хомский).

Наука нередко обращается к исследованию несуществующих объектов. Любая гипотеза, даже если она окажется ложной, расширяет горизонт наших знаний, помогает шире и смелее мыслить.

#### **Список литературы**

Библия. СПб: Северо-Западная Библейская Комиссия, 1998.

Борхес Х. Л. Коллекция: Рассказы; Эссе; Стихотворения. СПб: Северо-Запад, 1992. 639 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.

Карабыков А. В. Грёза Ренессанса. Язык Адама в европейской культуре XV–XVII веков. СПб: Издательство РХГА, 2022. 215 с.

Эко У., Поиски совершенного языка в Европейской культуре. СПб: Александрия, 2007.

Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.

**Сероклим В.С.**

**Научный руководитель: Косякова Ю.Г., к. филолог. н., доцент,  
Омский государственный педагогический университет, г. Омск**

## **РОЛЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

Данная статья посвящена роли культуры речи в работе педагога-психолога, рассмотрению различных аспектов его языковых умений и навыков, способствующих созданию максимально комфортной атмосферы при взаимодействии с обучающимися и другими участниками коммуникативного процесса, а также благоприятствующих достижению поставленных целей в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** педагог-психолог, культура речи, речевое взаимодействие, коммуникативный навык, аттрактивность, стиль речи.

### **Актуальность исследуемой проблемы:**

Педагог-психолог — это специалист, который оказывает помощь детям и подросткам различных образовательных учреждений. Он способствует адаптации учеников, включению их в коллектив, старается разрядить напряженную обстановку у выпускников перед экзаменами и, кроме этого, помогает им определиться с будущей профессией.

Для того чтобы работа педагога-психолога оказалась наиболее эффективной, недостаточно знания только теории психологии и различных методик. Одной из важных составляющих работы педагога-психолога является его речь, благодаря которой он может оказывать

необходимое воздействие на адресата, выражая все необходимое соответствующей лексикой, мимикой, интонацией, стилистикой и эмоциональной окраской предложений. Именно эти навыки помогают специалисту правильно выстраивать речевое взаимодействие с обучающимися.

### **Материал и методика исследования:**

В процессе исследования используется анализ литературы, касающейся разработки таких понятий, как «культура речи», «коммуникативный навык» и «личность педагога и его профессиональные качества», «мастерство устного выступления», «языковые средства выражения», а также сопоставляется информация, обобщаются различные теории и методики исследования языка в коммуникативном аспекте и способности языкового воздействия на адресата, рассматриваются примеры языковых средств по данной тематике.

### **Результаты исследования и их обсуждение:**

Каждый педагог-психолог должен обладать коммуникативным навыком, то есть уметь создать правильную речевую атмосферу, располагающую к коммуникации. Проанализировав литературу по данному вопросу, мы отметили несколько компонентов, значимых для продуктивной работы педагога-психолога.

Важной составляющей этого процесса является знание индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, закономерностей восприятия и мышления, эмоциональных процессов. Именно это знание помогает специалисту найти подход к каждому отдельному ученику, а также к аудитории в целом.

Но не менее важна в процессе создания правильной коммуникативной атмосферы и культура речи, регламентирующая «нормативность и целесообразность употребления различных языковых структур в речи» [Калюжный:интернетисточник]. Следовательно, мастерство педагога связано, в том числе, и со знанием норм языка.

Еще одной важной составляющей речи педагога-психолога является аттрактивность – то есть привлекательность, способность вызывать приятные положительные впечатления [Крыжановская: интернетисточник]. В психолингвистике аттрактивность подразделяют на внешнюю и внутреннюю. Под внешней аттрактивностью понимается звуковое оформление речи, то есть уровень громкости речи, высота тембра голоса, четкость в произношении слов. Под внутренней аттрактивностью подразумевается эмоциональный посыл, то есть ученик должен почувствовать хорошее к себе отношение, веру в свои силы, доброжелательность. Когда у педагога получается вызвать положительную аттрактивность к себе и своему предмету или предмету своего разговора, можно рассчитывать на хорошее и продуктивное взаимодействие с учеником.

Чаще всего педагог-психолог в своей профессиональной деятельности применяет официально-деловой стиль речи, характерными чертами которого являются точность, специальная терминология, стандартизованность, стереотипность изложения текста, а также соответствие правилам морфологии и синтаксиса. Нередко используется и публицистический стиль, основная цель которого заключается в передаче информации и, в то же время, оказании воздействия на слушателя, при этом вызывая у него побуждение к каким-либо определенным действиям. Публицистический стиль характеризуется большей эмоциональностью (употреблением эпитетов, сравнений, метафор, риторических вопросов, обращения и др.), логичностью, образностью и побуждением к действиям.

Педагог психолог должен изящно владеть мастерством устного выступления, то есть «уметь правильно донести информацию до слушателя, убедить его, при этом аргументировав свою точку зрения» [Овсянникова 2015: 130].

Поскольку профессиональная деятельность педагога-психолога основана на речевом взаимодействии, большинство специалистов в своем выступлении употребляют разговорную лексику, устойчивые выражения, вопросительные и восклицательные предложения, устойчивые речевые конструкции, фразеологические единицы, а также различные средства выразительности языка, такие как, эпитеты, метафоры, сравнения и многие другие. Устная речь должна отличаться особой эмоциональной выразительностью и обладать модальностью, то есть демонстрировать отношение говорящего к тому, о чем идет речь. Иначе она не будет иметь должного эффекта воздействия на адресата. Для выражения модальности используют такие языковые средства, как вводные слова, частицы, формы наклонения, порядок слов в предложении.

### **Заключение:**

Подводя итог вышесказанному, мы можем сказать, что, проанализировав литературу по данной тематике, мы выявили несколько компонентов, значимых для работы педагога-психолога. Следует подчеркнуть, что кроме психологических знаний в работе педагога-психолога язык и культура речи играют очень важную роль.

Личность педагога и его профессиональные качества раскрываются, прежде всего, в его речевой деятельности. Педагог – это оратор, и от его речевой грамотности и точности будут зависеть дальнейшие взаимоотношения с учениками и вероятность достижения поставленных целей. Он должен быть уверен в том, что он говорит, постоянно акцентировать свое внимание на соответствие нормам языка и законам психолингвистики, ведь только тогда ему удастся создать максимально комфортную обстановку при взаимодействии с обучающимися и достичь успеха в своей профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя// [https://www.studmed.ru/kalyuzhnyy-aa-psihiologiya-formirovaniya-imidzha-uchitelya\\_c75f589f7b5.html](https://www.studmed.ru/kalyuzhnyy-aa-psihiologiya-formirovaniya-imidzha-uchitelya_c75f589f7b5.html)
2. Крыжановская Л.М. Особенности ораторского искусства педагога-психолога// URL: <https://tech.wikireading.ru/>
3. Овсянникова О.А. Культура речи будущего педагога-психолога специализированного вуза. / [О. А. Овсянникова](#) // журнал Социально-гуманитарные знания / [М-в образования РФ](#), [Ред. журн. "Социально-гуманитарные знания"](#). – М., 2015 . – N1 . – С. 125-132.

**Хасбиуллина Г.Ф.**

**Научный руководитель: Нуриева Ф.Ш., д. филол. наук, профессор,**  
*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань*

### **СВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ЧИСЛА СЕМЬ**

В образовательных учреждениях нашей страны обучаются люди разных национальностей. Изучение и использование материалов, которые раскрывают схожие и отличительные особенности культуры может благоприятно сказаться в процессе обучения в поликультурной среде. Во многих культурах числа имеют особое значение, также они активно употребляются в речи, поэтому в нашей работе мы исследовали употребление числа семь у разных народов. За основу взяли несколько тюркских языков, таких как татарский, казахский, киргизский, узбекский.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, число семь, тюркские языки, пословицы, фразеологизмы.

Люди часто в своей речи употребляют числа. В татарском языке числа активно используются не только как показатель количества, но и как слова, обладающие неким символическим смыслом. Одними из факторов активного употребления чисел в речи являются культурные

особенности тюркских народов, связанные с числами. Особенно это выявляется на примере числа семь. Например, количество дней в неделе – семь, и некоторые тюркские народы называют понятие недели словом, обозначающим количество семь.

Изучение и использование в своей работе материалы, которые раскрывают схожие и отличительные моменты в употреблении числа семь у разных народов, может благоприятно сказаться в процессе обучения в поликультурной среде.

**Актуальность исследуемой проблемы** выражается в значимости поликультурного фактора в образовании.

**Материалами исследования** послужили фольклорные материалы Н.Исанбета, Р.Ахметзянова.

Для начала рассмотрим, как пишется число семь в разных тюркских языках. жиде – на татарском, yedi – на турецком, yeddi – на азербайджанском, жеті – на казахском, жети – на киргизском, yetti – на узбекском. Эти примеры доказывают общетюркское происхождение слова.

Если обратиться к этимологическому словарю Р.Г. Ахметзянова, можно найти такое истолкование «ЖИДЕ, диал. йёдё, себ. (Тумашева 1992: 80) йёттё «семь» (йётё «неделя») < бор. Төрки (авт.: древнетюркское) jetti, рефлекслары барча төрки телләрдә бар (авт.: рефлексы есть во всех тюркских языках)» [Ахметзянов 2015: 267]

Число семь в тюркских языках участвовала в образовании астрономических терминов. В татарском языке используется в названии созвездия Медведица – Жидегән йолдыз, в киргизском языке – Жети Аркар.

В татарском языке много фразеологизмов, образованных с помощью числа семь. Далее приведены примеры с дословным переводом на русский язык. Жиде бабадан калган – осталось от семи дедов (давний, старинный); жиде диңгез артында – за семью морями

(очень далеко); *жіде жәһәннәм төбе* – дно семи преисподней (подальше от чужих глаз); *жіде иләктән үткәрү* – просеять через семь сито (тщательно проверить); *жіде йозак астына бикләү* – запереть за семь замков (спрятать); *жіде төн уртасында* – посреди семи ночей (очень поздно, глубокой ночью).

Число семь в фразеологизмах чаще всего выражает значение полноты событий.

Примеры использования числа семь в фразеологизмах других тюркских языков. На узбекском языке: *yetti nomusimni yerga bukding-ku*; *yettinchi osmonda*; *yetti uxlab, tushiga kirmaslik*. На казахском языке: *жеті жұрт өткен жер*; *жеті жұрттың тілін білу*; *жеті қабат жер астында*; *жеті (қараңғы) түнде* [6]

В киргизском языке число семь встречается и в названии месяца. Ноябрь на киргизском – *жетинин ай*. По некоторым источникам, найденным в сети, название означает семь рек, то есть время, когда реки замерзают.

В трехтомнике Н.Исанбета можно найти много пословиц на татарском языке, где встречается число семь, в обозначениях народных обычаев: *Жідесендә ни булса, жітмешендә шул булыр*. *Жіде атасын белмәгән – ятимлекнең билгесе*. *Жіденчели ни яман? Жітәкләшеп ятимнәр елый калса, шул яман*. *Жіде йортның телен бел, жіде төрле белем бел*. *Дусыннан аерылган жіде ел елар, иленнән аерылган гомер буге елар*. *Ишәк жіде төрле йөзә белсә дә, су янына килгәч жідесен дә онытыр*. *Жіде кат үлчә, бер кат кис*. *Атлының юлы бер булса, жәяүленең сукмагы – жіде* [Исанбет 2010].

В казахском языке имеются поговорки с таким же значением: "*жетіге келгенше бала жерден таяқ жейді*", что означает до семи лет ребенку достается от земли, то есть он часто падает на землю.

Выражение "*жіде күк каты*", что в переводе означает седьмое небо, часто встречается в тюркских языках. Это может быть связано с исламом,

в исламской религии много чего связано с числом семь. К примеру, во время Хаджа, паломник обходит Каабу семь раз и семь раз совершает бег между холмами Сафа и Марва. Первая сура Корана «Аль Фатиха» состоит из семи аятов.

Число семь издавна у многих народов воспринималось священным. Это фактор, объединяющий не только тюркские народы, но и другие. Буква «з» в исторической кириллице означало число семь и понятие «земля». Город Рим построен на семи холмах. В Греции семь называли числом Аполлона, также это число встречается в мифах, например, Калипсо держала Одиссея в плену семь лет.

Число семь сохраняет свое активное употребление и в быту. В музыке семь нот, на радуге мы тоже видим семь цветов, таблица Менделеева делится на семь периодов [4].

Итак, число семь в культуре разных народов имеет широкий круг понятий с устойчивой тенденцией. В образовательных учреждениях обучаются люди разных национальностей, педагог может использовать набор чисел с символическим значением, для подчеркивания этнической культуры народов нашей страны.

#### **Список литературы**

1. Ахметзянов Р. Г. Татар теленең этимологик сүзлеге. – Казань: “Мәгариф –Вақыт, 2015. – 543 с.
2. Исанбет Н. Татар халык мәкальләре. – Казань: Татарстан китап нәшрияты, 2010. – 798 с.
3. Тенишев Э.Р. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. – М.: Наука, 2006. – 908 с.
4. <https://ria.ru/20070707/68528028.html> "Сакральный" смысл чисел в верованиях и учениях. Справка Риа новости. – Статья.
5. <https://tt.wikibooks.org/wiki/> Викикитап.
6. <http://www.hozir.org/uzbekiston-respublikasi-oliy-va-orta-maxsus-talim-vazirligi-v66.html?page=3> Статья.

**Хатажукова Л.В.**

**Научный руководитель: Литвишко О.М., к. полит. н., доцент,  
Пятигорский государственный университет, г.Пятигорск**

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В КНИГАХ ДЖОАН РОУЛИНГ**

В статье рассматривается комплекс ценностей современной молодежи. Будут рассмотрены и изучены ценности современных подростков посредством анализа способов репрезентации взаимоотношений героев книги, Джоан Роулинг, известной взрослым и детям всего мира – «Гарри Поттер и Орден Феникса». Будет проведен анализ ценностей главных героев и их влияние на современную молодежь.

**Ключевые слова:** аксиология, молодежные ценности, дружба, любовь, взаимовыручка, языковая репрезентация.

Ценности – это представления людей о значимых вещах, то, чему приписывают большее значение, определенные предпочтения. Это относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ. Ценностный мир каждого человека необъятен. Однако существуют некие «сквозные» ценности, которые являются практически стержневыми в любой сфере деятельности. К ним можно отнести трудолюбие, образованность, доброту, воспитанность, честность, порядочность, терпимость, человечность [Лисовский 2000: 40].

**Актуальность данной работы** заключается в том, что в настоящее время происходит падение значимости этих ценностей, что вызывает серьезное беспокойство в современном обществе. Ценности подрастающего поколения представляют особую важность в данном

контексте, так как именно они будут детерминировать приоритеты развития человечества в будущем.

**Материалом исследования** выступает текст романа Дж. Роулинг «Гарри Поттер и Орден Феникса» на английском языке.

Достижение **цели** исследования потребовало использования таких методов, как контекст-анализ, аксиологический анализ, сравнительный анализ, лингвистический анализ способов репрезентации ценностных установок современной молодежи.

Среди ценностей молодежи исследователи выделяют здоровье, семью, коммуникативные ценности и ценность общения, материальные блага и финансовую стабильность, любовь, свободу и независимость, самореализацию (как через получение образования, так и через трудоустройство на работу). Также молодежи важно ощущать личную безопасность, престиж и известность, реализовываться в творчестве, иметь веру во что-то большее [Кунилова 2023: 2].

Ценностные установки и духовный мир молодого человека формируются в семье, в обществе, в школе. Учитывая возрастные и психологические особенности подростков, можно заключить, что в возрасте 15-17 лет наибольшее значение для них имеют любимые люди и друзья. Эти ценности преобладают в настоящее время. Юноши на первое место ставят положение, занимаемое в обществе, на второе – хорошее взаимопонимание с друзьями, на третье – значимость профессии. В результате тестирования, проведенного Л.В. Гейтенко в общеобразовательной школе, было выяснено, что большую ценность в жизни современных молодых людей представляют семья, здоровье, деньги. Из личных качеств, которые наиболее ценны в людях, наиболее часто упоминаются доброжелательность и честность, отзывчивость, культура общения, воспитанность [Гейтенко 2009: 2].

Дружба – одна из основных аксиологических доминант романов Джоан Роулинг. Герои дружат, разбиваются на группы: Гарри, Рону и

Гермионе противопоставлена другая «троица» – Драко Малфой с Крэббом и Гойлом. Примеры языковой репрезентации дружбы можно найти во всех книгах о Гарри Поттере. В данной статье приводятся примеры из книги «Гарри Поттер и Орден Феникса», так как события данной книги существенным образом меняют взгляд главных героев на происходящее вокруг, заставляя их принимать важные решения с позиции взрослого человека, учиться нести ответственность за свои поступки. Поэтому в романе представлено много примеров дружбы не только между сверстниками, но и между подростком и взрослым, где последние относятся к первым как к равным.

Гарри вместе с Роном и Гермионой создает «кружок» под названием «Отряд Дамблдора», чтобы обучать студентов защите от темных искусств. Важно, что входящих в «Отряд» связывает не только стремление овладеть искусством магии, но и дружеские отношения.

*«Hermione had thrown herself onto him in a hug that nearly knocked him flat, Oh, how are you? Are you all right? Have you been furious with us? I bet you have, I know our letters were useless-...»*[Rowling 2004: 69].

Данный фрагмент хорошо отражает всю суть дружбы «золотой троицы». В основе дружбы не только общие интересы, но, прежде всего взаимопереживание и забота друг о друге.

*«"Trip Jinx, Potter!" he said»* – пример «антидружбы» – слова Малфоя, которые выражают отношения между ним и Гарри (в данном случае «trip jinx» переводится как «спотыклятая порча» – вид заклинания, которое использует Малфой против Гарри, чтобы заставить его споткнуться и упасть).

Вот еще несколько примеров, демонстрирующих взаимоотношения между троицей Малфоя и друзьями Гарри:

*«Malfoy was leaning on the windowsill, smirking as he threw Harry's wand into the air one-handed and caught it again...»*[Rowling 2004: 834].

«...Neville, who was trapped in a stranglehold **by Crabbe** and looked in imminent danger of suffocation...»[Rowling 2004: 834].

В книге также представлено множество примеров дружбы между взрослым и ребенком/подростком:

«"Listen to me, Harry," he said **urgently**. "You **must** study Occlumency as hard as you can, do you understand me?"» –фрагмент разговора между Дамблдором и Гарри, когда того хотели схватить за организацию «Отряд Дамблдора». Несмотря на то, что Дамблдор находился в сложной ситуации, он помогает Гарри советом и дает ему наставления.

Еще одной ценностью молодежи является замысел, результативность же действия уходит на второй план, обесмысливается. Самым привлекательным в волшебном мире является решительность персонажей произведения. Это обусловлено тем, что в реальном мире дети и подростки считают себя бессильными в принятии важных решений. Можно сказать, что «Мир Гарри Поттера» – это мир возможностей и способностей, которыми не обладают дети и взрослые нашего реального окружения.

Данный замысел продемонстрирован в следующих отрывках: «...**how sorry** he was that he had started the D.A. in the first place and caused all this trouble, or **how terrible he felt** that Dumbledore was leaving to save him from expulsion?...» или

«"Hermione, **it doesn't matter** if he's done it to get me there or not, ..., and if we don't go, Sirius is dead!"».

«He **did not want to hear** what Ron had to say; **did not want to hear** Ron tell him he had been stupid or suggest that **they ought to go back to Hogwarts, ...**».

Такие фразы, как: *how sorry he was, it doesn't matter, did not want to hear, they ought to* подтверждают тот факт, что Гарри действовал, не подумав о последствиях для своих друзей.

Проведенное исследование показывает, что в произведениях Дж. Роулинг о Гарри Поттере особую привлекательность для подростков представляют те события, которые связаны с инициативным действием героя, достижением поставленной цели, выражением и ощущением поддержки со стороны друзей и близких.

Подводя итог, можно сказать, что ценностные ориентации и предпочтения современной молодежи достаточно разнообразны. Они включают дружбу, взаимопомощь, поддержку близких. В романах Дж. Роулинг о Гарри Поттере представлены разнообразные средства их языковой репрезентации.

#### Список литературы

Вотинцева Е. В. Способы языковой репрезентации ценностных ориентиров в языковой картине мира: дис. канд. филол. наук. Уфа, 2018. 169 с.

Гейтенко Л. В. Система ценностей современной молодежи. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. №9. С. 197-199.

Кунилова К. Ценностные ориентации современной российской молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://spravochnick.ru/sociologiya/cennostnye\\_orientacii\\_sovremennoy\\_rossiyskoy\\_molodezhi/](https://spravochnick.ru/sociologiya/cennostnye_orientacii_sovremennoy_rossiyskoy_molodezhi/)

Лисовский В. Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи: социологическое исследование // Тугариновские чтения: материалы научной сессии. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. Вып. 1. С. 40-44.

Rowling J. K. Harry Potter and the Order of the Phoenix. N. Y.: Scholastic Press, 2004. 977с.

**Хисматуллина И. М.**

**Научный руководитель: Нуриева Ф. Ш., д. филол. н., профессор,  
Казанский [Приволжский] федеральный университет, г. Казань**

### **ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОВОРА НАГАЙБЕКОВ В ТЕКСТАХ УСТНО-НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА XIX ВЕКА (ПО ЗАПИСЯМ В. Н. ВИТЕВСКОГО (1891))**

Исследование языкового материала XIX века, относящегося к говору нагайбеков, которые дошли в записях В. Н. Витевского (1891) дает

возможность отобразить языковую картину формирования говора, установить своеобразие и общность с другими говорами и татарским литературным языком. В работе дается краткая информация об исследователях данной темы. В основной части рассматриваются фонетические особенности, зафиксированные в тексте В.Н.Витевского в сравнительном аспекте с говорами татарского языка и литературным языком.

**Ключевые слова:** татары, нагайбеки, XIX век, Витевский, текст, фонетика.

**Актуальность проблемы:** Говоры и диалекты являются одним из основных источников изучения истории языка, в них сохраняется преемственность поколений народа. Изучение особенностей языка, его диалектов в синхронии и диахронии дает возможность отобразить подробную картину формирования того или иного говора, диалекта и литературного языка.

Этноконфессиональная группа кряшен образовалась в результате христианизации, проводившейся царским самодержавием по отношению к татарам. Среди татарского народа они составляют небольшую группу, сложившуюся с середине XVI по XIX века. Все кряшены по времени принятия христианства разделяются на старокрещенных и новокрещенных. Вследствие переселенческой политики царизма, крещенные татары жили обособленно от основной массы татарского народа. Традиционно в научной литературе выделяют говор кряшен Нижнего Прикамья, говор заказанских кряшен, говор чистопольских кряшен, говор молькеевских кряшен, говор мордвы-каратайцев и говор нагайбеков.

Нагайбеки в данное время считаются отдельным народом, но они неотъемлемая часть татарского народа. Они живут в большинстве в Челябинской области и считаются самостоятельной малочисленной

этнической группой, так называемой “нагайбекскими татарами” или “нагайбекскими кряшенами” [Юсупов, 2003, 181]. По итогам переписи населения 2021 года количество нагайбеков, живущих в России достигает 5719 человек.

В исследованиях хученых говора нагайбеков и их культуры мнения расходятся. Ряд ученых происхождения нагайбеков связывают с ногайцами-кипчаками (Е.А.Бектеева, Н.Ильминский и др.), многие исследователи их происхождение связывают татарскими говорами региона Заказанья (В.Н.Витевский, Д.Исхаков, Ф.Ю.Юсупов, Ф.Баязитова и др.).

Первые научные сведения о нагайбеках в своем труде по истории Оренбургской губернии предоставил П.И.Рычков. Он относит нагайбеков к группе «старых» кряшен. П.Небольсин относится к нагайбекам как к потомкам ногайцев. Е.А.Бектеева также связывает происхождение нагайбеков ногайцами. Эти материалы подробно рассмотрены в труде Ф.Ю. Юсупова [Юсупов, 2003, 185-186]

Среди научных трудов конца XX – начала XXI веков, относящиеся к истории развития культуры нагайбеков отличаются работы М.И.Ахметзянова, Д.М.Исхакова, И.Р.Атнагулова, С.А.Белоруссовой, Р.К.Уразмановой и др.

Ученый-археограф М. Ахметзянов в труде “Татарские родословные” родословие жителей сел Карадуган и Балтаси, находящихся за Казанью, связывает ногайско-кипчакской группой [Ахметзянов, 1991, 30]. Известный ученый Д.М.Исхаков, исследуя историю нагайбеков связывает их происхождение с заказанскими кряшенами и кряшенами, живших на притоке реки Мёша [Исхаков, 2002, 20-26].

Особую ценность в изучении говора нагайбеков представляет фольклорный материал В.Н. Витевского. Ученый считал нагайбеков последователями Арских татар, крещенных по своей воле и

переселившихся в деревню Нагайбаково (Челябинская область) [Витевский, 1891, 285].

Записи В.Н.Витевского оформлены на дореволюционной кириллице, с использованием дополнительных букв **ö, ä, ü**. В тексте использованы 12 гласных звуков. Восемь букв обозначают мягкие гласные: **и, е, я, э, ё, ä, ю, а**; четыре буквы твердые гласные: **а, ы, о, у**.

Исследуя записи фольклорных текстов XIX века, выявлена большая схожесть говора нагайбеков средним диалектом татарского языка, особенно с говорами заказанских кряшен. Так же обнаруживается большая близость с татарским литературным языком. Твердость и мягкость гласных в словах и губные гармонии, как в литературном языке, сохраняется последовательно. Слова подчиняются законам сингармонизма: **агаларъ**[269] – агалар (братья), **бютянь**[277] – бүтән (другой), **кюзляренне** [271] – күзләреңне (твои глаза) и т.д.

Имеются отличия при выражении звуков [ə], [y] разными буквами. При выражении звука [ə] в начале слова в большинстве случаев используется буква ä: äтейнень[269]- этинең, äдямлярга [273]- адәмнәргә, äле[274]-эле. Всего установлено 38 случаев использования буквы ä. Также для звука [ə] использована буква я: гөллярь [270]- гөлләр, бирсямь [271]- бирсәм, бездя [273]- бездә. Эта тенденция сохраняется и при выражении звука [y]. В начале слова пишется буква ü, а в середине слова ю: үтерде [277]- үтерде, үткянь [275]- үткән, кюзь [275]- күз, тюмгякь-тюмгякь [275]- түмгәк-түмгәк. Подчеркнем, эти отличия лишь графические, фонетически идентичность с современным литературным языком сохраняется.

Из отличительных особенностей в области гласных звуков нагайбекского говора от татарского литературного языка можно указать сохранение губной гармонии. Губные гласные [o], [ö] лабиализуют негубные гласные [ы], [е], последующие слоги: **бөтөннәй**[275] –

бөтенләй, **төтөнгя**[275] – төтенгә, **төкөрөкь**[277] – төкерек, **соройсынъ**[272] – сорыйсың, **озонъ**[276] – озын, **жондозларъ**[276] – йолдызлар, **соло**[278] – солы. В тексте наблюдается лабиализации гласных в 46 примерах. Такие же примеры лабиализации гласных отмечается в говорах нижекамских кряшен, камско-устыинском, нурлатском, параньгинском, лаишевском говорах [Татарские..., 38-125].

Нагайбекский говор по согласным звукам так же не сильно отличается от татарского литературного языка. К особенностям относятся звуковые чередования **[ж]~[й]**, **[к]~[х]**, **[б]~[w]**, **[б]~[ф]**. Примеры: **[ж]~[й]**: **жазъ**[268] –яз, **жакшылыкъ**[269] –яхшылык, **жаманъ**[270] – яман, **жөземь**[272] – йөзем; **[к]~[х]**: **жакшылыкъ**[269] - яхшылык, **жакшы**[269] – яхшы; **[б]~[w]**: **багыть**[273] – вакыт; **[б]~[ф]**: **зиба**[270] – зифа. Эти чередования характерны и для заказанских говоров среднего диалекта татарского языка [Татарские..., 19-49].

Ценность нашего исследования по нашему убеждению в том, что представлен материал о разговорном языке нагайбеков XIX века, в которых прослеживаются общие звуковые соответствия с современными говорами среднего диалекта татарского языка, также обнаруживается большая близость татарскому литературному языку и отличительные особенности.

#### Список литературы

Атнагулов И.Р. Этническая история нагайбаков в XVIII - начале XXI веков: становление и трансформация идентичностей : [монография] Челябинск : АБРИС, 2018. 432 с.

Ахметзянов М.И. Татарские шеджере : (Исслед. татар. шеджере в источниковед. и лингв. аспектах по спискам XIX-XX вв.). Казань: Татар. кн. изд-во 1991. 152 с.

Белоруссова С.Ю. Динамика этничности нагайбаков в XVIII — XXI вв. [диссертация] Екб. 2007. 304 с.

Исхаков Д.М. Татарская нация: история и современное развитие. Казань: Магариф, 2002. 233 с.

Витевский, В. Н. Сказки, загадки и песни нагайбаков Верхнеуральского уезда Оренбургской Губернии // Труды IV Археологического Съезда в России, бывшего в Казани с

31 июля по 18 августа 1877 года. – Т. II. – Казань: Типография Императорского университета, 1891. 652 с.

Уразманова Р.К. Годовой цикл. XIX-нач. XX вв. Историко-этнографический атлас татарского народа. Казань: Издательство ПИК "Дом печати", 2001. 198 с.

Татарские народные говоры. / Баязитова Ф.С., Рамазанова Д.Б., Хәйретдинова Т.Х., Садыйкова З.Р., Барсукова Р.С. В 2 книгах. Книга первая. Казань: Магариф, 2008. 463 с.

Юсупов Ф.Ю. Диалекты татарского языка. Говоры уральских татар. Казань: Мәгариф, 2003. 351 с.

# **Теоретические и практические аспекты перевода**

**Ардашева Е. Д.**

**Научный руководитель: Фомина Т. Н., к. филол. н., доцент,**

*Удмуртский государственный университет, г. Ижевск*

## **ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ДИАХРОНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ОДЫ «ВОЛЬНОСТЬ» А.Н. РАДИЩЕВА)**

Статья посвящена выявлению основных способов адаптации хронологически отдаленного от современного читателя текста для адекватного его восприятия, что становится возможным при диахроническом переводе. Разнообразии приемов такого перевода требует изучения, тем более что в поэтическом тексте задача переводчика существенно осложняется необходимостью сохранения ритма и рифмы. В ходе сопоставительного анализа перевода и оригинала текста были определены основные лексико-грамматические способы перевода: замена архаичной лексики и архаичных глагольных форм, добавление, опущение, метафорический перевод.

**Ключевые слова:** диахронический перевод, внутриязыковой перевод, способы перевода, адаптация.

Под понятием перевода обычно понимается межъязыковой перевод. Однако существует еще один вид – внутриязыковой. Сталкиваемся мы с ним, когда имеем дело с переводом древних текстов на современный литературный язык. Когда переводятся произведения прошлых веков, то временная дистанция между созданием подлинника и перевода становится значительной, временные уровни языка уже не являются соотносительными [Виноградов 2001: 138-139]. Возникает

задача адаптации оригинального текста во времени, его приспособление к восприятию новым поколением.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью изучения основных лексико-грамматических способов внутриязыкового диахронического перевода. Данный анализ позволит углубить существующие в этой области знания.

Цель работы – выявить основные способы внутриязыкового диахронического перевода оды «Вольность» А.Н. Радищева на современный литературный русский язык.

Для решения данной проблемы применялись следующие методы исследования: систематизация, описательный и сопоставительный анализ. Материалом исследования послужил перевод на современный русский литературный язык оды «Вольность» А.Н. Радищева, выполненный В.Б. Феркелем [Феркель 2011: 252-269].

Диахронический или диахронный перевод — перевод на современный язык исторического текста, написанного на языке предшествующей эпохи [Нелюбин 2003: 46]. Как пишет Гуревич А.Я., существует два основных подхода к переводу таких текстов. Первый заключается в том, что переводимый текст по возможности освобождается от всего непонятного, упрощается и тем самым делается более «похожим» на современное литературное произведение. Другой путь – попытка проникнуть в структуру мысли автора оригинального текста, не жертвуя его своеобразием. Переводчик должен сделать произведение удобным для чтения с точки зрения современных эстетических требований, а также обязан ясно представлять себе реалии жизни, которые выразились в древнем или средневековом тексте, и донести их до читателя [Гуревич 1976: 276-314].

Внутриязыковой перевод всегда связан с изменениями фонетического, морфологического и лексического аспектов языка в процессе его исторической эволюции. Для адекватного восприятия

современным читателем хронологически отдаленного текста переводчику приходится модернизировать в соответствии с требованиями современного языка и написание слов, и синтаксические структуры, т. Е. тех участников языковой системы, которые прошли наиболее отчетливую перестройку во времени [Журавлева 2013: 97]. При переводе поэтических текстов ситуация усложняется еще и тем, что переводчик должен сохранить стихотворный размер и рифму.

Таким образом, перед переводчиком стоит непростая задача адаптации старого текста к современным нормам литературного языка и в то же время необходимость сохранить своеобразие оригинала.

Ода «Вольность» относится к высокому стилю согласно теории о «трех штилях» М.В. Ломоносова, отсюда архаичный слог произведения, что представляет определенную сложность в трансформации текста на современный язык. В данной работе мы попытались описать основные приемы внутриязыкового перевода. Рассмотрим каждый способ подробнее.

Замена архаизмов, устаревших книжных, высоких поэтических слов:

*Для пользы общей нет препон – Для общей пользы нет границ*

*Где нежны процветают крины – Где лилий строй – смятенье линий*

Слова *препона* (препятствие, помеха) и *крин* (лилия) являются книжными устаревшими. Переводчик заменяет эти слова стилистически нейтральными синонимами, что делает текст более понятным.

Замена архаичных глаголов и их форм:

*Я в свет изшел и ты со мною – Я вышел в свет и ты со мною*

*Прияти данный в пищу хлеб – Взять хлеб, неспешно и легко*

В данном случае замена не столько влияет на понимание текста, сколько делает его более удобным для чтения. Однако глагол *взять*, который использует переводчик, имеет несколько иной оттенок значения, т.к. устаревший глагол *приять* эквивалентен современному *принять*. Но на передачу общего смысла это не влияет.

В эту же группу можем отнести и замену старых форм причастий на инфинитивы и соответствующие глагольные формы:

*На твердом камени седай – на троне каменном сидит*

*Велико божество судай – тот: чье призвание – судить*

В этом предложении представлены формы действительных причастий настоящего времени им.п., м.р., ед.ч., выполнявшие ранее функцию «второстепенного сказуемого», что совершенно исключено в современном состоянии русского языка и требует перестройки предложения.

Добавление:

*Тебя облек я во порфиру – Не в плащ тебя одел – в порфиру*

Здесь автор перевода уже не заменяет лексику, а поясняет ее, добавляя за счет добавления дополнительный контекст. Становится понятно, что порфира это вид верхней одежды; за счет получившегося противопоставления мы также понимаем, что это не простая одежда, а предназначенная для государей в торжественных случаях.

Метафорический перевод:

*В середине злачня долины  
Среди тягченной жатвы нив*

*В покрытой золотом долине  
Зерном тяжелым полных нив*

В современном русском языке слово «злачный» более известно как часть фразеологической единицы и употребляется шире в переносном значении. Первое значение плодородной, обильной злаками земли ушло на второй план. Для того чтобы избежать двусмысленности, автор перевода использует метафору, заменяя злачный на прилагательное «золотой» без потери смысла.

Следующий способ – опущение:

*Великий муж, коварства полный,  
Ханжа, и льстец, и святотать*

*Ханжа и льстец, коварства  
полный,  
Великий, хитрый, умный лжец!*

Опущение обусловлено тем, что слово *муж* в значении мужчины в зрелом возрасте, деятеля на общественном поприще ушло в разряд устарелых высокого стиля. Второе значение супруга, которое раньше было равноправным, с точки зрения современного русского языка стало основным.

Таким образом, были рассмотрены основные лексико-грамматические способы перевода. Их условно можно разделить на две группы. В первую входят те, которые нацелены на облегчение понимания текста. К ним относятся: замена устаревших книжных, высоких поэтических слов; замена архаичных форм и архаичной лексики; добавление. Во вторую группу относятся способы перевода, предотвращающие двусмысленность, которая возникла в результате развития со временем семантики слова. К ним можно отнести метафорический перевод и опущение.

#### Список литературы

Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего и среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

Гуревич А. Я. Средневековая литература и ее современное восприятие. О переводе «Песни о Нибелунгах» // Из истории культуры средних веков и Возрождения. М.: Наука, 1976. С. 276-314. URL: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/gurevich-srednevekovaya-literatura.htm> (дата обращения: 24.03.2023).

Журавлева О.А. К вопросу о переводческих ошибках при внутриязыковом переводе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Вып. 1. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-perevodcheskih-oshibkah-pri-vnutriyazykovom-perevode> (дата обращения: 24.03.2023).

Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

Феркель В.Б. Возвращаемся вспомнить былое: поэмы и пьесы. Челябинск, 2011. 252-269 с.

**Бондарович К.И.**

**Научный руководитель: Скромблевич В.Б., ст. преподаватель,  
Международный университет «МИТСО», г. Минск**

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ ЛОГИСТИКИ**

В данной работе рассмотрены проблемы и способы перевода логистических (однокомпонентных и многокомпонентных) терминов с английского на русский язык, показаны сложности структурирования и оптимизации терминологии логистики. Было установлено, что в систему терминов логистики входят различные термины из других областей, которые являются частью данной сферы деятельности (менеджмент, коммерческая деятельность, транспорт), что делает перевод таких терминов весьма затруднительным.

**Ключевые слова:** транслитерация, транскрибирование, калькирование, термин, синонимия, омонимия, полисемия.

Предмет исследования – лингвостилистические особенности перевода логистических терминов с английского языка на русский язык.

Объект исследования – англоязычные логистические термины.

Актуальность работы заключается в том, что развитие логистических отношений в мире и международной коммуникации обуславливает потребность в изучении специализированной литературы, документации, статей на английском языке, для ознакомления с опытом зарубежных логистов и понимания специфических логистических терминов, которые требуют качественного и специализированного перевода.

Логистика – это область знаний, которая соприкасается с другими областями знаний: маркетинг, коммерческая деятельность, менеджмент, транспорт, правоведение, математика и другие. Данное

утверждение обосновывается теорией В.М. Лейчика, который отмечает, что комплекс достижений нескольких областей знаний в совокупности приводит к образованию объединенной совокупности терминов [Лейчик 2009: 96].

Понятие «термин» имеет несколько определений, а значит и подходов для его классификации существует также несколько. Среди принципов классификации можно выделить следующие: научный, логический, лингвистический принципы и другие, в зависимости от применяемой сферы деятельности.

Одной из классификаций, применяемой к логистическим терминам, является классификация, предложенная Б.Н. Головиным, который предлагает классифицировать термины в соответствии с морфолого-синтаксической структурой терминов [Головин 1976: 67-70]. Согласно этой классификации, логистические термины делятся на односложные и сложные термины. Последние делятся на: 1) двухкомпонентные термины (buffer stock – ‘резервный запас’); 2) трехкомпонентные термины (procurement order registration – ‘регистрация поставок’); 3) многокомпонентные термины (automated guided vehicle system – ‘складская система автоматических самоходных тележек’).

Ввиду сложности структурирования и оптимизации терминологии логистики, создание совершенно логичной и непротиворечивой терминологической системы в данной области практически невозможно. Такая проблема приводит к недостаткам, связанным с переводом новых понятий. Для их перевода используются слова, которые уже существуют в данной терминологии, но предметы или понятия у них иные. Поэтому, когда выполняется перевод английского термина на русский язык, часто происходит потеря значения, и применяются такие способы перевода, как транслитерация, транскрибирование или калькирование.

Транслитерация и транскрибирование чаще всего используются, когда есть возможность отказаться от описательного перевода, для сохранения максимально приближенного лексического состава текста оригинала в тексте перевода: *controlling* – ‘контроллинг’ (совокупность методов анализа, прогнозирования, принятия решений и их корректировки в процессе реализации стратегических целей фирмы); *booking list* – ‘букинг-лист’ (документ, в котором регистрируются все необходимые данные о грузе и указываются место и способ его размещения на судне).

Когда в русский язык входит заимствованный термин из английского, а в русском уже есть слово, означающее это же понятие, то в данном случае мы будем иметь дело с калькированием: *company* – ‘компания’; *transportation* – ‘транспортировка’; *logistics* – ‘логистика’.

В процессе работы с документами логистической направленности, серьезные трудности могут вызывать терминологические словосочетания, поскольку при переводе терминов одной из главных проблем являются именно перевод сложных слов. Существует несколько формальных правил перевода двухкомпонентных терминов, которые дают возможность раскрыть значение сложного слова, а значит найти для него соответствующий русский эквивалент [Комиссаров 2002: 14]. При переводе многокомпонентных сложных слов иногда трудно сразу определить их значение. Большую роль при этом играет контекст. Прежде всего нужно раскрыть значение основного компонента, а затем в составе многокомпонентного сложного слова – термина следует найти внутренние термины, если они имеются, с относящимися к ним словами.

Отдельным аспектом стоит рассмотреть явления синонимии омонимии и полисемии в терминологии логистики.

Термины-синонимы определяют, как термины, абсолютно равные в значении и взаимозаменяемые в любом контексте. Следовательно, переводить их нужно одинаково: *consignor, shipper* – ‘грузоотправитель’; *shipment, freight, cargo* – ‘груз’. Однако при сопоставлении английских составных терминов логистики и их русских эквивалентов отмечаются расхождения в лексическом значении определяющих компонентов. Поэтому для передачи значения логистического термина исходного языка в языке перевода могут использоваться несколько терминов, являющихся частичными или абсолютными синонимами.

Исходя из разновидностей синонимических отношений, связывающих варианты соответствия одного английского термина, выделяют следующие причины его многозначности [Головин 1987: 83]:

1. Различная сочетаемость русских терминов, соответствующих английскому, обуславливает выбор одного из них в том или ином контексте, а также определяет особенности лексического состава производных от него терминов: *shipment* – 1. груз, партия товара; 2. погрузка; 3. перевозка, поставка.

2. Наличие в русском языке терминов-синонимов, одинаково точно передающих значение английского термина и не имеющих особых отличий в функционировании в тексте: *hazardous materials* – 1. Опасные грузы; 2. Опасные материалы; 3. Опасные вещества.

Среди логистических терминов крайне редко можно встретить термины-омонимы, которые А.К. Купцова подразделяет их на две группы: межотраслевые (термины, которые относятся к различным терминологическим полям) и немежотраслевые (омонимы исходных терминов созданы первоначально в других областях знания, которые имеют разные значения) [Купцова 1987: 56-57].

Некоторые общенаучные термины и термины смежных с

логистикой наук в логистике, став многозначными, приобрели новые значения. Причиной возникновения лексико-семантических вариантов является неравномерное развитие предметной области, терминосистема которой представляет собой ограниченную систему по сравнению с многообразием реальной действительности [Смирницкий 1998]. Большинство многозначных терминов, имеющих несколько эквивалентов – однословные термины. Например, термин «*shipper*» имеет в рамках одной терминологии два значения: 1. грузоотправитель; 2. товар, удобный для транспортировки.

Проанализировав материал, можно сделать вывод, что сложности структурирования и оптимизации терминологии логистики, создание логичной и непротиворечивой системы практически невозможно. Эта проблема привела к недостаткам, связанным с переводом новых терминов. Для их перевода используются слова, которые уже существуют в данной терминологии, но предметы или понятия у них иные. Поэтому, когда выполняется перевод английского термина на русский язык, происходит потеря значения и применяются способы перевода: транслитерации, транскрибирование или калькирование.

Для создания системы терминов прежде всего необходимо толкование большого количества новейших заимствований, и регистрация логистической терминологии, чтобы избежать проблем при переводе логистических терминов.

#### **Список литературы**

1. Головин Б.Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи // Вопросы языкознания. 1976. № 3. С. 20-34.
2. Головин Б.Н., Кобрин, Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высш. Шк., 1987. 105 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЭТС», 2002. 424 с.
4. Купцова А.Г. Анализ терминосистемы новой области знаний (логистики). М.: Издательский центр Факультета журналистики МГУ им М.В. Ломоносова, 2007.

5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 256 с.
6. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: МГУ, 1998. 260 с.

**Варнавская С.В.**

**Научный руководитель: Привалова Ю.В., к. пед. н., доцент,  
Южный Федеральный Университет, г. Таганрог**

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТАТЬИ**

В данном исследовании рассматриваются особенности перевода научных статей по педагогике, какие лексические трансформации приходится применять переводчику. В качестве примера была выбрана статья про изменение системы обучения в период пандемии и изучение иностранных языков онлайн. Данная статья была выбрана для исследования из-за того, что она имеет практическое значение, её данные могут быть для дальнейшей оптимизации процесса изучения иностранных языков не только в традиционном, но также в дистанционном формате.

**Ключевые слова:** перевод педагогических статей, обучение иностранным языкам онлайн, перевод аббревиатур, терминология, лексические трансформации.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что английский язык имеет немалое значение в наше время. Большинство научных исследований во всем мире написаны на английском языке. Спрос на переводы таких исследований на разные языки непрерывно растет. По этой причине переводчикам и студентам, обучающимся переводу, необходимо знать о проблемах перевода, которые могут

возникнуть. О факторах, влияющих на качество перевода педагогических статей.

Исследование было проведено на основе материала научной статьи об эффективности дистанционного обучения среди студентов высших учебных заведений. В процессе исследования успешно применялись такие как, сопоставительный анализ перевода с английского языка на русский и эмпирический метод (теоретический анализ).

Научный текст предполагает стремление автора рационально представить информацию обобщенному адресату. Основными признаками научной коммуникации являются: научная тематика, точное определение понятий, стремление к обобщению, абстракции, логичность и доказательность изложения, объективный характер изложения, насыщенность фактической информацией, сжатость изложения. Научный стиль имеет ряд общих черт, проявляющихся независимо от характера самих наук (естественных, точных, гуманитарных) и жанров высказывания (монография, научная статья, доклад, учебник и т. д.), что позволяет говорить о специфике стиля в целом. Его характеризуют логическая последовательность изложения, упорядоченная система связей между частями высказывания, стремление авторов к точности, сжатости, однозначности выражения при сохранении насыщенности содержания. [Питимирова 2015: 35]

Многообразие видов научного стиля речи базируется на внутреннем единстве и наличии общих внеязыковых и собственно лингвистических свойств этого вида речевой деятельности, которые проявляются даже независимо от характера наук (естественных, точных, гуманитарных) и собственно жанровых различий. [Бархударов 1975: 240]

Перевод специальной научной литературы, в данном случае это педагогическая тематика, должен соответствовать стандартам языка

перевода. В этом жанре перевода не может быть никаких искажений фактической информации исходного текста. В процессе перевода важно передать мысль автора как можно более четко и точно, насколько это возможно. Важно также отметить, что перевод должен быть лаконичным. Например: UNESCO statistics clearly show the extent of the impact on education: at the beginning of June, when important lockdown measures had already been lifted in many countries, nearly a billion learners worldwide were still affected, i.e., 55.2% of the learners enrolled in all education level. [Maria-Anca Maican, Elena Cocoradă 2021: 1] (*Перевод: Статистика ЮНЕСКО четко показывает масштабы воздействия на образование: в начале июня, когда во многих странах уже были сняты карантинные меры, около миллиарда учеников по всему миру все еще находились под их влиянием, то есть 55,2% обучающихся на всех уровнях образования.*) В данном предложении трудность перевода заключается в том, что переводчик может столкнуться с проблемой перевода понятия lockdown, это слово можно считать неологизмом, оно вошло в активный словарный запас именно в период пандемии в 2020 году. Существует несколько вариантов перевода данного понятия, можно применить приём транслитерации и перевести *локдаун*. Из-за того, что в этом предложении lockdown measures является словосочетанием, был применен не формальный, а содержательный лексический прием-замена: lockdown measures- карантинные меры.

В качестве еще одной особенности научных статей можно выделить стремление к сокращениям, вместо длинных словосочетаний создаются аббревиатуры для удобной передачи терминов. Например: Foreign language (FL) — Иностранный язык (ИЯ), computer-assisted language learning (CALL) — изучение языка с помощью компьютера, massive open online courses (MOOCs) — массовые открытые

дистанционные курсы, Social Sciences, Humanities and Arts (SSHA) — социальные науки, гуманитарные науки и искусство.

Верный перевод терминов как ключевых единиц специального текста является необходимым условием точности перевода всего специального текста. Между тем, при работе с текстами специализированной тематики, у переводчиков могут возникать трудности, связанные с правильным пониманием и переводом терминов. Термин можно определить как «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [Нелюбин 2003: 19].

В процессе анализа и перевода статьи, трудности вызвало понятие *foreign language anxiety (FLCA)*, в русском языке нет эквивалентного перевода. Можно применить описательный перевод, который поможет пониманию этого термина *Foreign language anxiety — это чувство напряжения, страха и опасения, связанное с такими контекстами иностранного языка, как говорение, слушание и обучение*. Также можно перевести как: *языковая тревожность или ксеноглоссофобия*. Такой вариант имеет преимущество, по причине того, что он не загромождает перевод статьи и делает его более лаконичным и кратким.

Кроме того, в процессе перевода мне встречаются понятия из межкультурной коммуникации: *“shame cultures”-“культуры стыда”*. The countries with low scores as regards *Indulgence*-Страны с низкими показателями *терпимости*. Нельзя забывать о том, что даже если текст относится к определенной тематике, в нем также могут встречать термины из других близких тематических областей.

Таким образом, во время исследования этой статьи большинство трансформаций, которые я применяла, были лексические. В работе также подтвердилась гипотеза о том, что специальные тексты

педагогической тематики имеют свои определенные особенности и требуют специальной подготовки студентов-переводчиков и предварительного анализа таких специальных текстов.

В ходе проведенного исследования определены особенности перевода специальных научных текстов по педагогической тематике. Перевод таких текстов, основан на письменной работе переводчика, адекватном подходе к его содержанию и поиску наиболее подходящих по наличествующим в тексте лексическим формам подходов к его переводу.

### **Список литературы**

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: «Международные отношения», 1975. – 240 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. – Флинта, 2003. – 188 с.
3. Питимирова, Н. Е. Особенности текста научного стиля / Н. Е. Питимирова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — 987–989 с. — URL: <https://moluch.ru/archive/87/16950/> (дата обращения: 29.08.2022).
4. Maria-Anca Maican, Elena Cocoradă/ Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic/ MDP. – 2021. – 14 января.

**Галяутдинов А.А.**

**Научный руководитель: Воложанина Т.С., к. филол. н., доцент,  
Санкт-Петербургский государственный экономический  
университет, г. Санкт-Петербург**

### **Перевод каламбуров на примере мультсериала**

#### **«Конь Боджек»**

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть способы, примененные для перевода такого литературного приема, как каламбур, который широко известен своей сложностью для перевода, и иногда считается в принципе непереводаемым. Успешные и неуспешные попытки перевода каламбуров рассматриваются на

примере в американского мультсериала *BoJack Horseman* на русский язык. Оценивается успешность официального перевода, при отрицательной оценке предлагаются способы улучшить перевод. Для дифференциации каламбуров используется классификация В.З. Санникова.

**Ключевые слова:** каламбур, классификация, перевод, литературный прием, шутка.

Данная статья посвящена анализу успешности и неуспешности интерпретации каламбуров при аудиовизуальном переводе.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в недостаточной изученности понятия «каламбур», также существует множество классификаций данного приема, которые соперничают между собой, к тому же каламбур выделяется общепризнанной сложностью для перевода, данная сложность представляет из себя настолько глобальную проблему, что некоторые исследователи вовсе относят каламбур к разряду непереводаемых приемов.

Материалом исследования выступает мультсериал «Конь БоДжек» и его перевод на русский язык.

В качестве метода исследования используется сравнение русского и английского переводов, а также применяется классификация каламбуров В.З. Санникова. Оценивается сложность каждого из видов каламбуров по классификации с точки зрения перевода.

Сериал «Конь БоДжек» повествует о жизни некогда популярного 50-летнего актера Голливуда Коня БоДжека, который в начале сериала переживает кризис среднего возраста. За образец русского вариант был взят вариант переведенный и озвученный стриминговым сервисом Netflix, поскольку данный мультсериал был произведен этой же компанией.

Для систематизации каламбуров была взята классификация В.З. Санникова, согласно которой существуют три типа каламбура: соседи, маска и семья [Санников 1999, 2005].

Соседи – каламбур строится на сведении смыслов двух созвучных слов. При этом сохраняется исходное значение каждого слова.

Маска – каламбур создается за счет противостояния двух смыслов одного слова. Исходное понимание резко заменяется на иное.

Семья – объединяет в себе черты предыдущих двух типов: обыгрываемые слова также сталкиваются, но, в данном случае, нет значения, которое используется, как основное.

Предпосылкой для каламбура-соседи является факт, что реципиент либо не расслышал, либо же услышал не то, что сказал говорящий. Перевод таких каламбуров сводится к подбору созвучного слова:

<p>- <b><i>Smoodies!</i></b>          - You're saying <b><i>smoothies</i></b>, right?          - No, <b><i>smoodies. It's a mood that you drink, like a smoothie.</i></b>          S1ep12</p>	<p>- <b><i>Настройку!</i></b>          - Ты сказал <b><i>«настойки»</i></b>, да? <b><i>Настойки?</i></b>          - Нет, <b><i>настройки. Это настроение, которое пьют как настойки.</i></b></p>
---	--

В данном случае герой сам разъясняет свой каламбур, объединив слова *mood* и *smoothie*, за счет общего звука [mi:]. В русском варианте объединены слова *настойки* и *настройки*, словно эти самые настойки настраивают на хорошее настроение.

<p>- Good morning to you too.          - Oh, <b><i>hey</i></b>.          - Where!? I love <b><i>hay</i></b>...          S1ep1</p>	<p>- Ох-хо, и тебя с добрым утром.          - Ну, <b><i>здарова</i></b>.          - Где? Зачем мне <b><i>коровы</i></b>...</p>
---	--

В данном примере также сохраняется тип «соседи», если допустить, что герой не услышал начало слова. Возможно, переводчики пытались обыграть этот каламбур при помощи разговорной фразы приветствия «Здарова-корова». Но в русской версии каламбур теряет весь смысл, поскольку после фразы *Where!? I love hay* звучит конское фырканье, словно конь ищет это самое сено, а потому коровы в данной ситуации не самый удачный «предмет» для каламбура. Возможно, в данном плане этот диалог можно было обыграть другой устойчивой фразой в русском языке «Эй – гоняют лошадей». - *Ох-хо, и тебя с добрым утром.* - *О, эй - Гоняют лошадей? Где?* Конское фырканье в таком варианте диалога было бы уместнее.

Если же говорить о каламбурах типа маска, то это, самый сложный для перевода каламбур: трудность заключается в подборе слова, которое будет иметь два требуемых значения.

<p>- That guy <b><i>never went home.</i></b>          Except for that one episode "<b><i>Goober goes home</i></b>", but that was because we were on a softball team together and <b><i>the home was home plate.</i></b>          SЗерЗ</p>	<p>- Он так никуда и не <b><i>свалил</i></b>, кроме как в эпизоде <b><i>«Губер проваливает»</i></b>, но там он сдавал на права и <b><i>провалил экзамены</i></b> на вождение.</p>
--	---

При переводе каждого каламбура сохраняется его тип, хоть при этом и меняется «внешняя составляющая». Так, в данном примере переводчик не пытается сохранить идею с софтболом поскольку, в русскоговорящей среде такая игра как «Софтбол» мало кому известна, а потому могут возникнуть трудности с пониманием каламбура: что Губер идет не домой, а до пластины «дома». Поэтому переводчик придумывает новый каламбур, который был бы понятен слушателю, который имеет иные культурные реалии.

<p>- We'll see you in <b><i>court.</i></b></p>	<p>- Увидимся в <b><i>суде.</i></b></p>
--	---

<p>- The <b>food court</b>?</p> <p>- No. <b>Regular court</b>.</p> <p>- Okay. But also I'm hungry, so I might just stop by the <b>food court</b> first...</p> <p>S2ep2</p>	<p>- Это <b>аттракцион</b>?</p> <p>- Нет, это <b>обычный суд</b>.</p> <p>- Ладно, но идея неплохая, пойду, <b>спроектирую такую для своего парка...</b></p>
--	---

Слову суд в рамках данного контекста приписывается новое значение, что суд – это название аттракциона. Это маска, которая существует только в рамках данной контекстной ситуации. В рамках контекста, когда персонажу в парке аттракционов угрожают обратиться в суд, тяжело сохранить прием каламбура таким же очевидным, как в английском варианте, в котором слово «court» является полисемантическим. В русской версии каламбур теряется и складывается ощущение, что герой мог просто неправильно понять говорящего.

Перевод каламбуров-семья все по трудности занимает промежуточное место, между переводом типов маска и соседи.

<p>- Exactly. What is so great about liquids? <b>Every article I read now is juice this, juice that.</b></p> <p>- You know why? <b>Jews control the media.</b></p> <p>S1ep8</p>	<p>- Вот именно. Да чего такого в этих жидкостях? В каждой статье <b>«жидкое это...», «жидкое то...»</b></p> <p>- Знаешь почему? <b>Жиды контролируют СМИ.</b></p>
---	--

В данном случае обыгрывается созвучие между парами слов *juice* – *jews* и *жидкое* – *жиды*. Стоит подметить, что в английской пара слов отлична лишь последним звуком, в то время как в русском языке слова объединены по первому слогу.

<p>- But I went <b><i>balls-to-the-wall</i></b> for this party. Literally, <b><i>there are balls all the way to the wall.</i></b></p> <p>S2ep4</p>	<p>- Ну я ведь все реально <b><i>прошарил.</i></b> Буквально, посмотри сколько здесь <b><i>шаров...</i></b></p>
--	---

Это пример удачно переведенного каламбура. Однако, в данном случае особое внимание хотелось бы уделить этимологии фразы *balls-to-the-wall*. *Шараму-об-стену* имеет прямое значение: в кокпите самолета времен Второй мировой войны все рычаги имели набалдашники в виде шаров; когда давалась команда атаковать, пилот выжимал эти рычаги на максимум, упираясь в приборную доску. В английской версии каламбур строится на схожести форм набалдашников и надувных шаров; в русском же варианте, поскольку выражение «шарами к стене» в русскоговорящей среде незнакомо, каламбур строится за счет схожести корней слов *прошарить* – *шары*.

Результатами исследования было проанализировано 6 примеров, из которых 5 успешных и 1 неуспешный, который был интерпретирован за счет неудачно подобранной ответной фразы.

В заключении, нельзя не отметить прекрасную работу компании Netflix над переводом не только каламбуров, но и всего сериала в целом. Переводчики смогли перевести непере译имое и сохранить смысл там, где это казалось невозможным. От части это стало выполнимым за счет «развязанности рук» переводчика, его свободы подбирать любые выражения, в силу высокого возрастного ограничения.

#### Список литературы

- Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 1999.
- Санников В.З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры // Вопросы языкознания. № 4. 2005. С. 3-20.
- Сериал «Конь Боджек». Электронный ресурс. URL: <https://27mar.zetfix-online.net/serials/kon-bodzhek/> (дата обращения: 27.03.2023).

BoJack Horseman. Электронный ресурс. URL: <https://moviesjoy.to/watch-tv/bojack-horseman-39035.4954279> (дата обращения: 27.03.2023).

**Горбунов С.Д.**

***Научный руководитель: Шелестюк Е. В., д. филол. н.,***

***профессор,***

*Федеральное государственное бюджетное*

*образовательное учреждение высшего образования*

*«Челябинский университет», г. Костанай*

**ПЕРЕВОД ФУНКЦИОНАЛЬНОГО И СЕМАНТИЧЕСКОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
НА РУССКИЙ**

В данной статье рассматривается тема перевода функционального и семантического потенциала фразовых глаголов с английского языка на русский. В начале работы обращается внимание на роль фразовых глаголов в английском языке и то, как это отражается в русском языке. Также в статье проанализированы примеры из рассказа Джэка Лондона «Джис-Ук» и выявлены трудности, с которыми сталкиваются переводчики и изучающие язык при переводе фразовых глаголов.

**Ключевые слова:** фразовые глаголы, перевод, функциональный потенциал, семантический потенциал. идиоматическое значение, стратегии, проблемы перевода.

Фразовые глаголы играют важнейшую роль в английском языке и их точный перевод на русский язык важен для плодотворного общения между носителями этих языков. Фразовые глаголы идиоматичны, имеют сложную структуру и значение, что может создавать трудности для переводчиков и изучающих язык. Понимание функционального и семантического потенциала фразовых глаголов и умение точно их

переводить имеет решающее значение для сохранения предполагаемого смысла и избежания недопонимания.

С.В. Григорьев в своей работе пишет, что «фразовые глаголы – это многочленные лексические единицы, состоящие из глаголов, выражающих жизненно-важные понятия и имеющих высокую частотность употребления, и наречий, обозначающих направление действия» [Григорьев 2003: 3].

Ученая Дж. Поуви выделяет следующие признаки фразового глагола:

- возможность заменить его простым глаголом;
- идиоматичность;
- способность образовывать пассивные конструкции [Povey].

Также стоит отметить, что основной задачей фразового глагола в тексте является придание яркой стилистической окраски.

Исследователь Дж. Поуви отмечает, что перевод фразовых глаголов английского языка является серьезной проблемой для переводчиков. Это связано с тем, что данные глаголы имеют сложную структуру, а их смысл может меняться в зависимости от контекста, в котором они используются. Отсюда следует, что фразовые глаголы играют важную роль в языке, так как они используются для выражения широкого спектра значений таких как: физические действия, психические состояния, или абстрактные понятия [Povey].

Основная задача при переводе фразовых глаголов заключается в сохранении их идиоматического значения и функционального потенциала. В английском языке фразовые глаголы могут иметь различные значения, от буквального до идиоматического, и могут использоваться для передачи различных коммуникативных функций, таких как акцент, манера, направление и так далее.

Также стоит отметить, что возникают определенные трудности при переводе фразовых глаголов из-за несоответствия «высоких»

стилей русского и английского языка: в русском языке не приветствуется введение разговорного компонента в «высокие» стили, в английском языке они допустимы и широко используются для придания экспрессивности высказываниям.

Одна из стратегий перевода заключается в использовании лексического эквивалента в русском языке, который несет в себе то же идиоматическое значение и функциональный потенциал, что и фразовый глагол в английском языке. Это можно сделать путем поиска русского слова или выражения, которое передает тот же смысл и функцию, что и фразовый глагол в английском языке. Этот метод может потребовать некоторого творческого подхода и глубокого знания идиоматических выражений.

Другая стратегия заключается в опущении идиоматического значения глагола в оригинале в пользу сохранения смысла при переводе на русский язык. Такой перевод используется чаще всего, так как он не требует глубоких познаний идиоматических выражений в языке перевода.

Одной из главных проблем перевода фразовых глаголов заключается в том, что они зачастую являются идиоматическими, и их значение нельзя вывести из значения отдельных слов, входящих в состав фразового глагола. Это может затруднить точную передачу значения фразового глагола на языке перевода.

В качестве примера рассмотрим рассказ Дж. Лондона «История Джис-Ук». В данном рассказе встречается следующий пример: "He must go away, on probation, to *live down* his harmless follies in order that he might *live up to* their own excellent standard [London]. Несмотря на то что оба фразовых глагола в основе имеют глагол "live", который согласно словарю Cambridge переводится как «жить», они имеют разные значения. Согласно фразеологическому словарю Р. Кортни английский фразовый глагол "live down" означает «своим поведением заставить

забыть прошлые прегрешения, прошлую вину» [Кортни 2000: 383], а фразовый глагол "live up to" – «оправдать» или «жить достойно» [Кортни 2000: 384]. Таким образом фразовые глаголы "live down" и "live up to" переведены следующим образом: «Ему следовало уехать и безупречным поведением *искупить* свои шалости, дабы со временем *стать* таким же полезным членом общества, как и они» [Лондон 2019: 754]. С лексической точки зрения глаголы "live down" и "live up" при переводе потеряли идиоматичность.

Одна из проблем перевода заключается в том, что фразовые глаголы в английском языке зачастую являются полисемантическими, и не всегда возможно верно перевести их на русский язык, не имея контекста. Рассмотрим пример из рассказа «Джис-Ук» "...Indians *fell upon* Nulato and wiped it from the face of the earth" [London]. Английский фразовый глагол "fall upon" согласно фразеологическому словарю Р. Кортни является полисемантическим и имеет 15 значений. Среди них есть такие значения как: *достигать (что-либо), обдумывать, опускаться, нападать* [Кортни 2000: 202]. Переводчик, обращая внимания на контекст выбрал значение «нападать», так что переведенный текст выглядит следующим образом: «...на Нулато *напали* индейцы и стерли его с лица земли» [Лондон 2019: 753].

В заключение следует отметить, что перевод функционального и семантического потенциала фразовых глаголов с английского языка на русский требует глубокого понимания идиоматических выражений и функционального потенциала обоих языков. Успешный перевод может быть достигнут путем использования прямого перевода или путем поиска лексического эквивалента в языке перевода. При правильном подходе и внимании к деталям функциональный и семантический потенциал фразовых глаголов может быть успешно переведен с английского языка на русский.

Чтобы преодолеть трудности, с которыми сталкиваются переводчики при переводе фразовых глаголов с английского на русский, важно хорошо понимать суть фразовых глаголов в английском языке, а именно значение и причины их употребления. Также важно хорошо понимать контекст, в котором употребляется фразовый глагол, поскольку это может существенно повлиять на его значение и, соответственно, перевод на русский язык.

Фразовые глаголы играют важную роль в английском языке, так что их грамотный перевод на русский язык является одной из самых важных задач как для переводчиков, так и для людей изучающих языки. Также проведен сопоставительный анализ фразовых глаголов в обоих языках, и способы перевода. В статье выявлены функциональные и семантические особенности фразовых глаголов, а также трудности, с которыми сталкиваются переводчики при их переводе. Под конец даны предложения по их преодолению. Данная работа будет полезна переводчикам, а также всем, кто интересуется переводом фразовых глаголов с английского языка на русский.

#### Список литературы

1. Григорьев С.В. Фразовые глаголы: Учебно-справочное пособие. – СПб.: КАРО, 2003. – 272 с.
2. Кортни Р. Английские фразовые глаголы. Англо-русский словарь – М.: Русский язык, 2000. – 767 с.
3. Лондон Дж. История Джис-Ук // Зов предков. Сказания о дальнем севере. – М.: Азбука-Аттикус, 2019. – С. 752-771.
4. Cambridge dictionary: электронный словарь. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 04.02.2023).
5. London J. The Story of Jeese Uck. – URL: <https://americanliterature.com/author/jack-london/short-story/the-story-of-jeese-uck> (accessed: 06.02.2023).
6. Povey J. Phrasal Verbs and How to Use Them. – URL: <https://lingualeo.com/en/jungle/phrasal-verbs-and-how-to-use-them-by-jane-povey-624878> (accessed 06.02.2023).

**Дорохина А.П.**

**Научный руководитель: Стахова Л. В., к. филол. наук., доцент,**  
*Ленинградский государственный университет*  
*им. А.С. Пушкина, г. Пушкин*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ РУССКИХ РЕАЛИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМАХ ПО МОТИВАМ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

В статье рассматривается понятие «реалия» и особенности функционирования данных единиц в оригинальном аудиовизуальном тексте, а также специфика их передачи при дублированном переводе. В большинстве случаев реалии передаются с помощью различных переводческих трансформаций. Основной стратегией переводчиков при дубляже сериала является восстановление реалии с целью придания фильму необходимого колорита, к стратегии опущения реалии переводчики прибегают лишь в случае ограничений, накладываемых дубляжом.

**Ключевые слова:** реалия, поликодовый текст, аудиовизуальный перевод, дубляж, переводческие трансформации.

Реалии играют важную роль в любом тексте, в особенности в аудиовизуальных произведениях. Данный вид произведений обладает особой спецификой, поскольку является поликодовым текстом. В современном мире возрастает спрос на качественно выполненный аудиовизуальный перевод [Козуляев 2019: 48-56]. Аудиовизуальные произведения накладывают достаточно большое количество ограничений на процесс перевода, и одним из таких ограничений является передача реалий. В связи с этими переводчикам необходимо

в каждом конкретном случае искать новые пути их перевода. Все вышесказанное и обуславливает актуальность данной работы.

Реалии — это слова или словосочетания, не имеющие точных эквивалентов в других языках, которые обозначают предметы материальной культуры человека, географические названия, присущие одной культуре и чуждые другой [Влахов, Флорин 1980: 6]. В научной литературе отмечается несколько способов передачи реалии в художественном тексте.

В данной статье рассмотрим возможности передачи реалий при дубляже аудиовизуального текста на материале многосерийного фильма BBC «Война и мир» (режиссер Том Харпер) и его дублированного перевода, выполненного компанией «LostFilm». Практический материал исследования состоит из шести эпизодов по 50-55 минут, в результате анализа было выявлено 48 реалий, 27 из которых наблюдались в видео- и аудиоряде одновременно, остальные были представлены только в видеоряде.

Из 27 реалий, представленных в аудиоряде, 12 единиц было введено при помощи функционального аналога, например: *These cottages look very bad, Grigory*. В аудиоряде реалия заменяется словом «cottages», при этом в видеоряде реалия сохраняется, в кадре показано жилище русского крестьянина - «изба».

В семи случаях использовалась генерализация – *Wait, Maria. Let him have your icon to remember me by*. Слово «икона» является единицей с более широким значением, чем слово «образок». Тем не менее, нейтрализованная в аудиоряде реалия присутствует в видеоряде.

Описательный перевод встречается в сериале шесть раз, например, *It is her name day*. Выражение «name day» используется вместо реалии, обозначающей празднование именин.

Три раза в произведении встречается транскрипция. *Cease fire and reform. We need the Pavlograd Hussars.*

При анализе стратегий передачи реалий при дубляже на русский язык было обнаружено, что в случае с религиозными реалиями единица была восстановлена: *Let him have your icon to remember me by* – *Образок отдай ему на память об отце.* Герой снимался крупным планом, поэтому крайне важно было попасть в слоговые смыкания и временные рамки реплики.

В другом примере: *Will 2000 roubles be sufficient for all needs?* – *Надеюсь, двух тысяч (опущ. рублей) будет достаточно?* происходит опущение реалии из-за ограничений, которые накладывает дублированный перевод. В данном случае переводчик опустил реалию, чтобы синхронизировать движения губ говорящего и текст. Артикуляция слов «two» и «двух» приспособливается к видеоряду, происходит огубление. Кроме этого, при дубляже, актер озвучки произносит в слове «достаточно» долго ударный гласный «а», чтобы уложиться во временные рамки, поскольку количество слогов в английской и русской фразе не совпадает.

Переводчики пытались по возможности восстановить реалию, и иногда это было сложно сделать из ограничений, накладываемых дубляжом. В связи с этим, в случаях, когда герой находился за кадром, переводчики вкладывали максимум информации, чтобы компенсировать вынужденные, неизбежные потери при переводе, когда герой находится в кадре, например: *A poor policeman!* – *Хотел бы я видеть квартального на мишке!*

Однако сложность поликодового текста не всегда позволяет соблюсти все требования аудиовизуального перевода. Рассмотрим следующий пример.

*And bring me the barber* - *И приведи мне цирюльника.* В данном примере слова «the» и «мне» артикуляционно совпадают. Однако

количество слогов в английском и русском не совпадают. Реалия была восстановлена, но при этом в видеоряде можно было наблюдать недочеты выполненного дубляжа.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: В большинстве случаев (21 раз) переводчики прибегали к стратегии восстановления реалии русской культуры. Стратегию опущения реалии переводчики использовали 6 раз. Единственной причиной для опущения реалии при их передаче в аудиовизуальном произведении являются ограничения, накладываемые дубляжом. Однако, переводчики стремились по возможности компенсировать опущенные реалии, например, при нахождении героя за кадром. Несмотря на все сложности, накладываемые дубляжом, сохранение реалии в аудиовизуальном произведении — это важная часть работы переводчика, поскольку в историческом фильме о другой культуре и эпохе одну из самых главных задач в создании колорита выполняют реалии.

#### **Список литературы**

Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов., С. Флорин. — М. : Международные отношения, 1980. — 343 с

Козуляев, А.В. Обучение студентов аудиовизуальному переводу в эпоху когнитивной революции: к постановке проблемы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. С. 48–56.

Еникеева Э. Р.

*Научный руководитель: Крючкова Ю. В., к. филол. н., доцент,  
Российский государственный гидрометеорологический  
университет, г. Санкт-Петербург*

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА У. М. ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРКА ТЩЕСЛАВИЯ»**

Данная работа посвящена анализу переводов самого известного романа Уильяма Мейпкиса Теккерея «Ярмарка тщеславия» с английского языка на русский. Были изучены разные варианты переводов на русский язык и дословный перевод оригинального названия, а также причины, по которым автор выбрал именно такое название. Методами исследования послужили метод изучения анализа литературы, сравнение, анализ.

**Ключевые слова:** название, перевод, практические аспекты перевода, анализ, английская литература 19 века

**Актуальность:** Роман «Ярмарка тщеславия» по праву может считаться актуальным в любую эпоху, так как темы, которые поднимает автор, вне времени.

Уильям Мейкпис Теккерей (1811-1863) [Ливергант 2020: 660] – один из известнейших английских писателей XIX века. Его перу принадлежит несколько сборников рассказов, романы, повести, даже сказки, но самую большую славу ему принесла «Ярмарка тщеславия».

Для названия романа Теккерей позаимствовал метафору «Ярмарки Тщеславия» («Vanity Fair») из «Пути паломника» Джона Беньяна. Под «Ярмаркой тщеславия» Беньян подразумевал базар суеты, где продается все, от домов и драгоценностей до жен и детей [Горбунов 2001: 5-15].

Теккерей называл Ярмаркой общество Англии, ведь общество – большая ярмарка, где все продается и все покупается, а сам жизненный путь похож на балаганное представление [Урнов 1986]. Это место «злонравное, сумасбродное, полное всяческих надувательств, фальши и притворства» [Теккерей 1975]. Любопытно, что изначально у романа было совершенно другое название. Теккерей хотел назвать произведение «Карандашные зарисовки английского общества». Внушительная часть рукописи уже была написана, когда Теккерей решил сделать «Зарисовки» лишь подзаголовком [Винтерих 1985: 65].

Русским переводом Теккерея занимались такие замечательные переводчики, как И. И. Введенский, В. И. Штейн, Л. Гей, М. Ф. Лори, М. А. Дьяконов и другие. При первой публикации на русском в 1850 году роман назывался "Базар житейской суеты". Впоследствии были другие варианты ("Ярмарка суеты", "Ярмарка житейской суеты" "Ярмарка Тщеславия") [Бушканец 1976: 3–10].

Из-за разницы первых двух переводов разгорелся скандал. «Базар» Введенского закончил публиковаться в октябре 1850, и одновременно опубликовали вариант с названием «Ярмарка тщеславия» (автор перевода неизвестен, предполагается, что их было несколько). Уже через несколько месяцев после публикации первый переводчик опубликовал открытое письмо, где были подробно разобраны ошибки этого перевода, автор явно защищал свою версию. Автор сделал вывод, что «переводчики переводили «Vanity Fair», не советуясь, и даже ни один из них не читал того, что переведено его предшественником». Но и перевод Введенского был неидеален. Даже «Современник» указывал на промахи переводчика: он грешил просторечиями, «у него действующие лица не пьют, а запускают за галстух, не дерутся, а кусят» [Введенский 1960]. Введенский сильно локализовал роман для русского читателя, не пытаясь познакомить с английским менталитетом, хотя сам считал это достижением:

«Переводчик «Ярмарки» счел его английским словом и произнес на английской манер — Дэйвис. Но у меня нарицательное Dives превратилось в собственное имя Лукулла, с которым каждый из русских читателей, без сомнения, соединяет идею богача». Притом, что сам же Введенский утверждал, что «переводчик «Ярмарки Тщеславия» принялся за свой труд, не позаботившись предварительно ознакомиться с английскими нравами и обычаями» [Введенский 1960]. После этого было еще несколько разных переводов, но наиболее точной, классической и каноничной признана версия М. А. Дьяконова, опубликованная в 1933 под заглавием «Ярмарка тщеславия». Она до сих пор переиздается под выбранным Дьяконовым названием.

Выбор между словами «ярмарка» или «базар» кажется неважным, хотя английское «bazar», эквивалентное нашему «базар» имеет немного другое значение. «Bazar» - заимствованное слово, обозначающее место торговли, чаще на востоке, в то время как «fair» - место ярмарочных гуляний, а не только рынок. Это важно, так как идея «Ярмарки» проходит красной нитью через всю книгу, с упоминаниями балаганов, кукольных представлений и т. д. Из-за замены «ярмарки» на «базар» теряется оттенок веселья и праздника, и «fair» становится просто местом купли-продажи, хотя при прямом переводе значения совпадают. Замена слова «тщеславие» на «суета» влияет на смысл еще больше. Слово «vanity», действительно, имеет оба этих значения [Большой англо-русский словарь]. Но в данном случае слово «суета» сразу отсылает нас к знакомым русскому читателю фразам «суета сует», «все суета» и т. д. «Тщеславие» точнее отражает идею романа, посвященного идее человеческого лицемерия и эгоизма.

Таким образом, «классическое» название «Ярмарка тщеславия» передает идею книги наиболее четко.

### Список литературы

1. Большой англо-русский словарь — URL: <https://translate.academic.ru/vanity/en/ru/>
2. Бушканец И. Н. «Ярмарка тщеславия» В. Теккерея в первых русских переводах // Уч. зап. Казан, гос. пед. ин-та. — 1976. — Вып. 160. — С. 3–14
3. Винтерих, Джон. Приключения знаменитых книг / Джон Винтерих ; сокр. пер. с англ. Е. Сквайрс. - 3-е изд., доп. - Москва : Книга, 1985. - 254 с.
4. Горбунов А. Предисловие // Джон Беньян. Путь паломника. М.: "Грантъ", 2001. — 365
5. Джон Беньян. Путь паломника = The pilgrim's progress /; Пер. Тамары Поповой; [Худож. И. Преснецова; Предисл. А. Горбунов]. - Москва : Грантъ, 2001. — 365
6. Иринарх Иванович Введенский. О переводах романа Теккерея «Vanity Fair» в «Отечественных записках» и «Современнике» (Письмо к редактору «Отечественных Записок») // Русские писатели о переводе: XVIII—XX вв. Под ред. Ю. Д. Левина и А. Ф. Федорова. Л., «Советский писатель», 1960. — URL: [http://az.lib.ru/w/wwedenskij\\_i\\_i/text\\_0010.shtml](http://az.lib.ru/w/wwedenskij_i_i/text_0010.shtml)
7. Скелет в шкафу : Английская комическая проза XVII—XX веков / Составление, перевод, вступительная статья, комментарии Александра Ливерганта. — М. : Время, 2020 — 720 с.
8. Теккерей У. М. Ярмарка тщеславия /Перевод М. Дьяконова. Редакция перевода Р. Гальпериной и М. Лорие. Собрание сочинений в 12 томах. М., Издательство "Художественная литература", 1975, т. 4 — URL: <http://lib.ru/INPROZ/TEKKEREJ/fairy.txt>
9. Урнов М. В. Вехи традиции в английской литературе / М. В. Урнов. - Москва : Худож. лит., 1986. — 380 с. — URL: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/urnov-tekkerej-yarmarka-tscheslaviya.htm>

**Задонская М. Г.**

**Научный руководитель: Елизарова Л. В., к. филол. н., доцент,  
Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург**

## **ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)**

В статье рассматриваются случаи вариативности терминов предметной области «экономика» и анализируются особенности перевода терминологических единиц на материале экономических текстов с английского на русский язык.

**Ключевые слова:** терминологическая вариативность, синонимия, полисемия, термины-дублиеты, экономический текст, экономическая терминология, экономический дискурс.

С активным развитием информационных технологий многие авторитетные международные экономические организации переходят на онлайн-формат: на сайтах публикуются электронные версии аналитических статей, сводки статистических данных, репортажей, а также отчетов о деятельности организации за определенный период. Вследствие этого, экономические тексты становятся более доступными для широкой аудитории: если раньше издавался только печатанный экземпляр, который предназначался для конкретной группы специалистов, то с переходом на онлайн-формат любой желающий может посетить сайт интересующей его организации и ознакомиться с представленной на нем информацией.

В связи с этим возникает потребность в переводе данного вида текстов на родной язык реципиента. Как правило, основной сложностью при переводе экономических текстов является перевод

соответствующих терминологических единиц. Современные тенденции употребления экономической терминологии демонстрируют, что не все терминологические единицы являются моносемичными: для некоторых из них характерна вариативность, из-за чего возникают сложности в их регламентации.

*Актуальность исследования* обусловлена тем, что проблема вариативности экономической терминологии представляется наиболее значимой в переводческом аспекте. При наличии нескольких вариантов перевода термина, переводчику необходимо выбрать наиболее адекватный, который не приведет к искажению смысла текста. Однако это не всегда возможно, т. к. в языке-перевода может не быть закрепленного эквивалента, а специальные словари нередко предлагают несколько вариантов перевода для одного термина.

*Материалом исследования* послужили IMF Annual Report: Our Connected World за 2019 год (рус., «Годовой отчет МВФ 2019: Наш взаимосвязанный мир»), доклад World Bank Group: Russia Economic Report за декабрь 2021 года (рус., Группа Всемирного банка: доклад об экономике России) и их переводы на русский язык.

*Основным методом исследования* является сравнительно-сопоставительный анализ с применением методов дефиниционного, лексико-семантического, и контекстуального анализа. *Методика исследования* предполагает отбор наиболее интересных случаев вариативности англоязычных терминов, а также анализ их вариантов перевода в сравнительно-сопоставительном аспекте с применением контекстуального и дефиниционного анализа и обращения к специальным словарям.

Д. С. Шелов определяет терминологическую вариативность как «соотношение ряда терминов, при котором все они имеют общность понятийного содержания, обусловленную определением одного из них, а понятийное содержание остальных терминов может быть объяснено

преобразованиями языковой структуры этих терминов как производных» [Шелов, 2014: 12]. По мнению Ю. В. Сложеникиной, «актуальное значение термина отражает обогащение и уточнение научного понятия» [Сложеникина, 2010: 84]. Основной причиной возникновения вариативности является непрерывное развитие научного знания, а также необходимость в комплексном описании многоаспектных явлений в конкретной предметной области. Именно поэтому, основной проблемой при переводе терминологических единиц является «подбор соответствий иноязычным терминам в процессе перевода» [Гринев-Гриневиц, 2008: 241], т. к. терминологический аппарат языковой пары может не совпадать и переводчику необходимо подобрать наиболее адекватный эквивалент, который не приведет к искажению смысла высказывания.

В зависимости от того, на каком языковом уровне осуществляется варьирование, С. В. Гринев-Гриневиц выделяет шесть типов вариантов: 1) графические; 2) фонетические; 3) фонетико-графические; 4) морфологические; 5) словообразовательные; 6) синтаксические [Гринев-Гриневиц, 2008: 106-107]. В качестве вариантов терминов также предлагают рассматривать дублиеты и синонимы. По своей содержательной структуре термины могут быть моносемичными и полисемичными.

Рассмотрим отдельные случаи терминологической вариативности на примере текста отчета Международного валютного фонда *Our Connected World* за 2019 год и доклада Группы Всемирного банка *Russia Economic Report* за 2021 год и их переводы на русский язык.

#### 1) Термины-синонимы:

Примерами терминов-синонимов являются единицы «loan» и «credit». Согласно определению словаря *Dictionary of economics* под редакцией П. Коллина термин «loan» обозначает «сумму, получаемую

под заем» [Collins, 2018:118]. В докладе группы Всемирного банка встречается два варианта перевода этого термина – «кредит» и «задолженность», где последний выступает элементом терминологического словосочетания (non-performing loan, NPL), обозначающего невыполнение условий по кредитному соглашению и просрочку по оплате платежей. В данном случае терминологический аппарат английского и русского языков не совпадает: если в английском языке этот термин является закрепленным и широко употребительным, то в русском нет закрепленного варианта перевода. Для решения проблемы переводчик использует модуляцию – «проблемная задолженность».

## 2) Термины-дублеты:

В отчете группы Всемирного банка встречается лексическая единица «credit», которая в русском языке имеет два варианта перевода, которые являются омонимами – «кредит» как заем средств и «крédит» как методологический прием бухгалтерского учета.

## 3) Полисемичные термины:

В тексте отчета МВФ употребляется термин «costs» в двух значениях: первое – расходы (*benefits costs – расходы и выплаты*), второе – издержки (*costs and rewards – издержки и выгоды*). При анализе русскоязычных экономических словарей было выявлено, что термины «издержки» и «расходы» (в словаре под редакцией В. И. Нечаева и П. В. Михайлушкина также встречается вариант «затраты») принято считать синонимичными, т. к. они обозначают «расходы физических и юридических лиц, выраженные в денежной форме» [Нечаев, Михайлушкин, 2011: 119].

На основе проведенного анализа было установлено, что терминологическая вариативность характерна в большей степени для англоязычных экономических терминов. При переводе на русский язык использовались, преимущественно, однозначные соответствия, за

исключением случая, когда в языке-перевода отсутствовал закрепленный эквивалент.

Таким образом, было установлено, что феномен терминологической вариативности является характерной особенностью текстов экономической тематики. Данный процесс является закономерным результатом развития терминологического аппарата предметной сферы «экономика», что приводит к возникновению различных видов вариантов употребления терминологических единиц как в английском, так и в русском языках.

### **Список литературы**

- Годовой отчет МВФ Наш взаимосвязанный мир: пер. с англ. Сурин М., Таймасов И., Фокин А., под ред. А. Ачкурин. 2019. 104 с.
- Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 302 с.
- Группа Всемирного банка Доклад об экономике России № 46, декабрь 2021. 2021. 82 с.
- Нечаев В. И., Михайлушкин П. В. Экономический словарь: справочное издание. К.: Атри, 2001. 464 с.
- Сложеникина Ю. В. Терминологическая вариативность: Семантика, форма, функция. Изд. 2-е, испр. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 288 с.
- Шелов С. Д. О вариативности и синонимии в терминологии. Изв. Рос. Акад. наук. Сер. лит. и яз. 2014. Т. 73, №5. 13-17 с.
- Collins P. H. Dictionary of economics. A & C Black Publisher Ltd. 2006. 224 p.
- Knight D., Pala C., (Ed.) World Bank Group Russia Economic Report № 46, December 2021. 2021. p. 74
- Raid N., IMF Report 2019 Our Connected World. 2019. p. 104

**Кавабэ Валерия**

*Научный руководитель: Ни.Ж.В., к. пед. н., доцент,  
Владивостокский государственный  
университет (ВГГУ), г.Владивосток*

## **ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕДИА-ДИСКУРСА (АСПЕКТ ПЕРЕВОДА)**

Политический медиа-дискурс—особый язык межкультурной коммуникации. В статье рассматриваются лингвостилистические особенности политического медиа-дискурса в аспекте перевода. Выделена персуазивная дискурсивная функция, обозначены её трансформации при переводе. Проанализированы языковые единицы реализации политического дискурса, как средства достижения эффективности в межкультурной коммуникации. В статье использованы методы теоретической и аналитической обработки полученных результатов.

**Ключевые слова:** лингвостилистические особенности, политический медиа-дискурс, персуазивная функция, трансформации при переводе, эффективность межкультурной коммуникации, диффузия политического языка.

**Актуальность исследования** связана с рейтингом Республики Корея, занявшей четвёртое место по технологии (лёгкости) ведения бизнеса в мире, согласно данным Всемирного банка в 2018 году. Это свидетельствует о возросшем уровне межкультурных коммуникаций, обеспечивающих высокий уровень активности инвесторов, производства, что в конечном итоге приводит к экономическому росту. Исследования по кросс-культурному менеджменту помогают избежать разногласий в бизнес-среде, а

именно: грамотно вести деловой, дипломатический, экономический и политический дискурсы. Политический дискурс становится особым языком коммуникации и на переговорах переводчику приходится интерпретировать межъязыковой инвариант восприятия, играть роль эксперта по межкультурным коммуникациям.

В образовательном пространстве Владивостокского государственного университета, межкультурная подготовка специалиста в сфере Международного менеджмента осуществляется через дисциплину «Восточный язык профессиональный (корейский)», способствующую изучению восточного языка и формированию навыков межкультурной коммуникативной компетенции.

**Цель исследования:** рассмотреть лингвостилистические особенности политического медиа-дискурса в аспекте перевода.

Для достижения данной цели поставлена **задача:**

–выявить основные признаки политического медиа-дискурса в экстралингвистическом и лингвистическом планах;

#### **Материал и методика исследования**

В качестве материала исследования использован медиа-дискурс-публичный доклад В.В. Михеева на Международном экономическом форуме в Южной Корее (DMZ 평화경제국제포럼-International Forum on the Peace Economy) в 2019 году. Перевод на русский язык в устной и письменной форме выполнен нами в результате последовательного (синхронного) анализа первоисточника (видеоролик).

В данном исследовании использованы следующие методы: теоретический–обзор и анализ научной литературы, практический–метод лексико-семантического и стилистического анализа перевода доклада. По мнению М. Ю. Бродского, сопоставительный анализ двустороннего перевода показал, что переводческий взгляд может

оказаться плодотворным для дальнейшего развития политической лингвистики.

### **Методология**

Для нашей работы значимыми в плане методологических подходов являются практико-ориентированные труды отечественных учёных в области дискурс-анализа и медиа-дискурса: Вишняковой В.В. (персуазивные высказывания президента Республики Корея Мун Чжэ Ина), Бродского М. Ю. (Политический дискурс и перевод), Вульфовича Б.Г. (лингвопрагматический потенциал политического интернет-дискурса), Калинина О.И. (метафоричность текстов публичных выступлений Си Цзиньпина), Колодиной Е.А., Арбаковой Ю.Г. (дипломатический дискурс, системность и динамичность корейского делового дискурса; корейский менталитет и его влияние на межкультурную коммуникацию в бизнес среде), Коростелёвой Л.В. (политический дискурс в профессиональной подготовке), Суханова Ю.Ю. (политический дискурс как объект лингвистического анализа).

### **Основные результаты**

В таблице 1 представлен фрагментарный перевод (абзацы 1-7) политического медиа-дискурса на русский язык, выполненный студентами специальности «Международный менеджмент».

#### **Таблица 1.**

#### **Политический медиа-дискурс на материале доклада В.В. Михеева**

	<b>Оригинал медиа-дискурса</b>	<b>Перевод</b>
	[기조세션] 바실리 미헤예프 러시아 국제경제·국제관계 연구원 부원장- «각국 경제전략과	Василий Михеев, заместитель директора Института

	<p>구상이 한반도로 수렴돼... 한국, 동북아시아 상호연결성 높여야» DMZ 평화경제국제포럼.</p> <p>International Forum on Peace Economy 2019.</p>	<p>мировой экономики и международных отношений РАН.</p> <p>Тема доклада «Двустороннее сотрудничество: Экономическая стратегия Республики Корея и инициатива стран Северо-Восточной Азии на Корейском полуострове». Южная Корея, DMZ, Международный экономический форум 2019 года.</p>
	<p>대변인:</p> <p>미혜예프 박사는-러시아 국제경제·국제관계 연구원 부원장으로 계십니다.</p>	<p>Спикер:</p> <p>С докладом выступит доктор экономических наук В.В. Михеев-заместитель директора Института Мировой экономики и международных отношений РАН.</p>
	<p>미혜예프: 네, 감사합니다, 차장님.</p> <p>저는 오늘 경제의 평화라는 제목으로 발표를 해줄 것을 부탁을 받았습니다.</p> <p>그래서 동북아시아와 유라시아에서의 평화와 번영에 대한 국제적인 협력에 대한 발표를 부탁 받았습니다.</p>	<p>В.В. Михеев: Благодарю вас, уважаемые организаторы. Сегодня меня попросили выступить с докладом на тему: «Экономический мир». Поэтому я выступаю с заявлением о международном сотрудничестве в области мира и процветания в Северо-Восточной Азии и Евразии.</p>

	<p>그런데 한반도 문제를 바라볼때 평화는 경제적인 협력과 상호보완성을 위해서 매우 중요하다라는 것을 알수 있습니다.</p>	<p>Однако, рассматривая проблемы Корейского полуострова, следует отметить, как важен мир для взаимопонимания и двустороннего экономического сотрудничества.</p>
	<p>두 가지를 먼저 상상해볼까요? 첫째는 남한과 북한이 통일을 하는데 그 노선에서 조건 통일이 아니라 시장경제를 통한 원칙을 통한 통일을 한번 상상해 보십시오.</p>	<p>Давайте сначала представим две вещи. Во-первых, Южная и Северная Корея воссоединяются, но представьте себе объединение по принципу рыночной экономики, а не условное объединение ради объединения.</p>
	<p>이렇게 하면 우리가 여러가지 협력을 하고, 더 좋은 역내 협력을 할수 있는 기회가 생길거라고 생각합니다. 그런 측면에서 문 대통령이 평화를 구축하기 위한 노력들이 크게 칭찬 받아야 된다고 생각합니다.</p>	<p>Я думаю, что это откроет нам возможности для сотрудничества в различных направлениях и прежде всего, для улучшения регионального сотрудничества. В этом отношении я думаю, что усилия президента Муна по установлению мира заслуживают высокой оценки.</p>
	<p>이러한 상황은 고려해 보면 몇가지를 이야기 할수도 있겠습니다. 물론, 평화가 경제에</p>	<p>Учитывая эту ситуацию, можно отметить следующее. Конечно, мир является основой</p>

<p>기반이 되고, 또한 통일이 있어야지만 우리가 지역에 경제적인 협력을 이룰수 있겠지만, 더 중요한 것은 이러한 평화가 굉장히 중요한 동시에 우리가 보호해야 되는 같이입니다.</p>	<p>экономики, и мы можем добиться экономического сотрудничества в регионе только тогда, когда будет мирное объединение, но что более важно, этот мир очень важен для нас, и мы должны его сохранить и поддержать.</p>
--	---

**Вывод:** В таблице 1 фрагментарно представленный перевод доклада В.В. Михеева разделён на абзацы с 1 по 7. Мы видим функциональные особенности персуазивного высказывания, а именно: аргументативность (абзацы 3-6), но тезис и аргумент не распределены синтаксически, а выступают в единстве. Основной тезис-утверждение о необходимости мирного сосуществования на Корейском полуострове. Из фрагмента перевода доклада (абзацы 3-6) видно, что практическая цель это-воздействие на аудиторию-двустороннее-трёхстороннее взаимодействие стран Северо-Восточной Азии. Способами воздействия выступают аргументация, межкультурные стратегии и тактики, направленные на изменение языковой (политической, экономической и др.) картины мира адресата.

Проявление особенностей на языковых уровнях: лексический уровень-повтор и эпитеты. Морфологический уровень-обобщающие формы местоимений, императивы, временные формы глаголов, модальность (категории долженствования, желания, разрешения/запрещения действия, возможности/ невозможности действия), их синтаксические (парцелляция, риторические вопросы) и стилистические выделения (абзацы 5-6).

두 가지를 먼저 상상해볼까요?	Давайте сначала представим две вещи.
------------------	--------------------------------------

6

더 중요한 것은 이러한 평화가 굉장히 중요한 동시에 우리가 보호해야 되는 가치입니다.	Этот мир очень важен для нас, и мы должны его сохранить и поддержать.
---	---

### **Заклучение**

Представленный лингвостилистический анализ перевода фрагмента позволяет сделать вывод, что для адекватного перевода политического дискурса, переводчику необходимо принимать во внимание разницу механизмов восприятия исходных идей оригинала текста носителями разных лингвокультур.

Перевод содержит лингвостилистические особенности: стилистически маркированные элементы языковой системы, а именно: узкоспециальные термины и свойственные им эмоциональные и экспрессивные компоненты содержания, коннотации и ассоциации с точки зрения их соотношения, в некоторых случаях проявления субъективной модальности, ритмизованную эмоциональность и подчеркнутую персуазивность выступления, наличие лингвистического и экстралингвистического планов, трансформации в лексической и стилистической системах, одновременное употребление официально-деловой речи и просторечия, а также диффузию политического языка. Выполненная работа не претендует на исчерпывающее решение проблемы.

### **Список литературы**

1. Вишнякова В. В. Персуазивные высказывания в бюджетных посланиях президента Республики Корея Мун Чжэ Ина (2018-2019 гг.). Регионы в современном мире: глобализация и Азия. Зарубежное регионоведение / отв. ред. Е. А. Канаев. – СПб.: Алетейя, 2020. –С. 237–249.

2. Вульфович Б.Г. Лингвопрагматический потенциал комментария как компонента политического интернет-дискурса. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. 10.02.19 –Теория языка. Краснодар, 2021. – 136с.
3. Колодина Е. А. Корейский менталитет и его влияние на межкультурную коммуникацию в бизнес среде. Вестник МИЭЛ ИГУ. Сер. Восточные языки / отв. ред. Е. В. Крайнова. –Иркутск: Изд-во ИГУ, 2020. – № 10. –С. 36–42.
4. Коростелёва Л. В. Политический дискурс как учебная дисциплина в профессиональной подготовке. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/07>
5. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология») –Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2006, –177с.
6. Суханов Ю.Ю. Политический дискурс как объект лингвистического анализа. Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9. № 1. –С. 200–212. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://journals.rudn.ru/semiotics&semantics>

**Карташова А.И.**

***Научный руководитель: Косоногова О.В., к. филол. н., доцент,  
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону***

## **ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ СФЕРЫ IT ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Настоящая статья представляет собой обзор наиболее распространенных способов передачи терминов сферы информационных технологий с английского языка на русский. В ходе исследования были описаны особенности перевода IT-терминов, отобранных из специализированных интернет-изданий при помощи метода случайной выборки. Рассмотрены различные подходы к переводу технических терминов, в том числе транскрипция, транслитерация, калькирование, экспликация и другие. В статье обоснована необходимость расширения терминологических исследований, а также усовершенствования способов и методов перевода терминов англоязычных терминосистем различных сфер деятельности на русский язык.

**Ключевые слова:** сфера IT, перевод, термин, транслитерация, транскрипция, калькирование, экспликация, семантический эквивалент.

Сфера информационных технологий (IT) является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей современной экономики. Она характеризуется большим количеством специальных терминов, которые могут вызвать трудности при переводе на другие языки.

**Актуальность.** В настоящее время сфера IT постоянно развивается и расширяется, что приводит к появлению новых терминов и сленговых выражений. В связи с этим, переводчики сталкиваются с задачей точного и правильного перевода этих терминов на другие языки. Правильный перевод терминов в сфере IT, в свою очередь, является важным фактором в успешном развитии бизнеса и выполнении задач в этой сфере.

**Материалом исследования** послужили термины, отобранные из специализированных интернет-изданий IT-тематики.

**Методика исследования:** метод случайной выборки, сопоставительный, описательный.

**Результаты исследования.** В ходе исследования были рассмотрены различные определения термина как единицы специальной номинации. Так, С.И. Маджаева характеризует термин как лексическую единицу, которая создается для обозначения предметов, явлений, процессов, признаков, когнитивно и дискурсивно значимых лишь в особом семиотическом пространстве, обладающую конвенциональностью в употреблении и являющуюся членом определенной терминологической системы» [Маджаева 2012].

Сложность перевода текстов в сфере IT состоит в том, что многие термины данной области относятся к безэквивалентной лексике, но это не означает невозможность их перевода. Для IT-терминологии

характерно применение речевой игры и средств речевой экспрессии. Постепенно термины сферы IT приобретают переводческие соответствия, и этот процесс исследования проходит достаточно динамично [Журавлева 2016].

Анализ терминов выборки показал, что основными способами передачи терминологии на русский язык являются: транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод, подбор семантического эквивалента. Помимо этого, определенное количество составили неперебиваемые термины, которые в большинстве своем переходили в текст перевода без изменений, поскольку стали представлять собой общеизвестные термины, не требующие пояснений.

Что касается *транскрипции* и *транслитерации*, то, как было замечено в ходе нашего исследования, они редко используются в чистом виде. Довольно часто используют транскрипцию с сохранением элементов транслитерации. Среди случаев использования транслитерации можно встретить такие примеры: *protocol* – *протокол*, *avatar* – *аватар*, *portal* – *портал*. При помощи транскрипции были переведены следующие термины: *device* – *девайс*, *file* – *файл*, *note-book* – *ноутбук*, *bite* – *байт*. В то время как смешанный тип данных приемов мы наблюдаем в таких примерах, как *video streaming* – *видео-стриминг*, *web-site* – *веб-сайт*.

*Калькирование* (от фр. *calque* «копия») является одним из основных способов перевода сложных терминов в сфере IT. Данный переводческий прием заключается в передаче лексических единиц оригинала путем замены их составных частей (морфем или слов) лексическими соответствиями в языке перевода [Комиссаров 1990: 173]. Например: *computer network* – *компьютерная сеть*, *current drive* – *текущий диск*, *network neighbourhood* – *соседство в сети*. Смешанные типы, или полукальки, также встречаются при переводе ряда IT-

терминов, например, *flash drive* – *флэш-накопитель*, *dialogue box* – *диалоговое окно* и др.

*Экспликация* используется в случае, когда термин еще не вошел в употребление в определенной области науки или техники и требует толкования. Описательный способ или экспликация (от лат. *explicatio* «разъяснение») – это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица языка-оригинала заменяется словосочетанием, дающим объяснение или определение этой единицы [Комиссаров 1990: 185]. Экспликация является чрезвычайно продуктивным способом перевода компьютерных терминов, поскольку бурное развитие сферы информационных технологий требует своевременно находить терминам понятные эквиваленты в языке перевода. С помощью экспликации переводят как многокомпонентные терминологические словосочетания, так и однословные сложные термины. Для того чтобы правильно применить такой прием перевода, необходимо хорошо знать предметную сферу переводимого текста, чтобы правильно раскрыть содержание обозначаемого термином понятия. Примеры применения экспликации: *burning* – *запись компакт-диска*, *cross fade* – *плавный монтажный переход (напр. при монтаже видеоматериала)*, *computationally intensive applications* – *приложения, требующие большого объема вычислений*. Перевод терминов сферы IT при помощи подбора семантического эквивалента является одним из самых распространенных способов перевода лексики данной области. Он используется в том случае, когда значение английского термина полностью соответствует содержанию русского: *information processing* – *обработка данных*, *electronic digital signature* – *электронная цифровая подпись*. Отметим, что переводчику необходимо знать и уметь подбирать эквиваленты на родном языке, поскольку термины – неоднозначны и в зависимости от сферы знаний,

в которой они употребляются, приобретают разные значения и дефиниции.

**Заключение.** Динамическое развитие терминосистем различных сфер деятельности, которые пополняются новыми терминами в условиях современной глобализации и благодаря постоянным инновационным процессам в различных сферах человеческой жизни, влечет за собой необходимость расширения терминологических исследований и усовершенствования способов и методов перевода английской терминологии на русский язык. Интенсификация инновационных процессов вместе с глобализационными процессами в современном обществе способствуют обогащению терминологической системы русского языка словами и словосочетаниями, связанными со сферой информационных технологий.

Анализ терминов выборки показал, что транскрипция, транслитерация, калькирование, экспликация и подбор семантического эквивалента являются наиболее частотными способами перевода терминов сферы ИТ. Язык информационных технологий, как и сами информационные технологии, не является статичным, он постоянно развивается и обогащается новыми терминами и терминологическими словосочетаниями, а тот факт, что некоторые термины не включены в специализированные словари, позволяет говорить о том, что этот слой лексики недостаточно изучен, и его исследование является перспективным.

#### Список литературы

1. Журавлева И. В. Особенности перевода безэквивалентной лексики подъязыка информационных технологий // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №8-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-bezekvivalentnoy-leksiki-podyazyka-informatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 15.03.2023).
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

3. Маджаева С. И. Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование //Астрахань: АГМА. – 2012.

**Лукашина А.Д.**

*Научный руководитель: Ягупова Л.Н., д. филол. н., доцент,  
Донецкий национальный университет, г. Донецк*

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СУБСТАНТИВИРОВАННЫХ  
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И ПРИЧАСТИЙ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА  
НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛОСОФСКОГО ТРАКТАТА  
Ф. НИЦШЕ «ALSO SPRACH ZARATHUSTRA»)**

Статья посвящена исследованию способов и особенностей перевода субстантивированных прилагательных и причастий с обобщённо-абстрактным значением с немецкого языка на русский в философском трактате Ф.Ницше «Also sprach Zarathustra». Было установлено, что Ю. М. Антоновский, автор перевода, в основном использовал для передачи на русский язык исследуемых языковых единиц субстантивированные прилагательные и причастия. Также были рассмотрены и проанализированы другие способы перевода субстантивированных прилагательных и причастий: словосочетание «прилагательное + существительное», соответствующее по смыслу имя существительное, более сложные конструкции.

**Ключевые слова:** субстантивация, субстантивированное прилагательное, субстантивированное причастие, обобщённо-абстрактное значение, способы перевода.

**Актуальность** темы исследования обусловлена широким распространением субстантивации в разных функциональных стилях исследуемых языков, при этом недостаточным уровнем изученности

субстантивированной лексики в немецком и русском языках в аспекте переводоведения, в особенности субстантивированных единиц с обобщённо-абстрактным значением.

**Материалом** исследования послужили 177 субстантивированных лексических единиц со значением абстрактного понятия в немецком языке и 230 их переводных соответствий, отобранных путём сплошной выборки из философского трактата Фридриха Ницше «Also sprach Zarathustra» [Nietzsche 1890] и его перевода на русский язык, выполненного Ю. М. Антоновским [Ницше 2015]. Разница в количестве субстантивированных лексем в оригинале и переводе философского трактата обусловлена тем, что автор перевода нередко переводит одну и ту же лексему немецкого языка по-разному.

Для решения поставленных в работе задач используются следующие основные **методы и приёмы** лингвистического анализа:

- сопоставительный метод, при помощи которого выявляются сходства и расхождения в структуре исследуемых грамматических единиц в сопоставляемых языках;

- описательный метод, который позволяет комплексно представить полученные результаты;

- элементы количественного анализа, который использовался в качестве дополнительного средства иллюстрации отдельных положений и выводов к статье.

Субстантивация прилагательных с обобщённо-абстрактным значением характерна как для немецкого, так и для русского языков. В данном случае речь идёт о существительных среднего рода, обозначающих обобщённую субстанцию, – носителя «признака, названного производящим прилагательным» [Федоров 1961: 105]. Такое же значение имеют существительные среднего рода, для которых мотивирующими словами выступают причастия, однако

данный процесс наблюдается значительно реже по сравнению с прилагательными [Земская 2011: 291].

Ф. Ницше довольно часто использует в своем философском трактате субстантивированные прилагательные и причастия с таким значением.

В большинстве случаев субстантивированные прилагательные немецкого языка автор перевода Ю. М. Антоновский передаёт на русский язык также субстантивированными прилагательными, ср.:

(1) *Wo ich Lebendiges fand...* [Nietzsche 1890: 120].

(1a) *Везде, где находил я живое...* [Ницше 2015: 138].

Для передачи субстантивированного причастия I при переводе с немецкого языка на русский переводчик преимущественно использует субстантивированное действительное причастие ((2)-(2a)), а для перевода субстантивированного причастия II – субстантивированное страдательное причастие русского языка ((3)-(3a)), ср.:

(2) *Alles Fühlende leidet an mir...* [Nietzsche 1890: 88].

(2a) *Всё чувствующее страдает во мне ...* [Ницше 2015: 100].

(3) *...ich gab dir die Freiheit zurück über Erschaffnes...* [Nietzsche 1890: 228].

(3a) *...я возвратил тебе свободу над созданным...* [Ницше 2015: 280].

В ходе исследования немецкоязычного оригинала философского трактата Ф. Ницше и его перевода на русский язык выявлены также следующие способы передачи субстантивированных прилагательных и причастий с обобщённо-абстрактным значением:

- словосочетание «прилагательное + существительное», ср.:

(4) *An der Erde zu freveln ist jetzt das Furchtbarste ...* [Nietzsche 1890: 9].

(4a) *Теперь хулить землю – самое ужасное преступление ...* [Ницше 2015: 8];

- соответствующее по смыслу имя существительное, ср.:

(5) *Wenn ihr das Angenehme verachtet ...* [Nietzsche 1890: 80].

(5а) *Когда вы презираете удобство ...* [Ницше 2015: 90];

- при помощи более сложных конструкций, таких как причастный оборот, придаточное предложение, распространённое определение (характерно для перевода сложных слов), ср.:

(6) *Das heissen wir selber an uns das Ewig-Weibliche ...* [Nietzsche 1890: 136].

(6а) *Это называем мы сами вечной женственностью в нас* [Ницше 2015: 156].

В **заключение** следует отметить, что, согласно проведённому анализу, субстантивация прилагательных и причастий более характерна для немецкого языка, чем для русского. Автор перевода философского трактата Ф. Ницше с немецкого языка на русский не всегда использует соответствующие субстантивированные слова. Довольно распространены другие способы передачи немецкой субстантивированной лексики на русский язык, указанные выше.

#### Список литературы

1. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2011. 328 с.
2. Немецко-русские языковые параллели: Сопоставительные очерки по вопросам словообразования и синтаксиса немецкого и русского языков / Фёдоров А. В. [и др.]. М. : Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1961. 304 с.
3. Ницше Ф. Так говорил Заратустра: Кн. для всех и ни для кого; пер. Ю. М. Антоновского. М. : Издательство АСТ, 2015. 416 с.
4. Nietzsche F. Also sprach Zarathustra: Ein Buch für Alle und Keinen. München : Goldmann Verlag, 1890. 323 S. (оригинал).

**Матвиенко К. В.**

*Научный руководитель: Косоногова О. В., к. филол. н., доцент,  
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону*

## **СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Статья посвящена переводу современных англоязычных фильмонимов на русский язык. В данной статье нами был рассмотрен термин «фильмоним» и его главные функции, которые включают в себя информативную, рекламную и прагматическую функции. В данной работе также были рассмотрены стратегии, которые широко используются при переводе названий и включают в себя прямой перевод англоязычных названий фильмов, трансформацию наименования, замену. Также были рассмотрены примеры перевода названий кинофильмов с английского на русский язык с применением вышеперечисленных стратегий перевода.

**Ключевые слова:** фильмоним, перевод фильмов, перевод сериалов, перевод названий, стратегии перевода.

В настоящее время киноиндустрия занимает одну из ведущих позиций в масскультуре, а зарубежные фильмы позволяют аудитории узнать новое о культуре других стран. Корректность формулировки названия является одним из условий правильного понимания зрителем сюжета и идеи [Коробова 1994: 48]. Переводы фильмонимов предоставляют материал для исследования типов эквивалентности, интерференции, речевых ошибок, указывают на тенденции перевода.

Данной проблематикой занимались О. Александрова, А. Бабенко, Е. Бальжинимаева, И. Милевич и другие. Так, в своем исследовании Подымова Ю.Н. определяет место фильмонимов в ономастическом

пространстве и описывает специфику фильмонимов в семантическом, структурном, функциональном аспектах [Подымова 2006: 166].

Цель статьи – анализ современных тенденций перевода англоязычных фильмов. Объект исследования – англоязычные фильмонимы, предмет исследования – их перевод на русский язык.

Названия кинофильмов относятся к особому разряду имен собственных. Для их обозначения существует также термин – «фильмоним». Важнейшая функция фильмонимов – это информативная функция, включающая в себя рекламную и прагматическую функцию [Бальжинимаева 2009: 23]. В нашем исследовании мы будем пользоваться традиционным термином «название фильма».

Название кинофильма выполняет несколько важных функций, включая идентификацию фильма и необходимость его продвижения. Название используется для передачи замысла, а зритель получает первую информацию о фильме из его заголовка. Перевод названия кинофильма – важная задача для переводчика, поскольку от него зависит привлекательность фильма для зрителей [Милевич 2007: 66].

Чтобы достичь желаемого успеха в переводе, переводчику необходимо обладать не только отличным владением иностранным и родным языками, но и экстралингвистическими знаниями. При переводе названия кинофильма важно начать с анализа общего сюжета фильма и сравнения его с названием, учитывая цель его использования. Только тогда можно понять, какие изменения нужно внести в название фильма, чтобы достичь желаемого эффекта [Милевич 2007: 69].

Из сравнительного анализа названий англоязычных аудиовизуальных произведений и их переводов на русский язык следует, что при работе с названиями фильмов переводчику необходимо адаптировать исходный текст, учитывая языковые,

когнитивные и ценностные установки широкой аудитории. Переводчик должен адаптировать название фильма, чтобы оно лучше соответствовало предпочтениям локальной культуры [Бальжинимаева 2009: 62]. Применяются следующие стратегии перевода, предложенные Е.Ж. Бальжинимаевой:

1. Прямой перевод англоязычных названий фильмов. Обобщенно принятой практикой является прямой перевод названий англоязычных фильмов, если в них нет непереводаемых социокультурных компонентов. Эта стратегия часто применяется, если название фильма состоит из имени собственного или слова с универсальным метафорическим значением [Бальжинимаева 2009: 66]. Например: «*It*» – «Оно», «*Past Lives*» – «Прошлые жизни», «*Scream*» – «Крик», «*Aquaman*» – «Аквамен».

2. Трансформация наименования. При использовании неформальных семантических компонентов переводчик должен расширить текст, чтобы не нарушить правила русского языка. Это может быть обусловлено как смысловым контекстом, так и прагматическими факторами. Например: «*A Dog's Purpose*» – «Собачья жизнь», «*Gunfight at Rio Bravo*» – «Нападение на Рио Браво», «*Missing*» – «Пропавшая без вести». Кроме добавления, переводчик может также использовать метод опущения: «*John Wick: Chapter 4*» – «Джон Уик 4».

3. Замена названия фильма происходит из-за невозможности передать прагматический смысл исходного текста.

Перевод фильмонимов, содержащих собственные названия, чаще всего переводятся путем транскрипции и транслитерации. К примеру, нашумевший документальный телесериал «*Harry & Meghan*» перевели именно таким способом – в русской адаптации данный фильмоним выглядит так: «Гарри и Меган». В данном случае упор также был сделан на всемирную известность членов королевской семьи, которые, в некоторой степени, стали именами нарицательными

(например, в английском языке появился глагол *to Megan Markle*, что значит «ценить себя и свое душевное здоровье»).

Иногда переводчики все же вынуждены использовать полную замену. Например, фильмоним «Ozzy» в российском прокате переименовали в «*Большой собачий побег*». Это было сделано с целью адаптации названия к сюжету и персонажам фильма, чтобы потенциальные зрители могли легче представить, о чем идет речь. Простая транслитерация названия была бы неинформативной.

После выпуска фильма «*Мой парень – псих*» («*Silver Linings Playbook*») в России, структура его наименования стала популярной. Зрителям начали предлагать фильмы, такие как «*Мой парень – киллер*» вместо оригинального названия «*Мистер Совершенство*» («*Mr. Right*»), «*Если твоя девушка – зомби*» вместо «*Жизнь после Бет*» («*Life After Beth*»). При переводе комедии «*Colossal*», переводчики также использовали эту конструкцию, назвав его «*Моя девушка – монстр*» вместо оригинального названия «*Огромный*». По нашему мнению, этот перевод является удачным, поскольку название «*Моя девушка – монстр*» звучит интригующе и указывает на жанр и сюжет фильма.

Однако не всегда замена полностью соответствует цели перевода. Спорный случай – замена названия фильма «*How to be a single*» на «*В активном поиске*» при переводе на русский язык. Эта кинолента рассказывает историю женщин, которые предпочитают быть одинокими. По нашему мнению, полная замена названия искажает смысл сюжета, поскольку фильм не о поиске партнера, а о том, как «быть одной».

Фильм «*War dogs*» был переведен на русский язык как «*Парни со стволами*». В американской культуре термин «war dog» используется для обозначения частных торговцев оружием. Из-за различий в национально-культурных компонентах дословный перевод

невозможен. Поэтому переводчик применил полную замену, что сделало название более привлекательным. Мы считаем данный перевод обоснованным.

Киолента «*The Headhunter's Calling*» была переведена как «*Охотник из Уолл-стрит*», дословный перевод – «*Призвание охотника за головами*». По-видимому, расчёт был направлен на ассоциацию с успешной кинолентой «Волк с Уолл-стрит». Однако наша точка зрения заключается в том, что такой перевод не передает идею фильма и ориентирован на более широкую аудиторию.

Итак, проведённый нами анализ показал, что при переводе англоязычных названий фильмов на русский язык выбор стратегии зависит от исходного названия фильма, лингвокультурной нагрузки, жанра, аудитории и маркетинговых стратегий. Также было обнаружено, что переводы названий фильмов на русский язык не всегда были адекватными, поскольку переведенные названия не соответствовали содержанию, идейному замыслу и жанровой принадлежности фильма.

#### **Список литературы**

1. Бальжинимаева Е.Ж. Стратегии перевода названий фильмов. Улан-Уде: 2009. 134 с.
2. Коробова Л.А. Заглавие как компонент текста. М.: 1994. 169 с.
3. Милевич И. Стратегии перевода названий фильмов. Русский язык за рубежом. 2007. Вып. №5 (204). 65-71 с.
4. Подымова Ю.Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах. Майкоп, 2006. 205 с.

Сайпанова А.Э.

*Научный руководитель: Гимадиева Э.Н., ассистент,  
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань*

## **АНАЛИЗ ЗАГОЛОВКОВ НЕМЕЦКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ И МЕТОДЫ ИХ ПЕРЕВОДА**

В данной статье автором рассматривается понятие «заголовков» в печатных средствах массовой информации (далее СМИ), проводится краткое исследование истории газетной печати Германии, анализируются характерные лексико-семантические особенности немецких заголовков. Цель исследования – определить наиболее подходящие методы перевода аутентичных заголовков, которые исключают искажение смысла и максимально сохраняют их уникальность. В результате были приведены примеры перевода заголовков печатных СМИ с немецкого на русский язык.

**Ключевые слова:** заголовки печатных СМИ, типология и функционал заголовка в медиа, особенности немецких заголовков, история печатных СМИ Германии, методы перевода.

Проблема данного исследования актуально в связи с всеохватывающим распространением как печатной, так и электронной медиакommunikации. Отсюда возникает необходимость в развитии навыков перевода не только содержания статьи, но и одной из важнейшей части публикации – заголовка.

Материал и методика исследования.

Методом выборки были проанализированы свыше 400 заголовков различных по своей тематике заголовков немецких онлайн-газет за 2020-2022 год. В анализе были использованы издания DER SPIEGEL, Vogue Germany, Berlin.de, HelloBetter, Reformhaus, Süddeutsche Zeitung.

Результаты исследования.

Для начала определим значение понятия «заголовок», рассмотрим его функции и типологию.

Заголовок – **это** название литературного произведения, в той или иной степени раскрывающее его содержание [Большая Советская энциклопедия, 352 с.]. Заголовки в публицистическом стиле представляют собой многоступенчатое изложение основных положений газетной статьи или газетного сообщения. Это важный элемент текста, так как именно яркость и оригинальность заголовка решает – заинтересует ли работа читателя. В среднем в 5 раз больше людей читает заголовки, чем основной текст.

С. П. Суворов в статье «Особенности стиля газетных заголовков» выделяет следующие функции заголовка:

1. Привлечь внимание читателя;
2. Краткое отразить содержания текста;
3. Установить контакт с читателем, побуждение читателя к прочтению текста;
4. Оказать определённое эмоциональное воздействие;
5. Отделить одно сообщение от другого.

Выделяется следующая типология заголовков [Виноградова, К. Е. Основы творческой деятельности журналиста: учебное пособие]:

1. Наиболее распространённый вид – простой заголовок, состоящий из одного (как утвердительного, так и вопросительного) предложения.

6. Усложнённый заголовок. Этот вид заголовков состоит из нескольких предложений, содержащих законченную мысль.

7. «Заголовочный комплекс». Это совокупность элементов названия текста, освещающая один текст с разных сторон и состоящая из заголовка, рубрики, подзаголовков, вводов, врезок и анонсов. Этот

вид используется как средство организации и улучшения восприятия текста.

Прежде чем приступать к анализу заголовков, необходимо ознакомиться с историей газетной печати в Германии.

Периодическая печать в Германии уходит своими корнями в эпоху Священной Римской империи. Информационные ведомости, зародившиеся в Италии, а впоследствии и в Германии, получили название «Gazetta». В Германии (тогда Священная Римская империя германской нации) они назвались так: «Novo», «Aviso», «Pagell», «Zeddel», но наибольшее распространение получило название «Zeitung», произошедшее от слова «die Zeit» – время. Наиболее вероятно, что это слово есть трансформация от «Zidunge», обозначавшее «новость».

Предшественниками современных печатных газет были «письма-новости», датируемые 15 веком. Стоит упомянуть и листовки, которые уже тогда использовали графические средства. «Newe Zeytung von orint und affgange» – первое издание, выпущенное во второй половине 16 века, в котором появилось понятие «газета» в заголовке.

Известно, что в современных условиях печатные газеты по-прежнему пользуются спросом в Германии, что демонстрирует статистика самых тиражируемых изданий:

1. «Bild»— бульварная газета. Тираж: 3 445 000 экземпляров.
2. «Süddeutsche Zeitung» — несмотря на своё название, является общенациональной газетой. Тираж: 444 000 экземпляров.
3. Die Welt» — тираж: 264 000 экземпляров.
4. «Frankfurter Allgemeine Zeitung» — 387 000 экземпляров.
5. «Die Welt»— влиятельнейшая еженедельная газета либеральной направленности. Тираж: 480 000 экземпляров
6. «Der Spiegel»— «левый» еженедельник с тиражом более 1 млн экземпляров.

Лексико-семантические особенности немецких заголовков выражаются в разнообразии троп (сравнение, метафора, метонимия) и фигур речи (гипербола, литота, ирония и др.) задействованных в привлечении читателя. Немало важную роль играют синтаксические средства.

В немецких заголовках особенно часто встречаются следующие лексико-семантические приемы:

1. Отсутствие артиклей – «Wohnmobilhersteller melden Rekordverkäufe» (DER SPIEGEL от 20.01.2022)

2. Опущение членов предложения – «Russland gestern – heute – morgen» (Volk auf dem Weg от 2020)

3. Употребление

— инверсии

«Bis 2030 könnten fünf Millionen Fachkräfte fehlen» (DER SPIEGEL, 17.01. 2022)

— каламбура

«Der Angst vor der Angst: 3 Tipps» (HelloBetter, 11.03.2020)

— метафор

«Die nächsten 20 Jahre Der Euro wird überleben» (Süddeutsche Zeitung, 13.01.2022)

— перифраза

«Deutschland: Was Der Westen kann vom Osten lernen kann» (DER SPIEGEL, 02.11.2022)

— и др.

4. Использование фразеологизмов

«Die Wurzel gegen beinah alle Übel» (Reformhaus, 13.03.2020)

5. Использование заимствованных слов.

Американизмы представлены в 20% немецких заголовков – «Lawraw – Test für Bearbock» (DER SPIEGEL, 18.01.2022)

6. Опущение глагольной части предложения.

«Der Kampf um die Tantiemen der Popstars» (DER SPIEGEL, 16.01.2022, Geldanlage)

7. Задействование вопросов и цитат в качестве заголовка.

«Wir erleben hier den Zusammenbruch eines Denkmals» (DER SPIEGEL, 20.01.2022)

Исходя из приведённых примеров, можно сделать вывод, что немецкие журналисты используют различные лексические, стилистические способы для создания заголовков статей. Это помогает сформировать яркий, эмоциональный заголовок, который привлечет как можно больше читателей.

Рассмотрим наиболее популярные методы перевода — грамматические замены, калькирование и добавление слов. В указанных ниже примерах рассмотрены вариации применения данных методов.

1. Замена глагола отглагольным существительным:

2. «Neuinfektionen bei Kindern steigen drastisch: Neue Regeln» – «Резкий рост новых инфекций среди детей: новые правила» (Berlin.de, 15.11.2021)

3. Замена причастных конструкций на существительные и/или глаголы:

«Logistik Management Konferenz 2021 erfolgreich beendet» – «Конференция логистического менеджмента 2021 успешно завершилась» (Technische Universität Dresden, 21.09.2021)

4. Замена прилагательных и наречий на существительные и/или глаголы:

«Aktien werden noch viel teurer» – «Акции ещё более подорожают» (Caital.de, 09.12.2020)

5. Использование дословного перевода или калькирование:  
«VOGUE Collection:

Die neuen Holiday-Styles sind perfekt für die Festtage» – «VOGUE Collection: новые парадные образы идеально подходят для праздничного сезона» (VOGUE Germany, 19.11.2021)

6. Добавление слов:

DAAD in Brasilien: „Ein anderer Internationalisierungsansatz“ – «Немецкая служба академических обменов (DAAD): Иной подход к слиянию международного образования»

7. Компенсация – замена непередаваемого элемента иностранного языка другим средством, который передаёт то же значение:

«Wissen schafft Wirkung!» – «От знания к действию!» («Wilkhanh» (веб-сайт) 07.09.2020)

8. Логическое развитие заключается в замене словарного соответствия при переводе контекстуальным, лексически связанным с ним. Сюда относится метафора и метонимия.

«Ohne Auto auf dem Land – geht das überhaupt» – «Ехать без автомобиля загород – возможно ли это?» (DER SPIEGEL, 25.01.2022)

Заключение.

В ходе исследовательской работы был проанализирован большой перечень немецких заголовков. Была выявлена основная тенденция создания заголовка – тенденция упрощения. Это достигается благодаря грамотному подходу к выбору лексических компонентов, а также «игрой» с вниманием читателя при помощи пунктуации. В немецких заголовках публицисты при возможности исключают артикли, а также части предложения, которые имеют малый смысловой вес.

Для перевода иноязычных заголовков необходимо, во-первых, владеть исчерпывающей информацией по теме перевода, во-вторых,

грамотно сохранять уникальность и краткость исходного заголовка. Как было подчеркнуто в исследовании, основными методами перевода являются лексические замены и трансформации, компенсации, калькирование, добавление слов.

#### Список литературы

Алексеева, И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – с. 352.

Большая Советская энциклопедия – М., 1957. – 352 с.

Вороненкова Г.Ф. Путь длиною в пять столетий: от рукописного листка до информационного общества (национальное своеобразие средств массовой информации Германии). М.: Языки русской культуры, 1999

Виноградова, К. Е. Основы творческой деятельности журналиста: учебное пособие / К. Е. Виноградова, Г. С. Мельник, Р. П. Лисеев. — 2-е изд., стер. — Москва: ФЛИНТА, 2015. — 208 с.

Суворов, С.П. Особенности стиля английских газетных заголовков / С.П. Суворов // Язык и стиль. - Москва: Мысль, 1965.

Fischer (1972) «Die Zeitung als Forschungsproblem. In Deutsche Zeitungen des 17. bis 20. Jahrhunderts», Fischer, H.-D., Pullach bei München, 1972, p. 13.

**Скиба М. А.**

**Научный руководитель: Стахова Л. В., к. фил. н, доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

## СПЕЦИФИКА ЛОКАЛИЗАЦИИ РЕКЛАМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО САЙТА НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК

В настоящей статье рассматривается проблема локализации рекламно-информационного сайта на турецкий язык. Был проведен анализ английского сайта, выявлены основные компоненты оригинального сайта. Была произведена локализация сайта на турецкий язык, были определены трудности при производстве локализации,

которые можно разделить на лингвокультурологический аспект (культурные особенности страны языка перевода и традиции использования языковых единиц в речи), грамматический аспект (передача артикля, местоимений) и стилистический аспект (передача образности).

**Ключевые слова:** рекламно-информационный сайт, рекламный текст, локализация, турецкий язык, английский язык.

Рекламная коммуникация активно развивается в онлайн-пространстве в виде сайтов, интернет-страничек и способствует формированию особой сферы коммуникации с различными приемами создания текста. Специфика рекламно-информационных сайтов заключается в красочном, комплексном описании продукта, использовании инвентаря лексико-стилистических, терминологических средств, отличных от офлайн способов коммуникации с клиентом. Именно эти особенности сайтов осложняют процесс их перевода, необходимость в котором возникает при выходе продукта на международный рынок. Для успешной реализации представленной на сайте продукции очень важно произвести верную, точную локализацию рекламно-информационного сайта, чтобы информация о продукте, представленная на сайте, заинтересовала потребителя. Этим и обусловлена актуальность данного исследования.

Материалом данной работы является сайт «[www.derscharfemaxx.com/international/en](http://www.derscharfemaxx.com/international/en)» производителя сыров Käserei Studer.

Методами исследования, задействованными в ходе данной работы, являются сопоставительный анализ, метод сплошной выборки, метод семантического анализа.

Рекламно-информационный сайт — это продукт деятельности человека, где размещается информация о рекламируемом товаре, результатом деятельности при этом являются рекламные тексты,

созданные с целью повлиять на потребителя, доступные потребителю в любой точке мира в любое время и напрямую влияющие на потребителя, несущие в себе возможность легко и быстро корректировать информацию о продукте [Печетова 2018: 97-105].

По Зинкевичу О. В., локализация – это в своем роде культурная адаптация, конечная цель которой - выстроить эффективную коммуникацию с адресатом, это процесс лингвистической трансформации структуры и содержания текста, задача которого адекватно передать заложенные в структуру текста смыслы применительно к заданной коммуникативной ситуации, определяемой социокультурными, маркетинговыми, политическими и другими условиями [Зинкевич 2018: 135-138].

Для полного понимания понятия термина «локализация» необходимо разграничить данный термин с понятием перевода. По мнению Б. Эсселинка, локализация отличается тем, что ее главная задача - донести исходный смысл с учётом множества факторов, которые могут повлиять на получение опыта от продукта, в отличие от перевода, где главной задачей является донести смысл и содержание текста. Локализация смещает вектор внимания на потребителя и рассматривает его как активного участника акта коммуникации, таким образом перенося вектор внимания переводчика с текста на культурные особенности. Локализация всегда подразумевает перевод в том числе, при этом перевод не всегда подразумевает локализацию [Esselink 2000: 497].

При локализации англоязычного сайта на турецкий язык были выявлены следующие проблемы.

Рассмотрим пути решения первой группы сложностей – это культурно обусловленное, исторически сложившееся использование языковых единиц в ИЯ и в ПЯ.

При анализе оригинального текста было выявлено использование побудительных предложений, представляющих сложность при переводе. Так, при переводе выражения «Live life to the max» - «Hayatını son derece

güzel yaşa», мы столкнулись с тем, что образ в оригинале, означающий «жить на максимум», не был бы понятен носителю турецкого языка. Нами была использована замена образа для передачи данного выражения: «Hayatını» - «твою жизнь», «son derece» - «очень долго» «güzel yaşa» - «живи хорошо» [Каплан 2023: 35-112]. В ПЯ подобранное нами выражение означает «живите жизнь очень хорошо, живите долго». Подобранная нами фраза бытует в турецком языке и проще для восприятия тюркоязычному потребителю, нежели значение фразы ИЯ.

Оригинальный текст также содержит идиомы, например, «Taking cheese to a league of its own», что означает «вывести сыр на новый уровень, улучшить сыр». Так, употребление подобных идиом несет в себе семантику, по-разному выражающуюся в ИЯ и в ПЯ. В переводе была использована замена (было заменено значение «пути» сыра к «более высокому уровню» значением «пути» сыра к славе: «Peyniri yüceliğine kavuştururken» - «Когда сыр идет к славе») [Каплан 2023: 23-56]. В данном случае была использована замена, так как данное выражение бытует в турецком языке и будет понятно тюркоязычному потребителю.

Рассмотрим пути решения второй группы сложностей – это грамматический аспект, который включает в себя передачу артикля и местоимений.

При анализе оригинального текста было выявлено использование местоимений первого лица: «I want Max flavor». Здесь используется местоимение первого лица «I» - «Я». При переводе была сохранена грамматическая конструкция при помощи турецкого аффикса «-ım», который является грамматическим показателем первого лица единственного числа при присоединении его к основе слова: «Max aromasını istiyorum» - «Я хочу максимум вкуса» [Каплан 2023: 11-34].

В турецком языке отсутствует артикль, что также восполняется путем замены частицей «var», что переводится как «есть», «является» («There are» - «var») [Каплан 2023: 45]. Так, в данном примере артикль в

оригинальном тексте был частью анафоры, которая путем замены была преобразована в эпифору. Артикль был передан словом «var» - «есть, имеется».

Рассмотрим пути решения третьей группы сложностей – это передача образности.

При анализе оригинального текста было выявлено использование метафоры «turns every moment into mouthwatering bliss». В данном случае сыр «превращает» каждый момент в блаженство. Автор хотел донести до нас мысль о том, что данный сыр настолько вкусный, что, когда человек его ест, ощущает довольство и счастье от невероятного вкуса сыра. При переводе мы путем дословного перевода метафора была сохранена: «her anı ağız sulandıran mutluluğa dönüştüren» («her anı» - «каждый момент», «ağız sulandıran» - «аппетитный», «mutluluğa» - «в счастье», «dönüştüren» - «трансформирует, превращает») [Каплан 2023: 11-120]. Так, образ, заложенный в оригинальном тексте, передается в ПЯ.

При анализе оригинального текста было выявлено множество случаев использования персонификации, например: «A cheese with character», «Bold, charming, and with a cheeky side». Сыру приписываются качества, свойственные только живым существам. При переводе был задействован как подбор эквивалента («A cheese with character - Huylu bir reynir», где «huylu» - «с характером», «bir reynir» - «сыр»), так и замена (при переводе было использовано, например, слово «cesur», прямым значением которого является храбрость, сила, в отличие от «bold» - «смелый, дерзкий», так как именно слово «cesur» используется тюркоязычным населением при описании еды: «Bold, charming, and with a cheeky side» - «Cesur, büyüleyici ve arsız olarak») [Каплан 2023: 22-97].

По результатам анализа задействованных в ходе локализации переводческих средств, мы использовали замену (при переводе идиом, персонификации, побудительных предложений, артикля), подбор

эквивалента (при переводе местоимений и персонификации), дословный перевод (при переводе метафоры).

#### Список литературы

Зинкевич, О.В. Локализация как процесс лингвистической трансформации структуры и содержания динамического текста. – Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета – №5-2 (137) – 2018 – С. 135-138.

Каплан А. Турецко-русский русско-турецкий словарь. М.: АСТ, 2023. 160 с.

Печетова Н. Ю., Николаева В. Г. Способы и средства реализации воздействующей функции в рекламных текстах сети Интернет – Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – 2018. – №1(87) – С. 97-105.

Esselink B. A Practical Guide to Localization. Amsterdam -Philadelphia: John Benjamins Publishing Company – 2000 – С. 497.

**ЧЭНЬ И.**

*Научный руководитель: Дымова А. В., к. филол. н., доцент,  
Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург*

### **ОСОБЕННОСТИ СУБТИТРИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА СЕРИАЛА «MODERN FAMILY» (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ВРЕМЯ»)**

В этой статье рассматриваются грамматические и лексические различия перевода контекстов, связанных с концептосферой «Время», с английского языка на китайский на примере сериала «Modern Family». В статье рассматриваются различия между китайскими и английскими выражениями с точки зрения существительных (названия дней недели и месяцев) и временных выражений (порядок, употребление предлогов, омонимы). Результаты настоящего исследования будут особенно актуальны для переводчиков в их работе по созданию субтитров для кино и телевидения и могут поспособствовать развитию субтитрового перевода.

**Ключевые слова:** субтитрированный перевод, сериал, время, концептосфера, китайский, английский

С развитием современного общества Китай не ограничивается культурной продукцией, производимой самостоятельно, и все больше и больше иностранных кино- и телепроизведений предстают перед китайским зрителем. Именно с этим связана актуальность исследования субтитрированного перевода, поскольку качественный перевод субтитров должен не только позволить зрителям понять смысл произведения, но и быть адаптирован так, чтобы граждане страны могли понять содержание и насладиться различными культурно-обусловленными деталями, транслируемыми в произведении.

Материалом исследования послужил субтитрированный перевод сериала «Modern Family» с английского на китайский язык. В этой статье мы сосредоточимся на контекстах, реализующих концептосферу «Время», чтобы проиллюстрировать особенности перевода. Исследованию данной концептосферы посвящены работы разнообразной направленности, например: проблемы контекстуализации лексических единиц, обозначающих дни недели [Дымова, Карева 2022], ощущение времени представителями культур [Крюкова 2018], восприятие концепта «Время» в конкретных культурах [Лю 2022] и проч. Примечательно, что многие из статей освещают именно отличия в восприятии данного концепта, а также трудности запоминания англоязычных лексем времени для представителей китайской культуры, что, в свою очередь, вновь характеризует данное исследование как актуальное.

Рассмотрим следующие категории концептосферы «Время»:

### **1. Дни недели.**

Названия рабочих дней недели в английском языке названы в честь исторических небесных тел и мифологических фигур. Например, «Monday» – лунный день, «Tuesday» был назван в честь римского бога войны Марса и проч. По сравнению с английским, китайский способ

выражения дня недели гораздо проще для запоминания и подчиняется определенным правилам. Китайская лексема для «неделя» – 星期, 周 или 礼拜. В неделе семь дней, и китайское слово для обозначения соответствующего дня недели – это просто «星期 / 周 / 礼拜 + число». Например, 星期一 – «первый день недели», 星期二 – «второй день недели» и проч.:

(1) *And I'll see you Monday. Mwah!* / 周一见 亲亲.

Следует отметить, однако, что воскресенье является исключением из этого правила, и в китайском языке под воскресеньем подразумевается не седьмой день недели, а именно «周日» или «周»:

(2) *We are actually all supposed to have Sunday dinner tonight.* / 其实我们今晚要搞周日聚餐.

## **2. Месяцы.**

В английском языке месяцы вновь названы в честь мифологических фигур и событий. Например, «January» назван в честь римского бога Януса, «February» назван в честь римского праздника очищения и проч. В китайском языке есть только одна лексема для «месяц»: 月. Различные месяцы расположены по порядку в соответствии с конструкцией «число + 月». Например, «一月» – «первый месяц», «二月» – «второй месяц» и проч.:

(3) *Last February.* / 去年二月.

## **3. Выражения времени.**

И китайский, и английский язык имеют свои собственные грамматические системы, особенно это касается порядка слов в предложении. Это делает дословный перевод в англо-китайском переводе практически неосуществимым и может легко привести к смысловой путанице или путанице в понимании. Далее мы

проанализируем ключевые моменты, на которые переводчикам необходимо обращать внимание в процессе перевода выражений времени:

### **А. Порядок.**

Можно сказать, что английский и китайский языки нередко имеют совершенно противоположный порядок в отношении выражений времени.

(4) *We are actually all supposed to have Sunday dinner tonight.* / 其实我们今晚要搞周日聚餐.

При использовании наречий времени в английском языке выражение (4) зачастую ставится в конце предложения, в то время как в китайском языке оно ставится в начале предложения или после подлежащего. В английском предложении лексема «tonight» стоит в конце предложения, а в китайском переводе «今晚» идет после подлежащего «我們».

(5) *You're gonna be stuck with these people for the next five hours.* / 你还得和他们一起呆上5个小时呢.

Однако при использовании наречий, отвечающих на вопрос «как долго?», в китайском языке принято ставить выражение времени после действия (5). В этом случае китайская и английская версии совпадают.

### **В. Употребление предлогов.**

В английском языке выражения времени часто сопровождаются использованием предлогов, и разные выражения времени имеют разные предлоги. Это не характерно для китайского языка. Например, чтобы назвать час, используется предлог at + число + o'clock; для дня недели используется предлог on + конкретный день и проч. Эти выражения сильно отличаются от китайских, поэтому при переводе конструкций выражений времени необходимо уделять этому большое внимание.

(6) *I put it down for two minute, and someone swiped it from me.* / 我放下两分钟 就被人卷走了.

В примере (6) фраза «for two minutes» относится к действию «put down», длящемуся две минуты, и в китайском переводе предлог отсутствует. Однако китайский перевод соответствует английскому переводу в том, что слово «两分钟 / две минуты» стоит непосредственно после действия «放下 / положить».

### **С. Омонимы.**

Омонимия – это явление, когда два или более слов имеют одинаковую форму (включая произношение и написание), но разные значения. Это явление характерно для всех языков, но при переводе с одного языка на другой следует позаботиться о выборе правильного смыслового аналога в контексте, чтобы окончательный перевод не оказался неверным.

(7) *One time my dad was struck by lightning.* / 有一次我爸爸被雷劈了.

Выражение «one time» (7) можно перевести либо как «一次» (количество раз, когда происходит действие), либо как «有一次» (эпизодическое время, когда происходит действие, «однажды»). В этом предложении «one time» явно указывает на эпизодическое время, когда происходило действие, поэтому его следует перевести как «有一次».

В данной статье в качестве примера использован перевод субтитров, связанных с концептосферой «время», выделены некоторые различия между китайским и английским языками и указаны некоторые вопросы, на которые переводчикам необходимо обратить внимание в процессе перевода китайских и английских субтитров. Затронуты как непосредственные различия в переводе лексем, так и отличия, связанные с грамматическими системами.

**Список литературы**

Дымова А. В., Карева В. Ю. Контекстуализация базовых лексических единиц английского языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2022. № 4(117). С. 56-64. DOI 10.37972/chgru.2022.117.4.008.

Крюкова О. С. «Счастливые часов не наблюдают. . .»: чувство времени в различных культурных традициях // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2018. №1-2. С. 528-530.

Лю Х. Сопоставительный анализ восприятия времени во фразеологии русского и китайского языков // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 291-296.

# ***Теория и практика преподавания языков и культур***

**Абсалямова К.О.**

***Научный руководитель: Денисова Е.А. к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург***

## **МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В данной статье рассматривается технология интенсивного обучения иностранным языкам - метод активизации возможностей личности и коллектива, представленная доктором педагогических наук Г.А. Китайгородской. Выявлены особенности, а также проанализированы преимущества и недостатки данного метода. Установлено, что при обучении иностранным языкам, данный метод раскрывает потенциал обучающихся и позволяет добиться высоких результатов в сжатые сроки без потери качества обучения.

**Ключевые слова:** интенсивные методы, методика обучения иностранным языкам, психологический барьер, активизация возможностей личности, мотивация.

**Актуальность** исследуемой проблемы. На современном этапе развития общества главенствующим является доступ к наибольшему количеству информации. К тому же в условиях глобализации необходимо овладеть навыками и умениями декодирования информации, транслируемой на иностранных языках и быть готовым к диалогу культур. Также современное общество диктует скорость

усвоения и применения полученных знаний на практике. В этом и заключается актуальность исследования интенсивного метода обучения иностранным языкам, в частности метода активизации возможностей личности и коллектива, так как он отвечает запросам современного общества. Данный метод позволяет добиться наибольших образовательных результатов за наименьший промежуток времени с наименьшими затратами усилий всех участников педагогического процесса без потери качества обучения.

**Материал и методика исследования.** Материалом для данного исследования послужила «Методика интенсивного обучения иностранным языкам», разработанная Г.А. Китайгородской. Данное исследование опирается на описательный метод и анализ руководства для преподавателей иностранных языков.

Для начала обратимся к определению термина «интенсивное обучение», так как метод активизации возможностей личности и коллектива является его разновидностью. Г.А. Китайгородская видит интенсивное обучение как обучение, ориентированное на развитие иноязычной коммуникативной компетенции благодаря мобилизации психологических резервов личности, что ведет к наибольшей эффективности обучения при минимальных затратах усилий как педагога, так и обучающегося и в условиях значительного ограничения по времени [Китайгородская 1986: 4]. Согласно данной методике обучение иностранному языку происходит в процессе общения в условиях, максимально приближенных к реальной речевой ситуации на данном языке. Как было отмечено ранее, эффективность интенсивного обучения, несмотря на минимальные затраты времени, достигается с помощью метода активизации возможностей личности и коллектива, для чего все обучение должно строиться на основе интереса учеников и в условиях непосредственного общения и игры [Китайгородская 1986: 12]. В соответствии с этим, материал для изучения должен быть

подобран педагогом таким образом, чтобы быть лично значимым для каждого обучающегося, сплачивать коллектив, способствовать активному формированию личности и раскрыть потенциал каждого ученика. Помимо этого, педагог должен создать особый психологический климат в учебной группе на основе доверия и доброжелательности. Следовательно, одним из главных условий эффективности интенсивного обучения является создание психологически комфортной среды для общения на иностранном языке в импровизированных ситуациях.

Интенсивное обучение иностранному языку базируется на следующих методических принципах:

1) организация личностного разнопланового общения как основа учебно-воспитательного процесса, в соответствии с которым объединяются две деятельности: учение и общение. Для этого необходимо «строить учебно-воспитательный процесс так, чтобы любое отношение к любому объекту оформлялось через отношение к другому человеку (соученику, преподавателю), а отношение к другому через третьего, а не через объект, постольку общение в этом случае становится личностным» [Китайгородская 1986: 16]. Таким образом, обучение должно строиться на многообразных ситуациях в рамках одного сюжета и основываться на личностном, неформальном общении. Общий сюжет объединяет весь интенсивный курс обучения иностранному языку. Для обеспечения разнопланового общения преподаватель проявляет творческую инициативу, объединяя отдельные микроциклы сценарием, вписывающимся в общий сюжет курса. Также разноплановое общение обеспечивают микросценарии внутри одного урока, которые определяют развитие общения коллектива, но могут отрабатывать материал, не связанный между собой; 2) принцип поэтапно-концентрической организации учебного материала и процесса обучения, заключающийся в том, что курс

интенсивного обучения должен строиться с учетом избыточности, так как учеником усваивается только до  $3/5$  лексических единиц, следовательно, чем больше лексических единиц содержит словарь курса, тем больше единиц усвоит обучающийся [Китайгородская 1986: 20]. Также обучение организуется в 3 этапа, переходящих из одного в следующий по спирали: а) начальный этап, во время которого усваивается коммуникативное ядро ( $2/3$  всего словаря), этот этап реализует репродуктивный метод обучения; б) этап анализа, направленный на продуктивную деятельность учащихся и их осмысление накопленных знаний; в) этап синтеза, на котором обучающиеся переходят к творческой деятельности на основе нового материала; 3) личностно-ролевая организация учебного материала и учебного процесса. В интенсивном обучении активно используется полилог, направленный на решение коммуникативных задач, общение на иностранном языке воспринимается обучающимися и как цель, и как средство обучения, так как условия интенсивного обучения предполагают создание неучебной ситуации, имитирующей естественный процесс общения на иностранном языке. Система никнеймов также помогает бороться с психологическим барьером в процессе овладения иноязычной коммуникативной компетенцией; 4) формирование речевых навыков и умений в коммуникативных заданиях разного уровня. Курс интенсивного обучения состоит из коммуникативных заданий, которые содержат «вызов потребности речевого действия, мотив данного действия и его планируемую цель»; 5) коллективное взаимодействие – основная форма учебно-воспитательной деятельности. Вся учебная деятельность в соответствии с интенсивным методом должна происходить неразрывно с общением в виде полилогов и основываться на сотрудничестве всех участников педагогического процесса. Таким образом, вся познавательная деятельность в течение интенсивного курса построена

на взаимодействии внутри малой группы и с преподавателем [Китайгородская 1986: 20-23].

Необходимо обратить внимание и на правила коррекционной работы:

1) исправление всех ошибок допустимо только на начальном этапе интенсивного обучения, когда преобладает репродуктивная деятельность;

2) на следующем же этапе включается продуктивная творческая деятельность, во время которой важно поддержать инициативу ученика, поэтому допускается небольшое количество исправлений, что позволяет создать ситуацию успеха и наиболее благоприятный психологический климат для формирования свободы общения и снятия психологического барьера [Китайгородская 1986: 60].

Ниже представлены некоторые формы контроля успешности обучения при применении интенсивного метода, предложенные Г.А. Китайгородской:

1) текущий контроль лексического материала в конце каждого урока в виде записи перевода лексических единиц произнесенных вслух;

2) текущий контроль знаний грамматики осуществляется по мере прохождения грамматического материала в виде заданий с множественным выбором, заполнением пропусков и т.д.;

3) аудирование в виде однократного прослушивания текста в естественном темпе и творческих заданий на его понимание или заданий на пересказ;

4) контроль навыка чтения в условиях ограничения по времени и с выполнением вопросных заданий или заданий на выявление ложных высказываний [Китайгородская 1986: 64].

Данная методика была апробирована в 1986 г., но с нашей точки зрения, и сегодня её безусловным преимуществом является

достижение поставленных образовательных задач в условиях минимальных затрат ресурсов, что позволяет достигать тех же результатов в гораздо более краткий срок. Также стоит заметить, что минимизация усилий педагога и обучающихся происходит без ущерба качеству обучения. Еще одним преимуществом представляется заинтересованность педагога в мотивации обучающегося на деятельность общения любыми доступными способами воздействия, что позволяет максимально повысить инициативу и продуктивность ученика в процессе обучения.

У каждой методики есть свои преимущества и недостатки. Настоящая методика не является исключением. Выделим некоторые недостатки: произвольное запоминание грамматики и лексики, что может привести к стихийности и поверхностному обучению.

**Заключение.** Результаты исследования показали, что данная методика значительно отличается от традиционного подхода к обучению иностранным языкам, так как всецело нацелена на развитие у обучающихся интереса и мотивации к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией и развитию языковой личности в современных условиях лингвообразования различных возрастных групп на разных этапах обучения. Эта цель достигается посредством создания непринужденной обстановки и ситуации естественного общения на иностранном языке как на актуальные темы, так и на темы, приближенные к определённой коммуникативной ситуации.

#### Список литературы

Ашанина Е.Н. и др. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2018. 165 с.

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высш. шк., 1986. 103 с.

Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Издательство ИКАР, 2017. 240 с.

**Акилова Т.В.**

*Государственное учреждение образования  
«Средняя школа №13 г.Могилева»,  
г. Могилёв, Республика Беларусь*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

В своей работе я описываю комплекс игровых заданий, которые смогут поддержать мотивацию овладения английским языком учащихся 3-4 классов с трудностями в обучении и не потерять интерес к нему на протяжении долгих лет. Главное внимание в моей работе обращается на приемы, которые можно использовать для знакомства младших школьников с английской лексикой, на разнообразие дидактических игр и практических заданий, направленных на восприятие и запоминание новых слов, расширению лексического запаса учащихся с трудностями в обучении. В работе предусматривается развитие познавательных возможностей учащихся, их логического мышления. Эффективность предлагаемой работы подтверждена достаточно высоким уровнем качества знаний учащихся, повышением рейтинга их учебных достижений, высокой мотивацией овладения английским языком. Адресуется учителям английского языка учреждений общего среднего и специального образования.

**Ключевые слова:** игровые технологии, трудности в обучении, мотивации учащихся.

**Актуальность опыта** состоит в создании и дальнейшем использовании комплекса игровых заданий, которые смогут поддержать мотивацию овладения английским языком учащихся 3-4

классов с трудностями в обучении и не потерять интерес к нему на протяжении долгих лет.

Целью опыта является: повышение эффективности формирования учебной мотивации, овладения английским языком у учащихся 3-4 классов с трудностями в обучении на основе использования игровых технологий в урочной деятельности.

### **Материал и методика исследования**

Рациональное использование игровых методов обучения в преподавании английского языка значительно обогащает учебное занятие, способствует повышению эффективности и увлекательности процесса обучения, повышает учебную мотивацию у учащихся с трудностями в обучении.

Таким образом, задав себе вопрос, как пробудить мотивацию у учащихся, как сделать урок иностранного языка интересным, эмоциональным и в то же время максимально эффективным, я поняла, что использование различных игровых методов и приемов, позволит решить многие задачи при обучении детей английскому языку.

Я широко использую в своей работе игровой материал, позволяющий формировать, закреплять, совершенствовать и развивать лексические, грамматические, фонетические навыки, а также навыки восприятия и понимания речи на слух и т.д. В силу своей яркости, привлекательности, необычности предъявления материала игровые технологии способствуют росту положительной мотивации у учащихся с трудностями в обучении.

Место игры на уроке и отводимое игре время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока [1, с. 87]. Например, если игра используется в качестве тренировочного упражнения при первичном закреплении материала, то ей я отвожу 15-20 минут урока. В дальнейшем ту же игру

провожу в течение 3-5 минут и использую в качестве своеобразного повторения уже пройденного материала, а также разрядки на уроке.

На своих уроках использую различные виды игр: грамматические, лексические, фонетические, орфографические.

Прежде чем ввести игровой прием работы в учебный процесс, провожу подготовительную работу. Следует отметить, что у младших школьников с трудностями в обучении нет навыков не только иноязычного, но и русскоязычного общения на уроке. Поэтому, чтобы организовать общение в рамках игры, я формирую эти навыки в реальных условиях учебного процесса.

Для этого использую следующие тренировочные упражнения, которые помогут детям научиться взаимодействовать друг с другом на первых порах: упражнения на тренировку учащихся в умении реагировать на предложенные утверждения.; хорошо отработанное, бегло и выразительно предъявленное начало диалога, переходящее из одного диалога в другой, повышает уверенность говорящих в своих силах и с самого начала настраивает их на беглую и эмоциональную речь; упражнения на тренировку школьников в составлении микродиалогов в парах, в рамках предложенной ситуации [2, с. 65].

Также при проведении различного рода игр использую всевозможную наглядность.

Использование различных игр на уроках способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к иностранному языку. Игры на уроках иностранного языка можно и нужно использовать также для снятия напряжения, монотонности, при отработке языкового материала, при активизации речевой деятельности учащихся с трудностями в обучении.

### **Результаты исследования**

Результативность и эффективность опыта заключается в том, что игровые технологии на уроках английского языка с учащимися с трудностями в обучении в младших классах способствуют: формированию устойчивой учебной мотивации у детей к изучению английского языка; повышению коммуникативных навыков, обучению взаимодействию с одноклассниками и с учителем; повышению эффективности и увлекательности процесса обучения; осуществлению коррекции психических процессов (памяти, внимания, мышления).

В качестве методов оценки результативности опыта я использовала наблюдение и статистические данные об успеваемости учащихся.

В 2020/2021 учебном году комплекс игр был апробирован на учащихся одного класса (12 человек) для детей с трудностями в обучении, где 7 из них значительно улучшили показатели обучения английскому языку, что составляет 58,3% от общего количества. В 2021/2022 учебном году учащиеся этого же класса увеличили свой показатель до 10 человек (83,3%).

Результатом работы стало создание комплекса игр по английскому языку для младших классов (3-4 классы).

### ***Заключение***

Повышение мотивации и улучшение знаний, умений и навыков, учащихся с трудностями в обучении на уроке английского языка возможно при использовании игрового материала. Работа на уроке с использованием игровых технологий позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения, обеспечивает необходимые условия для активизации познавательной деятельности учащихся с трудностями в обучении, формирования и развития необходимых умений и навыков.

Обобщив полученные результаты, можно говорить о том, что приемы обучения, которые я использую в работе, дают свои положительные результаты.

#### Список литературы

1. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез [и др.]. – М.: Высшая школа, 2006. – 373 с.
2. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 2001. – 370 с.

**Аллахвердиева А.А.**

**Научный руководитель: Баева Н.А., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Современные реалии отечественного рынка труда таковы, что владение английским языком является одним из факторов конкурентоспособности. Как правило, школа ставит начало в изучении иностранного языка. Так, на этапе обучения в среднем общеобразовательном учреждении важно не только обеспечить учащихся качественными знаниями, но и способствовать их мотивации дальше познавать иностранный язык. Следовательно, с целью подачи разнообразного материала учащимся, а также овладения необходимой иностранной лексикой обучающимися, возможно использование игровых технологий в обучении лексике на уроках английского языка. В данной статье рассматриваются игровые технологии, которые можно использовать при обучении лексике на уроках английского языка в средней школе, описывается опытное обучение с применением представленных лексических игр.

**Ключевые слова:** игровые технологии, учебная игра, лексические навыки, игры в обучении лексике, средняя школа.

**Актуальность исследования** игровых технологий в обучении лексике объясняется тем, что владение лексикой иностранного языка является неотъемлемой предпосылкой к реализации основной цели изучения иностранного языка, которая заключается в развитии устных и письменных форм общения. Школа призвана обеспечить определенный уровень владения иностранным языком. Методика работы учителя, применяемые им техники на уроках непосредственно влияют на успех обучения. В связи с возрастными особенностями детей в среднем звене школы, рекомендуется использовать учебные игры, стимулирующие обучающихся к учебной деятельности. Позволяя участникам быть сопричастным к функционированию языка, игры способствуют повышению эффективности обучения, снимают языковой барьер и другие трудности, возникающие во время изучения иностранного языка. За период обучения в средней школе обучающимся необходимо усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме, а также научиться понимать лексические единицы на слух и в тексте. Обучение лексической стороне речи является крайне важным фактором развития межязыковой коммуникации.

Следует отметить, что в среднем звене школы наблюдается понижение активности ребенка, а вместе с ней уменьшается и мотивация к изучению английского языка. Из этого вытекает тот факт, что учителю важно задействовать на уроках особые методы для повышения мотивации школьников к изучению данного предмета. Следовательно, использование учебных игр, благодаря которым

учебный процесс приобретает краски и перестает быть трудным для восприятия в глазах учащихся, будет способствовать поддержанию интереса обучающихся в области английского языка.

Игровая технология – это особым образом организованная обучающая деятельность, состоящая из двух основных компонентов: наличие проблемы и возможные пути ее решения. На разных этапах формирования лексического навыка возможно применение игровых технологий с целью повышения скорости формирования навыка.

Обучающие игры способствуют развитию мышления посредством языковых средств изучаемого языка, повышению мотивации к изучению иностранного языка. Рассмотрим подробнее роль игры в формировании мотивации к изучению иностранного языка.

Д.Б. Эльконин разработал классификацию основных способов мотивации школьников в ходе игр:

- мотивы общения: решая игровые задачи, учащиеся взаимодействуют друг с другом и укрепляют взаимоотношения;
- мотивы морали: в процессе игры дети стремятся отстаивать свою точку зрения;
- мотивы к выигрышу (достижению цели);
- мотивы ответственности: несмотря на принцип равенства в игре, учащиеся осознают, что результат зависит от каждого участника команды;
- познавательные мотивы: ситуация успеха стимулирует учащихся к познавательной деятельности. Кроме того, в игре присутствует элемент «нечто неизвестного» учащимся, что активизирует их мыслительную деятельность, побуждает на поиск правильного ответа».

С целью проверки эффективности применения игровых технологий на уроках английского языка было организовано опытное

обучение, которое проходило в 2022-2023 г. в течение двух месяцев во время производственной практики на базе школы №2 г. Всеволожска. Для ее проведения были организованы две группы. На базе 6В была организована контрольная группа, в которой уроки проводились в соответствии со школьной программой «Spotlight» 6 класс, а на базе 6А была создана экспериментальная группа. Уроки в экспериментальной группе проводились с применением игровых технологий, направленных на обучение лексики.

Ниже приведены лексические игры, которые были применены на уроках с целью повышения скорости совершенствования лексических навыков обучающихся.

#### 1. “Word Map”

Цель игры: активизация словарного запаса;

Ход игры: учащимся предлагается схемы с главным словом в начале. Необходимо продолжить ряд слов, относящихся к определенной теме, дописав слова, которые они знают. Например, написать список слов по теме Food.

#### 2. Unscramble words

Цель: расшифровать слова, в которых буквы перепутаны;

Ход игры: фразы или отдельные слова по теме урока пишут на доске. При этом буквы в них перемешаны. Учащиеся должны отгадать слово, правильно его написать и перевести.

#### 3. Hangman

Цель: правильно написать слово и перевести;

Ход игры: один из игроков загадывает слово и отмечает места для букв черточками. Второй игрок предлагает букву, которая может входить в это слово. Если такая буква есть в слове, то первый игрок пишет её над соответствующими этой букве чертами — столько раз, сколько она встречается в слове.

#### 4. Circle Rotation

Цель — произнести по буквам слово или дать определение, или составить предложение.

Ход игры: всех учащиеся делятся на 2 группы. Первая группа формирует внутренний круг, вторая — внешний. Внутренний и внешний круги встают лицом друг к другу. Игроки внутреннего круга получают список новых слов с заданиями (назвать слово по буквам, дать определение или составить предложение). В течение 30 секунд внешний круг выполняет задания. Затем внешний и внутренний круг меняются местами и весь ход игры повторяется. Выигрывает тот, кто набрал больше баллов.

В результате, использование игр в обучении лексике повысило образовательные способности учащихся в экспериментальной группе. По результатам контрольного теста по знанию лексики, было выявлено, что средний балл по группе улучшился, в то время как в контрольной группе средний балл остался примерно на первоначальном уровне. Также были проведены анкетирование во входном и выходном срезах, согласно результатам которых мотивация в экспериментальной группе заметно повысилась, в контрольной же понизилась.

Хотелось бы отметить, что лексическая игра действительно является эффективным средством обучения и способствует активизации учебно–речевой деятельности. Важно подчеркнуть, что соблюдение психологических и педагогических требований и самое главное, грамотное использование игр способно ускорить процесс формирования лексических навыков и, как следствие, оказать благоприятное воздействие на учебный процесс в целом. Эффективность лексических игр была доказана в ходе опытного обучения, в результате которого были повышены образовательные способности и мотивация к изучению английского языка.

**Список литературы**

Давыдова З.М. Игра как метод обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 2010. — 158 с.

Кудрявцева, Ю.Д. Современные игровые технологии на уроках английского языка как средство реализации требований ФГОС / Ю.Д. Кудрявцева // ФКГОУ. — № Т46. — С. 220-225.

Эльконин, Д.Б. Психология игры. – Москва: Просвещение, 1978 – С. 100-105.

**Аникина А.Д.**

**Научный руководитель: Доброниченко Е.В., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга**

**ОБУЧЕНИЕ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

В данной статье рассматриваются возможности интеграции метода проблемного обучения в общеобразовательный процесс основной школы для совершенствования умения изучающего чтения. Представлены ключевые понятия, характеристика проблемного метода, а также алгоритм его реализации на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** метод проблемного обучения, изучающее чтение, основное общее образование.

В современном образовании метод проблемного обучения приобретает все большую популярность, поскольку он направлен на развитие у учащихся независимости, способности к самостоятельному преодолению трудностей и аргументации личной позиции по тому или иному вопросу. В ходе решения проблемной ситуации учащиеся не только приобретают предметные знания, но также и развивают

мышление, пользуясь такими операциями, как, например, сравнение, анализ, синтез, классификация, дедукция и др., что немаловажно при изучении любой области знаний [Омарова 2011].

Согласно Примерной общей образовательной программе, у учащихся 7 класса должно быть сформировано умение глубоко понимать, анализировать тексты различного стиля и содержания [ПРП 2021]. Однако при посещении уроков в общеобразовательных учреждениях было замечено поверхностное осознание материала учащимися.

Вследствие этого наблюдения мы решили разработать рабочую программу внеурочной деятельности, которая на основе применения проблемного метода поможет включить учащихся в активную интеллектуальную и дискуссионную деятельность.

Программа «Изучающее чтение с использованием метода проблемного обучения» рассчитана на 34 учебных часа. Цель программы – создать условия для совершенствования умения изучающего чтения. Для достижения цели были определены следующие задачи: 1) развивать умение изучающего чтения на основе чтения текстов проблемного характера; 2) развивать познавательную самостоятельность и навыки поисковой деятельности; 3) способствовать повышению интереса учащихся к поисковой деятельности.

Нами разработан алгоритм работы учителя в рамках данной программы.

Во-первых, перед началом работы необходимо подобрать для занятий тексты, подходящие для изучающего чтения на основе проблемного метода обучения. Проанализированные нами тексты можно было разделить на следующие структурно-тематические блоки: лингвострановедческий, научно-популярный, экологический. Каждый из данных блоков предоставляет различные возможности для реализации

проблемного метода. Во-вторых, на начальном этапе необходимо выявить уровень готовности учащихся к деятельности по поиску решения проблемы и текущий уровень сформированности умения изучающего чтения. В-третьих, нужно познакомить учащихся с методом проблемного обучения, рассказать о принципах работы с ним и возможных заданиях, а также о его образовательной ценности. Далее учителю следует разработать к текстам задания, активизирующие поиск учащимися решения той или иной проблемы. Например, если за основу берется текст о положительных и отрицательных аспектах зоопарков, то можно попросить учащихся составить список плюсов и минусов содержания животных в зоопарках. На следующем этапе происходит выполнение учащимися предложенных учителем дотекстовых и текстовых заданий. Учитель при этом организует их работу, снимает имеющиеся трудности. Например, в процессе чтения можно предложить учащимся выделить в тексте предложения, содержащие ключевые тезисы по заданной проблеме, и отметить их цифрами по степени важности. Для выполнения этого задания будет оптимальным разделить учащихся на группы по 3-4 человека, в которых они смогут обсудить, какие тезисы они отметили как наиболее существенные, и аргументировать свою позицию. Важно дать учащимся понять, что при решении таких глобальных вопросов не может быть единственного верного мнения и нужно уметь прислушиваться к доводам окружающих, смотреть на конфликт с разных сторон. На послетекстовом этапе можно предложить учащимся поработать в парах, используя свои записи в тетрадях. Можно предложить им разыграть диалог, выбрав только одну из позиций – «за» или «против». При этом в качестве критериев для оценивания диалогов можно использовать следующие: полнота использования информации, содержащейся в тексте, уместность и качество аргументации, пути решения проблемы, языковая правильность. В

зависимости от тематики текста можно использовать различные варианты парных и групповых дискуссий, предлагая учащимся использовать подробный языковой материал для выражения конкретной точки зрения. Можно интегрировать в учебный процесс следующие типы проблемных заданий: поиск двух или более схожих терминов из текста в словаре и объяснение их различий, составление тезисного плана текста, постановка вопросов к основной и детализирующей информации при работе в парах. В итоговой части занятия учителю необходимо провести анкетирование, чтобы выявить изменения в уровне развития умений изучающего чтения учащихся.

Подобный метод показал свою эффективность при проведении опытно-экспериментального обучения в 7 классах общеобразовательной школы. Результаты показали повышение уровня умения чтения на английском языке текстов проблемного характера, а также повышение способности к поисковой деятельности.

#### **Список литературы**

Омарова А.А. Современная технология проблемного обучения / А.А. Омарова // Современные наукоемкие технологии. - 2011. - №1. - С. 73-75.

Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Английский язык» (для 5-9 классов образовательных организаций), одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 27.09.2021 г. № 3/21 (дата обращения: 26.03.2023))

**Антропова В.А., Романова И. А.**

**Научный руководитель: Ефимов Д.К., к. филол. н., доцент  
ФГБОУ ВО "ШГПУ", г. Шадринск**

#### **РОЛЬ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ В ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ**

Психоллингвистика играет важную роль в обучении грамматике, так как помогает понять, как люди учат язык и какая грамматическая структура является наиболее эффективной для усвоения языка. Эти

знания могут быть использованы для создания учебных программ, которые учитывают естественные методы обучения языку, предоставляют стимулы для автоматического распознавания грамматических структур и предоставляют учащимся эффективные стратегии для запоминания грамматики. Кроме того, психолингвистика также может помочь разработать более инновационные и практичные подходы к обучению грамматике, основанные на новых исследованиях грамматической интуиции и восприятия.

**Ключевые слова:** психолингвистика, универсальная грамматика

Психолингвистика или психология языка - это наука, которая исследует психологические и нейробиологические факторы, которые позволяют людям приобретать, использовать, понимать и продуцировать язык. Эта дисциплина в основном связана с механизмами, с помощью которых языки обрабатываются и представляются в мозге. [Bhat, N.R. (1991): 3]

Психолингвистика - это междисциплинарная область. Психолингвисты изучают много различных тем, но в целом эти темы можно разделить по ответам на следующие вопросы: как дети овладевают языком (language acquisition), как люди обрабатывают и постигают язык (language comprehension), как люди производят язык (language production) и как люди овладевают новым языком (second language acquisition).

Существуют в основном две теории о том, как дети овладевают языком или изучают его, и до сих пор ведется много споров о том, какая теория является правильной. Первая теория гласит, что ребенок должен выучить любой язык. Вторая точка зрения гласит, что абстрактную систему языка невозможно выучить, но что люди обладают врожденной языковой способностью или доступом к тому, что было названо универсальной грамматикой.

Психолингвистика играет важную роль в изучении иностранных языков, так как она исследует, как люди усваивают и используют язык. Это позволяет лучше понимать, как иностранный язык воспринимается и обрабатывается в мозгу, что помогает разработать более эффективные методы обучения.

Например, психолингвистика изучает, как люди узнают новые слова и фразы, как они понимают грамматику и синтаксис, как они запоминают информацию и как они используют язык для коммуникации. Эти знания могут быть использованы для создания учебных программ, которые учитывают особенности восприятия и обработки языка.

Психолингвистические исследования также помогают понять, какие ошибки делают учащиеся при изучении иностранного языка, и как их можно исправить. Например, если мы знаем, что люди часто путают определенные грамматические конструкции, мы можем создать упражнения, которые помогут им научиться, правильно использовать эти конструкции.

Грамматические конструкции являются одним из ключевых аспектов изучения иностранного языка, и психолингвистика может помочь в понимании того, как они усваиваются и используются. Например, исследования показывают, что люди часто используют контекст и интуицию для понимания грамматических правил, а не осознанно изучают их. Это может объяснить, почему некоторые ученики могут иметь трудности с определенными грамматическими конструкциями, даже если они были объяснены им несколько раз.

Проблема использования психолингвистики для изучения грамматики заключается в том, что психолингвистика склонна больше интересоваться тем, как люди воспринимают и понимают язык, чем тем, как язык устроен структурно и грамматически. Поэтому психолингвистические исследования могут дать лишь частичное представление о том, какие грамматические структуры существуют в

языке и как они используются в речи. Кроме того, психолингвистические исследования могут быть ограничены определенными предположениями и гипотезами о том, как работает человеческий мозг при восприятии языка, что может не учитывать все аспекты грамматики.

Модульный подход к обработке предложений предполагает, что этапы, связанные с чтением предложения, функционируют независимо в отдельных модулях. Эти модуляты имеют ограниченное взаимодействие друг с другом. Например, одна из влиятельных теорий обработки предложений, теория садовых дорожек, утверждает, что сначала выполняется синтаксический анализ. Согласно этой теории, когда читатель читает предложение, он или она создает максимально простую структуру, чтобы свести к минимуму усилия и когнитивную нагрузку [Demirezen 1981: 34] Это делается без каких-либо данных семантического анализа или контекстно-зависимой информации.

Согласно этой теории "сначала синтаксис", семантическая информация – это обрабатывается на более позднем этапе. Только позже читатель поймет, что ему или ей необходимо пересмотреть первоначальный разбор, превратив его в тот, в котором рассматриваются "доказательства". В этом примере читатели обычно осознают свой неправильный анализ к тому времени, когда доходят до "от адвоката", и должны вернуться назад и заново проанализировать предложение [Brown 1994: 38]. Этот повторный анализ ценен и способствует замедлению времени чтения. В таких экспериментах часто используются эффекты прайминга, при которых "праймирующее" слово или фраза, появляющиеся в эксперименте, могут ускорить принятие лексического решения для соответствующего "целевого" слова позже [Chomsky, Skinner 1959: 13]. Недавно отслеживание глаз стало использоваться для изучения онлайн-обработки языка. Начиная с Райнера (1978) [Demirezen 1981: 28] была установлена важность и информативность движений глаз во время чтения.

Например, в интерактивном аккаунте семантика предложения (например, правдоподобие) может вступить в игру на ранней стадии, чтобы помочь определить структуру предложения. Следовательно, в приведенном выше предложении читатель мог бы использовать информацию о правдоподобии, чтобы предположить, что "доказательства" исследуются вместо того, чтобы проводить экспертизу. Там это данные для поддержки как модульных, так и интерактивных учетных записей; какая учетная запись является правильной, все еще обсуждается.

Таким образом, психолингвистика играет важную роль в разработке более эффективных методов обучения иностранным языкам, что может помочь людям быстрее и легче освоить новый язык.

#### **Список литературы:**

1. Bhat, N.R. (1991). Psycholinguistics: Art Introduction. KarnalNatraj Pub.House
2. Brown, D.H. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education Limited.
3. Chomsky, N; Skinner, B. F. (1959). "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior".Language.Linguistic Society of America.
4. Demirezen, M. (1981). On the Psychoïnguistic Concept of Foreign Language Vocabulary and Its Diffcultuly. H.Ü. BeşeriBilimlerDergisi.

**Богачева М. В., Головачева Н. И., Пустовит Н. В.**

***Научный руководитель: Баева Н.А., к.филол.н., доцент,***

***Ленинградский государственный университет***

***имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург***

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОПРОВЕРКИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ**

Данная статья посвящена вопросу развития навыков самопроверки учащимися средних классов общеобразовательных учреждений при выполнении письменных работ в рамках обучения

иностранному языку. Авторы рассматривают классификацию ошибок Р. Дональда, где выделяются лексические, фонологические, синтаксические, переводческие и прагматические ошибки. Также были перечислены различные методы и приемы работы над ошибками в письменных работах. Одними из методов самопроверки являются использование графических символов и парная / групповая работа.

**Ключевые слова:** проверка, самопроверка, письмо, письменная речь, ошибка

Письменные работы занимают большую часть в курсе обучения иностранному языку, но продуктивная реализация данной деятельности все еще остается затруднительной в рамках классной работы. Одной из основных характеристик успешной реализации обучения письму является умение учащихся корректировать свою работу и самостоятельно оценивать как свои работы, так и работы сверстников. В средней школе вопрос самопроверки более ощутим, так как учащиеся уже способны самостоятельно формулировать оценочные суждения. В данной статье систематизируются основные приемы самопроверки учащихся и предложены некоторые другие эффективные способы самопроверки, учитываются разные факторы в учебной ситуации от культурной принадлежности до возрастных характеристик.

Прежде всего, необходимо проанализировать и классифицировать возможные ошибки учащихся, а также причины их допущения. Так, Р. Дональд, специалист в области преподавания английского языка, говорит о следующих возможных ошибках: лексических (словарный запас), фонологических (произношение), синтаксических (грамматика), переводческих и прагматических. В письменной практике существенными являются в основном

лексические и грамматические ошибки, которые необходимо тренировать как в устной речи, так и на письме [British Council].

Важным аспектом предотвращения ошибок является подготовка учащихся и их ознакомление с возможным планом работы при подготовке письменного задания. Помимо предоставления или составления плана задания, представленного в таблице 1 (деление на смысловые блоки, выделение структуры), учащимся также необходимо осуществить последующую самопроверку своего задания на предмет допущенных ошибок. План оценки может состоять из вопросов, на которые учащиеся могут ответить самостоятельно. Вопросы могут быть заданы по разным аспектам: вопросы на смысловую наполненность («Понятна ли мысль текста?»), вопросы на соответствие поставленным задачам («Смог ли я ответить на вопрос задания?»), проверка синтаксических и лексических ошибок.

What am I going to write?	
What information am I going to include?	
How many paragraphs do I need?	
What target grammar/vocabulary am I going to use?	
What kind of writing style do I need?	

Таблица 1. План подготовки к выполнению письменной работы

Благодаря предварительному составлению плана письменного задания и самостоятельной проверке работы учащиеся могут оценить соответствие своей работы поставленным задачам. Тем не менее, план и самопроверка не являются универсальными средствами работы над ошибками. Самопроверка снижает количество ошибок и наиболее эффективна при использовании в сочетании с другими методами.

При работе в классе выделяются несколько приемов, которые можно использовать в качестве работы над ошибками. Среди таких приемов можно выделить следующие:

1. Н. Фрэнсис выделяет побуждение обучающихся к редактированию эссе [Norbert Francis 2005]. Поскольку студенты уделяют много времени непосредственно написанию письменного высказывания, то часто забывают о последующем исправлении лексических, грамматических и стилистических ошибок. Для работы с данной проблемой автор предлагает следующие упражнения:

1.1. Аукцион. Всем учащимся предоставляется выборка предложений из их эссе, часть которых является верной, а другая – содержит ошибки. Группам предлагается «купить на аукционе» верные ответы. Побеждает команда, которая совершила большее количество сделок [Norbert Francis 2005].

1.2. Лабиринт ошибок. У студентов есть список предложений. Маршрут по лабиринту зависит от того, правильные ли перед ними предложения. Они следуют за белыми стрелками в случае, если предложение правильное и черными при наличии в них ошибок. Если обучающиеся правильно определили все предложения, они проходят дальше, если нет, им приходится повторить свои действия и выяснить, где они совершили ошибку.

## 2. Методы самопроверки.

В связи с возрастными особенностями, учащимся средней школы присуще негативное отношение к критике и оценке, в том числе и к комментариям учителя, который исправляет все их ошибки. Если же учитель выделяет небольшое количество ошибок, они могут почувствовать, что он не уделил достаточного времени просмотру их работы. Для того, чтобы избежать недопонимания и создать условия для поддержания уровня мотивации, рекомендуется использовать один из нижеперечисленных способов [Kubota 2001]:

2.1. Использование графических символов, указывающих на ошибку, как правило, на полях, например, lex = лексическая ошибка, g = грамматическая ошибка. Учащимся предлагается определить ошибку и внести исправление.

2.2. В качестве альтернативы можно обозначать ошибку на полях графическим символом «/» для обозначения количества ошибок в каждой строке.

2.3. Разделение учащихся на пары / группы. Парная / групповая работа позволяет использовать вышеперечисленные методы проверки для корректировки ошибок друг друга.

При исправлении ошибок учителю необходимо так же учитывать тон, который он использует при общении с учащимися, так как психологическое восприятие критики у учащихся часто играет важную роль в вопросе общей мотивации к обучению. Учителю необходимо показывать принятие ошибок, совершаемых учащимися, а также поощрять работу над ними.

Развитие навыков самопроверки является важным на всех этапах обучения. Однако оно может видоизменяться в зависимости ряда факторов. Можно утверждать, что национальные и культурные различия влияют на способы организации работы над ошибками. В европейской и русской культурах исправление ошибок учителем является основной практикой работы над ошибками, хотя может применяться парная и самопроверка. В восточных культурах парная работа при исправлении ошибок менее распространено, так как личность и авторитет учителя и его замечания представляют собой большую значимость, чем мнение сверстника. Тем не менее, стоит отметить необходимость готовности и умения учителя применять все виды проверки в зависимости от учебной ситуации.

Важную роль также играет и возраст обучающихся. Так, учащиеся младшей школы могут более спокойно воспринять ошибки,

выделенные цветными фломастерами или маркерами, небольшими графическими изображениями. В то же время, в работе с учениками средней и высшей школы применяются более серьезные методы исправления ошибок: графические (WO – word order, SP – spelling, P – punctuation) или классная работа (методы, описанные выше) [Guebanova 2020: 147-148].

В заключение отметим, что вышеперечисленные методы по развитию самопроверки в процессе выполнения письменных работ необходимо использовать в зависимости от учебной ситуации. Выбор метода самопроверки и его корректной реализации часто определяет хорошее усвоение материала и совершенствование умения письменной речи, а также развитие мотивации.

#### **Список литературы**

M. Kubota Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task // System. 2001. Vol. 29. № 4. pp. 467 – 480.

Norbert Francis. Bilingual children's writing: Self-correction and revision of written narratives in Spanish and Nahuatl // Linguistics and Education. 2005. Vol. 16, № 1. pp. 74-92.

Error Correction 1 | TeachingEnglish | British Council [Online]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/error-correction-1>

Sevil Gurbanova Error correction in writing // Humanities Science Current Issues 2. 2020. №30. pp. 143-150.

**Богданова М.Д.**

*Научный руководитель: Шейфель Н.А., к.филол. н., доцент,  
Белгородский государственный научный исследовательский  
университет, г. Белгород*

## **РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАБОТЫ С БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ И ФОНОВОЙ ЛЕКSIКОЙ НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «PEAKY BLINDERS»**

В статье рассматривается методика работы с безэквивалентной и фоновой лексикой на уроках иностранного языка (ИЯ) в старшей школе. Автором были даны определения терминам «безэквивалентная лексика» (БЛ) и «фоновая лексика» (ФЛ) и подчеркнута важность их изучения для формирования социокультурной компетенции у обучающихся, что, в свою очередь, способствует адекватного акту межкультурного диалога. За основу разработки урока был взят видеофрагмент из популярного телесериала «Peaky Blinders» («Острые козырьки»), прежде всего это связано с наличием большого количества БЛ и ФЛ в фильме, с возможностью применить разнообразные подходы и методы обучения иностранному языку, а также повышению уровня мотивации обучающихся к изучению ИЯ.

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, фоновая лексика, английский язык, социокультурный подход, аутентичный видеоматериал.

### **Актуальность проблемы**

Для полноценного межкультурного диалога обучение ИЯ должно включать не только обучение грамматической, лексической и фонетической стороне речи, но и страноведческие и культурные особенности страны изучаемого языка, посредством использования

аутентичного материала, а именно видеоматериала, особенно в условиях онлайн обучения.

### **Метод и материал исследования**

Материалом исследования послужили работы таких лингвистов и методистов, как Верещагина Е.М., Костомарова В.Г., Швейцера А.Д., Миньяр-Белоручеву Р.К., Сафонова В.В., Сысоева П.В., посвященные классификации БЛ и ФЛ, а также работе с ней на уроках иностранного языка для формирования социокультурной компетенции у обучающихся.

Российский лингвист А.Д. Швейцер относит к категории безэквивалентной лексики «лексические единицы, которые служат для обозначения культурных реалий, не имеющих точных соответствий в другой культуре» [Швейцер 1972: 58].

Согласно советскому переводчику и преподавателю Р.К. Миньяр-Белоручеву, фоновая лексика – лексика, несущая дополнительную информацию национального характера (имена собственные, пословицы, афоризмы, историзмы, идиомы) [Миньяр-Белоручев 2012: 115].

К концу XX века были разработаны и получили последующее развитие всевозможные культурно-ориентированные подходы в обучении иностранным языкам: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингво-культурологический (В.В. Воробьев, М.А. Суворова), социокультурный (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев).

На наш взгляд работа с аутентичным видеороликом (фильм, интервью) является одним из приоритетных методов работы с БЛ и ФЛ, и отражает всю суть концепции социокультурного подхода в обучении.

Социокультурный подход – изучение страноведческого и лингвострановедческого материала, на основе которого у обучающихся

формируется самосознание себя как субъекта иностранной культуры [Верещагин, Костомаров 2005: 437].

Используя видеоматериал, есть возможность практиковать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо и чтение.

В данной работе рассмотрим этапы работы с БЛ и ФЛ посредством просмотра видеофрагмента популярного сериала «Peaky Blinders»: I. Подготовительный. На данном этапе происходит отбор и анализ видеоматериала согласно возрасту и цели занятия; составляется словарь незнакомой, БЛ и ФЛ.

Название фильма «Peaky Blinders» уже является безэквивалентной лексикой, требующий экстралингвистического комментария для формирования фоновых знаний обучающихся. Более того, фрагмент фильма содержит обширный историко-культурный, социокультурный и этнокультурный фон, которые требуют соответствующих комментариев.

Для развития поисково-информационной деятельности обучающихся целесообразно включить в работу с БЛ и ФЛ самих студентов, им необходимо будет найти и рассказать информацию о том, кто такие Peaky Blinders; роль Бирмингема, как центра промышленности конца 19в. начало 20в.; роль Англии в Первой Мировой Войне; политические деятели и т.д.

Альтернативный вариант введения БЛ и ФЛ – это использование интерактивной quiz-игры на уроке. Студентам предлагается прочитать вопрос и выбрать правильный вариант ответа. После учитель может попросить обучающихся прокомментировать угаданное понятие или человека. При возникновении сложностей дается необходимый экстралингвистический комментарий.

II Преддемонстрационный. Данный этап предполагает снятие напряжения у обучающихся и возможность предвосхитить прослушиваемый материал посредством введения новой лексики.

БЛ и ФЛ могут быть даны как вокабуляр с переводом и комментариями, где учитель предложит просто ознакомиться с данными словами или выражениями. Другой вариант – это соотнести безэквивалентные слова или выражения с их дефинициями. Третий вариант работы – предложить обучающимся угадать значения безэквивалентных лексических единиц в тексте, или поставить необходимую в место пропуска в предложении.

III Демонстрационный. Данный тип упражнений и заданий ориентирован на поиск, вычленение, фиксирование, трансформацию определенного языкового материала: лексики, грамматики, фонетики, например, задание Multiple choice, где студентам предлагаются вопросы на выделение содержательной и смысловой информации с использованием БЛ и ФЛ.

При работе с видео фрагментом возможен прием «Пауза», когда учитель приостанавливает просмотр и просит объяснить безэквивалентную лексическую единицу и ее использование в данной языковой ситуации. При упоминании событий в фильме, содержащие фоновые знания, вы можете останавливать просмотр и просить обучающихся прокомментировать какой-либо отрывок, например, «Почему правление короля Эдварда VII связано с революционными движениями в Англии начало 20 века?». Благодаря данному вопросу будет снята сложность восприятия фрагмента фильма, когда главные герои и жители Бирмингема сжигали портреты короля.

IV Последемонстрационный. Цель данного этапа развитие языковых навыков и продуктивных умений в устной и письменной речи посредством использования предоставленного материала.

Role-play с использованием БЛ и ФЛ, в основу которой положен сюжет или определенная ситуация из фильма, поможет обучающимся закрепить полученные знания лексики и культурно-исторической информации, что приведет к полноценному межкультурному общению.

## **Результаты исследования и обсуждение**

Благодаря, кажущемуся на первый взгляд развлекательному материалу, только первая серия сериала “Peaky Blinders” позволит обучающимся узнать большое количество исторической, политической и социо-этнической информации, а также дает возможность услышать живой язык носителей, с ярко выраженными особенностями произношения, и употребления различных грамматических и лексических конструкций. В этом и большое преимущество работы с БЛ и ФЛ на уроках иностранного языка, что вы не только изучаете лексические единицы, вы полностью погружаете студентов в языковую среду.

Очевидно одно, что такая работа не должна проходить от случая к случаю, а должна нести систематический характер, в противном случае, безэквивалентные лексические единицы и некоторые фоновые знания просто забудутся студентами. Поэтому, целесообразно включать в последующие занятия пройденный языковой материал и преподавать иностранный язык в не отрыве от культуры страны изучаемого языка.

## **Заключение**

Несомненно, обучение БЛ и ФЛ является одним из сложных аспектов преподавания иностранного языка. Во-первых, это требует большого количества времени и усилий у преподавателя для подготовки к уроку, во-вторых, учитель должен хорошо быть знаком с лингвокультурологическими особенностями носителей языка, в-третьих, культурные реалии и фон могут быть непоняты и искажены обучающимися, что в дальнейшем приведет к трудностям в межкультурной коммуникации.

## **Список литературы**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 1040с.

2. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – Альянс, 2012. – 224с.
3. Швейцер А.Д. Вопросы языка в современной лингвистике. – Наука. Ленинградское отделение, 1971. – 104с.

**Бородулина В.Е.**

**Научный руководитель: Баева Н. А., канд. филол. наук, доцент,**  
*Ленинградский государственный  
университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Данное исследование рассматривает ролевые игры на уроках английского языка в начальной школе и их эффективность. В работе раскрываются понятия «игровые технологии», «ролевые игры» и их преимущества. Также в статье представлен анализ использования ролевых игр на уроках английского языка в 4 классе.

**Ключевые слова:** игра, ролевая игра, игровые технологии, преимущества ролевой игры, развитие личности.

**Актуальность** данной темы заключается в том, что в современном мире методика обучения иностранному языку в школе ставит перед учителем и обучающимся новые требования, в которых ученик принимает активное участие, находит новую информацию, а учитель только помогает ему в этом. Чтобы у учеников появилась мотивация к изучению иностранных языков, учителя используют ролевые игры. Ролевая игра закладывает основы коммуникативной компетенции, ведет к главной цели обучения иностранному языку – умению общаться на иностранном языке.

**Цель** исследования заключается в изучении полезности использования ролевых игр на уроках иностранного языка в начальной школе.

В работе используются методы наблюдения, анализа и синтеза; прием сплошной выборки; количественная обработка экспериментальных данных, анкетирование и тестирование.

Среди всех форм работы на уроке английского языка игровые методы являются наиболее полезными для достижения цели развития потенциала личности. Желание играть – это естественная потребность любого ребенка. Через игру ребенок познает мир, строит свои модели взаимодействий с окружающим миром, людьми, ищет пути самовыражения. Игровые технологии занимают важное место в образовательном процессе обучающихся. Игровая педагогическая технология – это организация учебного процесса в виде различных педагогических игр. Эта концепция отличается от игр тем, что они имеют четко поставленную цель и соответствующий педагогический результат. Важность игры состоит в том, что она принимает во внимание психологическую природу ученика младшего школьного возраста и отвечает его интересам. Использование на уроках иностранного языка игровых технологий увеличивает интерес к данному предмету, а именно мотивирует ученика на изучение английского языка. Специфика иностранного языка как предмета обучения состоит в том, что учебная деятельность предполагает иноязычную речевую деятельность, то есть деятельность общения, в результате которой формируются навыки и развиваются умения. Использование игр как приема обучения – это эффективный способ управления учебной деятельностью, способствующий развитию мыслительной деятельности, который также позволяет сделать процесс обучения интересным и увлекательным. Игровые технологии

способствуют развитию творческого потенциала учащихся, а также к выявлению личностей на уроках [Конышева 2008: 41].

Ролевая игра – метод, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Ролевая игра напоминает небольшую стенку, в которой есть сюжет, действующие лица, проблемные ситуации [Колесникова 1989: 14]. М.Ф. Стронин рассматривает игру как ситуативно-вариативное задание, где появляется возможность для частого повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к действительному речевому общению со свойственными ему признаками - эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия [Стронин 1984: 25].

Ролевая игра имеет несколько преимуществ:

- лексическая сторона (происходит пополнение и активизация словарного запаса, новые слова запоминаются быстрее);
- фонетическая сторона (ученики лучше понимают на слух речь, и им становится проще говорить самим);
- грамматическая сторона (с помощью игры можно запомнить и отработать различные грамматические конструкции);
- побуждение к дальнейшему обучению (ученики осознают смысл вложенных знаний, подмечают свои недопонимания и начинают лучше соображать над, чем им стоит поработать, и зачем им это нужно);
- общее развитие (ролевые игры формируют творческие навыки и увеличивают круг интересов учеников по средствам изучения и отработки разнообразных тем);
- социально-командная направленность (упражнения ориентированы на сотрудничество друг с другом, общение, решение проблем и задач, иными словами учат действовать сообща) [Димент 1987: 13].

Опытное обучение проходило на базе МБОУ «СОШ №1» г. Верхний Уфалей, Челябинской области в ходе педагогической практики с 20.11.2022 г. по 31.12.2022 г. На базе 4 «А» класса была создана экспериментальная группа, на базе 4 «Б» класса – контрольная группа. Тема занятий была “Animals”. Эксперимент проводился в 3 этапа: усвоение новых знаний, закрепление знаний, контроль знаний. В экспериментальной группе на каждом уроке было упражнение с ролевой игрой, а в контрольной группе уроки проходили без применения ролевой игры.

На этапе усвоение новых знаний ученикам предлагалась ролевая игра, где один ученик является инструктором и описывает животных, а другой является посетителем и угадывает животных. В конце урока ученикам была дана самостоятельная работа, где им нужно было описать животных. Средний балл в 4 «А» классе был 3,9, а в 4 «Б» - 3,7.

На этапе закрепления знаний ученикам предлагалась игра, где у каждого была карточка с животным. Каждому ученику нужно было догадаться, что за животное у него написано, задавая вопросы своему партнеру. В конце урока также проводилась самостоятельная работа. Результаты были следующие: 4 «А» - 4,2; 4 «Б» - 4,0.

На этапе контроля знаний была представлена ролевая игра, где один ученик является художником, а два других ученика – прохожие. Прохожим нужно угадать, что нарисовал художник, затем они меняются ролями. Также на этом занятии была дана контрольная работа, которая включала в себя несколько заданий. Результаты после выполнения контрольной работы: 4 «А» - 4,6; 4 «Б» - 4,4.

**Результат опытного обучения:** исходя из данных цифр, мы видим прогресс учеников в двух классах. Уровень знаний хороший с учетом психолого-физиологических особенностей детей. В этом возрасте дети еще очень активные, они не могут долго сидеть на одном месте, им нужна постоянная смена деятельности. В этом всегда может

помочь ролевая игра. Также после всех игр в 4 «А» классе было проведено анкетирование, где большинство учеников ответили, что им понравились игры. Они были не сложные и увлекательные. Благодаря ролевым играм ученики стали менее стеснительными и застенчивыми при общении на английском языке.

В заключении отметим, что ролевые игры – это действенный и увлекательный способ достичь различных учебных целей. С помощью игры можно повторить и закрепить пройденный материал, отвлечься от более трудных устных и письменных заданий. В процессе игры у учащихся развивается воображение, улучшается память. Важным фактором является и то, что игры помогают школьникам преодолеть застенчивость. Игра воспитывает культуру общения и способствует развитию умения общаться в коллективе.

#### **Список литературы**

Быкова Н.И. Английский язык в фокусе Spotlight 4 класс. М.: Express Publishing, Просвещение, 2020. 192 с.

Димент Л.Г. Организация игр на уроке. Иностранные языки в школе. 1987. № 3. С. 10 – 16.

Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1989. № 4. С. 14-16.

Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: Четыре четверти, 2008. 192 с.

Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1984. 298 с.

**Брак А. Д.**

**Научный руководитель: Казакова Е.С., к. пед. н., доцент,**  
*Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского  
государственного университета, г. Новокузнецк*

## **ПРИЕМЫ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Данная статья посвящена описанию приемов мультисенсорного подхода к обучению лексике немецкого языка. Представлены результаты анализа литературы по данной проблеме. Составлены методические рекомендации по использованию мультисенсорного подхода к обучению немецкому языку. Разработан комплекс упражнений к УМК «Горизонты - 5» по теме «Животные», описана методика их организации и проведения. Сделаны выводы об эффективности и целесообразности использования приемов мультисенсорного подхода к обучению лексике немецкого языка.

**Ключевые слова:** мультисенсорный подход, типы восприятия, мышления и памяти, приемы мультисенсорного обучения, обучение лексике немецкого языка, УМК.

Мультисенсорный подход является одним из самых передовых методов обучения иностранному языку во всем мире. Понятие «Мультисенсорный» состоит из двух слов: «мульти» от лат. *multum* – много, и «сенсорный» от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение. Под мультисенсорным подходом (*multi-sensory approach*) понимается обучение с опорой на каналы восприятия всех органов чувств: слуха, зрения, осязания, обоняния, вкуса, что способствует более легкому восприятию и запоминанию нового языкового материала. [Боброва Т.О 2017: 96] Подобно тому, как ребенок осваивает свой родной язык через трехканальную систему восприятия: «слышу, вижу, делаю», так

обучающийся, включая разные каналы, легче воспринимает и запоминает новый языковой материал. Приемы, используемые при мультисенсорном обучении помогают наиболее эффективно достичь цели и задачи на уроках иностранного языка. Сказанное в полной мере обуславливает актуальность исследуемой проблемы.

Данный подход опирается на теорию множественности типов интеллекта Г. Гарднера, согласно которой люди обладают разными типами восприятия, мышления и памяти, обусловленных данной от рождения комбинацией базовых способностей: музыкально-ритмических, вербально-лингвистических, межличностных, телесно-кинестических, визуально-пространственных, логическо-математических, внутриличностных и натуралистических способностей. Таким образом, мультисенсорный подход, опираясь на теорию Гарднера, предполагает восприятие и передачу информации при одновременном возбуждении разных органов чувств [Гарднер Г 2007: 218].

Во время использования мультисенсорного подхода на уроках немецкого языка учитель должен помнить о некоторых особенностях:

Во-первых, необходимо использование как вербальных, так и невербальных форм общения. Именно постоянно декодируя невербальную информацию в вербальную, и наоборот, ученик быстрее запоминает и с интересом занимается иностранным языком [Глушина О.В 2017: 48].

Во-вторых, при мультисенсорном подходе для ученика всегда стоит надпредметная задача. Для него предлагается задание творческого характера, например, смастерить или сделать своими руками и рассказать о поделке, показать пантомиму, движения, поиграть в игру с кубиком и т.д.

На наш взгляд, в обучении лексике немецкого языка особенно уместно использование данного подхода, так как в нашем сознании

сохраняются не сочетания букв, слов и текстов, а живые образы в красках, определенной формы, запаха, вкусовых и тактильных ощущений, звуков, ритмов, мелодий, мимики и жестикуляции [Миронова А. Е. 2022: 555] .

В данной статье мы разработали комплекс упражнений, направленный на обучение лексике на основе УМК «Горизонты - 5» (авторы М. М. Аверин, А. Е. Бажанов, С. Л. Фурманова и др.) по теме «Животные», опираясь на методы и приемы мультисенсорного подхода. Данный комплекс предназначен для обучающихся пятого класса, который изучают немецкий язык в качестве второго иностранного первый год. Все упражнения, приведенные в данной статье, классифицируются по каналу восприятия: 1. «вижу-делаю-говорю»; 2. «слышу-делаю-говорю»; 3. «чувствую-делаю-говорю».

При введении нового лексического материала по теме «Животные» мы используем речевку с движениями:

Ich kann springen wie eine Katze (Обучающиеся прыгают как кошка).

Ich kann rennen wie ein Hund. (Обучающиеся бегают как собака).

Ich kann fliegen wie ein Schmetterling (Обучающиеся изображают руками «полет» бабочки).

Ich kann lustig laufen wie ein Pinguin (Обучающиеся смешно ходят как пингвин).

Ich kann kriechen wie eine Schildkröte. (Обучающиеся ползают как черепаха)

Ich kann reiten wie ein Pferd (Обучающиеся скачут как лошадь).

Und ich kann Lieder singen wie ein Kanarienvogel (Обучающиеся чирикают как канарейка).

При использовании данного упражнения учитель задействует сразу несколько чувствительных каналов восприятия, обучающиеся работают по схеме: «вижу-делаю-говорю».

Данное упражнение основывается на приеме использования движений собственного тела для произвольного запоминания связанных с ними словами.

При проведении данного упражнения учитель просит обучающихся встать со своих мест и убедиться, что никто из обучающихся друг другу не мешает. Учитель сначала медленно произносит первую строку речевки. Далее он показывает движение, которое соответствует первому животному и спрашивает, кто из обучающихся узнал по движению животного. Учитель спрашивает: -Wer ist das? Примерный ответ обучающихся: -Ja, das ist ein Hund. Так повторяется с каждой строчкой. После того, как все животные отгаданы, учитель предлагает обучающимся повторять слова и движения за ним. Очень важно повторить упражнение несколько раз для полного ассоциирования предлагаемых действий с животными. После того, как большинством обучающихся действия и слова были выучены, учитель вызывает одного добровольца, который занимает место учителя в центре класса. В конце упражнения, обучающиеся еще раз проговаривают речевку с движениями, но только без помощи учителя.

При использовании следующего упражнения учитель также задействует сразу несколько чувствительных каналов восприятия, обучающиеся работают по схеме: «чувствую-делаю-говорю». Обучающиеся делятся на три команды и выстраиваются в колонны. Последний игрок каждой команды рисует рукой на спине впереди стоящего животное, а следующий игрок таким же образом передает это «сообщение» вперед и первый стоящий у противника с песком записывает пальцем предполагаемое слово на песке. Задача каждой команды-максимально точно изобразить животное на спине сокомандника, чтобы последний стоящий игрок мог записать на песке это животное уже словом и произнести его. Выигрывает та команда, в которой все члены команды правильно поняли слово.

Данное упражнение позволяет заинтересовать обучающихся изучением новых слов, обогатить словарный запас обучающихся и сформировать осознанный навык написания и правильного употребления трудных слов в письменной речи.

Таким образом, применение мультисенсорного подхода в обучении лексики немецкого языка способствует продуктивному запоминанию нового лексического материала не только аудиалами, но и кинестетами и визуалами. Также мультисенсорный подход придает урокам здоровьесберегающий характер: при изготовлении поделок, разучивании различных речевок, проведении веселых физкультминуток обучающиеся активно двигаются. Также использование разработанного комплекса упражнений развивает у обучающихся инициативность, креативность и активность, поддерживает в классе благоприятный психологический климат.

#### **Список литературы**

1. Боброва Т.О. Теория множественного интеллекта Х. Гарднера в обучении иностранному языку в средней школе // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. Сборник 138 материалов XIV Международной научно-практической конференции.- Новосибирск, 2017. – С.95-101.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2007.- 512 с.
3. Глушина О.В. Применение теории множественного интеллекта при обучении иностранному языку // Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза: материалы Международной научно-методической конференции. – Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2017. - С.47-50.
4. Миронова А. Е. Мультисенсорный подход как способ применения теории множественного интеллекта на уроках иностранного языка //студент и наука (гуманитарный цикл)-2022. – С. 554-557.

**Быкова И. В.,**  
**ГУО «Детский сад № 13 г. Могилева»**  
*г. Могилев, Республика Беларусь*

## **ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К РОДНОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ**

В данной статье рассматривается проблема приобщения детей дошкольного возраста к белорусскому языку в условиях двуязычия, при доминировании русского языка. На примере конкретного учреждения дошкольного образования описываются формы и методы работы по данной проблеме. Особое внимание уделяется развивающей предметно-пространственной среде: центрам деятельности воспитанников, содержанию среды, принципам оформления. Подчеркивается значение развивающей предметно-пространственной среды в обучении детей дошкольного возраста белорусскому языку.

Ключевые слова. Приобщение к белорусскому языку, дети дошкольного возраста, развивающая предметно-пространственная среда.

Задачу вырастить новое поколение честными, умными, трудолюбивыми, любящими свой народ и свою Отчизну людьми жизнь ставит не только перед нами, нашими отцами и дедами, но и перед дедами наших дедов – в веках и тысячелетиях. И века и тысячелетия решается проблема: осмысления, сохранения и передачи новым поколениям того всеобщего, на чем держится все человеческое общество, и того личного, что составляет лицо каждого народа. История, традиции, культура, язык - слагаемые, без которых невозможна жизнь и развитие каждого народа. «Основными языками обучения и воспитания в Республике Беларусь являются государственные языки Республики Беларусь» [Кодекс 2011: 104],

однако большинство белорусских граждан разговаривают на русском языке. Несмотря на это, белорусский - исконный национальный язык, и каждый белорус сегодня должен знать родной язык, потому что если исчезнет язык, не станет и народа. Однако в повседневной жизни по-белорусски разговаривает только третья часть жителей Беларуси. Современная молодежь практически не использует в разговорной речи белорусский язык, а многими он воспринимается, как иностранный. Поэтому сегодня белорусскому языку, как никогда, необходимо особое внимание, требуется целенаправленная работа по его сохранению.

Дошкольный возраст - наиболее благоприятный период для приобщения детей к белорусскому языку, для ознакомления с белорусской культурой. Учебной программой дошкольного образования предусматривается достижение следующей цели: формирование у воспитанников устойчивого интереса и положительного отношения к белорусскому языку, желания овладеть им. Одна из задач деятельности педагогических работников - использование таких форм и методов организации образовательного процесса, при которых будут обеспечены условия для самостоятельной деятельности воспитанников в игре, общении, труде, конструировании, учебной, художественной, двигательной деятельности и др. «Для наращивания необходимого человеческого капитала в информационном обществе ребенок должен иметь возможность овладевать знаниями, умениями, навыками для понимания сути современных общественных отношений и приобщаться к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям» [Воронецкая 2016: 4]. Особое значение в данном случае приобретает окружающая среда.

Педагогические работники государственного учреждения образования «Детский сад № 13 г. Могилева» приняли участие в реализации республиканского инновационного проекта «Внедрение

модели процесса патриотического воспитания детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования». С целью решения задач патриотического воспитания в каждой возрастной группе учреждения дошкольного образования были оборудованы центры национального воспитания, которые мы наполнили предметами белорусского декоративно-прикладного искусства, книгами белорусских авторов, альбомами о Республике Беларусь, атрибутами для проведения белорусских народных игр. Здесь находятся белорусская народная игрушка, гончарные изделия, изделия из соломы, полотенца, элементы национального костюма, оформлены альбомы по народному искусству.

Центры доступны для детей и содержат разнообразные материалы для самостоятельной, активной и целенаправленной деятельности воспитанников: игровой, двигательной, изобразительной, театрализованной, конструктивной и т.д. Содержание развивающей предметно-пространственной среды соответствует интересам дошкольников, периодически меняется, варьируется, постоянно обогащается с ориентацией на поддержание интереса детей, на «зону ближайшего развития», на индивидуальные возможности и способности детей. Для эффективной организации образовательного процесса по развитию речи и культуры речевого общения, приобщения воспитанников к белорусской национальной культуре предметно-пространственная среда старшей группы включает материалы для ознакомления детей с иллюстрированными альбомами о родном крае, родном городе, с белорусскими писателями и поэтами, художниками-оформителями и их творчеством. Наличие детской белорусской литературы дает возможность знакомить детей с произведениями художественной литературы на белорусском языке. Использование разнообразных атрибутов и материалов для развития сюжетно-ролевых, дидактических, развивающих, театральных игр помогают

организовать с детьми деятельность на родном языке интересно и ненавязчиво.

Доказало свою эффективность использование белорусскоязычной куклы, которая не только «приходит» к детям на занятии, но и «живет» в группе. Л. И. Тихеева предлагала вводить в образовательный процесс куклу, которая не предоставляется в свободное пользование детям, а фигурирует только во время занятий по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, орнаментированных игр. Аналогичным образом белорусские педагоги Н.С. Старжинская и Д. М. Дубинина предлагают использовать кукол-белорусов, например: девочку Аринку и мальчика Янку. В нашем учреждении дошкольного образования педагогами на занятиях используется сказочный герой Бульбашик. Он приходит к детям и интересуется их занятиями, играми, разговаривая только по-белорусски: задает вопросы, называет отдельные предметы, которые находятся у детей, выполняет различные действия с ними, рассказывает несложные истории. Таким путем налаживается ситуационно-деловое общение на белорусском языке.

Речевые ситуации, построенные на интересе детей к куклам, создают необходимую установку на общение на белорусском языке. Дети учатся воспринимать и понимать белорусский язык. Незаметно формируется потребность общаться на родном языке. Во время таких занятий произвольно обогащается словарь воспитанников. Сначала - пассивный, который постепенно активизируется, когда дети начинают принимать участие в ситуационном диалоге с куклами и воспитателем. В этих диалогах дети упражняются в произношении слов белорусского языка, использовании некоторых грамматических форм и др.

В каждой возрастной группе оборудованы книжные уголки, в которых подобраны произведения художественной литературы на белорусском языке, периодические издания в соответствии с

возрастом детей: сказки, игры, загадки, поговорки, потешки, колыбельные. Произведения народного творчества имеют большое познавательное и воспитательное значение: воспитанники получают первые представления о культуре белорусского народа. Активное использование фольклорных произведений способствует расширению лексики воспитанников, пополнению словарного запаса, помогает овладеть грамматическим строем белорусского языка, интонационными оттенками. Стихотворный материал воспринимается детьми с большим удовольствием, позволяет с наибольшей пользой обратить внимание на выразительность речи. Чтобы заинтересовать детей воспринимать произведения, побудить к их повторению и запоминанию слов, сопровождаем рассказывание фольклорных произведений показом наглядности: игрушки, изображения.

В качестве связующего звена между игровой и активно-речевой деятельностью используются в работе различные виды театрально-игровой деятельности. Для этого в каждой группе имеются разные виды театра, и костюмы героев белорусских сказок. Привлекают воспитанников игры-драматизации по сюжетам стихов, белорусских народных сказок, написанные в диалогической форме. Дети легко запоминают белорусские слова, которые произносят герои произведений, употребляют их во время драматизации, а потом и в повседневной жизни.

Таким образом, можно сделать вывод: развивающая предметно-пространственная среда - это эффективное средство, обеспечивающее полноту развития деятельности ребенка и формирования его личности, приобщения к родному языку и культуре.

#### **Список литературы**

Воронцовская, Л.Н. Теория формирования национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества Беларуси/ Л.Н. Воронцовская.- Минск: Беспринт, 2016.- 208 с.

Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. с изменениями, внесенными Законом Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З. - Минск: Национальный центр правовой информации, 2023. – 512с.

**Грачева Е.А.**

**Научный руководитель: Пушкарева М.П., к. пед. н., доцент,**  
*Шадринский государственный педагогический*  
*университет, г. Шадринск,*

## **АУТЕНТИЧНАЯ АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ЭТАПЕ НОО**

Статья посвящена использованию в учебном процессе аутентичных анимационных фильмов в качестве средства формирования иноязычных аудитивных навыков на этапе начального общего образования. Дополнительный акцент сделан на лингводидактических преимуществах аутентичных мультфильмов. Также автором предлагаются рекомендации по применению алгоритма просмотра аутентичных фрагментов, собственно, как и сам алгоритм, подробно расписанный по компонентам. В заключительной части статьи дается конкретный пример аутентичного мультфильма, соответствующего всем критериям и требованиям, предъявляемым к подобного рода анимационным работам.

**Ключевые слова:** аутентичная анимация, этап начального общего образования, иноязычные аудитивные навыки.

Исходя из ключевой цели, заявленной во ФГОС по иностранным языкам, а именно – формирование у обучающихся коммуникативной компетенции в комплексе всех ее составляющих, считаем целесообразным отметить тот факт, что эффективность

вышеуказанного процесса во многом зависит от корректности формирования аудитивных навыков. Ведь способность непосредственно и адекватно общаться с представителями стран изучаемого языка основывается на успешно сформированных навыках, имеющих прямое отношение к восприятию на слух иноязычной речи. А так как именно на этапе НОО закладывается так называемая «база» для дальнейшего полноценного формирования всех четырех видов иноязычной речевой деятельности, то и (с учетом, естественно, индивидуальных возрастных особенностей обучающихся младших классов) использование всего разнообразия современных средств формирования иноязычных аудитивных навыков, наиболее подходящих своими лингводидактическими возможностями этапу НОО, представляется вполне логичным и обоснованным. Одним из таких средств, на наш взгляд, являются аутентичные видеофрагменты (относящиеся к аудиовизуальным формам обучения, способным комбинировать в себе как зрительный, так и слуховой перцептивные компоненты), а именно – аутентичные мультфильмы, использование которых учителями в ходе учебного процесса незаслуженно умаляется, несмотря на все имеющиеся достоинства и преимущества. Упомянутые противоречия и обусловили актуальность выбранной нами темы статьи.

Изучением проблемы, вынесенной нами на обсуждение в данной работе, занимались такие ученые как: Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Н.Д. Гальскова, И.А. Гончар, Е.С. Полат, Д.Л. Морозов, Е.И. Пассов и др.

С целью повышения эффективности процесса формирования навыков восприятия на слух иноязычной речи, по нашему мнению, учителям (вне зависимости от этапа обучения) следует постоянно отслеживать современные направления и тенденции в теории и методике преподавания иностранных языков, ориентироваться на расставление акцентов в пользу совершенствования навыков

использования в ходе учебного процесса таких актуальных современных средств как: аутентичные аудиозаписи, видеозаписи, подкасты, мультфильмы (особенно на этапе начального общего образования).

Аутентичными материалами принято считать тексты, созданные носителями языка для носителей языка, зачастую заимствованные из того или иного процесса реальной коммуникации [Воронина 1995].

В данном случае, исходя из темы нашей статьи, мы будем опираться на классификацию аутентичных материалов, предложенную Дж. Г. Гебхардом [Гебхард 1996]: аутентичные аудиовизуальные материалы (фильмы, мультфильмы, и т.д.); аутентичные аудиоматериалы (аудиокниги и т.д.); аутентичные визуальные материалы (картины, иллюстрации и т.д.); аутентичные печатные материалы (тексты песен и т.д.); реалии (монеты, игрушки и т.д.).

Использование аутентичных мультфильмов на младшем этапе способствует реализации возможности презентации и объяснения комплексных лингвистических понятий доступным способом, одновременно трансформируя процесс обучения и наполняя его элементами, зарождающими и поддерживающими интерес и мотивацию учащихся к выполняемому ими виду учебной деятельности. Говоря о лингводидактических достоинствах современной аутентичной анимации, следует остановиться на таких моментах, как: аутентичность; коррекция эмоционального фона обучающихся; наличие разнообразия паттернов языка и речи; присутствие в сюжетах воспитательных и эстетических моментов и т.д. Также хотелось бы отметить, что аутентичные мультфильмы благотворно сказываются на процессе совершенствования как продуктивных, так и рецептивных видов речевой деятельности, способствуют расширению базы эталонов коммуникативных ситуаций за счет их многократного

моделирования и, в целом, содействуют адекватности понимания картины мира той страны, язык которой изучается младшими школьниками.

При выборе учителями анимационного материала основное внимание следует уделить наличию таких факторов как: аутентичность, доступность материала в языковом и речевом плане, соответствие цели, задачам и тематике занятия.

Как правило, алгоритм работы с аутентичным анимационным материалом состоит из трех последовательных стадий: допросмотровой, просмотровой, послепросмотровой. На начальном этапе снимаются потенциальные грамматические, лексические и фонетические трудности и озвучивается задание, которое должно быть выполнено на основе аутентичного материала, содержащегося в мультфильме. На следующем этапе происходит непосредственно сам просмотр (в зависимости от уровня владения иностранным языком обучающимися возможно наличие субтитров или использование стоп-кадра (исходя из ситуации)). Во время заключительного этапа мы и можем наблюдать процесс закрепления полученных знаний и продвижения на следующую ступень сформированности иноязычных аудитивных навыков в частности, развития коммуникативной компетенции обучающихся в целом. После просмотра аутентичного анимационного фильма происходит проверка заданий, которые раздавались ученикам на начальном этапе (вариативность приветствуется: задания на лексику, грамматику, фонетику, знание страноведческого материала и т.д.) Также можно устроить коллективное обсуждение затронутой в просмотренном мультфильме темы, попросить учащихся составить диалоги с целью обсуждения проблемы, затронутой в аутентичном образце и т.д. Возможны также задания творческого типа: сочинения, эссе, письма к воображаемому другу, корректно составленная аргументация за и против и т.п. На

самом деле, этап после прослушивания очень вариативен в плане заданий.

В качестве конкретного примера можно обратить внимание на обучающий мультфильм “Muzzy in Gondoland”. Компания BBC выпустила этот мультфильм для изучающих английский язык как иностранный с нуля. Таким образом, все 20 серий (с небольшой длительностью - до 15 минут) оптимальны для использования их в качестве средства формирования иноязычных аудитивных навыков у обучающихся на этапе НОО. «Muzzy» - это история о дружелюбном инопланетянине Маззи, который прилетает в страну Гондолэнд, где оказывается в разных непривычных для него ситуациях, из которых ему приходится находить выход. Одним из достоинств мультфильма являются повторы фраз и слов, и это содействует реализации образовательной цели мультфильма, одновременно помогая запоминать новые слова и выражения в более быстром темпе. Эпизоды также содержат специальные обучающие слайды с объяснением написания и использования слов.

Подводя итоги всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что использование аутентичной анимации в процессе формирования аудитивных навыков обучающихся на начальном этапе способствует соприкосновению школьников с естественной языковой средой, является определенным стимулом к дальнейшему развитию речевой, мыслительной, творческой деятельности, способствует реализации принципа индивидуализации обучения а также вносит определенный вклад в формирование коммуникативной компетенции.

#### **Список литературы**

1. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1995. – №5. – С. 56 – 60.
2. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996. - P. 51.

**Давыденкова А. А.**

*Научный руководитель: Денисова Е. А., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ**

В статье рассматривается сущность самоконтроля и процесс формирования в рамках реализации ФГОС последнего поколения, анализируется коммуникативный подход в иноязычном образовании. Выявляется прямая зависимость коммуникативно-ориентированного контроля и самоконтроля, определяются механизмы их взаимовлияния.

**Ключевые слова:** самоконтроль, коммуникативно-ориентированный контроль, коммуникативная иноязычная компетенция.

Актуальность данного исследования обусловлена введением новых ФГОС, предлагающих современные подходы к иноязычному обучению и, в частности, к самоконтролю. Объект данного исследования — механизмы формирования коммуникативно-ориентированного контроля и самоконтроля. Предметом изучения является взаимообусловленность двух видов контроля в процессе обучения иностранным языкам.

Методологическая база данной работы включает следующие инструменты: сопоставительный и описательный методы.

Словарь методических терминов определяет понятие самоконтроля в практике обучения языку как сознательную оценку результатов собственной учебной деятельности и последующее (при

необходимости) ее регулирование с целью достижения соответствия полученного результата требуемому [Азимов 2009: 267]. Советский педагог и учёный-психолог И. А. Зимняя говорит о том, что по сформированности навыка самоконтроля можно судить об уровне владения языком в целом. Ирина Алексеевна также выделяет четыре уровня овладения навыком самоконтроля, где на первом уровне самоконтроль как механизм отсутствует, а к четвертому уровню этот навык доведён до автоматизма [Зимняя 1991: 148-151].

В то время как Зимняя предлагает рассматривать самоконтроль, как маркер, указывающий на уровень владения иноязычной речью на данном этапе, И. Д. Салистра выдвигает положение о том, что самоконтроль выступает способом овладения иностранным языком. По мнению ученого, этот способ является мощным толчком на пути преодоления интерференции [Салистра 1966: 93].

Изучая сущность самоконтроля, ученые неизбежно приходят к выводу о том, что он является неотъемлемым компонентом речевой деятельности, а уровень его сформированности напрямую влияет на процесс иноязычной коммуникации. Это заключение является чрезвычайно важным в парадигме современного подхода к изучению иностранному языку. Новые федеральные государственные стандарты диктуют чёткие требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине, в том числе и предметной области "Иностранные языки". А формирование коммуникативной иноязычной компетенции является основной целью в обучении иностранному языку [5]. Исходя из вышесказанного, ставя своей целью, согласно Стандартам, овладение учеником коммуникативной компетенцией, современный педагог должен уделять усиленное внимание самоконтролю в процессе обучения. Существует множество приемов осуществления учащимися самоконтроля. Среди них можно выделить приемы описательного,

рейтингового и мониторингового характера, тестирование, а также применение языкового портфеля.

Однако встает вопрос о том, как педагогу реализовать эти приемы на практике и запустить процесс формирования самоконтроля. Салистра подчеркивает неразрывную связь самоконтроля, внутреннего механизма, с внешним контролем – т.е обратная связь на действия учащегося со стороны преподавателя [Салистра 1966: 94]. Внешний и внутренний контроль являются составными частями одной системы: неэффективность одной части неизбежно приводит к неудачам в другой, и во всей системе контроля в целом. Очевидно, что успешное формирование самоконтроля напрямую зависит от контроля внешнего. Современные стандарты потребовали пересмотра и переориентации всех компонентов учебного процесса, в том числе и контроля. Внешний контроль больше не рассматривается под углом воздействия на учеников, как на пассивных объектов образовательного процесса. Коммуникативный подход к обучению предлагает новый коммуникативно-ориентированный контроль, целью которого является установление соответствия между реальным уровнем сформированности коммуникативных иноязычных компетенций и требованиями программы.

Исходя из вышесказанного можно заключить, что современном подходе к иноязычному образованию коммуникативно-ориентированный контроль является необходимым условием для формирования навыков самоконтроля. Эту зависимость можно рассмотреть на примере трех сторон общения – ведущего вида деятельности в коммуникативно-ориентированном контроле: коммуникативной, интерактивной и перцептивной [Андреева 2001: 63]. Коммуникативная сторона предполагает непосредственно передачу информации от преподавателя к обучающемуся и наоборот. Она играет следующую роль в формировании самоконтроля: речевое

общение между педагогом и учеником вырабатывает у последнего правильные речевые модели. Это позволяет обучающемуся использовать мониторинговые приемы самоконтроля (т.е. замечать и исправлять собственные ошибки), а также позволяет применять описательные методы (например, ведение дневника успеваемости) и языковой портфель. Интерактивная сторона выражается во взаимодействии участников педагогического процесса. И, ставя своей целью довести механизм самоконтроля до идеала, необходимо создать психологически комфортное взаимодействие, а чтобы преодолеть барьеры, возникающие в процессе освоения иностранного языка (ученик должен не бояться делать ошибки и исправлять их). Под перцептивной стороной понимается взаимовосприятие участников педагогического процесса. Она имеет непосредственное влияние на становление самоконтроля, так как отсутствие взаимопонимания между преподавателем и учеником ведет к несогласию учащихся с оценкой преподавателя и к искажению их самооценки (её завышению или занижению). И, как следствие, ведет к сбою в формировании самоконтроля.

Таким образом, мы можем заключить, что в условиях реализации новых Стандартов и современном подходе к иноязычному обучению формирование самоконтроля невозможно без осуществления коммуникативно-ориентированного контроля.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2001
3. Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурин К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Общая методика обучения иностранным языкам / Ред. И.Л. Бим. - М.: Рус. яз., 1991. - С. 148-151.
4. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий. - М.: Высшая школа, 1966. - 252 с.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fgos.ru/>

**Дмитриева С. В.**

**Научный руководитель: Панфилова Е. Г., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

## **СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ Б. АКУНИНА)**

В данной работе рассмотрены способы передачи лексических средств выражения эмотивности в художественном тексте при переводе с русского языка на немецкий на материале романа Б. Акунина «Турецкий Гамбит», и его перевода на немецкий язык, выполненного Томасом и Ренатой Решке. В результате работы была выявлена специфика перевода с русского языка на немецкий таких лексических средств выражения эмотивности, как синонимы, антонимы, стилистически окрашенная лексика, заимствования, фразеологизмы и междометия.

**Ключевые слова:** эмотивность, лексические средства выражения эмотивности, художественный текст, способы перевода, художественный перевод.

Эмотивность является самым сложным аспектом текста, и, несмотря на это, она малоизучена. Чаще всего категория эмотивности в художественных текстах раскрывается с помощью лексических средств [Эбзеева, Ленько 2016: 142]. Эмотивные лексические средства являются важными составляющими художественного произведения. С их помощью могут передаваться образность, особенности какой-либо

социальной группы, а также отражаться эмоциональные состояния героев произведения. Вследствие недостаточной изученности явления эмотивности в целом, проблема перевода лексических средств выражения эмотивности также является на сегодняшний день малоизученной, что обуславливает **актуальность** исследуемой проблемы.

**Материалом** статьи являются 360 контекстов употребления лексических средств выражения эмотивности в романе Бориса Акунина «Турецкий Гамбит» [Акунин [1998] 2022] и их перевод на немецкий язык. Текст произведения на немецком языке получил название «Türkisches Gambit» [Akunin 2001]. Перевод романа с русского на немецкий язык выполнили Томас и Рената Решке. В ходе исследования были использованы следующие **методы и методики**: метод лингвистического наблюдения и описания, контекстуальный анализ, методика сплошной выборки, сопоставительный анализ оригинала и перевода.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Эмотивность выражается в текстах художественных произведений с помощью различных языковых средств: фонетических, синтаксических, морфологических, графических и пр. Эмотивная лексика – это слова с эмотивной семантикой в статусе значения и созначения [Эбзеева, Ленько 2016: 142]. Лексическими средствами выражения эмотивности являются синонимы, антонимы, стилистически окрашенная лексика, заимствования, фразеологизмы и междометия [Эбзеева, Ленько 2016: 143].

Всего было рассмотрено 63 контекста употребления и перевода синонимов с русского языка на немецкий. Примерно в 50% случаев при переводе синонимов был осуществлен подбор вариантного соответствия, например: *Даже еще не проснулась — только ощутила сквозь зажмуренные веки солнечный свет, только сладко*

*потянулась, и сразу стало радостно, празднично, весело.* → *Sie war noch nicht richtig wach, da spürte sie schon durch die geschlossenen Lider das Sonnenlicht, sie streckte sich wohligh, und ein freudiges und festliches Gefühl beherrschte sie.* В данном примере синонимы уточняют, дают более полную картину эмоционального состояния героини произведения, тем самым более глубоко раскрывают ее образ.

Примерно в 40% проанализированных контекстов были использованы переводческие трансформации. Самым редко используемым способом перевода синонимов является подбор эквивалента. Лишь приблизительно в 10% контекстов был использован эквивалент.

Из 35 проанализированных контекстов перевода антонимов, около 80% контекстов было переведено с помощью выбора подходящего по контексту вариантного соответствия. Например, *Видеть некрасивое, но милое, сияющее счастьем лицо Пети было радостно.* → *Warja sah voller Freude Petjas unschönes, aber liebes, glückstrahlendes Gesicht..* В данном примере антонимы передают эмоции Варвары, ее отношение к своему жениху Пете.

Только примерно в 20% проанализированных контекстов были применены переводческие трансформации при передаче антонимов с русского на немецкий язык.

Из 129 проанализированных контекстов стилистически окрашенной лексики, представленной в виде разговорной, жаргонной и просторечной лексики, приблизительно 60% переведено по принципу компенсации. В качестве примера приведем следующий контекст и его перевод: *He разнюнивайся, сказала она себе.* → *Mach dich nicht verrückt, redete sie sich zu.* Просторечие «разнюниваться» делает образ героини и ее эмоциональное состояние в описываемый момент более ярким и точным. При переводе на немецкий язык переводчики

применили прием компенсации, используя фразу со схожей стилистической окраской.

Около 40% стилистически окрашенной лексики переведено с помощью подбора эквивалента.

Из 30 рассмотренных контекстов использования и перевода заимствований, к 60% было дано примечание с переводом. Например, — *Ну вот и славно! <...>Ведь у вас, как поется в арии, **toute la vie devant soi**.* → «*Na wunderbar! <...> Sie haben doch, wie es in der Arie heißt, **toute la vie devant soi** (\* (franz.) Das ganze Leben noch vor sich.)!*». В данном контексте показано хорошее отношение Мизинова к Фандорину, его попытка подбодрить героя, дать совет наставника. Переход с русского языка на французский акцентирует внимание на особенностях эпохи, так как в XIX веке французский язык был широко распространен в Российской Империи. В оригинале и переводе текста романа данная фраза представлена на французском языке и переведена в примечании.

Остальные 40% заимствований были переведены с помощью приема транскрипции.

Из 66 проанализированных контекстов использования и перевода фразеологизмов, 40% было переведено с помощью описательного перевода. Например, *С утра Варя была на нервах.* → *Seit dem frühen Morgen war Warja nervös.* Фразеологическая единица в данном примере помогает автору более ярко отобразить в тексте произведения эмоциональное состояние Вари, когда пришло время прощаться с Эрастом Петровичем и уезжать.

Подбор аналога также был использован в 40% случаев перевода фразеологических единиц. Менее частотными способами перевода фразеологических единиц являются подбор эквивалента (10%) и калькирование (10%).

Для 70% из проанализированных 37 контекстов использования и перевода междометий был использован подбор эквивалента. — *Oh, Эвре, отчаянная голова! — налетел на француза Соболев, раскрыв генеральские объятия* → «*Oh, d'Hévrains, du Draufgänger!*» *Sobolew eilte mit ausgebreiteten Generalsarmen auf den Franzosen zu.* В данном примере с помощью междометия более ярко выражены радость и ликование Соболева из-за того, что д'Эвре поделился ценной информацией.

Перевод междометий с помощью подбора аналога использовался в 30% случаев.

**Заключение.** В ходе анализа фактического материала было выявлено, что синонимы и антонимы чаще всего переведены с помощью подходящего вариантного соответствия, реже — через переводческие трансформации или подбор эквивалента. Стилистически окрашенная лексика передана с помощью приема компенсации либо через подбор эквивалента. В некоторых случаях перевод заимствований был дан в примечании, в некоторых — было использовано транскрибирование. Фразеологические единицы при переводе на немецкий язык чаще всего передавались описательным переводом, но также были использованы способы подбора эквивалента и калькирования. В рассмотренных контекстах междометия были переведены с помощью подбора эквивалента или через подбор аналога.

#### Список литературы

Akunin, B. Türkisches Gambit / Boris Akunin ; Übersetzung aus dem Russischen von R. Reschke und T. Reschke – Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag GmbH, 2001. – 109 S.

Акунин, Б. Турецкий гамбит / Борис Акунин ; [худож. И. Сакуров]. – М. : «Захаров», 2022. – 224. с.

Эбзеева, Ю. Н., Ленько, Г. Н. Лексические средства выражения эмотивности(на материале текстов художественных произведений современных английских, французских

и немецких авторов) // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – №1. – С. 142–151.

**Жарова В.А.**

**Научный руководитель: Москвитин Е.В., к. филол. н., доцент,**  
*Ленинградский государственный университет*  
*имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

В статье обосновывается необходимость использования игровых технологий на средней ступени изучения немецкого языка при формировании лексических навыков. Игра способствует преодолению «языкового барьера», созданию приближенной к реальным условиям обстановки, которая стимулирует применение знаний. Игровые технологии обеспечивают групповые, фронтальные и индивидуальные формы работы на уроках иностранного языка. В статье раскрываются такие понятия как «лексический навык» и «игра», представлены этапы опытного обучения по данной теме, проанализированы полученные результаты по итогам трёх срезов и сделаны выводы об эффективности использования игровых технологий при формировании лексических навыков.

*Ключевые слова: лексические навыки, игровые технологии, игра, немецкий язык, лексика.*

**Актуальность** исследуемой проблемы заключается в том, что игровые технологии являются наиболее эффективным методом обучения не только на начальной ступени, но и на средней ступени изучения иностранного языка. В отличие от других средств обучения, игровая деятельность обеспечивает на занятиях разные формы

работы: индивидуальные, фронтальные и групповые. Игра используется как средство активизации речевой деятельности в разнообразных ситуациях, обучения, закрепления и контроля необходимых навыков и умений. Игра повышает мотивацию обучающихся к успешной учёбе и повышает творческую активность всех участников.

По словам А.Н. Леонтьева, лексическим навыком называют способность осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотношением его с другими лексическими единицами [Леонтьев 2020: 331]. Лексические навыки являются компонентами речевых умений во всех видах речевой деятельности, поэтому для их развития и совершенствования необходима наиболее эффективная методика обучения. Данному требованию соответствует игровая технология [Колкова 2007: 57]. Е.И. Пассов считал, что игра - это мощный стимул к овладению иностранным языком, универсальное средство, которое помогает учителю превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и интересное занятие для обучающихся [Кузовлева 2010: 38].

**Материал и методика исследования.** В рамках производственной практики было проведено опытное обучение в 5а и 5б классе в МБОУ СОШ № 3 с углублённым изучением отдельных предметов. Цель: определить эффективность использования игровых технологий при формировании лексических навыков на средней ступени изучения немецкого языка. Цель достигалась такими методами как наглядность, демонстрация, анализ и сравнение. Опытное обучение проходило в три этапа, на каждом из которых были организованы срезы для оценивания и сравнения уровня сформированности лексических навыков.

На первом этапе было определено количество уроков для проведения опытного обучения, составлены задания и был проведён входной срез по теме «zu Hause» для определения исходного уровня сформированности лексических навыков.

Во время второго этапа было проведено 10 уроков по теме «Haushalt führen» с применением различных игровых технологий, которые были направлены на формирование лексической компетенции обучающихся. На этом этапе был составлен и проведён промежуточный срез, который включал в себя лексические задания по пройденной теме.

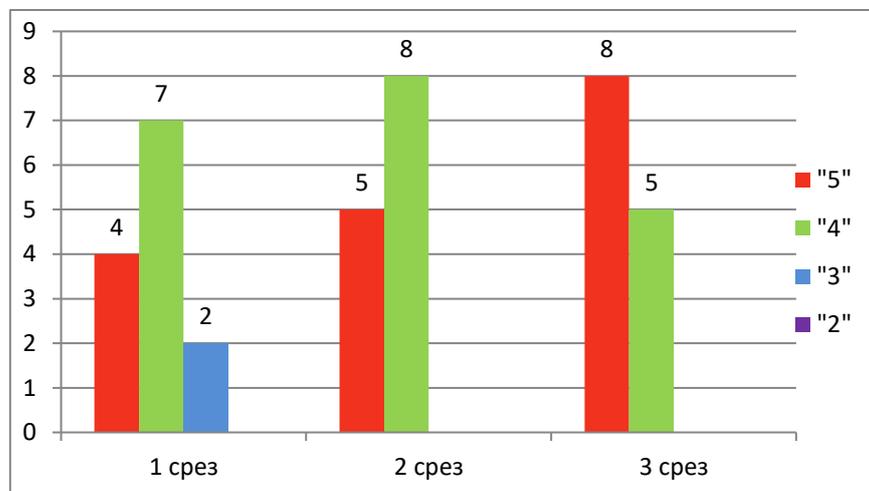
В качестве примера приведём несколько лексических игр, которые были использованы во время опытного обучения. В игре «крокодил» обучающийся изображает действие, другие угадывают слово на немецком языке, которое он изображает.

Игра «Domino» проводится учителем со всем классом. Каждый обучающийся получает одну карточку с изображением и словосочетанием на немецком. У учителя первая карточка и необходимо к изображению на этой карточке подобрать словосочетание. Все обучающиеся вспоминают подходящее словосочетание и смотрят с какими словосочетаниями достались им карточки.

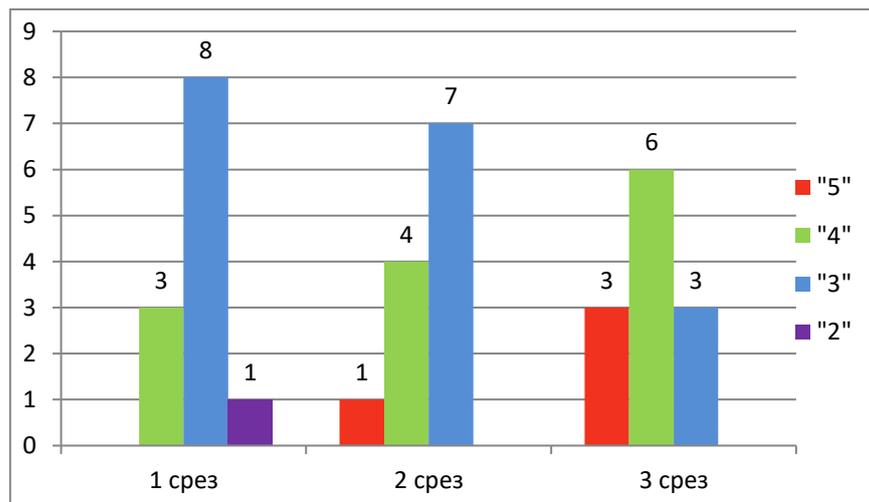
В другой игре «Kim's Spiel» учащиеся разделяются на 2 группы. Учитель показывает каждой группе несколько существительных или глаголов, которые группа должна запомнить. Затем учитель убирает по одному слову и ученики по памяти воспроизводят этот ряд слов. Начинают игру с небольшого количества слов и с каждым новым рядом увеличивают количество слов. Например, учитель предлагает запомнить следующую лексику по изучаемой теме: die Wäsche, das Zimmer, der Mülleimer, das Geschirr, der Tisch, das Bett.

В игре «Kettenspiel» учитель задаёт вопрос первому ученику: *wie hilfst du im Haushalt?* Первый обучающийся отвечает на вопрос, затем второй школьник говорит своё предложение и повторяет предложение предыдущего обучающегося в 3 лице.

На заключительном этапе был организован выходной срез и проанализированы полученные результаты. Работы учащихся оценивались по пятибалльной шкале. Для наглядности количество обучающихся и полученные ими оценки в каждом классе представлены на рисунке 1 и на рисунке 2.



*Рисунок 1. Результаты 5а класса*



*Рисунок 2. Результаты 5б класса*

**Результаты исследования и их обсуждение.** Входной срез показал, что уровень сформированности лексических навыков выше в

5а классе. Средний балл в этом классе 4,1, в 5б - 3,2. В 5б большинство получили оценку «3», один человек оценку «2» и никто не получил оценку «5». В 5а большинство обучающихся выполнили задания на оценку «4», 4 человека на «5» и только 2 школьника получили оценку «3».

Результаты промежуточного среза отражают увеличение среднего балла в обоих классах, который составил в 5б классе 3,5 и в 5а классе 4,3. В 5а обучающиеся получили «5» и «4». В 5б классе оценки «3», «4», «5».

Анализ результатов выходного среза показал увеличение среднего балла в двух классах: на 0,5 в 5б и на 0,3 в 5а. В конце опытного обучения средний балл составил 4 в 5б и 4,6 в 5а классе. В 5а классе большинство обучающихся получили оценку «5», 5 человек оценку «4». В 5б классе большинство написали работу на оценку «4», 3 человека на «5» и только 3 школьника на оценку «3».

**В заключение** хотелось бы отметить темп прироста среднего балла в последнем срезе к уровню среднего балла в 1 срезе, который составил в 5а классе 12,2 %, в 5б классе 25 %. Данный анализ доказывает эффективность использования игровых технологий при развитии лексических навыков на средней ступени изучения немецкого языка. Игровые технологии не только повышают мотивацию к изучению иностранного языка, но и повышают прочность усвоения лексических единиц.

#### Список литературы

1. Колкова М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: метод. пособие. Спб.: КАРО, 2007. 287 с.
2. Кузовлева Н.Е., Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 640 с.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. М.: Просвещение, 2020. 526 с.

**Змеева П.А.**

**Научный руководитель: Пушкарева М.П., к. пед. н., доцент**

*Шадринский государственный педагогический*

*университет, г. Шадринск,*

## **ЭКСКУРСИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ СОО**

В статье обсуждается экскурсия на иностранном языке как перспективное средство формирования коммуникативной компетенции обучающихся на этапе СОО. Отдельное внимание уделяется как лингво-дидактическим преимуществам экскурсий, так и потенциально достижимым результатам в обучении иностранного языка, доступным для обучающихся на старшем этапе. Далее автором описываются основные этапы проведения экскурсии с конкретизацией отдельных действий, подводятся основные итоги.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, этап среднего общего образования, экскурсия на иностранном языке.

Все три этапа обучения в школе (начальный, основной и средний) объединены одной фундаментальной целью, заявленной во ФГОС по иностранным языкам – формирование коммуникативной компетенции в комплексе базовых элементов, входящих в ее состав. Исходя из приоритетности обозначенной нами выше цели обучения иностранным языкам, справедливо было бы отметить, что на данный момент существует разноплановый спектр методик, технологий, приемов и средств, применяемых с целью повышения эффективности процесса формирования отдельно взятых компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, предсказуемо приводит к значительному повышению уровня сформированности

самой коммуникативной компетенции. Мы полагаем, что, экскурсии на иностранном языке (английском, в нашем конкретном случае), естественно, при соблюдении определенных требований и условий при их проведении, действительно, в определенной степени способствуют наступлению положительной динамики в процессе, описанном нами выше. В основном это происходит за счет как закрепления уже имеющихся у обучающихся знаний, так и за счет дальнейшего развития коммуникативных навыков. Тем не менее, несмотря на тот факт, что на этапе среднего общего образования знаний, умений и навыков обучающихся уже вполне достаточно для того, чтобы внедрять в учебный процесс по изучению иностранных языков подобного рода деятельность, не все учителя пользуются данной возможностью, что, как мы считаем, незаслуженно умаляет лингво-дидактические достоинства и преимущества проведения экскурсий на иностранном языке в качестве средства формирования коммуникативной компетенции.

Вопросами формирования иноязычной коммуникативной компетенции занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как: М. Canale, D. Hymes, Е.И. Багузина, В.П. Белоградова, И.Л. Бим, Е.В. Брызгалина, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, А.А. Петрова, Н.П. Таюрская и др.

Во ФГОС по иностранным языкам для этапа СОО коммуникативная компетенция заявлена как умение находить наиболее оптимальное решение различным коммуникативным задачам, а именно, дифференцировать цели, способы и намерения потенциального процесса коммуникации, критически оценивать в процессе подбора стратегии в поведении (сообразно ситуации), быть способным к рефлексии своего речевого поведения с дальнейшим намерением его определенной трансформации в случае возникновения сопутствующих тому обстоятельств [ФГОС СОО 2012].

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции затрагивает все ее компоненты во взаимосвязанном единстве: речевой, языковой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный.

С целью повышения качества обозначенного выше процесса, в ходе которого обучающимся предоставляется возможность обратиться к коммуникативной функции изучаемого языка, учёные, методисты и учителя находятся в перманентном поиске способов и путей совершенствования процесса обучения иностранным языкам с целью улучшения качества обучения в целом, процесса формирования коммуникативной компетенции в частности [Ясаревская 2011].

Исходя из возрастных и личностных особенностей обучающихся на этапе среднего общего образования, значительная роль здесь отводится грамотной организации и проведению занятий в рамках внеурочной деятельности, представляющей собой немаловажную часть школьного образовательного процесса. К данному виду деятельности можно отнести организацию факультативов, кружков, научных обществ учащихся, клубов, театров, экскурсий, олимпиад, викторин и т.д.

Итак, немного отойдя от стандартных форм и средств обучения, мы предлагаем рассмотреть экскурсию как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на этапе СОО. В данном контексте, экскурсия также выступает и как форма организации обучения, при котором знания приобретаются при непосредственном нахождении школьников на месте расположения запланированных к изучению феноменов и явлений с целью непосредственного ознакомления с ними.

В качестве метода обучения экскурсия способствует достижению конкретной дидактической цели, восприятию и усвоению понятий,

теоретического материала, формированию умений и навыков, накоплению опыта.

Несомненно, планирование экскурсии на иностранном языке для старшеклассников может оказаться довольно непростой задачей. Но при грамотном управлении процессом со стороны учителя и наличии достаточной и необходимой степени мотивации и заинтересованности со стороны обучающихся это может стать отличным опытом не совсем стандартного обучения иностранному языку.

Как правило, организация экскурсии на иностранном языке начинается с подготовительной работы, которая заключается в том, что учитель озвучивает учащимся задачи, которые им предстоит в перспективе решить. Необходимо также основательно обдумать и обосновать тему экскурсии. В процессе подготовки к ней нельзя забывать о том, что желательно: стимулировать учащихся к поиску нужной им информации по заданной теме с целью дальнейшего развития навыков работы с современными информационными ресурсами; повышать лексический запас школьников старшего звена за счет произвольного запоминания лексики на фоне повышенной мотивации и активизации творческой деятельности; пополнять культурологические знания учащихся благодаря визуализации объектов культуры; развивать как монологическую, так и диалогическую речь за счет качественного и полноценного владения материалом по заданной теме; развивать умения публичных выступлений. Непосредственно самой экскурсии отводится уже четвертый этап, который является логичным продолжением всех подготовительных работ (от качества проведения которых, собственно говоря, зависят результативность и эффективность экскурсии как средства формирования коммуникативной компетенции в перспективе). На заключительном этапе проводится рефлексия, в процессе которой учащиеся (при непосредственном наблюдении и

мониторинге процесса учителем, но без его прямого участия) обсуждают как особо удачные моменты в процессе проведения экскурсии, так и допущенные ошибки. Подводятся итоги проделанной совместной работы, выделяются моменты, на которые в следующий раз следует обратить особо пристальное внимание, отмечаются задачи, которые удалось решить.

Проведение экскурсий на этапе СОО не только способствует полноценному и несколько неординарному решению учебных задач, но также является отличным стимулом к: поднятию самооценки в глазах одноклассников; устранению коммуникативных барьеров; развитию критического мышления; развитию умения адекватно формулировать замечания и реагировать на критику в свой адрес.

Таким образом, экскурсия на иностранном языке на этапе СОО, одновременно с трансформацией учебного процесса в более яркий, эмоционально насыщенный и интересный, дает возможность обучающимся старшего звена осознать в полной мере необходимость изучения иностранного языка с целью его дальнейшего использования в качестве средства для полноценного коммуникативного взаимодействия с представителями стран изучаемого языка, а также, возможно, в перспективе рассмотреть филологию и лингвистику как возможные направления своей будущей профессиональной деятельности. Что же касается формирования коммуникативной компетенции, то, по нашему мнению, данная цель достигается за счет обсуждаемого нами лингво-дидактического средства вполне обоснованно и эффективно.

#### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (<https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>).

2. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетенции // Научно-методический журнал. Том 1 – 2011. – С. 178 – 183.

**Касьяненко Е.Э.**

*Государственное учреждение образования  
«Средняя школа №13 г.Могилева»,  
г. Могилёв, Республика Беларусь*

В своей работе я описываю комплекс заданий, которые смогут поддержать мотивацию овладения русским языком учащихся начальных классов и не потерять интерес к нему на протяжении долгих лет. Эффективность предлагаемой работы подтверждена достаточно высоким уровнем качества знаний учащихся, повышением рейтинга их учебных достижений, высокой мотивацией овладения русским языком. Адресуется учителям начальных классов учреждений общего среднего образования.

**Ключевые слова:** словарный запас, эффективные методы и средства, мотивация учащихся.

**Актуальность опыта:** воспитание у учащихся постоянного внимания к значению слов и к употреблению их в речи. Таким образом, новые слова войдут в активный словарный запас только при использовании их учащимися в речи.

Целью опыта является: использование эффективных средств активизации и обогащения словаря младших школьников на уроках русского языка.

#### **Материал и методика исследования**

Обогащение словарного запаса - одно из основных направлений развития речи учащихся, осуществление которого позволяет решить

следующие задачи: объяснить детям незнакомые слова и отдельные значения слов, уточнить смысл известных значений и научить школьников точному употреблению слов, развить у детей умение употреблять слова в зависимости от типа и стиля речи, заменить в словарном запасе учащихся диалектные и просторечные слова на эквивалентные им литературные [1, с. 12].

Какие же условия способствуют обогащению словарного запаса школьников? Важнейшим условием успешной работы, направленной на обогащение словаря, является воспитание у учащихся постоянного внимания к значению слов и к употреблению их в речи. Таким образом, новые слова войдут в активный словарный запас только при использовании их учащимися в речи.

Надо отметить, что два направления (обогащение и активизация словаря) существуют во взаимосвязи. В процессе речи дети накапливают новые слова, с другой стороны – лексический запас учащихся способствует активной коммуникативной деятельности. Все виды работы по обогащению и активизации словаря учащихся дополняют друг друга, перекликаются [2, с. 18].

Пополнение словарного запаса происходит на протяжении всей жизни человека. Необходимость обогащения словаря особенно остро ощущается в школьном возрасте, когда дети знакомятся с художественными произведениями, расширяют свои знания об окружающей действительности, овладевают основами наук.

Лексическая работа включает в себя и объяснение непонятных слов, и наблюдение за словом в контексте, и раскрытие смысла слова. Она в начальных классах ведется параллельно с изучением грамматики и правописания и носит практическую направленность. Для того чтобы с самого начала правильно организовать лексическую работу в классе, мне, как учителю, нужно точно знать словарный запас детей, с которыми буду работать, ведь словарный запас является

важным показателем интеллектуального развития школьника. В процессе словарной работы необходимо добиться не только понимания слов, но и научить детей употреблять эти слова в своем языке [3, с. 47].

Главным источником пополнения словаря учащихся является язык учителя и лексика учебных книг. Отсюда понятно, какую важную в плане обогащения языка школьника роль играет подбор дидактического материала для учебника грамматики и правописания.

Обогащение словаря-основа интеллектуального развития детей, так как оно связано с обогащением их мышления представлениями и понятиями путем непосредственных наблюдений за окружающей действительностью и за словом в контексте. Чтобы достичь этого, необходимо последовательно и систематически: а) знакомить учащихся с новыми для них словами (существительными, прилагательными, глаголами) и выяснять смысл непонятных слов; б) наблюдать за словом в контексте, выяснять новые значения уже известных слов, т. е. познакомить с многозначностью слова; в) подбирать слова с близким значением (синонимы) и слова с противоположным значением (антонимы).

Все это подведет учащихся к пониманию необходимости внимательно и бережно относиться к слову, выбирать для выражения мысли наиболее меткое слово.

Пополнение и обогащение словаря учащихся идет постепенно. Задания, связанные с обогащением словаря, сводятся прежде всего к уяснению или уточнению смысла слова и выработки умения употреблять его в языке. Формы и методы работы с новыми, трудными, непонятными словами зависят прежде всего от характера материала, от задач, поставленных учителем, от подготовленности класса.

Словарный запас школьников должен пополняться в первую очередь словами, наиболее необходимыми на определенном этапе их

учебной и общественной полезной деятельности, словами, встречающимися в их ежедневной языковой практике.

Количественный рост словаря невозможен без качественного его совершенствования. И наоборот, качественное совершенствование словаря и речи учащихся возможно только при наличии достаточного запаса слов.

Умение отобрать и применить то или иное слово в свойственном ему значении в зависимости от цели высказывания, от соседства с другими словами – один из первых и важнейших шагов в развитии лексической культуры и вообще языковой культуры детей. Поэтому в методике говорят об активизации слова в словаре учеников. Под активизацией понимают перевод слова из пассивного словарного запаса школьников в активный. Задача учителя-помочь ученикам овладеть сочетаемостью и сферой применения пассивных слов.

В методике обогащения словарного запаса учащихся отмечены два направления: парадигматическое (пополнение и совершенствование лексикона учащихся) и синтагматическое (использование из своих словарных запасов нужных слов в процессе построения связных высказываний).

Обогащение словарного запаса учащихся в синтагматическом направлении предполагает обучение их сочетаемости слов, умению правильно и точно употреблять слова в своем языке.

Отсюда следуют следующие учебные задачи уроков русского языка по обогащению и активизации словаря младших школьников: а) раскрытие лексического значения слов и показ употребления слова в зависимости от его лексического значения; б) показ слова и системно-лексических связей; в) сопоставление лексического и грамматического значения слова.

Теперь можно перейти к системе активизации словаря. С целью активизации словаря методика предусматривает следующие учебные

упражнения: а) составление предложения-толкование нового слова, его запись; подбор синонимов к нему, антонимов, показание второго, третьего значений, т. е. составление маленького сочинения о слове; б) составление нескольких словосочетаний с изучаемым словом, практическая проверка сочетаемости с другими словами; в) сочинение предложений с изучаемыми словами: на определенную тему, по рисунку, по сюжету прочитанного рассказа и т.д.; г) рисование словами или графическое в связи с изучением слова; д) запись слова в орфографических целях; проговаривание, комментирование; е) перевод на изучаемый иностранный язык, перевод сказан с этим словом; запись обоих слов; же) подбор и запись ключевых слов к рассказу на заданную тему, имеющую отношение к изучаемому слову; с) составление и запись различных текстов на выбранную тему; исследование правильности, уместности употребления в тексте выбранных слов; поиск и замена слов.

Применение информационно-коммуникативных технологий в обучении объясняется необходимостью решения проблемы поиска путей и средств активизации познавательного интереса учащихся, развития их творческих способностей, стимуляции мыслительной деятельности.

### **Результаты исследования и заключение**

Использование разнообразных приемов работы, дидактических игр и практических заданий, совершенная словарная работа на каждом уроке, внимательный подход к каждому слову, к каждой работе творческого характера над ним, содействует расширению словарного запаса учащихся, развитию языкового чувства и языковых способностей, развитию познавательной активности, позволяет повысить уровень качества знаний.

Суть моих исследований заключается в подборе наиболее оптимальных, с моей точки зрения, практических заданий и

дидактических игр, способствующих обогащению и расширению словарного запаса учащихся начальных классов.

#### Список литературы

1. Сыско, И. Г. пути к родному языку: современные подходы к преподаванию русского языка в начальных классах/И. Г. Сыско. – Мозырь : «Содействие», 2007. - 72 с.
2. Лукашук М. П. Развитие речи учащихся начальных классов. - Мн., Высшая школа, 1980 – - 52 С.
3. Львов, М. Г. язык младших школьников и пути ее развития / М. Г. Львов. - М., Просвещение, 1995 – - 176 с.

**Коптелова А.Э.**

**Научный руководитель: Малышева Е.В., канд. филол. н., доцент,**  
*Ленинградский государственный университет*  
*имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

### **ОБУЧЕНИЕ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКЕ И СЛЕНГУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В статье обсуждается изучение разговорной лексики и сленга английского языка в средней школе. Применяя стилистически маркированную лексику, учащиеся делают свою речь более эмоциональной. Процесс изучения разговорной лексики и сленга также позволяет улучшить навыки аудирования и говорения, а также чтения аутентичных текстов.

**Ключевые слова:** разговорная лексика, сленг, молодёжный сленг, средняя школа.

**Актуальность исследования** обусловлена необходимостью изучения разговорного стиля речи в системе образования. В рамках современного школьного обучения литературный английский язык играет главную роль, но у обучающихся может складываться неполное или искаженное понятие о языковой системе изучаемого языка без

изучения стилистически маркированной лексики. Разговорная лексика и сленг являются активной частью живого разговорного языка и являются его важной составляющей.

Изучение стилистически маркированной лексики способствует лучшему усвоению предмета, а также выступает в качестве средства развития коммуникативной компетенции у учащихся. Изучение разговорных единиц в процессе обучения благоприятно отражается на всестороннем развитии личности ученика, который будет использовать данный пласт лексики в повседневном общении.

Задача учителя английского языка рассказать об особенностях разговорной речи, научить продуцировать слова в ситуациях, когда существующий лексический запас ограничен и недостаточно выразителен. Важно научить учащихся создавать и понимать слова, познакомив их со словообразовательными моделями, сложившимися в языковой системе, и из морфем, существующих в данной системе [Еловская 2016].

Существует мнение, что сленговую лексику нужно знать, чтобы не попасть в неловкую ситуацию при бытовом общении с представителем другой языковой среды, но нужно помнить, что использовать разговорную лексику следует с большой осторожностью, так как есть вероятность неправильного использования конкретной сленговой единицы в речевой ситуации, чем можно обидеть собеседника. Именно поэтому стоит знакомить учащихся со сленговыми единицами на уроках иностранного языка [Алимова 2017].

Наиболее продуктивными источниками пополнения лексического запаса учащихся являются: СМИ, комиксы, журналы; современная музыка, в частности такие направления как поп-музыка, хип-хоп; художественные фильмы, мультфильмы и сериалы. Большинство видеоигр, в которые дети играют на телефонах, компьютерах и других устройствах, включают сленг. Учителя могут выбрать сегмент или часть

игры, которые включают сленг, и обсудить их со своими учениками в классе. В качестве домашнего задания учащимся может быть предложено найти сленгизмы и их перевод в любой видеоигре, в которую они играют [Малеева 2011].

Учителя также могут использовать сценарии фильмов, отрывки сериалов, телевизионные шоу или песни известных исполнителей для обучения сленгу в школе. В современных молодежных зарубежных сериалах достаточно много сленга, относящегося к разным сферам жизни.

В качестве основного источника для анализа практического употребления молодежного сленга предлагаются первые десять серий сериала «Друзья», выбор которого обусловлен в первую очередь разнообразием разговорной английской лексики, «живым» языком главных героев. Перед учащимися стоит задача ознакомиться с ними самостоятельно и отобрать жаргонизмы, употребляемые главными героями, а также найти информацию о них.

Для исключения однообразия представленной в проектах обучающих информации также предлагается разделение общей темы проекта на подтемы, а именно: «Источники возникновения жаргонизмов» и «Своеобразие молодежного английского сленга». Результатом работы должен стать печатный вариант исследовательской работы, презентация с использованием компьютерных технологий, а также брошюра с наиболее употребительными молодежными английскими сленговыми выражениями, взятыми из сериала «Друзья».

Таким образом, сленговая лексика знакомит обучающихся с социальным разделением общества и территориальными особенностями страны изучаемого языка. Она несет в себе лингвострановедческую и культурологическую информацию.

Разработка подобных проектов в процессе обучения разговорной лексике и сленгу интересна и полезна для обучающихся.

#### Список литературы

Алимова, Г.Ю. Молодежный сленг и разговорная речь в современной лингвистике [Электронный ресурс] / Г.Ю. Алимова // Молодой ученый. – 2017. – № 12. – С. 606-608.

Еловская С.В. Использование молодежного сленга на уроках английского языка // Актуальные вопросы современного гуманитарного образования. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2016. С.35-40

Матюшенко, Е.Е. Современный молодежный сленг: формирование и функционирование: дис. Е.Е. Матюшенко, канд. филол. наук, Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград, 2007. – 170 с.

Малеева, Д.А. Роль молодежного и компьютерного сленга в системе языка / Д.А. Малеева // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2011. – № 9. – С.19-21.

Сыресскина, С. В., Щелкунов, И. В. Неологизмы в современном английском языке // Молодой ученый. – 2017. – № 42. – С. 207 – 210.

**Кочмар В.Д.**

**Научный руководитель: Захарова В. А., преподаватель,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

В данной статье рассматриваются способы создания проблемных ситуаций на уроке иностранного языка в школе, вызванные необходимостью развития логического мышления, самостоятельности и умения находить нестандартные выходы у современных школьников посредством введения проблемного обучения в нынешнюю систему образования. Раскрывается роль проблемных ситуаций в развитии умений, необходимых в изучении иностранного языка (говорения, выражения и обоснования

собственного мнения), мыслительных операций (сравнение, сопоставление фактов, формулировка выводов из ситуации), самостоятельности в обучении (способность составлять алгоритм действий, необходимый для решения поставленной проблемы).

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблематизация, проблемная ситуация, самостоятельность, мышление.

**Актуальность исследуемой проблемы** обусловлена потребностью дальнейшего развития теории проблемного обучения. Сеть Интернет оказывает высокое влияние на мышление современных школьников. Они привыкли к тому, что информацию можно найти за несколько секунд, просто сделав запрос в поисковую строку. Из-за этой простоты поиска утрачивается способность размышлять, искать нестандартные решения проблем и действовать самостоятельно. А эти умения пригодятся во взрослой жизни, ведь в ней много ситуаций, для которых нет единого правильного алгоритма действий, поэтому найти наилучший выход из них человек должен самостоятельно. В связи с этим ФГОС ставит задачи модернизации основного общего образования, направленного на личностно-ориентированное развитие. Образовательными результатами по учебному предмету «иностранный язык» стали: развитость учебной самостоятельности, умение использовать базовые логические действия, готовности и способности учащихся к саморазвитию. Для достижения данных результатов требуются изменения в содержании и организации учебного процесса путем использования проблемного обучения на уроке иностранного языка.

**Материал исследования:** способы создания проблемных ситуаций на уроке иностранного языка в школе, отобранные из работ по использованию проблемного обучения на уроках иностранного языка Е.В. Ковалевской и О.Б. Даутовой.

**Методы исследования:** анализ научной литературы по вопросам проблемного обучения, анализ опыта работы с проблемными ситуациями в обучении иностранному языку.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В центре внимания находятся несколько способов создания проблемных ситуаций на уроках иностранного языка в школе: учитель подводит учащихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения; рассмотрение различных точек зрения на один и тот же вопрос; создание ситуаций, в которых необходимо рассмотреть явление с различных позиций (учителя, героя художественного произведения...); создание ситуаций, которые побуждают учащихся делать сравнения, выводы, сопоставлять факты; постановка конкретных вопросов. Проблемное обучение – это тип обучения, в основе которого лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем [Махмутов 1977: 24]. Результатами самостоятельного решения проблемной ситуации становятся новые знания, умение добывать их самостоятельно и развитие мыслительных способностей [Оконь 1968: 67]. Рассмотрим несколько способов создания проблемных ситуаций на уроках иностранного языка в школе [Даутова 2018: 44]:

1) Учитель подводит учащихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения. Рассматривается проблема необходимости наказания детей за совершенные проступки. Учащимся предлагаются взгляды различных людей об эффективности наказания, затем дается задание написать письмо другу, в котором необходимо задать несколько вопросов о том, что он думает о наказании детей и предложить способ воспитания без наказания. *Write a letter to your*

*friend. Ask him three questions about children punishment. Give him three pieces of advice on how to bring up children without punishment.*

2) Рассмотрение различных точек зрения на один и тот же вопрос. Учащимся предлагаются разные точки зрения на роль экзаменов в образовании. Нужно прокомментировать ту, которая в большей мере соответствует их жизненной позиции. *You can see the different opinions about exams. You need to choose one which is interesting for you and explain why.* При этом используется такой вид проблематизации учебного задания, как добавление проблемной части в виде вопроса «Почему?» [Ковалевская 2010: 4].

3) Создание ситуаций, в которых необходимо рассмотреть явление с различных позиций (учителя, героя художественного произведения...). *Imagine that you are a Literature teacher. You are at a parents' meeting at school. The subject of the meeting is forming reading habits with children. Give some recommendations how to make reading more attractive for children.*

4) Создание ситуаций, которые побуждают учащихся делать сравнения, выводы, сопоставлять факты. Учитель показывает картинку, а учащиеся должны предположить кто на ней изображен. Далее читают отрывок из художественного произведения. Ученики должны сравнить свои первоначальные идеи с текстом и предположить, чем закончится эта история. *Look at the picture and think who the people are. Write your ideas. Read the text and compare your ideas to the story. Then write the possible end of the story.*

5) Постановка конкретных вопросов, которые имеют связь с ранее усвоенными понятиями и с теми, которые предстоит усвоить в данной ситуации. Отвечая на вопрос, ученик выражает собственное мнение, решает поставленную проблему самостоятельно. *More and more children become difficult nowadays. What can you say for and against it?*

В **заключение** можно сказать, что данные задания, основой которых служит проблемная ситуация, не только повышают качество обучения иностранному языку, мотивируя изучать его [Шамов 2020: 144], но и помогают в достижении следующих образовательных результатов по предмету «иностраный язык», требуемых ФГОС: развитости учебной самостоятельности, умения использовать базовые логические действия, готовности и способности учащихся к саморазвитию.

#### **Список литературы**

Даутова О. Б. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб.: КАРО, 2018. 176 с.

Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). М.: Спутник+, 2010. 41 с.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.

Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.

Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2020. 296 с.

**Кузьмина Т.С., Давыденкова А.А.,**  
**Научный руководитель: Черменина Е.Н., ст. преподаватель,**  
*Ленинградский государственный университет*  
*имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

#### **THE POTENTIAL OF CREATING THE IDIOMATIC ENVIRONMENT AT ENGLISH LESSONS AT SCHOOL**

The article considers the potential of creating the idiomatic environment at English lessons at school. First, the necessity of understanding and using idioms in speech is justified. Then, there is a

description of the online public survey which was created in order to study the average level of idiomatic knowledge among English learners. This survey also revealed the preferable ways of learning idioms. The results of the survey suggested changing the way idioms should be introduced into the educational process and learnt by students. Finally, the authors give some practical recommendations on how to create the idiomatic environment at English lessons at school taking into account age peculiarities.

**Key words:** idioms, idiomatic environment, language teaching, immersion, English classes.

**The relevance of the study.** Using idioms in speech is an indicator of the advanced level of knowing a language. Though communication in a foreign language is a priority nowadays, idioms are not paid enough attention to in modern schools. The issue is relevant, because there is no idiomatic environment for pupils these days, and our work explains how to create this environment.

**The material and methodology of the study.** The materials for the study are academic papers on this subject, such as research works, final qualifying works, dictionaries. The research methodology consisted in examining and analysing information obtained from various sources, and conducting a public survey. On the basis of the received information and its analysis, some preferable ways of learning idioms were discovered.

**Idiom** – a group of words whose meaning is different from the meanings of the individual words [Oxford Dictionary]. Knowing and using idioms in speech is a key factor to improve language skills up to the advanced level. Idioms are a part of any language and the country's culture [Мелихова, 2021: 21]. So, when learning any foreign language, it is extremely important to pay enough attention to idioms.

Not studying them has a number of consequences. Firstly, a learner's speech will not be natural and native-like. Secondly, while communicating –

especially with native people – a learner will not have a clear understanding of a conversation. Thirdly, a learner will lack knowledge of the country's culture. These consequences are the reality for many. As English frequently occurs to be the second language taught at modern schools in Russia, we decided to take this language as a basis for our research. However, the stated problem and our future recommendations are of immediate interest and suitable for any foreign language taught.

We conducted an online survey and got more than 200 answers from different cities of the Russian Federation. Among the interviewed people, 47.8% use the English language in their daily life because of work, studying or cross-cultural communication, 40.1% use it from time to time, 12.1% use it occasionally or rarely. The majority (74.1%) of the interviewed are acquainted with the definition of the idiom, but only 58.6% of them remember learning idioms at school. Firstly, it shows that the educational system has changed as a part of the interviewed people studied at school a long time ago, when the USSR still existed. Secondly, it shows that teachers still don't pay enough attention to English idioms and the necessity to learn them. Moreover, pupils don't get enough motivation and may be uninterested in a classical way of learning [Климина, 2020: 27].

The survey has also shown that though idioms are taught, learners most often do not remember or aren't acquainted even with a half of them. We have chosen 8 idioms for our survey. As idioms are a part of culture, they often appear in music, films and even cartoons. So, we chose 2 well-known idioms (*easy come easy go*, *to turn the tables*) from famous songs: Queen – *Bohemian Rhapsody* and Taylor Swift – *Blank Space*; 2 idioms from films (*a dime a dozen*, *face the music*): “Superman returns” (2006) and “Scent of a Woman” (1992). The other 4 idioms are taken from cartoons: *neck of the woods* – “Finding Nemo” (2003), *to make room*, *to break bread*, *an elephant in the room* – “Zootopia” (2016). The last 2 idioms were chosen in order to check if people are acquainted more with idioms which have well-known

equivalents in the Russian language, as different cultures perceive the information better through the prism of their native language [Мелихова, 2021: 6]. This choice of idioms matches the statistics about people's preferences in the ways of studying idioms. The most popular way is learning via songs, and the most well-known idiom is taken from the song. To make sure we asked some interviewed people we are acquainted with, and most of them claimed that they knew «easy come easy go» as they heard it in a number of songs. This fact really shows that music is a great studying motivator [Климина, 2020: 37].

It's also important to mention that 10.2% of the interviewed English-learners claimed that they do not want to expand their idiomatic vocabulary while only 1% of the interviewed English-learners stated that they use idioms frequently in speech, both writing and oral. 37.5% scarcely ever use them, 37% do it rarely and only 25.5% – from time to time. That is a real problem because it means that many English-learners do not even understand why learning idioms is important.

Now that the problem is figured out, it is high time to suggest a solution. It is known that immersion into a language environment helps improve language skills. Therefore, to make studying idioms more efficient a learner is to be immersed into the idiomatic environment.

**Environment** – the conditions that you live or work in and the way that they influence how you feel or how effectively you can work [Cambridge Dictionary].

**Idiomatic environment** – an artificially organized environment that makes people immersed into the idiom-using milieu aiming at idioms becoming a part of active vocabulary.

As not all of the educational and methodical complexes used at modern schools provide pupils with enough tasks aimed at studying idioms, teachers are to create the idiomatic environment themselves. In order to create the idiomatic environment, the following recommendations were identified:

**1. Visual perception.** Decorate your classroom with posters depicting idioms in different ways. Posters may depict celebrities, musicians, actors or cartoon or book characters with the idioms they used. Also the idiom may be accompanied by a drawing which graphically shows the literal meaning of an idiom. In general, it would be more efficient to use cartoon characters and paintings for the youngest pupils. Idol's quotes should be used for the secondary school. And actors and celebrities would better suit the high-school students.

**2. Audio perception.** As most (66.4%) of the interviewed prefer to study idioms via music, audio perception is preferable to be used for all ages as it has many advantages [Климина, 2020: 34]. Set aside blocks of time for listening to songs or texts from books which contain idioms. Always ask pupils what they understood from what they heard. Explain if needed. Use songs for all ages paying attention to their interests and include books in a studying process.

**3. Haptic perception.** Create a number of idiomatic games and play one of them at the beginning or at the end of each English lesson. For primary school pupils it may be domino games with graphically shown idioms, when a child is to name the idiom while putting dominoes. Secondary school pupils may play a 10-minute game "Crocodile" during which pupils are to show not words but the idioms they learned before. For high school a good option is the version of a Japanese game "Competitive karuta" in which idioms are used instead of poetry pieces.

These recommendations can help English teachers to create the idiomatic environment. So, pupils will be able to perceive idioms in all possible ways, and their language skills will be vastly improved.

#### Список литературы

1. Климина Т. А. Музыкально-языковой подход в обучении иностранному языку: выпускная квалификационная работа. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Кафедра английской филологии, 2020. 69 с.

2. Мелихова Ю. О. Способы передачи культурных реалий, идиоматических выражений, пословиц и поговорок при переводе с английского языка на русский. М.: Российский государственный социальный университет, Гуманитарный факультет, 2021. 53 с.

3. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс] - <https://dictionary.cambridge.org/us/> (дата обращения: 14.03.2023).

4. Oxford Dictionary. [Электронный ресурс] - <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 07.03.2023).

**Кушнарев А.Н.**

**Научный руководитель: Денисова Е.А., к. филол. н., доцент**

*Ленинградский государственный университет*

*имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга*

## **ПРИНЦИПЫ ДИНАМИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ**

### **В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Настоящая статья посвящена проблеме динамического оценивания как инновационного подхода в педагогическом контроле за качеством обучения иностранному языку в общеобразовательных учреждениях. В статье описываются преимущества методики использования различных видов тестов (критериально-ориентированного подхода при использовании формата «сендвич») в ходе динамического оценивания и показаны статистические результаты практического применения данного подхода в текущем контроле на начальной и основной ступенях школьного образования.

**Ключевые слова:** динамическое оценивание, критериально-ориентированный подход, нормативно-ориентированный подход, тестирование, зона ближайшего развития, форматы применения динамического оценивания «сендвич» и «торт».

**Актуальность** данной темы обусловлена недостаточным вниманием исследователей и практиков к динамическому оцениванию как одному из инновационных средств объективной оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и создание условий для создания зоны ближайшего развития (ЗБР).

**Объект исследования** метод динамического оценивания как процесс качественного обучения иностранному языку.

**Предмет исследования:** тестирование в ходе динамического оценивания на разных этапах обучения.

**Материалом для анализа** послужили тесты, примененные на уроках во 2 четверти 3 класса по теме «Food» и грамматического времени «Present Simple» и в 1 четверти 7 класса по теме «Правила формирования сравнительной и превосходной степеней прилагательных» в ГБОУ лицей № 410 Пушкинского района Санкт-Петербурга.

**Результаты исследования:** в ходе проведения динамического оценивания обучающиеся повысили уровень усвоения материалов уроков. Учитель получил возможность выявить неуспевающих, провести диагностику и организовать коррекционную работу.

На протяжении длительного периода целью изучения иностранных языков в России было формирование и развитие умений и навыков чтения и перевода литературы на русский язык [Болотов, Вальдман и др. 2013: 85–122]. Проверялась только сформированность письменного перевода и навыков просмотрового чтения текста, а система оценивания имела ряд недостатков, такие как закрытость и субъективность оценочных процедур, отсутствие четких критериев и т.д.

Поэтому инновационные тенденции, характерные для современного образования, затрагивают не только процесс образования, но и контрольно-оценочную систему, выдвигая

повышенные требования к принципам её эффективности. Усиливается связь между контролем и обучением. В системе оценивания результатов обучения происходят значительные изменения, которые проявляются в смещении акцентов с преимущественной **оценки результатов** обучения на **компоненты процесса получения результатов**.

В современном контроле измерения стали органической частью образовательного процесса, важнейшим средством получения информации. На фоне постоянно растущей роли тестов пришло осознание ограниченности количественных методов, благодаря чему в педагогическом контроле стала развиваться так называемая смешанная методология, строящаяся на сочетании количественных и качественных оценок. Соответственно появилось новое поколение измерителей, обеспечивающих вместе с традиционными средствами контроля и тестами, многомерные оценки, охватывающие результаты учебной деятельности и в школе и во внеучебное время. Принципы приоритета статистических оценок в момент контроля сменился динамическим анализом изменений качества подготовленности учащихся, основанного на повсеместно разрабатываемых и внедряемых системах мониторинга качества образования.

Появились новые виды измерителей, выявляющих позитивную динамику изменений подготовленности обучающихся. К числу таких измерителей следует отнести **динамическое оценивание**. Традиционный подход к контролю обучения направлен на результат обучения, а не на процесс обучения, в то время как современное образование должно быть ориентировано на развитие личности и индивидуальный подход к каждому ученику. Традиционные методы дают возможность оценить только тот уровень, который уже достигнут, те способности и навыки, которые уже развиты, без учета индивидуальных потенциальных способностей учащихся и

невозможности повлиять на их развитие. В связи с этим актуальным становится применение принципов динамического оценивания (далее ДО), как одного из альтернативных подходов к оцениванию [Голубовская 2016: 77].

Теоретическое обоснование ДО базируется в основном на работах двух психологов: Л.С. Выготского и Р. Фойерштейна. Л.С. Выготским основана теория социально-культурного развития и введено понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР). Согласно его определению, ЗБР представляет собой разницу между достигнутым уровнем развития обучаемого, на котором он способен решать задачи самостоятельно и следующим уровнем решения задач, на котором возможно пока только во взаимодействии с обучающей стороной. Таким образом, «ЗБР имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень их развития, что предполагает синтез обучения и развития» [Выготский 1999: 230].

Идеи и принципы ДО становятся все более актуальными, так как если сравнить подходы к оцениванию по основным критериям, то:

- При ДО оцениваются изменения, а при традиционном – оценке подлежит статистический результат;
- ДО ориентируется на процесс обучения и осознание ошибок, традиционный метод – делает акцент лишь на набранные баллы и результаты обучения;
- Контекст ДО предполагает помощь со стороны экзаменатора в процессе оценивания, традиционные – строго формально;
- В ДО задания носят обучающий характер с участием проверяющего, в традиционном – задания носят конечный характер, где только фиксируется результат.

Анализируя использование ДО как средство обучения и контроля, можно выделить два формата его применения, называемые «сендвич» и «торт». **«Сендвич»** включает 3 этапа:

1. Pre-test - входное тестирование, проводимое самостоятельно и позволяющее определить уровень тестируемого;
2. Mediation - посредничество, на основании этого уровня проводится обучение;
3. Post-test - финальный тест, по результатам которого делается вывод об успешности обучения.

В формате **«торта»** задания предъявляются поэтапно, с оказанием помощи при возникновении трудностей. Переход на следующий уровень производится после успешного усвоения текущего этапа.

Таким образом, можно выделить два основополагающих принципа ДО: 1) сравнение результата не с универсальной оценочной шкалой, а с предыдущими результатами этого же обучаемого и ориентация не на достигнутый к данному моменту уровень, а перспективы в ближайшем будущем; 2) акцент должен делаться не на фиксации результатов, а на обучающем контроле, т.е. процесс оценивания должен являться неотъемлемой частью вмешательства и коррекции [Голубовская, 2016: с. 77].

Преимущества в использовании методики ДО позволяют преподавателю наиболее точно определить степень понимания, усвоения, понять природу ошибок, которые допускает обучающийся и, таким образом, обеспечить соответствующую помощь и посредничество в преодолении сложностей каждого обучаемого. ДО позволяет получить необходимую информацию для построения дальнейшего обучения: учащимся, показавшим наиболее высокий потенциал, следует давать более сложные задания, учащимся с низким потенциалом необходимо обеспечить возможностью больше

практиковаться на простых задачах. ДО представляет преподавателю возможность дифференцировать обучение.

Особенно перспективным и дающим наиболее быстрые результаты видится применение ДО при изучении лексического материала. Изучение лексики является одним из важнейших аспектов при освоении второго языка. Словарный запас оказывает значительное влияние на способность к эффективной коммуникации. Лексика оказывает влияние на развитие всех других языковых навыков, и поэтому недостаточное развитие лексических навыков является основным препятствием для многих учащихся при изучении иностранного языка.

Так, примером применения ДО на начальной и основной ступенях обучения английскому языку являются следующие критериально-ориентированные тесты:

Тест во 2 четверти 3 класса по теме «Food» и грамматического времени «Present Simple», был направлен на определение уровня усвоения учащимися лексического материала. Тест состоял из 5 заданий лексико-грамматического характера и проводился в группе из 20 учащихся в течение 25 минут урока. Результаты следующие: 75% учащихся освоили учебную программу по данной теме в полном объеме, 15% учащихся усвоили программу удовлетворительно и 10% не справились с заданием.

С учащимися, показавшими удовлетворительные и неудовлетворительные результаты, была проведена в течении 2 учебных недель коррекционная работа (помощь проверяющего). В это же время «сильная» группа учащихся для самостоятельной работы получила задание более углубленного характера. В группе по окончании коррекционной работы был проведен аналогичный тест, который показал лучшие результаты: 5% из 15% испытуемых показали возросший уровень усвоения материала и получили оценку «4» и 5% из

10% испытуемых не усвоили материал темы. В то же время «сильная» группа учащихся при тестировании показала результаты (91%), соответствующее уровню усложненности материала.

Тест в 1 четверти 7 класса по теме «Правила формирования сравнительной и превосходной степеней прилагательных» с целью проверки уровня усвоения данных правил, состоял из 7 заданий лексико-грамматического характера и проведен в группе из 18 учащихся за 45 минут урока. Были выявлены следующие результаты: 50% учащихся освоили учебную программу в полном объеме, 33,3% учащихся освоили программу на уровень оценки «3» и 16,6% не освоили материал темы.

С учащимися, недостаточно освоившими тему, была проведена коррекционная работа в течение 3 учебных недель. В это же время «сильная» группа учащихся работала над учебным материалом темы на более углубленном и расширенном уровне. По окончании коррекционной работы была проведен заключительный тест, по результатам которого 33,3% учащихся показали возросший уровень и получили оценку «4», но 11,1% не справились с заключительным тестом, т.е. не усвоили материал пройденной темы. В то же время «сильная» группа учащихся прошла тестирование, соответствующее уровню усложненности материала, со следующими результатами: 89% учащихся показали полное усвоение нового материала.

В ходе тестирования в 7 классе 11,1% (2 ученика), в 3 классе 5% (1 ученик) показали неудовлетворительные результаты после коррекционной работы. Учитель устанавливает - если затруднения носят систематический характер, то необходимо применить диагностические тесты для установления причин пробелов для данных учеников, а затем проводить работу в индивидуальном порядке.

Таким образом, методика применения динамического оценивания в целях контроля знаний, умений и навыков учащихся оказывает

положительное влияние на усвоение учебного материала, т.к. в ходе контроля используется помощь учителя, как дополнительное обучение. Можно с уверенностью говорить, что динамическое оценивание может быть эффективно применено на начальном, основном этапах обучения английскому языку.

#### **Список литературы:**

1. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки// Качество образования в Евразии. – 2013. – №1. – 85–122 с.
2. Голубовская Е.А. Динамическое оценивание как фактор влияния на развитие мотивации в обучении иностранному языку (опыт обучения говорению) // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: Сб.науч.тр. М., 2016. – 77 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд.5. М: Лабиринт, 1999. – 230 с.
4. Английский язык Английский в фокусе : контрольные задания для 7 кл. общеобразоват. учреждений / [Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е. и др.]. – 8-е изд. М. : Express Publishing : Просвещение, 2016. – 137 с.
5. Английский язык. Английский в фокусе : контрольные задания для 3 кл. общеобразоват. учреждений / [Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс М.] – М. : Express Publishing : Просвещение, 2006. – 56 с.

**Ли А.А.**

***Научный руководитель: Дубаков А.В., : к.пед.н., доцент,  
Шадринский государственный педагогический университет,  
г. Шадринск***

## **ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

В статье рассматривается технология веб-квест и ее применение на уроках иностранного языка в школе. В последние годы всё чаще в процессе обучения используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), одним из видов которых является веб-квест. Авторы дают определение ИКТ и технологии веб-квест, после чего обозначают

преимущества применения ИКТ на уроках иностранного языка. Также в данной работе описываются характерные черты веб-квестов и приведено описание различных типов заданий, используемых в рамках данной технологии. Авторы дают рекомендации по составлению веб-квестов и их применению на уроках иностранного языка в школе.

**Ключевые слова:** ИКТ, веб-квест, функциональная грамотность, образовательный процесс.

Актуальность данного исследования состоит в том, что ситуация в мире меняется достаточно быстро, и задача образования состоит в том, чтобы не только дать обучающимся знания по конкретным предметам, но и в их подготовке к изменяющимся условиям жизни в обществе. Исключением не является обучение иностранному языку. Для обеспечения предметной результативности используются различные технологии, среди которых особое место занимают информационно-коммуникационные технологии. Веб-квест является одним из полифункциональных компьютерных средств, которое требует специального методического рассмотрения.

Материалом исследования служат исследования учёных в области методики обучения иностранному языку, а также работы практикующих специалистов.

Методами исследования является анализ и обобщение теоретического материала.

В последние годы одной из задач, поставленных перед системой образования в России становится повышение у обучающихся функциональной грамотности. В словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, функциональная грамотность определяется как способность максимально быстро адаптироваться и функционировать во внешней среде [Азимов 2009: 342]. Иными словами, школа должна дать обучающимся необходимую базу для дальнейшей деятельности,

включая как знания по предметам, так и различные метапредметные умения и навыки. В их число, например, входят умения ставить цели, искать информацию, обобщать найденную информацию и так далее.

Невозможно отрицать тот факт, что Интернет широко используется в повседневной жизни, а значит, необходимо учить детей им пользоваться. Для данных целей зачастую используются ИКТ – цифровые технологии, используемые для создания, передачи и распространения информации. Наиболее распространенными примерами ИКТ, которые используются на уроках иностранного языка, являются различные презентации, тренажеры и программы для тестирования обучающихся (в том числе и их онлайн версии), образовательные интернет-ресурсы, видео- и аудиотехника и другие [Тимофеева 2014: 78].

Использование ИКТ на уроках иностранного языка позволяет использовать больше наглядности в представлении материала, а при возможности использовать обучающимися компьютеры – индивидуализировать обучение, так как у каждого из обучающихся появится возможность работать в своём темпе и решать поставленные задачи так, как он привык это делать. Кроме того, использование ИКТ на уроках иностранного языка помогает повысить мотивацию обучающихся, снизить языковой барьер и развивать языковую догадку, вместе с другими компенсаторными умениями. Также это помогает развивать такие универсальные учебные действия как контроль, самоконтроль и навыки самостоятельной работы.

Среди информационно-коммуникационных технологий особенно выделяется технология веб-квеста, разработанная в 1995 году и являющаяся наиболее простым и действенным способом включения в образовательный процесс сети Интернет, а, следовательно, ее использование позволяет развивать у обучающихся навыки работы в сети.

Веб-квестом называют заранее подготовленное преподавателем задание проблемного характера, решение которого осуществляется посредством поиска информации в различных Интернет-ресурсах, список которых заранее известен и находится в условиях задания. Веб-квест основывается на проблемных поисково-творческих заданиях и предполагает, в некоторой степени, проигрывание ролевой ситуации [Азимов 2009: 34]. Как видно из определения данной технологии, одной из основных её особенностей является то, что интернет-ресурсы, с помощью которых осуществляется поиск нужной информации, заранее определяются преподавателем, который, таким образом, направляет и осуществляет контроль за тем, что должно быть представлено в конечном продукте обучающихся.

В процессе создания веб-квеста учителю необходимо определить, какая информация должна использоваться в конечном продукте обучающихся и в каком формате этот продукт должен быть представлен. В первую очередь, нужно определить характер задания, которое будет представлено обучающимся. Выделяются следующие виды заданий, используемые в технологии веб-квест: пересказ, разработка плана или проекта, компиляция информации, создание творческого продукта, анализ определенной темы, решение какой-либо головоломки, предложение решения по определенной проблеме, обоснование какой-либо позиции или ее опровержение, журналистское расследование, научное исследование [Тымко 2015: 26].

Затем учитель находит интернет-ресурсы с необходимой для выполнения задания информацией и осуществляет тщательную их проверку. Важно, чтобы информация, находящаяся там, не только соответствовала тематике квеста, но и была достоверной, соответствовала возрасту обучающихся и не несла им никакого вреда. После чего создается какой-либо документ или веб-страница с перечнем гиперссылок и описанием проблемы. Для этих целей можно

воспользоваться, к примеру, сервисом Яндекс диск, который позволяет делиться документами и просматривать их напрямую через браузер. Ссылку на этот документ можно дать обучающимся в виде QR-кода, что облегчит им доступ к заданию, кроме того, этот код для обучающихся будет выглядеть интереснее, чем обычная ссылка.

После этого, учителю останется контролировать выполнение обучающимися этого задания, помогая им, по мере необходимости. В конечном итоге, на одном из уроков обучающиеся будут представлять результаты выполнения задания, оформленные в виде устного доклада, презентации, либо в каком-то ином формате.

В результате исследования мы пришли к выводу, что внедрение в образовательный процесс подобных технологий позволяет обеспечить обучающимся повышение мотивации к изучению языка, развитие у них навыков поиска информации на иноязычных сайтах, что снижает коммуникативный барьер и развивает их компенсаторные умения. Также это обеспечивает развитие у обучающихся универсальных учебных действий, что, в свою очередь, развивает их функциональную грамотность. Благодаря веб-квесту меняется характер деятельности: привычный формат преподавания сменяется на самостоятельный поиск и изучение информации, что позволяет развить у обучающихся навыки самостоятельной работы. Однако, как и любая другая технология, веб-квест требует определенной подготовки и организации. В случае правильного использования, данная технология поможет повысить мотивацию обучающихся, их способность к анализу и синтезу информации, следовательно, повысится результативность образовательного процесса в целом.

#### **Список литературы**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448с. – Текст : непосредственный.

2. Тимофеева, Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку / Е.В. Тимофеева, Ю. А. Кайль – Текст : непосредственный // Известия АлтГУ. –№2 (82). – 2014. – С. 77-80.

3. Тымко О. З. Технология «веб-квест» на основе сервисов Веб 2.0 / О.З. Тымко – Текст : непосредственный // Применяем педагогические инновации. – №6. – 2015. – С.25-32.

**Медведева П.А.**

***Научный руководитель: Грецкая Т.В., к.пед.н., доцент,***

***Ленинградский государственный университет***

***имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга***

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

В статье рассматриваются преимущества использования групповой формы работы при обучении говорению на занятии по иностранному языку. Называются причины, согласно которым групповая работа становится необходимым аспектом в обучении говорению на иностранном языке.

**Ключевые слова:** иностранный язык, обучение говорению, методика преподавания языков, урок иностранного языка, групповая работа.

Вопрос необходимости применения групповых форм работы при обучении говорению на иностранном языке в последние годы стоит наиболее остро. Это обусловлено рядом факторов: мировым запросом, ориентированным на свободное говорение в любой коммуникативной ситуации, обновленными требованиями ФГОС, согласно которым развитие коммуникативной компетенции выдвигается на первый план, периодически меняющимся регламентом ЕГЭ, ОГЭ и ряда

международных языковых экзаменов, в каждом из которых присутствует устная часть. Меняющиеся реалии требуют изменений в методах и формах работы на уроках иностранного языка. Одним из механизмов, позволяющих удовлетворить новые запросы в обучении говорению на иностранном языке, стало активное внедрение групповой формы работы в процесс обучения.

Под групповой работой понимается организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению. На уроке выделяются следующие этапы групповой работы:

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.

2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.

3. Работа по выполнению учебного задания.

4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.

5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.

6. Сообщение учащихся по сигналу учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов.

7. Индивидуальная оценка работы групп и класса в целом.

По определению Е. И. Пассова, «говорение – чрезвычайно многоаспектное и сложное явление», которое несет функцию средства общения, является одним из четырех видов речевой деятельности, в

результате чего, появляется продукт – высказывание [Пассов 1985: 208]. Таким образом, говорение – наиболее важный, но вместе с тем и наиболее сложный вид речевой деятельности, так как осуществляется спонтанно, и, с одной стороны, обладает рядом характеристик и клише, которые можно довести до автоматизма, а, с другой стороны, остается непредсказуемым и зависящим от конкретной коммуникативной ситуации, особенности которой установить заранее невозможно.

По мнению Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович и Т.Е. Сахаровой, целью обучения говорению на уроке иностранного языка является формирование таких речевых навыков, которые позволили бы учащемуся использовать их во внеучебной речевой практике на уровне общепринятого бытового общения [Рогова 2006: 21]. Таким образом, на занятиях необходимо делать упор непосредственно на обучении спонтанному говорению, развивать свободную устную речь. Процесс обучения говорению является трудоемким и происходит непосредственно через практику речи, однако на занятиях по иностранному языку часто возникает такая проблема как нехватка времени.

В связи с этим вызывает интерес исследование Джеймса Хоткера и Уильяма Албранда [Хоткер 2007: 38], результаты которого показывают, что при жестко регламентированном подходе к организации учебного процесса учитель задает общий учебный темп и единое содержание урока для всех учащихся. Это приводит к тому, что на говорение учеников в среднем остается 15 минут. В классе из 15 учащихся это составляет примерно одну минуту на человека за урок. Исследование показывает, что при применении групповой работы продолжительность времени говорения каждого ученика увеличится до восьми часов в год.

Другим важным аспектом общения на иностранном языке является прямая связь эмоционального состояния говорящего с его

речью. В отличие от других видов речевой деятельности спонтанная речь отражает самоощущение человека: тревожность, раздраженность, неуверенность, полную погруженность в процесс или, напротив, отсутствие вовлеченности. В этой связи полезны наблюдения Е. Н. Солововой, которая подчеркивает, что иногда у учащихся не сформированы навыки общения на родном языке, поэтому задача учителя иностранного языка значительно усложняется. Подобная ситуация характеризуется не столько незнанием лексики или грамматики, сколько неумением входить в контакт с людьми, поддерживать разговор, реагировать на реплики собеседника, адекватно используя мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства [Соловова 2005: 178]. Решить данную проблему помогает групповая работа, которая позволяет неуверенным, замкнутым ученикам привыкнуть к разговору с узким кругом сверстников, прежде чем выступить перед всей группой или классом. При этом важным фактором является правильное формирование групп. Преподаватель распределяет учащихся по определенным критериям, например, по желанию, по однородности и разнородности учебных способностей, случайным образом, по содержанию задания [Тулупова 2021: 451]. Состав группы необходимо компоновать в зависимости от конкретной цели, которая должна быть достигнута на уроке или которую преследует педагог. Иными словами, у учителя есть широкие возможности варьировать состав групп в зависимости от уровня подготовки учащихся, поставленных целей учебного задания, от эмоционального состояния учеников и от уровня форсированности коммуникативных действий.

Еще одним преимуществом работы в группе на уроках иностранного языка является возможность моделировать различные коммуникативные ситуации и максимально приближать учащихся к общению в реальной жизни. Работая в группе, ученики создают

согласованные и последовательные высказывания, развивая дискурсивную компетенцию, а не только умение строить грамматически правильные предложения. При этом происходит развитие таких функций речевого высказывания, как: предложить, обобщить, выразить согласие или несогласие, подвести итог, привлечь внимание слушателей и др. При групповой работе происходит развитие умений, составляющих основу иноязычной коммуникативной компетенции. Кроме того, осознание собственной способности общаться на иностранном языке с другим человеком нередко служит основным стимулом для повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Мы полагаем, что использование групповых форм работы на уроке иностранного языка помогает сделать учебный процесс интереснее и способствует интенсификации обучения иностранному языку. При правильной организации учебной деятельности на уроке учителем такие формы работы, на наш взгляд, практически не имеют недостатков и являются наиболее эффективным механизмом для решения актуальных проблем в обучении говорению.

#### **Список литературы**

- Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению /Е. И. Пассов// М.: Просвещение. - 1985. - 208 с
- Рогова Г. В. Методика обучения иностранному языку в средней школе /Г.В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова// М.: Просвещение. - 2006. - 21 с.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова// 3-е изд. М.: Просвещение. - 2005. - 178 с.
- Тулупова А. С. Особенности диалогической речи как вида речевой деятельности / А. С. Тулупова // Вестник науки. - 2021. - 451 с.
- Jones D. J. The station approach: how to teach with limited resources // National Science Teachers Association. - 2007

**Мингазова З.Р.**

*Научный руководитель: Рубцова Е.А., к. филол. н., доцент,  
Российский университет дружбы народов, г. Москва*

## **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЭВФЕМИЗМАМ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Даная статья посвящена анализу методических подходов к проблеме обучения использованию эвфемизмов. Актуальность исследуемой проблемы подтверждается необходимостью формирования у студентов-иностранцев навыка тактичной речи с целью повышения уровня владения русским языком. В работе представлены различные научные взгляды исследователей в области лингвистики и межкультурной коммуникации. Нами проанализированы методические подходы в контексте преподавания эвфемизмов в курсе русского языка как иностранного с целью подтверждения их целесообразности и эффективности. Результаты анализа приводятся в статье в качестве сформулированных этапов обучения эвфемизмам в курсе русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** эвфемизм, русский язык, методика обучения, рки, русский как иностранный.

В настоящее время преподавание иностранного языка осуществляется на всех уровнях системы образования, от дошкольного до высшего. Важным компонентом подготовки является формирование профессиональных компетенций.

Наше исследование охватывает процесс обучения иностранной аудитории использованию эвфемизмов в речи в качестве средства развития и реализации коммуникативной компетенции. Современное образование в первые ряды выводит личностные коммуникативные возможности учащихся, в частности способность избегать

коммуникативные неудачи и способствовать созданию комфортной атмосферы. В связи с этим популярность эвфемизмов в ходе коммуникации растет, а обучение использованию эвфемизмов на занятиях русского языка как иностранного рассматривается как методическая проблема.

Актуальность исследуемой проблемы подтверждается необходимостью формирования у студентов-иностранцев навыка тактичной речи с целью повышения уровня владения русским языком.

Материалом исследования выступают имеющиеся до настоящего времени методические подходы к обучению эвфемизмам как студентов-иностранцев, владеющих русским языком на продвинутом уровне, так и учащихся начальных и средних классов русскоязычных школ.

Методика исследования – анализ литературы по теме, изучение и обобщение полученных сведений в общую систему.

При всем многообразии научных направлений изучения эвфемизмов проблема обучения использованию их в речи остается малоизученной, то есть методический аспект изучения, который в нашем исследовании является первостепенным.

Е. П. Сеничкиной в 2012 году был опубликован спецкурс по изучению эвфемизмов «Эвфемизмы русского языка». Спецкурс был разработан для студентов и аспирантов, обучающихся по специальности «Филология». Пособие представляет собой попытку обобщить лингвистические и экстралингвистические критерии. Однако спецкурс направлен на рассмотрение теоретического подхода к изучению и не является разработанной методической концепцией. [Е. П. Сеничкина, 2012: 120]

В 2011 году Е. А. Зырянова в диссертационном исследовании «Формирование умений речевого этикета младших школьников» предприняла попытку рассмотреть эвфемизмы с методической точки

зрения. В исследовании представлена разработанная автором система формирования у учащихся начальных классов навыков речевого этикета с использованием различных методов и форм. В числе средств, формирующих речевой и языковой такт, в работе Е. А. Зыряновой назван и эвфемизм. [Е. А. Зырянова, 2011]

В 2013 году О. В. Чибисова публикует статью «Формирование межкультурной компетенции посредством обучения эвфемизмам». В статье эвфемизмы рассматриваются как материал для формирования межкультурной компетенции студентов-лингвистов. Взяв за основу анализа современные исследования российских и зарубежных ученых, О. В. Чибисова изучает специфику эвфемизмов как языкового явления и их роль в коммуникации. Автор также предлагает варианты учебных языковых заданий. [О. В. Чибисова, 2013: 396-400]

М.М. Старук публикует статью «Эвфемизмы в практике преподавания русского языка как иностранного» в 2017 году. В статье описана разработанная им методика преподавания эвфемизмов в иностранной аудитории. Как и другие исследователи, автор в начале проводит теоретическое обучение эвфемизмам, а после студенты обучаются применять эвфемизмы на практике. Практическая часть обучения основана на умении объяснять эвфемизмы, находить их в тексте, определять типы эвфемизмов. Интерпретируя эвфемизмы, используя их в этических целях и понимая зашифрованную информацию, студенты-иностранцы смогут стать полноправными участниками коммуникации. Так автор подчеркивает важность преподавания эвфемизмов студентам – иностранцам. [М. М. Старук, 2017]

В качестве результатов исследования мы выделили изученные материалы и обозначили основные этапы в процессе обучения, необходимые для создания эффективной методики преподавания эвфемизмов в иностранной аудитории.

1. Объяснить понятие эвфемизма доступным языком, обозначить цели его использования в языке.

2. Предоставить примеры эвфемизмов из реальной коммуникации повседневных условий, таких как «полный», «недалекий», «сокращение кадров» и т.д.

3. Объяснить, что некоторые эвфемизмы могут быть устаревшими или иметь различные значения в зависимости от контекста.

4. Предложить упражнения, направленные на распознавание эвфемизмов в тексте и попросить студентов придумать собственные примеры.

5. Рассказать о культурных различиях в использовании эвфемизмов в зависимости от страны и языка, обозначить важность культурных особенностей конкретного языкового сообщества.

6. Провести дискуссию о том, какие эвфемизмы являются социально-приемлемыми, а какие могут быть восприняты как обидные и неуместные.

7. Предоставить дополнительные материалы, такие как видео- и аудиоматериалы, публицистические статьи для дальнейшего самостоятельного изучения темы студентами.

8. Привести примеры использования эвфемизмов в разных сферах жизни, таких как медицина, бизнес, политика и т.д.

9. Мотивировать студентов использовать эвфемизмы в своей устной и письменной речи для лучшего понимания и использования этого языкового инструмента.

10. Оценить работу студентов в использовании эвфемизмов и предоставить конструктивную обратную связь.

Таким образом, взяв за основу оптимальные и эффективные методы, можно составить систему упражнений разного характера, основанную на выделенных нами этапах. В таком случае задания будут

способствовать студентам в более быстром и качественном усвоении материала.

#### Список литературы

Зырянова Екатерина Алексеевна Методика формирования умений речевого этикета младших школьников // Вестник ЮУрГГПУ. 2011. №3.

Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Е.П. Сеничкина. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2012. – 120 с.

Старук М.М. Эвфемизмы в практике преподавания русского языка как иностранного // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. №3.

Чибисова О. В. Формирование межкультурной компетенции посредством обучения эвфемизмам // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 396–400.

**Михайлова А.С.**

**Научный руководитель: Вертинская О.М., к. филол. н., доцент,  
БФУ им. И. Канта, г. Калининград**

### **СЕМАНТИЗАЦИЯ НЕТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

В статье рассмотрены нетерминологические названия болезней и симптомов в сравнении с их научными эквивалентами, а также способы семантизации данной лексики при обучении языку специальности иностранных студентов медицинского профиля профессиональной подготовки в российском вузе. Цель статьи – совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов для успешной реализации профессиональной практики в российских медицинских учреждениях на третьем и четвертом курсах на русском языке. Областью применения может стать сбор жалоб и анамнеза во время прохождения практики.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; межкультурная коммуникация; профессиональная лексика; медицинские термины; семантизация.

Обучение иностранных студентов по программе «Лечебное дело» в БФУ им. И. Канта (г. Калининград) осуществляется на английском языке, однако профессиональную практику они проходят на базе калининградских (и других российских) лечебных учреждений, где появляется необходимость коммуникации с русскоязычными пациентами в аутентичной разговорной среде.

**Актуальность** исследуемой проблемы состоит в том, что из-за использования пациентами нетерминологической лексики у иностранных студентов-медиков, изучающих русский язык, возникают сложности в коммуникации с больными при сборе жалоб во время медицинской практики. Предлагаемая в данной статье лексическая работа способствует преодолению коммуникативных трудностей.

**Материал исследования** – нетерминологические названия болезней и симптомов, которые используют пациенты при общении с врачом.

**Методика исследования** – семантизация нетерминологических названий болезней и симптомов через анализ их этимологии и способов словообразования.

Особый интерес представляют собой названия болезней с анималистическим компонентом, поскольку их мотивирующий признак часто неочевиден. В данной статье будут рассмотрены слова *белочка*, *заячья губа*, *куриная слепота*, *гусиная кожа*, *свинка*.

Одним из самых освоенных в современном разговорном стиле словом является слово *белочка* как жаргонный синоним медицинскому наименованию *алкогольный делирий* [Швырев 2014:120]. Народное название *белочка* образовано с помощью словообразовательного

способа универбации от словосочетания *белая горячка*, которое также является нетерминологическим. То есть анималистическая семантика в этом названии образуется не из-за мотивирующего признака, а из-за способа словообразования. Такое название больные получили из-за их внешнего вида и состояния. Вегетативные изменения вызывают в организме человека лихорадку и бледность кожных покровов, поэтому метафора *белая горячка* становится легко объяснимой в практике обучения РКИ: *белый* – от бледности кожи, а *горячка* – от повышенной температуры тела. Также стоит отметить, что в разговорном варианте из-за незнания истинного значения термина, произошла ложная омонимия со словом *белочка* в значении “грызун”, что нашло свое отражение в народном творчестве (например, в анекдотах), несмотря на то, что никакой связи между поведением или внешним видом шустрого смышлёного зверька и человека в состоянии острой алкогольной болезни нет.

В качестве примера заболевания (или внешнего физического дефекта), у которого есть одновременно и научное (терминологическое), и несколько вариантов ненаучных названий, можно привести порок развития челюстно-лицевой области у новорождённых детей, заключающийся в незаращении верхней губы. В профессиональной медицине данному врожденному заболеванию соответствует термин *хейлосхизис* [Швырев 2014:198]; его русский эквивалент - *расщепление нёба*. В разговорном русском языке данный дефект получил название *заячья губа* или *волчья пасть*. Анималистический компонент в составе словосочетаний *заячья губа* и *волчья пасть* мотивируется внешним проявлением данного заболевания, которое по форме дефекта напоминает заячью губу или волчью пасть в зависимости от площади поражения челюстно-лицевой области.

Расстройство, при котором затрудняется или пропадает способность видеть в сумерках, называется *никталопия*, или *гемералопия* [Швырев 2014:202], иначе – *куриная слепота*. Для того чтобы понять, почему заболевание получило такое название, нужно обратиться к строению сетчатки глаза. Нервные окончания, находящиеся в сетчатке, называются палочками и колбочками. Палочки отвечают за сумеречное зрение и не воспринимают цветовых оттенков. В отличие от человека у кур в строении сетчатки зрительного органа есть только палочки, которые позволяют видеть мир только в черно-белых тонах. С наступлением темноты куры почти полностью утрачивают способность видеть - так же, как и пациенты, страдающие гемералопией [Липатов 2003: 35].

Интересно выражение *гусиная кожа*, поскольку оно включает в себя и заболевание, и рефлекс одновременно. Если рассматривать гусиную кожу как заболевание, то в научном языке ему будет соответствовать словосочетание *фолликулярный гиперкератоз* [Швырев 2014:114], а если говорить о кожном рефлексе, при котором возникают мурашки, то речь пойдет о *пилоэрекции*. Анималистический компонент, входящий в выражение *гусиная кожа*, объясняется тем, что перья гусей произрастают из уплотнений в эпидермисе, которые похожи на волосяные фолликулы у человека. Если перья гусей выдергивают, то на их месте остаются выступы, напоминающие кожу человека во время пилоэрекции или при фолликулярном гиперкератозе. Таким образом, этимология слова указывает на его определение, что упрощает запоминание выражения для иностранных студентов-медиков.

Следующее заболевание бывает в основном у детей – это *свинка*, или *эпидемический паротит*. *Свинкой* данную болезнь назвали потому, что при ней воспаляются и отекают околоушные слюнные

железы, которые приводят к тому, что лицо становится шире, напоминая мордочку свинки [Семёнов 2003: 164].

**Подведем итоги.** Описанные в статье слова служат иллюстрацией методики семантизации нетерминологических наименований, болезней и симптомов. Также была проведена апробация в иностранной аудитории, которая доказала, что данная методика облегчает коммуникацию иностранных студентов-медиков по модели «врач – пациент».

#### **Список литературы**

Липатов П.И., Липатова Л.Н. Основы антропологии с элементами генетики человека // Биология. – 2003. – № 43. – с.35.

Семёнов А. В. Этимологический словарь русского языка — М., 2003. – 164 с.

Швырев, А. А. Словарь медицинских и общемедицинских терминов / Швырев А. А. - Изд. 4-е, стер. - Ростов н/Д : Феникс, 2014.– 198 с.

**Морозова В.Д.**

**Научный руководитель: Пушкарева М.П., к. пед. н., доцент,**  
*Шадринский государственный педагогический*  
*университет, г. Шадринск*

### **«ВКОНТАКТЕ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена рассмотрению социальной сети «ВКонтакте» в качестве средства развития умений самостоятельной учебной деятельности по иностранному языку на этапе среднего общего образования. Основной акцент сделан автором на преимуществах и возможностях использования в учебном процессе данной социальной сети. Также подробно рассматриваются этапы организации работы по

развитию умений самостоятельной учебной деятельности посредством сети «ВКонтакте», даются необходимые рекомендации, подводятся итоги проделанной работы.

**Ключевые слова:** самостоятельная учебная деятельность, этап среднего общего образования, социальная сеть «ВКонтакте».

На современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков самостоятельная учебная деятельность признается важным и неотъемлемым элементом в комплексной структуре учебного процесса. Исходя из того факта, что в современном обществе практически каждый обучающийся (вне зависимости от этапа обучения) обладает возможностью беспрепятственного выхода в информационную среду, информационно-коммуникационные технологии повсеместно используются с целью активизации и оптимизации учебной деятельности; привнесения достаточного и необходимого разнообразия в формы межличностного общения; получения и обмена информацией и знаниями; повышения эффективности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции (заявленной в качестве ключевой цели в обучении иностранным языкам) в целом, развития умений самостоятельной учебной деятельности по иностранному языку в частности. Исходя из вышесказанного, необходимо упомянуть о том, что продуктивность последнего из упомянутых процессов особенно высока на этапе СОО в связи с тем, что именно обучающиеся данной возрастной группы являются наиболее активными пользователями интернета (социальных сетей, в том числе). Социальные сети действительно являются довольно перспективной образовательной площадкой в плане развития умений самостоятельной учебной деятельности по иностранному языку в Российских школах. Хотя преимущества и достоинства использования социальных сетей в обозначенном нами

контексте вполне очевидны, на наш взгляд, они не всегда в достаточной степени используются учителями иностранных языков (английского, в нашем конкретном случае). Данный факт обуславливает актуальность рассматриваемой в данной статье проблемы, изучению которой посвящены работы таких ученых, как: С.М. Абрамов, Е.В. Батина, И.А. Гиниатуллин, Н.Г. Козырева, А.А. Букаева, Л.В. Гринева, Т.Е. Емельянова, А.К. Кожухова, И.А. Майзелес и др.

Социальная сеть – это платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенный для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в интернете [Кожухова 2021: 100]

Основными достоинствами социальных сетей при использовании их в качестве средств развития умений самостоятельной учебной деятельности являются следующие моменты: комфортная для обучающихся среда; вариативность форм коммуникации; недвусмысленность при идентификации пользователей; возможность отслеживания активности обучающихся; наличие доступа в сеть при наличии мобильного интернета [Фещенко 2010].

В нашем исследовании мы остановили свой выбор на социальной сети «ВКонтакте», обосновав его проведенным нами анализом статистических данных по поводу количества пользователей, находящихся в данной сети ежедневно в сравнении с другими социальными сетями. Данная сеть предоставляет обучающимся целый ряд возможностей. На своих личных страницах можно оставлять сообщения, обмениваться файлами, публикациям можно присваивать хэштеги с целью облегчения поиска информации. В тематических сообществах имеется возможность размещать различный учебный контент, проводить дискуссии, оставлять комментарии.

Конкретизируя преимущества использования в учебном процессе именно сети «ВКонтакте», необходимо отметить, что, в данном случае адаптационный период как у обучающихся, так и у учителя практически

отсутствует по причине того, что на момент начала работы в данной сети все уже, как правило, знакомы с ее особенностями. Происходит активная стимуляция творческой и познавательной деятельности старшеклассников, так как они являются непосредственными участниками процесса по развитию у них умений самостоятельной учебной деятельности (сбор актуального контента, активное комментирование и т.д.). Выполнение заданий не зависит от конкретного местонахождения учащихся. Более того, используя сеть «ВКонтакте», обучающиеся могут выполнять совместную работу в режиме онлайн, находясь вне стен школы, и, что тоже существенно, в случае возникновения каких-то трудностей, задать вопросы своим одноклассникам или учителю. Также существует возможность проведения круглых столов, прямых эфиров, тематических конференций (при условии их модерирования учителем). Не следует также преуменьшать значимость отслеживания статистических данных с целью мониторинга прогресса всех обучающихся группы [Кирюшина 2006].

Сам процесс развития самостоятельной учебной деятельности по иностранному языку посредством социальной сети «ВКонтакте» делится на три этапа (подготовительный, практический, рефлексивный).

На первом этапе основное внимание уделяется инструктажу о правилах поведения в социальных сетях (обозначаются языковые нормы, даются основы сетевого этикета, напоминаются правила информационной безопасности и т.д.), поиску и верификации необходимой для занятия информации. К потенциальным ресурсам можно отнести электронные ресурсы самой школы, используемые на занятиях УМК. Также можно пользоваться разнообразными материалами из других источников (на бумажных и электронных носителях). Нельзя не отметить тот факт, что достаточное количество

контента на разнообразную тематику (в рамках которой достаточно легко отыскать материал, подходящий к цели, задачам и тематике конкретного занятия по английскому языку) находится внутри самой социальной сети «ВКонтакте». Затем учитель старается объяснить учащимся смысл и суть работы, которая должна быть проделана ими в перспективе, попутно говорит о критериях оценивания и сроках.

В ходе практического этапа ученики подписываются на группу в сети и выполняют предложенные учителем задания. Свои работы старшеклассники размещают в комментариях учебной группы. Роль учителя сводится к мониторингу и консультациям при возникновении затруднений со стороны обучающихся. После прочтения учениками работ одноклассников они оставляют комментарии по содержанию, корректности, структуре прочитанного. Учитель, тем временем, продолжает заниматься мониторинговой деятельностью, отслеживая происходящие изменения в процессе развития умений самостоятельной учебной деятельности у старшеклассников.

Заключительный этап посвящен рефлексии. Сами обучающиеся должны оценить проделанную ими работу, исходя из нескольких критериев: глубина раскрытия предложенной темы; трудности, с которыми им пришлось столкнуться; особо удачные моменты, которые способствовали эффективности процесса развития у них умений самостоятельной учебной деятельности и т.д.

В качестве вывода отметим, что социальные сети («ВКонтакте», в нашем конкретном случае) действительно способствуют эффективности процесса развития умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся на этапе среднего общего образования за счет неограниченных возможностей в плане предоставления комфортных условий для общения, обучения, поиска необходимой информации и т.д. Что, в свою очередь, способствует повышению

эффективности процесса формирования коммуникативной компетенции в целом.

#### Список литературы

1. Кирюшина О.В. Основы диагностики специальной познавательной компетентности. – Екатеринбург. – 2006.
2. Кожухова А.К. Практика использования социальных сетей в образовательном процессе. – Социология в современном мире: наука, образование, творчество. – 2021. - № 13. – С.77-80.
3. Фещенко А.В. Социальная сеть «ВКонтакте» как образовательный ресурс. Единая образовательная информационная среда: направления и перспективы развития электронного и дистанционного обучения: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. – выставки, Новосибирск, 22-24 сентября 2010 г. – Новосибирск: НГТУ, 2010. – С. 176-179.

**Муртазина Д.Ф.**

**Научный руководитель: Мухарлямова Л.Р., к. филол. наук,  
КФУ им Г. Тукая, г. Казань**

### **РОЛЬ РОЛЕВЫХ ИГР НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В современном мире знание английского языка высоко ценится, так как он повсюду. Например, язык нужен во многих профессиях, потому что английский язык является международным, а значит многие переговоры ведутся, а сделки заключаются именно на этом языке; в путешествиях, ведь при поездках в англоязычные страны человек должен понимать и уметь разговаривать на английском языке; а также в общении и учёбе. Поэтому, нужно начинать изучать английский язык с детства, чтобы быстрее и качественнее его усвоить, а также в младшем возрасте важно заложить фундамент для последующего развития языка, сформировать представление об окружающем нас мире и о важности полученных знаний в целом.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, ролевые игры, реальные ситуации, игровая атмосфера.

Важной частью изучения иностранного языка выделяется усвоение иноязычной коммуникативной компетенции, и она же часто вызывает наибольшие трудности. Детям необходимо научиться на уроках общаться на английском языке, строить предложения, вопросы, отвечать на простые и сложные вопросы. Именно практика-общение на иностранном языке, условное общение и коммуникативные упражнения, позволяющие школьникам развивать свои коммуникативные навыки, являются одним из основных компонентов в овладении любым языком. Необходимо уделять особое внимание разговорной речи с самого начала изучения иностранного языка. Однако, как получить хорошие результаты?

В педагогике есть некоторые приемы, направленные на развитие коммуникативной компетенции. К этим приемам относятся: ролевые игры, деловые игры, видео-урок, обучающие игры, драматизация литературных произведений. Каждый из них является интересными приемами, но мы остановимся на ролевых играх.

Игра - это вид деятельности в условиях жизненных ситуаций, направленных на усвоение общественного опыта. Именно с помощью игры у ребенка формируются определенные навыки, которые понадобятся в окружающем мире. Играя ребенок развивается, потому что во время игры формируется его личность, воображение, также ребенок закрепляет определенные действия. Игры помогают развивать и совершенствовать навыки общения, командной работы, сотрудничества. В начальной школе многие знания усваиваются именно через игру; особенно в этом помогают сюжетно-ролевые игры. Они переносят детей в реальные жизненные ситуации, помогая им приобретать такие навыки, как покупать продукты, найти дорогу,

разговаривать с продавцом, заказывать еду, знакомиться и так далее. Такие игры здорово вовлекают детей в образовательный процесс, потому что дети не скучают, а наоборот развлекаются и вместе с этим получают пользу, повышают мотивацию и интерес к учебе.

Сюжетно-ролевые игры предполагают эмоциональность, творчество, активность и поэтому такие игры способны заинтересовать детей. Основой является воображаемая или жизненная ситуация, которая складывается в том, что ребенок примеряет на себя роль взрослого, тем самым увеличивая интерес к изучению английского и к выполнению разнообразных упражнений. Благодаря ролевым играм ученики видят важность изучения языка, понимают для чего они учат иностранный язык. Во время ролевых игр бонусом идет и вторичная социализация детей, так как учитель создает искусственную социальную среду.

Во время игры возникает живой разговор между парами или группами. Действие содержит в себе четыре этапа: 1) Этап подготовки. Учитель готовит сценарий, составляет план игры для учеников, описывает характерные особенности персонажей, раздает роли; 2) Этап объяснения. На данном этапе учитель берет инициативу на себя и направляет учеников в нужное русло, то есть втягивает учеников в игру, а также помогает слабым ученикам; раздает необходимые материалы, знакомит с правилами игры; 3) Этап проведения – время игры. Учитель становится на место наблюдателя и следит за развитием обсуждений, замечает ошибки и в дальнейшем берет это в работу; 4) Этап анализа и обобщения. Время анализа и выводов. Ребята делятся впечатлениями, оценивают собственную проделанную работу, вместе с педагогом обсуждают различные моменты, а педагог, в свою очередь, в это время ставит оценки и дает рекомендации для дальнейшей работы.

Ролевая игра имеет определенные требования, такие как:

1) Данная игра должна повышать интерес учеников, мотивировать их в изучении иностранного языка, рекомендуется проводить ее на основе реальных ситуаций;

2) Должен быть план, по которому реализуется игра, также содержание игры должен быть хорошо продуманным и организованным;

3) Ученики должны быть довольны своими ролями;

4) Атмосфера во время игры должна быть дружественной, творческой, доброжелательной. Если ребенок чувствует спокойствие и принятие, он начинает открываться и брать инициативу в свои руки;

5) Ребята должны эффективно использовать в речи тот материал, который они изучили;

6) Педагог убежден в эффективности данного приема, ведь от него в игре зависит многое;

7) Учитель должен успешно находить общий язык со своими учениками, и создать благоприятные и доверительные отношения.

Для того, чтобы ролевая игра прошла успешно, учителю стоит выбирать подходящие роли, учитывая индивидуально-психологические особенности и уровень языка, подбирать лексику, ситуацию, продумывать детали ролевой игры, чтобы предусмотреть возможные трудности, с которыми может столкнуться ученик, и конфликтные ситуации. Важно, чтобы при разговоре дети отрабатывали знакомые и новые слова, грамматические конструкции, произношение, интонации, однако самое главное, чтобы ребенок говорил, если даже не соблюдаются грамматические конструкции, так как цель ролевых игр - разговорить детей.

Ролевая игра - это вербальное и невербальное общение между людьми. Дети в диалоге могут поддерживать друг друга, подсказывать, если кто-то из них забыл слова или ошибся, сымпровизировать, видеть отклик от собеседника, подстраиваться под друг друга. Они учатся

слушать и слышать друг друга, понимать, внимательно смотрят за реакциями друг друга, замечают ошибки и запоминают их, жестикулируют для объяснения слов. Нельзя сказать, что ролевая игра является легкой игрой, так как здесь требуется большая концентрация, хорошая память, знание лексики и грамматики.

Таким образом, ролевая игра актуальна в нашем мире, ведь ребенок проявляет себя в разных ситуациях и принимает различные решения, а также развивает коммуникативные навыки и лексику. Очень важно создать дружественную и непринужденную атмосферу в классе, потому что эффективность ролевой игры в большей степени зависит от эмоционального состояния как учителя, так и учеников.

### **Список литературы**

Бочарова Л.Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения // Иностранные языки в школе. - 2018 - № 3. - С.50-55.

Гальперин П. Я. Современная методика английского языка / П. Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 2021. – 180 с.

Денисова Л.Г. Использование игровых элементов на начальном этапе обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. - 2015. - № 4. - С. 82-86

Дианова Е.М., Костина Л.Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку (Обзор зарубежной методической литературы) // Иностранные языки в школе. – 2015.

Калимулина О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи // Иностранные языки в школе. - 2021. - №3.

Степнова И.С. Игры в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. - 2020. - № 2. - С. 90-92.

**Морозова В.С., Очак А.И.**

**Научный руководитель: Ноздров П.А., преподаватель**

*Ленинградский государственный университет*

*имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

Современное обучение школьников предполагает интерактивность и репродуктивность методов проведения уроков иностранных языков, поэтому роки в школе требуют большего внедрения различных технологий, позволяющих удержать внимание обучающего и вместе с тем получать необходимые знания по дисциплине. Одним из таких методов является ролевая игра, которая, является универсальным способом обучения на всех этапах, активно интегрирует обучающихся в образовательную деятельность, а также позволяет стереть границу между теоретическими и практическими знаниями. В данной статье рассмотрены методические возможности использования ролевой игры на уроке английского языка, описаны этапы и принципы проведения ролевой игры на уроке, проанализирован потенциал проведения ролевых игр в обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** ролевая игра, английский язык, грамматика, лексика, фонетика.

**Актуальность темы:** В настоящее время педагоги сталкиваются со многими проблемами при организации образовательного процесса, в том числе отсутствием мотивации у обучающихся, уделением недостаточного внимания изучению фонетического аспекта языка в школьной программе, а также устранением языкового барьера у учеников. Все вышеперечисленные вопросы могут быть решены при

помощи внедрения игры в учебный процесс. Игры относятся к интерактивному обучению, а именно его сейчас принято считать одной из лучших технологий обучения, ведь оно ориентировано на достижение конкретных целей и студенты постигают материал наиболее полно и с большой пользой для себя.

**Материал и методика исследования:** Для определения значения ролевой игры в процессе обучения мы обратились к исследованиям Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина. В качестве методов исследования использовались анализ и синтез литературы.

**Результаты исследования:** Школьники в процессе игры имеют возможность применять полученные знания в ситуациях, созданных по образцу реальной жизни, и могут продолжать в дальнейшем учиться переносить теоретический материал в жизнь самостоятельно. Ролевая игра позволяет развить в школьнике личностные качества, так как во время интерактивного обучения происходит формирование и становление личности обучающихся, развитие креативности, многогранности и неординарности мышления. Опыт, полученный в ходе игры, окажет позитивное влияние на многие сферы жизни ученика, в том числе на профессиональную деятельность.

«Ролевая игра является выражением возрастающей связи ребенка с обществом. В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию его в жизни взрослых, которое не может быть непосредственно реализовано в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка». [Эльконин 1999: 204]. Долгое время в системе российского образования обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности

обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Методы интерактивного обучения, основанные на взаимодействии всех участников друг с другом и обмене информацией, позволяют подготовить учащихся к будущей взрослой жизни.

Метод ролевых игр строится на воссоздании ситуаций межкультурной коммуникации, на развитии у учеников межкультурной и языковой компетенций, что является основой коммуникативно-ориентированного подхода в обучении иностранных языков. Метод может использоваться для усвоения нового материала или его закрепления, развития творческих способностей и формирования универсальных учебных действий. В рамках преподавания иностранного языка в процесс ролевой игры возможно внедрение различных грамматических, фонетических и лексических единиц, соответствующих знаниям учеников. [Байкова 2011: 89]

Говоря о познавательном интересе и мотивации, необходимо также выделить важным принципом учет возрастных особенностей обучающихся. Педагог должен отталкиваться от необходимости создать иноязычную языковую компетенцию, соответствующую уровню развития школьника. В то же время игра должна быть понятной, доступной и интересной для играющего. Мотивация учеников к игровой деятельности стимулируется речевой направленностью игры. Важным критерием для использования игры с детьми является наличие в ней практической речевой деятельности, переносящей выученный материал в реальную языковую ситуацию. [Андреенко 2018: 54]

Социальная значимость ролевых игр состоит в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения. В рамках процесса обучения естественными социальными ролями являются «учитель – ученик», что представляется как первичная социализация. Организация ролевой игры позволяет создать условия для вторичной

социализации, где роли носят искусственный характер. Таким образом, в зависимости от имитированной ситуации, ребенок может самостоятельно выбрать себе социальную роль, что позволит ему обучиться правилам и приемам общения в конкретной ситуации и использовать их в повседневной жизни. Проигрывание ситуации несколько раз дает ученикам возможность меняться ролями и применять различные виды поведения, искать другие решения на основе анализа определенной проблемы. В процессе подготовки к ролевой игре учитель, выступающий в роли координатора, может дать детям возможность самостоятельно выбрать роли, что обеспечит повышенную мотивацию и интерес у учеников. Возможно, также, и назначение ролей на усмотрение учителя, привлечение к более значимым ролям скромных и необщительных детей для улучшения процесса их социализации и развития познавательного интереса. [Чудайкина, Логинова, Костоварова 2018: 28]

В условиях внедрения информационных технологий в учебный процесс применение игровых методов на основе информационных и коммуникационных технологий открывает большие возможности для развития культуры общения студентов посредством погружения в условные ситуации, в которых происходит формирование их профессиональной личности [Шайхисламова 2015: 42]

**Заключение:** В ходе исследования была выявлена значимость такого интерактивного метода, как ролевая игра. Были рассмотрены и проанализированы достоинства использования в учебной деятельности и специфика проведения этой технологии в процессе обучения. Особое место занимает ролевая игра в обучении школьников, потому что создает условия для формирования личности и моделирует реальные жизненные ситуации, в которых ребенок приобретает универсальные учебные навыки.

### Список литературы

Андреенко Т. Н. Использование игр при обучении иностранному языку: учебное пособие / Андреенко Г. Н., Чеснокова Е. В. / Липецк: ЛГПУ имени П. Л. Семенова-Тян-Шанского, 2018 г. 70 с.

Байкова О. А. Ролевые игры как метод активизации учебной деятельности студентов / Москва: Вестник российского университета дружбы народов. серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания 2011 г. с. 88-95

Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика / Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса 2018 №4 с. 82-89

Шайхисламова Л.Ф. Ролевые игры на основе информационно-коммуникационных технологий в обучении диалогической речи студентов неязыковых вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015 г. 204 с.

Эльконин Д. Б. Психология игры / Москва: Гуманитарное издательство центр ВЛАДОС, 1999 г. 362 с.

**Назарова Е.П.**

***Научный руководитель: Баева Н.А. к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга***

### **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ 3 КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Данное исследование касается применения метода полного физического реагирования «Storytelling» при обучении чтению на уроках английского языка. Рассматривались такие понятия как метод полного физического реагирования, его подвид TPRS как инструмент развития умения чтения на уроке английского языка. Была изучена роль и эффективность применения данного метода в начальной школе, благодаря которой было выявлено, что при совокупности использования как невербальной, так и вербальной коммуникации уровень усвояемости и понимания увеличивается, что способствует

формированию лексических, фонетических и грамматических навыков учащихся.

**Ключевые слова:** Total Physical Response, Teaching Proficiency through Reading and Storytelling, Personalized Questions and Answers, Storytelling.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что возможности применения метода TPRS (Teaching Proficiency through Reading & Storytelling) в рамках развития умения чтения на уроках иностранного языка в начальной школе редко используются в русских школах, что заставляет задуматься, как можно улучшить концепцию обучения чтению при помощи данного метода у учащихся младших классов, доказывая эффективность и возможность использования TPRS.

Материалом для исследования послужил УМК «Spotlight 3» при отборе текстов для обучения чтению. Цель исследования состояла в изучении эффективности применения метода полного физического реагирования (TPRS) при обучении чтению на уроках английского языка в младших классах.

В работе использовались общенаучные методы наблюдения, анализа, синтеза; лингвистические методы: прием сплошной выборки; педагогические методы: анализ и оценка результатов учебной деятельности, анкетирование, тестирование, апробационный метод и опытное обучение.

Основоположником TPRS является метод, который был разработан профессором психологии Джеймсом Ашером в 1960-х и 1970-х годах в Государственном Университете Сан-Хосе, так называемый метод полного физического реагирования (TPR) [Asher 1986: 5]. Главное убеждение TPR (Total Physical Response) заключается в том, что, сочетая обучение языку с двигательной активностью,

учащиеся могут учиться быстрее и эффективнее, а также в стимулирующей окружающей среде [Hollenly 2012: 8]. В свою очередь, Блейн Рэй, учитель испанского языка, использовал TPR Ашера в 1990-х годах для создания повествования. Такой метод признан называться TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling). Он используется при помощи сочетания чтения и повествования историй, благодаря которым студентам легче овладеть иностранным языком [Herell 2004: 28].

TPRS строится на трёх главных столпах: 1) Изучение новой лексики и повторение грамматических структур при помощи жестов или визуально понятных картинок; 2) Использование новой лексики и грамматических структур в определённом контексте; 3) Чтение, пересказ, а затем создание полноценной истории, используя опору и пройденную лексику. На первом, а также на втором этапах после изучения и демонстрации жестами лексики важно проверить понимание учащихся, это рекомендуется делать при помощи PQA (Personalized Questions and Answers), то есть повторение словарного запаса с помощью вопросов и ответов [Ray 2010: 49]. На следующем этапе следует обращать внимание на то, как ученики усвоили новую лексику или грамматические конструкции, могут ли они быстро воспроизводить информацию, это является ключевым критерием данного этапа для учителя. На завершающем этапе необходимо создать новую историю, используя опору. Здесь следует отмечать, смогли ли ученики без трудностей воссоздать историю, используя изученную лексику [Perez 2010: 47]. Использование в совокупности всех этапов TPRS поможет сделать урок продуктивным для учеников младшей школы. Рассмотрим данное утверждение на примере опытного обучения.

Опытное обучение проводилось на базе МБОУ СОШ «Лидер» Можайского района, Московской области в ходе педагогической практики в период с 20.11.2022 по 31.12.2022. Для осуществления

процесса были организованы две группы. На базе 3 «В» класса была создана экспериментальная группа с применением TPRS, а контрольная группа была создана на базе 3 «Г» класса таким же образом только без внедрения данного метода, в соответствии со школьной программой по УМК «Spotlight 3», Н.И. Быкова, Дж. Дули (2017).

Для проведения опытного обучения в начале был проведён входной срез для оценки успеваемости учащихся, который показал, что уровень знаний в классах примерно одинаковый, что в будущем смогло обеспечить более точную оценку эффективности метода. Экспериментальным материалом послужил один из составленных уроков по теме «Food». Что касается проведения урока с этапами TPRS для обучения чтению, урок был построен следующим образом: 1. организационный этап; 2. целеполагание; 3. актуализация знаний; состоящая из I этапа TPRS (изучение новой лексики при помощи жестов, дети изображают и повторяют за учителем для запоминания. Например, I like – сложить пальцами сердце, yummy – палец вверх/ yukku – палец вниз). 4. первичное усвоение новых знаний и первичная проверка понимания, применяя II этап TPRS (использование новой лексики в определённом контексте, сопровождая жестами, здесь в предтекстовом этапе при помощи ответов на вопросы PQA). III этап TPRS (чтение, перевод и пересказ полноценного текста). Затем подразумевается работа с этим текстом, но есть пропуски, куда нужно вставить пропущенную изученную лексику, то есть текстовый этап, а задание на послетекстовый этап заключается в проверке понимания текста (True/False). 5. Первичное закрепление (использование грамматических структур Present Simple с применением новой лексики). 6. Контроль усвоения (тестовые задания на усвоение новой лексики с использованием Present Simple). 7. Домашнее задание – этап Storytelling (составление мини-рассказа про любимую и не любимую

еду на все приёмы пищи с упором на пройденный текст). 8. Рефлексия. Таким образом, проведя промежуточный срез у экспериментальной и контрольной групп, динамика успеваемости выросла на 10% у экспериментальной группы с применением TPRS.

После проведения запланированных уроков по теме «Food» в двух классах, заключительным этапом был выходной срез (контрольная работа), который показал следующие значения по проделанной работе: экспериментальная группа (отметка «5» - 36%, отметка «4» - 44%, отметка «3» - 20%); контрольная группа (отметка «5» - 24%, отметка «4» - 47%, отметка «3» - 29%). Можно отметить, что знания у экспериментальной группы закрепились лучше, и информация усвоилась быстрее благодаря данному методу, так как была проведена подробная работа с текстом, грамматикой и лексикой, которая в дальнейшем обеспечит запоминание информации, откладывая её в долгосрочную память учащегося.

Говоря об эффективности метода TPRS, можно обратиться к процентному соотношению успеваемости в начале опытного обучения и по его завершении у 3 «В» класса. Так, например, коэффициент отличных оценок вырос на 25 % после проведения метода полного физического реагирования «Storytelling», а удовлетворительные оценки сократились на 14 %, что доказывает, что за небольшой промежуток времени данный метод смог продемонстрировать достаточно высокие результаты.

В заключении отметим, что рефлексия является одним из важных пунктов после проведения опытного обучения, которое также показало, что эмоциональный и умственный коэффициент выше у учеников с применением данного метода. Таким образом, метод полного физического реагирования обладает достаточно высокой эффективностью для запоминания новой лексики и отработки нового материала на основе текста.

**Список литературы**

1. Быкова, Н.И. Английский язык Spotlight 3 класс. М.: Express Publishing, 2017. 186с.
2. Asher J. Learning Another Language through Actions. Los Gatos-California: Sky Oaks Production, 1982. 164 p.
3. Herrel A. L. Fifty Strategies for Teaching English Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 353p.
4. Hollenly L.E. The effectiveness of Total Physical Response Storytelling for language learning. Glassboro: Rowan University, 2012. 61p.
5. Perez I. Teaching English through total physical response storytelling. Ecuador: University of Cuenca, 2010. 74p.
6. Ray, B. Fluency through TPR Storytelling. Achieving Real Language Acquisition in school. Denver: Command Performance Language Institute, 2010. 220 p.

**Огородник Ю.Д.**

**Научный руководитель: Хильченко Т. В., к. пед. н, доцент,  
Шадринский государственный педагогический университет,  
г. Шадринск**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ОО**

В статье раскрываются методические аспекты проблемы использования средств визуализации в процессе обучения устной иноязычной речи на этапе основного общего образования. Автор обобщает подходы ученых к описанию сущности понятия «средства визуализации» и их классификации. В статье дается характеристика видеоматериалов как средства визуализации в процессе формирования умений устной речи обучающихся на этапе основного общего образования. Автор предлагает методические рекомендации по работе с видеоматериалами на уроке английского языка в 9 классе на примере учебно-методического комплекса «Spotlight» / «Английский в фокусе».

**Ключевые слова:** устная иноязычная речь, аудирование, говорение, средства визуализации, видеоматериалы, иностранный язык.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Анализ методических исследований, посвященных вопросам формирования у обучающихся умений устной иноязычной речи, а именно умений строить логически верные, безошибочные высказывания в соответствии с задачами общения, а также умений восприятия иноязычной речи на слух свидетельствует о неоднозначности рассматриваемой проблемы и необходимости поиска эффективных средств обучения устной иноязычной речи. К таким средствам в отечественной теории и методике обучения иностранным языкам относят средства визуализации информации, из которых наиболее распространенными среди практикующих педагогов считаются презентации, интерактивные плакаты, видеоигры и видеоматериалы. Данные средства фундаментально отличаются расширенными возможностями моделирования объективной действительности, визуализации различных ситуаций общения, значительным влиянием на когнитивную и речемыслительную активность обучающихся, что позволяет создавать благоприятную атмосферу на уроке для порождения иноязычной речи.

#### **Материал и методика исследования.**

Материалом исследования в области изучения устной иноязычной речи стали научные труды Гальсковой Н.Д., Елухиной Н.В., Пассова Е.И.; в области изучения методики применения видеоматериалов в обучении устной иноязычной речи были проанализированы научные труды Качалова Н.А., Маликовой П.В., Писаренко В.И., Щербаковой И.А.

Первостепенной задачей исследования является характеристика понятия «средства визуализации». Если рассматривать «визуализацию» как «трансформацию семантической информации в зрительно видимую картину» [Вишнякова 1999: 42], то средства визуализации представляют собой способы преобразования информации в удобную для зрительного восприятия форму.

Классификация средств визуализации, предложенная В.А. Кобзаревым [Фролова 2017: 180] отражает тенденцию модернизации обучения иностранным языкам. Автор различает традиционную наглядность и новую. Видеоматериалы представляют новый вид визуализации, главная особенность которого как средства обучения иностранному языку заключается в способности наглядно-чувственно отразить полный процесс совершения речевого поступка. Важная невербальная составляющая общения позволяет выделить среди преимуществ видеосредств наличие хорошо видимой и разнообразной мимики и жестов, связь сюжета с диалогами, демонстрацию целой ситуации через общие планы и важных элементов коммуникации через крупные планы.

С целью обобщения методических рекомендаций по использованию средств визуализации в процессе формирования умений устной иноязычной речи был разработан и апробирован урок английского языка в 9 классе с использованием видеоматериалов на основе учебно-методического комплекса «Spotlight-9» авторов Ю.Е. Ваулиной, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко. Цель урока - развитие у обучающихся умений строить устное речевое высказывание, опираясь на заданный контекст на основе зрительного восприятия видеофрагмента. Видеофрагмент включает отрывок из мультфильма «Toy Story 3», основанный на реакции и эмоциональных высказываниях главных героев, что раскрывает тему урока «Emotions» и содержание

рубрики «Everyday English» модуля 1b учебно-методического комплекса.

Методика работы с видеофрагментом по формированию умений устной иноязычной речи предполагает 3 взаимосвязанных этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и постдемонстрационный.

На преддемонстрационном этапе работы учителю рекомендуется дать мотивационную установку на характер восприятия видеофрагмента обучающимися и создать условия для развития умений вероятностного прогнозирования. Кроме того, необходимо актуализировать предметные знания обучающихся, которыми в нашем случае являются изученные ранее фразы выражения эмоций на иностранном языке: *«Why do you like cartoons? Characters in cartoons always have expressive emotions, that helps us immediately understand what they feel. Let's recall how we can respond to different situations. Split into groups. You have 2 minutes to think of sentences you can use to respond to different situations»*.

В содержание демонстрационного этапа входят специальные упражнения, сопровождающие непосредственный просмотр видеофрагмента. Упражнение «Gabs» подразумевает развитие следующих умений аудирования: определять коммуникативные функции высказываний в соответствии с ситуацией, участниками и целями общения; предугадывать речевые действия согласно известным вербальным и невербальным поступкам. Работа начинается с раздачи карточек: *«Now you are going to watch a fragment from the cartoon «Toy Story 3». Some phrases are missing. Read the phrases on the cards. Watch the fragment and determine which phrases from your cards the characters say when there is no sound»*.

На постдемонстрационном этапе рекомендуется работа по развитию умений говорения, среди которых ведущими для урока стали: умение строить адекватные речевые высказывания; анализировать и

прогнозировать речевое поведение участников акта коммуникации; корректно использовать вербальные средства общения: общую и специальную лексику, речевые клише и грамматические конструкции.

Упражнение «Try on a role» подразумевает проигрывание группами обучающихся ситуаций, условно следующих после демонстрации видео: «Choose characters and think of what they could do after the video events. Make up a situation. You have 10 minutes to prepare and then present it to us».

В постдемонстрационный этап работы рекомендуется включить не только этап рефлексии, но и инструктаж по выполнению домашнего задания: «Work in pairs and choose well-known characters. Make up your own dialogues and act them out in the manner of selected characters next lesson». Задание нацелено на отработку обучающимися необходимых умений устной речи в удобном для самих обучающихся темпе для последующего выполнения заданий повышенной сложности.

### **Результаты исследования и их обсуждение.**

Использование видеоматериалов на уроке английского языка в 9 классе продемонстрировало большой дидактический потенциал средств визуализации для обучения устной иноязычной речи. Средства визуализации при соблюдении необходимых методических требований несут в себе достаточный комплекс информации, объем которой приближен к отметке идентичности с естественной средой изучаемого языка. Выявлен ряд преимуществ видеоматериалов: изображение снижает стресс, который возможен при недостаточном понимании информации на слух, а процесс коммуникации отражается полноценно за счет совместной демонстрации важных вербальных и невербальных элементов. Результатом становится полнота, многоплановость и уверенность в получаемой в процессе аудирования информации, что в свою очередь положительно сказывается на качестве содержания говорения на иностранном языке.

### **Заключение.**

Обобщая вышеизложенное, отметим, что средства визуализации способны расширить возможности интеграции наглядного материала в процесс обучения иностранному языку и решить ряд трудностей при обучении устной иноязычной речи. Методика работы с такими средствами требует более детального изучения с выявлением особенностей использования каждого средства визуализации.

### **Список литературы**

Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.

Фролова М. А. Современные тенденции развития средств наглядности в образовательном процессе / М. А. Фролова. — Текст: непосредственный // Научные революции: сущность и роль в развитии науки и техники, международная научно-практическая конференция (2017; г. Уфа). Сборник статей Международной научно-практической конференции (20 января 2017 г.). — Уфа, АЭТЕРНА, 2017.

**Олейник С.А.**

***Научный руководитель: Москвитин Е.В., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга***

## **РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СМИ**

В данной статье рассматриваются понятие критического мышления, а также технология развития критического мышления через чтение и письмо, которая включает в себя три обязательных стадии, на каждой из которых применяются различные стратегии и приёмы. Кроме того, описывается возможность внедрения различных материалов средств массовой информации в виде текстов в учебный процесс для развития критического мышления обучающихся на старшей ступени обучения и вместе с тем анализируются результаты данного внедрения

в соответствии с 3-мя основными уровнями развития критического мышления у обучающихся.

**Ключевые слова:** развитие, критическое мышление, технология развития критического мышления через чтение и письмо, средства массовой информации, материалы СМИ, влияние, учебный процесс.

**Актуальность исследуемой проблемы** обусловлена важностью развития критического мышления обучающегося для способности к анализу и синтезу, умения перекодировать информацию, работать с источниками информации, находить нестандартные решения, а также умения планировать свою деятельность и анализировать её.

Основным источником информации в нашем современном мире являются средства массовой информации (далее – СМИ). СМИ играют немаловажную роль в воспитании и социализации человека, способны не только распространять информацию, но и оказывать влияние на формирование мировоззренческих установок и ценностных ориентиров.

Встречаясь с новыми данными, обучающиеся должны уметь рассматривать изложенные идеи вдумчиво, критически, с различных точек зрения, делая выводы относительно точности и ценности данной информации. В достижении указанной цели незаменима технология, которая делает обучение осознанным и рефлексивным, – это технология развития критического мышления через чтение и письмо (далее – ТРКМЧП).

В качестве **материала и методики исследования** были взяты за основу тексты СМИ и ТРКМЧП.

Изучение критического мышления в 21 веке, безусловно, можно охарактеризовать как одну из самых главных тенденций, появившейся на стыке психологии, педагогики, философии и ряда других областей науки. В числе исследователей, занимающихся проблемами

критического мышления, можно выделить Г. Линдсей [Линдсей 2008: 115], К.С. Халла [Линдсей 2008: 115], Р.Ф. Томсона [Линдсей 2008: 115], Д. Халперн [Халперн 2013: 159], а также П.П. Блонского [Блонский 1961: 455], С.И. Векслера [Векслер 1974: 24] и П.Ф. Каптерева [Каптерев 1982: 385].

Проанализировав мнения вышеуказанных авторов, мы можем определить критическое мышление как рациональное и рефлексивное мышление, направленное на критическую оценку новой поступающей информации и поиск решения поставленной проблемы, определяющий ход дальнейших практических действий. Также критическое мышление является порождением нового знания с учетом уже имеющегося опыта, при этом очень важно уметь отказаться от личных предубеждений и учитывать различные взгляды на ту или иную проблему.

Технология развития критического мышления появилась в российском образовании в 1997 году, авторами которой являются американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит и Д. Стилл [Мередит 1998: 56].

Современные исследователи И.В. Муштавинская [Муштавинская 2002: 30], С.И. Заир-Бек [Заир-Бек 2011: 4] и И.О. Загашев [Загашев 2003: 12] называют данную технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (ТРКМЧП), включающая в себя 3 основных стадии – вызов, осмысление содержания и рефлексия, на каждой из которых применяются различные приёмы и стратегии [Загашев 2003: 12].

Для оценки уровня развития критического мышления у обучающихся С. Н. Мироненко, Л. П. Тихоновой и Н. П. Сиротиной было выделено 3 уровня его сформированности, которые были сформированы на основе критериев и показателей критического мышления, таких как социальность, аргументация, умение анализировать информацию, логичность мышления,

самостоятельность и рефлексивность: 1 уровень (низкий) характеризуется низкой степенью проявления саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий; 2 уровень (средний) характеризуется проявлением достаточно высокой саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий; 3 уровень (высокий) характеризуется проявлением высокой саморегулятивности и самостоятельности в процессе выполнения заданий [Мироненко 2020: 185].

На основе теоретического анализа нами были разработаны уроки для опытного обучения с применением СМИ на старшем этапе обучения немецкому языку, которые были проведены в 11Б классе, состоявшим из 8 человек с углублённым изучением немецкого языка. Тексты были взяты из онлайн-источников в интернете «Ausbildung für Ausländer in Deutschland» и немецкого журнала «ZEIT SPRACHEN. Deutsch perfekt». На данных уроках были использованы следующие методы и приёмы согласно ТРКМЧП: стратегии «ЗИГЗАГ» и «Чтение с остановками», приёмы «Кластеры», «ИНСЕРТ» и «Бортовой журнал», а также таблица «тонких» и «толстых» вопросов.

В течение данных уроков также была проведена оценка уровня развития критического мышления – первичная и заключительная. Она определялась с помощью анализа работы и действий обучающихся во время проведения уроков. Кроме того, были учтены рефлексивные умения и творческие способности обучающихся, а также способность делать логические умозаключения.

После этого совместно с учителем-наставником результаты данного анализа сравнивались с 3-мя уровнями сформированности критического мышления, которые были описаны выше. На основе проделанного анализа были установлены уровни развития критического мышления обучающихся согласно характеристике того или иного уровня.

**Результаты исследования и их обсуждение** можно свести к следующему, что в результате использованных приёмов показатели уровня развития критического мышления у обучающихся повысились. Согласно первичной оценке у 5-х обучающихся уровень развития критического мышления был на среднем уровне, а у 3-х обучающихся – на низком. Что касается заключительной оценки уровня развития критического мышления, можно утверждать, что у 4-х обучающихся отмечался средний уровень развития, а у 4-х – высокий. Из этого следует, что 4 обучающихся повысили свой уровень развития критического мышления до высокого уровня, 3 обучающихся – до среднего, а 1 обучающийся остался на среднем уровне развития критического мышления.

В качестве **заключения** можно сделать вывод, что использование СМИ, приёмов и стратегий ТРКМЧП успешно повлияло на развитие критического мышления у обучающихся на старшем этапе. Также стоит отметить, что использование текстов из СМИ и незнакомых приёмов и стратегий работы с текстами вызвало интерес у обучающихся, который поспособствовал мотивации к более углублённому изучению немецкого языка.

### **Список литературы**

Векслер С.И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения. Киев, 1974. 24 с.

Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. 284 с.

Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

Мереди К.С. Воспитание вдумчивых читателей. М.: Открытое Общество, 2004. С. 16-18.

Мироненко С.Н. Оценка сформированности критического мышления у обучающихся в общеобразовательной школе. Череповец: Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки, 2020. С. 185-196.

Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление. М.: Методист, 2002. С. 30 – 35.

Линдсей Г. Творческое и критическое мышление. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008. С. 115-121.

Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 696 с.

Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.

Ausbildung für Ausländer in Deutschland [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.azubi.de/beruf/tipps/ausbildung-fuer-auslaender-in-deutschland> (Дата обращения: 05.12.2022).

ZEIT SPRACHEN. Deutsch perfekt. Bitte erzählen Sie uns etwas über sich! [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/bitte-erzaehlen-sie-uns-etwas-ueber-sich> (Дата обращения: 10.12.2022).

Halpern D.F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. Routledge, 2013. – 640 P.

**Ошкина А.В.**

*Научный руководитель: Баяева Н. А., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга*

## **ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ, КАК ЭЛЕМЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Данное исследование касается формирования читательской грамотности на уроках английского языка. В работе раскрывается сущность понятий «функциональная грамотность» и «читательская грамотность». Дан анализ результатов диагностики уровня сформированности читательской грамотности 8 классов.

**Ключевые слова:** PISA, функциональная грамотность, читательская грамотность, развитие личности, креативное мышление, глобальные компетенции.

**Актуальность** выбранной темы определяется изменением современного общества, создаваемым новыми технологиями. Вопрос формирования функциональной грамотности является одним из главных вопросов современного образования. В настоящее время грамотность – это не только умение читать и писать, но это также человеческое межкультурное взаимодействие.

Целью исследования являлось доказательство эффективности заданий на читательскую грамотность и повышение уровня функциональной грамотности учащихся средней школы.

В работе использовались общенаучные методы наблюдения, анализа и синтеза; лингвистические методы: прием сплошной выборки; педагогические методы: количественная обработка экспериментальных данных, анкетирование и тестирование.

Понятие «функциональная грамотность» был введен в 1957 году ЮНЕСКО. Согласно тезаурусу ЮНЕСКО, функциональная грамотность — это общая концепция, связывающая грамотность с улучшением условий жизни. Иными слова, функциональная грамотность — это способность человека использовать навыки чтения и письма во взаимодействии с обществом (оформить счёт в банке, прочитать инструкцию, билет в театр, заполнить анкету и т.д.). То есть свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста и в целях передачи такой информации в реальном общении, общении при помощи текстов и других сообщений [Рождественская, 2012: 3]. Рассматривая точку зрения отечественных методистов, учёных и педагогов, обратимся к мнению лингвиста А.А. Леонтьева, который разграничивал формальную и функциональную грамотность, описывая первую как владение нужными навыками, а вторую как «умение эти навыки применять в реальной жизни» [Леонтьев, 25]. На международном уровне, исследованиями по оценке уровня

формирования функциональной грамотности подростков занимается Всемирная Организация Экономического Сотрудничества и Развития (OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development), которая разработала международную программу под названием PISA (Programme for International Student Assessment), которая оценивает знания и умения учащихся в функциональном чтении, математической грамотности и естественных науках [Thomson, 1].

Функциональная грамотность — это широкое понятие, которое включает в себя несколько направлений: читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление. Читательская грамотность — это базовое направление в обучении иностранному языку. Получая любое задание, учащийся первым делом прочитывает информацию. Соответственно, читательская грамотность – это способность ученика к чтению и пониманию любых письменных текстов и учебных материалов, направленная на развитие умения извлекать необходимую информацию из прочитанного текста и размышлять над предложенной тематикой [Куропятник, 58]. На уроках учащиеся работают с информацией, которая чаще всего представлена в виде текста, то есть текст — это главный компонент, через который школьники анализируют проблему. Самыми распространёнными заданиями на читательскую грамотность являются задания на TRUE\FALSE, ответы на вопросы, найти эквиваленты предложенных слов в тексте. Более подробно рассмотрим данную тему на примере опытного обучения.

Опытное обучение проходило на базе МБОУ СОШ №29 с углубленным изучением отдельных предметов г. Георгиевска, Ставропольского края в ходе педагогической практики с 20.11.2022 г. по 31.12.2022 г. В экспериментальной группе 8 «Б» был проведен урок с применением заданий на формирование читательской грамотности, в

контрольной группе 8 «А» был проведён такой же урок, без применения этих заданий на основании УМК «Rainbow English 8» / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. Для данного исследования послужил урок по теме «Life and work of W. Shakespeare». Непосредственно перед проведением эксперимента была проведена оценка успеваемости учащихся на базе результатов контрольной работы в начале года. На основании этих данных был подсчитан средний балл результатов: 8 «А» класс – 4,3 балла, 8 «Б» класс-3,1 балла. Можно сделать вывод, что в начале года учащиеся 8Б показали невысокий уровень в формировании функциональной грамотности. Урок комплексного обобщения и применения знаний строился на следующих этапах: организация, проверка домашнего задания, этап постановки цели и задач (учащимся был предложен просмотр короткометражного видеоролика трагедии Уильяма Шекспира «Гамлет» для определения темы и мотивации учащихся), этап применения знаний и способов действий (учащиеся были приглашены в самый старый театр Лондона «Глобус» с настоящим билетом-заданием на читательскую грамотность, в котором содержалась информация о посещении спектакля, далее с помощью текста и заданий учащиеся познакомились с жизнью и творчеством драматурга, этап контроля знаний и способов действий (учащиеся разделились и пересказали текст по частям) и последний этап рефлексии, самооценки и информация о домашнем задании.

**Результат опытного обучения:** после проведения уроков по теме «Life and work of W. Shakespeare», на заключительном этапе был выходной срез в форме контрольной работы, который показал результаты в экспериментальной группе 4,4 и в контрольной группе 4 балла. На основании приведенных данных можно сделать вывод, что динамика улучшения уровня экспериментальной группы при формирования читательской грамотности улучшилась по сравнению с началом учебного года. Благодаря подобранным заданиям, учащиеся

лучше закрепили полученные знания и информацию на уроке, чем учащиеся из контрольной группы, где был проведен традиционный урок.

**В заключении** отметим, что задания представляют собой формат международного исследования PISA, суть которых заключается во внимательном чтении текста и умении найти в нём ответы на поставленные вопросы, что способствует улучшению читательской грамотности у ребят, повышению мотивации к изучению иностранного языка и воспитанию эстетической культуры. Для формирования данного вида грамотности учитель должен построить урок так, чтобы работа с текстом представляла собой не просто группу вопросов, но и заданий разного уровня сложности, применяя при этом дифференцированный подход к отбору материала.

#### **Список литературы**

1. Афанасьева О.В., Михеева И.В. Михеева, Баранова К.М. Rainbow English. М: Дрофа, 2014. 96 с.
2. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя, 2012. №6. 6 с.
3. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучения // Материалы 5–ой Международной научно–практической конференции. М.: Астрель, 2002. 58 с.
4. Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. / Л. Рождественская, И. Логвина. Пособие для учителя. Нарва, 2012. 56 с.
5. Thomson S. A teacher's guide to PISA reading literacy. Australia: ACER Press, 2013. 54 p.

Пахарукова А. А.

Научный руководитель: Малышева Е.В., к. филол. н, доцент,

*Ленинградский государственный университет*

*имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ С ОПОРОЙ НА СОВРЕМЕННЫЕ ГАЗЕТНЫЕ СТАТЬИ**

В настоящей статье рассматриваются возможности использования англоязычных газетных статей на уроке английского языка как средство формирования умений чтения и мотивации учащихся. Описываются характеристики газетных текстов и преимущества использования газет в учебных целях.

**Ключевые слова:** английский язык, чтение, газета, газетные статьи, газетный текст.

**Актуальность** исследования обусловлена необходимостью поиска новых средств, форм и методов обучения английскому языку, направленных на формирование умений чтения и адаптации учащихся к жизни вне школы. Газета как средство массовой информации является частью культуры, отражает реальность страны и содержит большое количество актуальной лексики.

**Теоретической базой исследования** являются работы И.Р. Гальперина и В.В. Гуревича, раскрывающие сущность газетного стиля и его особенностей; работы А.А. Гильмановой, М.В. Федотовой и А.С. Штумп и др. по вопросам использования газетных статей в обучении иностранному языку.

Современные газеты публикуют материалы разнообразного характера: новости и комментарии к ним, репортажи, статьи, рекламные объявления, рассказы и стихи, кроссворды и т.д. У последних главная цель – это развлечь читателя, поэтому их нельзя

считать образцами газетного стиля. К газетному стилю может относиться только тот материал, который выполняет функцию информирования читателя и дает оценку публикуемой информации [Гальперин 2018: 296-297].

Газетный стиль характеризуется следующими особенностями:

- использование специальной политической, экономической терминологии, неологизмов; высокопарной, книжной лексики, включая определенные клише; использование сокращений (названия организаций и т.д.);
- совмещение черт публицистического стиля с чертами других стилей (научного, официально-делового, литературно-художественного, разговорного);
- использование полных простых предложений, сложных, составных предложений и эллиптических предложений, в которых конечный глагол опущен или заменен, и грамматические артикли опущены;
- использование изобразительно-выразительных средств языка, стилистического синтаксиса (риторические вопросы и восклицания, параллелизм построения, повторы, инверсия и т.д.) [Гуревич 2019: 25-26].

В настоящее время выделяют два вида прессы Великобритании: качественную («The Times», «The Guardian», «The Daily Telegraph», «The Independent») и популярную или таблоиды («The Sun», «Daily Express», «Daily Mail», «Daily Mirror») [Пазоренов 2014: 279].

Использование газет для обучения чтению на иностранном языке способствует развитию творческой деятельности, формированию мировоззрения учащихся, критическому мышлению, развивает умение сотрудничать в группе. Газетные статьи стимулируют интерес

учащихся к окружающему их миру и людям, и, следовательно, повышают мотивацию к изучению языка [Федотова 2016: 39-40].

В юношеском возрасте особенно сильно проявляется стремление к самоутверждению, самовыражению и возможности отстаивать свои взгляды. Отсюда важен отбор материала, его проблемный характер, стимулирующий обмен мнениями, побуждающий к размышлениям и выбору [Трубина 2013: 181]. Выделяют следующие критерии отбора газетных статей:

- статья должна отражать проблемы, события, интересующие старшеклассников;
- статья не должна быть слишком длинной, поскольку может оттолкнуть учащихся, поэтому не исключено редактирование текста;
- наличие лексико-грамматической аутентичности (информативность текста) и страноведческой информации (ценность аутентичного текста как источника социокультурной информации);
- статья должна давать целостное представление о проблематике и быть логически связанной;
- дальнейшая продуктивность работы над текстом (возможность использования текста статьи для дальнейшего обсуждения) [Гильманова 2018: 19].

В процессе работы над газетным текстовым материалом выделяют три этапа:

**1. Предтекстовый.** Включает в себя подготовку учащихся к восприятию аутентичного газетного текста, развитию их языковой догадки и формированию навыков прогнозирования. Пониманию текста может препятствовать незнание политических и общественных событий страны, реалий, где происходит описанное в статье, поэтому на данном этапе также проходит работа над моделированием

фоновых знаний учащихся, которые будут необходимыми для восприятия текста статьи.

**2. Текстовый.** На данном этапе обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения, скорость и необходимость решения конкретных познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения. На текстовом этапе, работают над пониманием отдельных фактов, установлением смысловой связи, объединением отдельных фактов в единое смысловое целое, определением темы текста.

**3. Послетекстовый.** Здесь осуществляется контроль понимания прочитанной статьи, более глубокое осмысление содержания текста, умение выразить свое мнение относительно данной статьи [Штумп 2015: 125-128].

Таким образом, газеты ценны и практичны, поскольку представляют собой аутентичный и доступный материал для изучения. Являясь аутентичными, газетные тексты приближают учащихся к реальной языковой среде, они содержат точные примеры того, как язык используется его носителями. Работа с газетными статьями способствует развитию у учащихся критического мышления и универсальных учебных действий. Использование газетных статей дает возможность разнообразить учебный материал, внести элемент новизны в традиционное занятие. Кроме того, в газетных статьях используется множество разнообразных средств выразительности, устойчивых выражений, присутствуют разговорные выражения.

В заключение можно сделать вывод о том, что использование аутентичных газетных статей на уроках иностранного языка является эффективным ресурсом обучения, формирования и развития умений чтения и коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку газета является интересным средством преподавания английского языка, имеющим перспективы в использовании.

### Список литературы

Гальперин, И.Р. English Stylistics. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин – М.: Высшая школа, 2018. – 336 с.

Гильманова, А.А. Технология работы с аутентичной газетной статьей при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей / А.А. Гильманова // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – № 5 (8) – С. 18-21.

Гуревич, В.В. English Stylistics: Стилистика английского языка: учебное пособие / В.В. Гуревич. – 8-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 69 с.

Розаренов, Д.А. Лингвостилистические особенности качественной и популярной прессы Великобритании / Д.А. Розаренов, Ю.В. Акимцева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 – С. 276-283.

Трубина, Г.Ф. Психологические особенности старшеклассников и роль мотивации в обучении их иностранному языку / Г.Ф. Трубина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – №1 (19) – С. 180-182.

Федотова, М. В. Онлайн газеты на уроках иностранного языка / М.В. Федотова, Т.Н. Лисицина // Язык. Речь. Коммуникация: сборник трудов научно-практической конференции, Мурманск. – 2016. – С. 182-187.

Штумп, А.С. Использование материала газетных статей при обучении иностранным языкам. Этапы работы над газетным текстом / А.С. Штумп // Евразийский Научный Журнал. – 2015. – №9 – С. 125-130.

**Пекша П. С.**

**Научный руководитель: Баева Н. А., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ**

В фокусе внимания данного исследования находятся игровые технологии как методический ресурс. Рассматривается и доказывается эффективность использования игровых технологий на уроках

английского языка в формировании коммуникативных навыков иноязычного общения. В статье представлены результаты опытной работы по внедрению игровых технологий в процесс обучения английскому языку в 8 классе общеобразовательной школы. Делается вывод о положительном влиянии игровых технологий на формирование коммуникативных навыков иноязычного общения у обучающихся 8 класса.

**Ключевые слова:** игровые технологии, коммуникативные навыки, процесс обучения, иноязычное общение, обучение английскому языку.

**Актуальность** выбранной темы определяется тем, что одной из главных целей обучения иностранным языкам в школе является формирование коммуникативных навыков иноязычного общения у обучающихся, то есть способности использовать иностранный язык как средство общения в различных жизненных ситуациях [Бим 2004: 12]. Это достижимо с помощью игровых методов обучения. Игровые технологии создают условия для реализации коммуникативных навыков в процессе обучения говорению на английском языке. Обучающиеся становятся более активными в разговорной практике благодаря играм, которые улучшают их внимание, память, фантазию и мыслительные способности.

**Цель** статьи состоит в обосновании эффективности использования игровых технологий на уроках английского языка в формировании коммуникативных навыков иноязычного общения на среднем этапе обучения.

**Материалом** исследования послужили 11 игр, которые были применены на уроках английского языка в 8х классах общеобразовательной школы.

В данной работе использовались **методы** наблюдения, анализа и синтеза; сравнение и обобщение научных данных; анкетирование и опытное обучение.

Игровые технологии - это совокупность методов и приемов, использующих игру как основную форму организации учебной деятельности. Другими словами, игровые технологии подразумевают переосмысление основной учебной задачи, чтобы сделать ее более интересной, значимой и в конечном итоге более эффективной [Plass, Homer, Kinzer 2020: 3]. Игра является ведущим методом формирования коммуникативных умений при обучении иностранному языку, так как она способствует развитию речевого мышления, памяти, воображения, внимания, эмоциональной сферы и мотивации обучающихся [Баранова 2015: 3]. Вышеизложенное позволяет говорить о важности использования игровых технологий в учебной среде в контексте развития коммуникативных умений обучающихся.

В ходе прохождения практики в ГБОУ средняя школа № 376 Московского района Санкт-Петербурга в период с 20.11.2022 по 31.12.2022 была проведена опытная работа с использованием игровых технологий в формировании коммуникативных навыков иноязычного общения на уроках английского языка на среднем этапе.

Сформированность коммуникативных навыков оценивалась посредством диалогической работы. На каждом этапе опытной работы была проведена диагностика уровней сформированности коммуникативных навыков иноязычного общения у контрольной и экспериментальной групп, в соответствии с выбранными критериями. Уровни сформированности коммуникативных навыков были разработаны на основе критериев оценки коммуникативных навыков иноязычного общения, предложенных А. А. Савченко [Савченко 2016: 23-25]. На основе данных критериев обучающимся присваивался

высокий, средний или низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Ниже приведено описание игры, которая была применена при опытном обучении с целью формирования коммуникативных навыков иноязычного общения в экспериментальных группах.

В качестве примера предлагается рассмотреть ролевую игру "How emotional are you?", направленную на развитие речевого умения говорения по теме "-ed and -ing adjectives". В ходе данной игры обучающиеся активизируют лексический материал по теме, осваивают диалогическую форму речи (диалог-расспрос), совершенствуют свои коммуникативные и социальные навыки. Игра проводится в форме индивидуальной и парной работы. Так, в игре присутствует две роли: интервьюер и респондент. Каждый обучающийся предварительно получает карточку с вопросами, среди которых один вопрос он должен составить сам. Затем интервьюер опрашивает респондента, записывает ответы и анализирует результаты, в соответствии с предоставленными критериями. Далее обучающиеся меняются ролями. Данная педагогическая игра способствует активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Игровая технология направлена на развитие коммуникативных умений взаимодействия, коррекции и оценки действий партнера. Таким образом, обучающиеся взаимодействуют друг с другом и при помощи вопросно-ответной формы получают необходимую информацию, развивают коммуникативные и языковые навыки с применением знаний ведения диалога.

Итак, на конкретном примере нами продемонстрирована игровая технология, которая, с нашей точки зрения, может быть использована как способ организации эффективного обучения с целью формирования коммуникативных навыков иноязычного общения.

Результат опытной работы показал, что игровые технологии в обучении английскому языку имеют ряд преимуществ и позволяют достичь ощутимых результатов у обучающихся в среднем звене общеобразовательной школы. Игры являются мощным педагогическим инструментом для развития когнитивных, эмоциональных и социальных аспектов обучения Английскому языку.

В заключении отметим, что использование различных игровых технологий на занятиях английского языка имеет большое значение для приобретения новых знаний и формирования новых умений и навыков, способствует ориентации на развитие речевого мышления обучающихся, повышению интеллектуальной активности, комплексности обучения и его интенсификации. В свою очередь, любая игра требует от каждого обучающегося быть активным и включаться в совместную иноязычную коммуникативную деятельность.

#### **Список литературы**

Баранова Е.В. Игровые технологии в обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного областного университета (МГОУ). Серия «Педагогика». - М.: МГОУ, 2015.- №1.- С.3-9.

Бим И.Л. Обучение говорению по-английски: Теоретические основы // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 10-15.

Савченко А.А., Карпенко О.В., Методика оценивания коммуникативных навыков при изучении английского языка // Вестник Российского нового университета (РНУ). Серия: Человек и образование (ЧиО). 2016.- №4 (17).- С. 23-28.

Plass J.L., Homer B.D., Kinzer C.K. Foundations of Game-Based Learning / J.L.Plass, B.D.Homer, C.K.Kinzer - Cambridge University Press (CUP), 2020.

Петрова З.С.

*Научный руководитель: Иванова С.В., д. филол. н., профессор,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ТЕХНИКОЙ ЧТЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В данной статье рассматриваются некоторые методические приемы работы над техникой чтения у младших школьников, описываются их достоинства и недостатки. Представлены эффективные комбинации приемов и алгоритм работы с обучающимися при формировании техники чтения.

**Ключевые слова:** чтение, техника чтения, приемы отработки техники чтения, фонетический метод, Jolly Phonics.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами: 1) чтобы овладеть устной и письменной речью на элементарном уровне, как того требуют государственные стандарты [ФГОС 2021], учащимся младших классов необходимо сформировать технику чтения, т.е. научиться различать и воспроизводить буквы и звуки в словах английского языка; 2) на начальном этапе обучения иностранному языку чтение является в первую очередь средством обучения, т.е. слабо сформированная техника чтения препятствует пониманию заданий на уроках английского языка и замедляет процесс обучения; 3) в каждом классе учатся дети с разными типами памяти и восприятия информации, поэтому для некоторых из них школьные учебно-методические комплексы могут содержать недостаточное количество упражнений для формирования техники чтения. Соответственно, чтобы создать оптимальные условия для формирования у обучающихся техники чтения, учителю необходимо

ориентироваться в современных методических приемах, исходя из потребностей и особенностей обучающихся.

Цель данной работы заключается в том, чтобы выявить эффективные методические приемы и их комбинации, способствующие формированию техники чтения на начальном этапе изучения английского языка.

По мнению отечественных ученых (С.Л. Буковский, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин, И.Л. Бин и др.) в процессе изучения иностранного языка чтение может выступать как цель и представлять самостоятельный вид речевой деятельности, а также как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков. В первом случае обучающиеся читают текст с целью извлечь и осмыслить некоторую информацию, а во втором – чтобы ознакомиться с инструкцией к какому-либо заданию [Соловова 2008: 141].

В основе каждого речевого умения лежат определенные навыки – доведенные до автоматизма действия. Говоря об умении чтения, в его основе методисты выделяют две группы навыков: технические навыки чтения и навыки смысловой переработки воспринимаемой информации [Гальскова 2006: 228]. В данном исследовании такие понятия, как «технические навыки чтения», «техника чтения» и «навыки техники чтения» (Н.Д. Гальскова, Е.А. Маслыко, И.Е. Пассов, Н.Е. Кузовлева и др.) являются тождественными, так как основу этих понятий составляет узнавание букв в тексте и перекодирование их в звуки.

Среди многообразия методов формирования техники чтения выделяются по критерию единицы обучения: The Alphabetic Method – алфавитный метод (развивался многими методистами); The Phonic Method (например, Jolly Phonics by S. Lloyd) – звуковой или фонетический метод (был развит З.Н. Никитенко и интерпретирован в Транскрипционный метод); The Look & Say Method (G.J. Doman) – метод

целых слов (на него в некотором виде опирались УМК А.А. Колтавской, А.П. Старкова и М.З. Биболетовой) [Васильева 2008: 48].

Безусловно, каждый метод имеет свои достоинства и недостатки, поэтому современный учитель умело их комбинирует. Однако при сравнении существующих приемов формирования техники чтения нельзя не обратить внимание на эффективность группы звуковых методов. Представляется, что они могут выступать основными при работе над техникой чтения, поскольку в этом случае обучающиеся учатся работать со звукобуквенными сочетаниями (соответствиями), что позволяет развивать у них «phonological awareness» или фонологическую осведомленность, т.е. способность различать фонемы в словах изучаемого языка и понимание того, что слова состоят из звуков и слогов.

Главное различие между Транскрипционным методом и Jolly Phonics в том, что первый метод одновременно работает со звукобуквенными сочетаниями и транскрипционными знаками, в то время как второй – только со звукобуквенными сочетаниями или phonics. В основе данного метода лежат 42 фоникса, объединенных в 7 групп [Lloyd 1998: 7]. Примеры таких фониксов: a = [æ] в закрытом слоге, a\_e = [eɪ] в открытом слоге, ee = [i:] в открытом слоге, ph = [f].

В рамках педагогической практики была проведена серия из 6 уроков с применением метода Jolly Phonics с целью научить обучающихся 2 класса читать слова, содержащие наиболее трудно запоминающиеся буквосочетания, а также тексты на их основе. Перечень таких буквосочетаний был предложен учителем класса и включал следующие фониксы: a [æ] – a\_e [eɪ], th [θ] – th [ð], i [ɪ] – i\_e [aɪ], v [v] – w [w].

Уроки содержали комплексы упражнений, рассчитанные на 15-20 минут, а оставшееся время было посвящено школьной программе. Первый урок был спланирован так, чтобы настроить обучающихся на

работу с методом Jolly Phonics, и содержал упражнения на повторение букв алфавита и соответствующих им звуков. Уроки 2-5 были направлены на отработку двух фониксов в оппозиции, например: [æ] и [eɪ]. Последний урок был нацелен на повторение пройденного материала и включал командную игру Jeopardy.

Каждый комплекс упражнений для уроков 2-5 состоял из трех этапов: (1) знакомство с фониксами; (2) чтение слов с новыми фониксами; (3) чтение предложений и текстов с новыми фониксами. Основу уроков составляли следующие упражнения: (1) посмотреть на фоникс, повторить звук и движение за учителем (например, «а» = учителя «кусают муравьи», а он кричит «æ-æ-æ»); (2) прочитать слова за учителем сначала по фониксу, затем целиком ([k] [æ] [p] – сар – кепка, [k] [eɪ] [p] – саре – плащ); (3) сыграть в «Крокодил», чтобы лучше запомнить слова и их значения; (4) прочитать слова из облака слов в новом шрифте и вспомнить их значение; (5) прочитать фразы с новыми словами (например, «a man is sad») и соединить их с картинками; (6) прочитать предложения и расставить их в таком порядке, чтобы получился текст. Каждый урок можно начинать с повторения пройденных слов с помощью электронных (например, на сайте Quizlet) или бумажных флэшкарточек.

С целью выявления уровня сформированности техники чтения в 2А и 2Б классах было проведено единое устное тестирование до и после эксперимента, состоящее из двух заданий: 1) назови звук и прочитай слово; 2) прочитай предложения 1-4 и соедини их с картинками А, В, С или D. Максимум баллов: 50. На тестирование отводилось 3 минуты. Если время закончилось, но обучающийся не успел что-то прочитать, он получал 0 баллов за каждое неп прочитанное слово/предложение.

Входной срез показал, что исходный уровень сформированности техники чтения в 2А классе («отлично» – 17%) был ниже, чем в 2Б

(«отлично» – 25%), поэтому 2А класс был выбран в качестве экспериментальной группы, а 2Б – контрольной.

Выходной срез показал, что после эксперимента обучающиеся 2А класса стали читать лучше («отлично» – было 17%, стало 25%), чем учащиеся 2Б класса. В 2Б классе ни положительная, ни отрицательная динамика не наблюдалась, что можно объяснить тем, что в данном классе планируемые звуки и слова не изучались.

Если сравнить результаты 2А класса до и после эксперимента, можно отметить положительную динамику. В среднем, индивидуальные результаты обучающихся улучшились на 7 баллов, причем 8 из 12 учащихся перешли на более высокий уровень сформированности техники чтения, что составило около 66% от числа обучающихся.

Таким образом, в результате проведенного эксперимента была подтверждена гипотеза о том, что внедрение в школьную программу упражнений на основе Jolly Phonics, с применением флэшкарточек и игр, повышает мотивацию младших школьников к изучению языка и позволяет научить их читать слова с наиболее сложными буквосочетаниями и тексты на их основе.

#### **Список литературы**

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
4. Васильева Т.Г. Типологизация методов обучения технике чтения на английском языке учащихся младших классов. СПб: Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. №76-2. С. 47-54.
5. Lloyd S. The Phonics Handbook: A Handbook for Teaching Reading, Writing and Spelling. Third Edition. Jolly Learning Ltd, 1998. 218 p.

**Плаксина Е.В.**

**Научный руководитель: Самарин А.В. к. филол.н., доцент,**  
Старооскольский филиал Белгородского  
государственнонационального исследовательского университета,  
г.Старый Оскол

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ЭКСПРЕСС-МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В данной статье представлены методы ускоренного изучения иностранных языков, которые в конечном итоге могут дать реальный результат, помочь детям овладеть языком и общаться на достаточно хорошем уровне. Стоит подчеркнуть, что процесс обучения не должен быть пыткой. *С первого урока важно сохранять первоначальную эйфорию и ожидание чуда. Видеть первые результаты сразу, а не через годы занятий* [Сайт Дмитрия Петрова ]. С данными словами невозможно не согласиться. Действительно, стоит относиться к процессу изучения иностранного языка как к любимому занятию, сохранять чувство восторга, восхищения, радоваться каждому своему успеху

**Ключевые слова:** иностранный язык, ускоренное изучение, экспресс-методы, младшие школьники, эксперимент.

Прежде всего, отметим **актуальность** исследуемой проблемы. На сегодняшний день роль иностранных языков в современном мире значительно возросла, поэтому они изучаются в каждой школе. Процесс их освоения, как правило, начинается с младших классов. Существует множество методов ускоренного изучения иностранного языка, однако не все из них являются эффективными и, в конечном итоге, дают желаемый результат.

Выделяют следующие навыки речи, которым придают большое значение: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Для начала следует сказать про умение понимать иноязычную речь на слух. Был проведен эксперимент, целью которого являлось улучшение навыков аудирования за 40 дней. В нем приняли участие несколько детей в возрасте от 8 до 10 лет. Им предлагалось смотреть мультфильмы на иностранном языке от 15 до 30 минут в день и при этом не пропускать ни одного дня.

**Эксперимент** проходил следующим образом: в течение первой недели дети просто слушали иноязычную речь и при этом не вникали в подробности. Конечно, они не понимали, о чем говорилось в мультфильмах, их уши привыкали, «приспосабливались» к иностранной речи. В течение второй недели ребята постепенно начинали понимать суть, однако находили для себя много незнакомых слов. Процесс восприятия информации вызывал трудности.

По окончании эксперимента были следующие **результаты**: если сначала дети понимали 10-20% информации, то к 40-му дню стали понимать до 80 %. Можно сказать, что их навыки аудирования значительно улучшились. При этом некоторые ребята слушали больше 30 минут в день, примерно около часа. Они смотрели только те мультфильмы, которые вызывали у них сильный интерес.

Исходя из этих фактов, стоит принять во внимание следующее: иностранный язык в младших классах только начинают изучать, поэтому необходимо заинтересовать школьников. Дети в данном возрасте увлекаются тем, что их привлекает. Изучение иностранного языка – это сложный процесс для них, вот почему преподавателю нужно вызвать интерес у детей. Это повысит их мотивацию, тем самым поможет преодолевать трудности на пути к достижению цели. Данный эксперимент не проводился в школах. В нем приняли участие дети, желающие изучать английский язык [Самарин и др.2018:161].

Тем не менее, можно попробовать использовать данный метод в школах. Учитель может задавать просмотр мультфильмов как домашнее задание. Чтобы убедиться, что ученики следуют предложенному плану стоит попросить их завести блокноты, где они будут записывать какие мультфильмы, они смотрели, сколько по времени и о чем шла речь.

Далее перейдем к говорению. Например, в начале занятия стоит вспомнить с ребятами необходимую лексику, которая понадобится им для монолога на какую-то тему или для дискуссии. Во время процесса вспоминания следует написать данные слова на доске. Также попросить детей использовать фразы-клише. Например, *Bestofalllike...* *Mostofalllike...* и т.д. Ребята будут смотреть на доску и пытаться составлять свои предложения, рассказывать о чем-то, опираясь на данную лексику. При этом очень важно не перебивать ребенка, а дать ему возможность «разговориться».

Если сделать акцент на ошибке, пусть даже небольшой, он не закончит свою мысль. Вместо этого возникнет «языковой барьер». Ребенок будет бояться совершить ошибку. Как же быть? Для данной цели учителю необходимо записывать ошибки во время ответа каждого ученика, а после указать на них и провести их анализ [Самарин2018:58].

Что касается чтения, надо выбирать несложные тексты. Иначе пропадет интерес. Обычно в младших классах у детей уровень владения иностранным языком A1-A2. Данный факт необходимо принять во внимание. Кроме этого, дети должны читать тексты вслух. Во-первых, это хорошая подготовка для говорения. Во-вторых, тренировка произношения. Для обсуждения прочитанных текстов можно использовать простые вопросы. Например, *Doesthegirllikereadingbooks?* Затем, по мере увеличения словарного запаса, переходить к сложным вопросам.

Для развития письменного навыка ученикам нужно писать письма воображаемым друзьям-иностранцам и рассказывать в них о себе, своих увлечениях и т.д. Использовать лексику, которую они знают на своем уровне. Таким образом преподаватель сможет увидеть, где его ученики больше всего делают ошибки и попробует помочь их избежать.

**В заключении** отметим, что данные методы могут использоваться как в государственных, так и в частных школах. Более того, они подходят для репетиторства. Конечно, все зависит от мотивации детей, особенностей образовательной программы и прочих факторов, однако указанные выше методы могут эффективно и за короткий срок помочь ученикам овладеть иностранным языком.

#### **Список литературы**

Сайт Дмитрия Петрова <https://dzen.ru/a/YrshLYIDSHhULnk6>

Самарин А.В., Дружинина В.И., Щербатенко О.А., Дабанова Я.Н. Арт-терапевтические приемы, используемые в преподавании иностранного языка в школе // «Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации». Статья в сборнике трудов конференции. Пенза, 5 сентября 2018. - С. 160-162.

Самарин А.В. К вопросу о показателях познавательного интереса младших школьников в учебном процессе // статья в сборнике трудов Международной научно-методической конференции «Образование. Наука. Карьера. Курск, 24 января 2018 г. - С. 57-60.

**Полякова Е.А.**

*Научный руководитель: Грецкая Т.В., к.фил.н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

#### **К ВОПРОСУ О ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В данной статье рассматривается явление фонетической интерференции при изучении немецкого языка в начальной школе.

Рассматриваются понятия внутриязыковая и межъязыковая интерференция. Приводится список наиболее частотных фонетических ошибок, которые допускают учащиеся начальной школы в речи на немецком языке. Даются рекомендации для преподавателей по преодолению фонетической интерференции у младших школьников.

**Ключевые слова:** фонетическая интерференция, фонетические навыки, фонетические ошибки.

Актуальность исследуемой проблемы: одним из критериев успешности развития иноязычной коммуникативной компетенции являются корректные слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки, формированию которых препятствует интерференция. Каждый ученик, изучающий иностранный язык, сталкивается с ней, поэтому учащиеся допускают ошибки в речи на иностранном языке.

Методика исследования: анализ лингвистической и методической литературы, сравнение, классификация.

Результаты исследования:

Успешность устной речи на иностранном языке определяется в значительной степени грамотностью произношения. Л.В. Щерба отмечал: «Ошибки в произношении не лучше ошибок, например, в грамматическом роде существительных и часто даже хуже, поскольку они мешают основной цели языкового общения, т. е. взаимного понимания» [Щерба 1947: 21]

Одной из основных причин фонетических ошибок в речи учащихся является фонетическая интерференция, под которой понимается «результат несоблюдения звуковых и интонационных различий между иностранными языками, установления ошибочных соответствий между ними». [Василина 2016: 2]

По источнику интерференция делится на межъязыковую и внутриязыковую. Под межъязыковой фонетической интерференцией понимается «процесс влияния фонологической системы одного языка на овладение фонологической системой другого языка». [Василина 2016: 2]. Внутриязыковую интерференцию также называют «сверхгенерализацией». Она объясняется наличием в изучаемом языке немотивированных особенностей и (или) внутриязыковых оппозиций. Обучающийся, изучающий иностранный язык, подсознательно стремится привести все известные ему элементы и правила иностранного языка в формально логическое соответствие с уже известными ему фактами, и поэтому совершает ошибки. [Баграмова 2015: 57]

Педагог должен знать зоны возникновения фонетических ошибок в речи учащихся на иностранном языке и уметь предвосхищать их. В ходе практики при наблюдении за учебным процессом нами были выявлены следующие наиболее частотные фонетические ошибки учащихся начальной школы, изучающих немецкий язык.  
konf.inyaz.lengu@gmail.com

А) Фонетические ошибки, вызванные внутриязыковой интерференцией:

- неверное произнесение буквенных сочетаний ei, sp, st, ph, eu, ng, h с гласными и тд.;
- S как [s] и V как [v] в начале слова вместо [z] и [f];
- употребление носовых гласных;
- вокализация конечного –(e)r.

Б) Фонетические ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией:

- количественное редуцирование гласных, отсутствие дифференциации долгих и кратких гласных. Пример, die Saat [ɑ:] – satt

[ɑ], der Staat [ɑ:] – statt [ɑ], где русский обучающийся употребляет гласные с одинаковой долготой;

- качественное редуцирование гласных аналогично русскому языку. Пример, произношение Computer как [kɑm'pju:tɐ] вместо [кэм'пju:тэ];

- замена твёрдого приступа на мягкий в начале слова или между морфемами;

- ошибки по степени открытости. Поскольку в русском языке открытый и закрытый [e] – это варианты одной фонемы, то изучающие немецкий язык часто допускают ошибку в одинаковом произношении немецких слов, содержащих эти фонемы. Пример, Vågen [ɛ:] (медведи) и Veegen [e:] (ягоды)

- неверное произношение «схожих» с русским фонемами [l], [r] и [h]:

1. [l] в немецком более палатализована, нежели в русском, поэтому вместо достаточно мягкой немецкой [l] на конце слова Ball, мы слышим русскую твёрдую [л];

2. [r] и [h] в немецком языке произносятся другими органами артикуляционного аппарата, так что требуют постановки звука независимо от русских схожих фонем;

- отождествление йотированной Ю с немецким умлаутом ü;

- палатализация [t] и [d] перед [i], [i:], [e:], [y], [y:], [ø:] и [œ];

- более темное и открытое звучание гласного. Это происходит в результате того, что кончик языка удален от передних нижних зубов и язык отодвинут назад;

- недостаточная напряженность артикуляционного аппарата;

- недостаточная огубленность при произношении лабиальных гласных;

- отсутствие придыхания при произношении придыхательных согласных фонем [p], [t], [k];

- звонкость и оглушенность немецких согласных, замена полувзвонких согласных в начале слова на звонкие;

- ошибочная ассимиляция на стыке морфем, пример в слове «ausgeben» [auz...] вместо [aus...];

- явление геминации (удвоения) проявляется в русском языке, а в немецком отсутствует, несмотря на орфографическое удвоение. Анна [anna] в русском и Анна [ana] в немецком;

Таким образом, можно констатировать, что фонетическая интерференция - это серьезное явление, которое нельзя игнорировать. Коррекция произносительных навыков обязательно должна происходить на начальном этапе обучения немецкому языку во избежание закрепления неверных фонетических норм изучаемого языка.

Приведем ряд рекомендаций для преподавателей немецкого языка по преодолению фонетической интерференции у младших школьников:

1. Обучать произношению звуков немецкого языка на основе сопоставительного подхода;
2. Уделять внимание совершенствованию фонетических навыков на каждом уроке немецкого языка, регулярно проводить фонетическую зарядку;
3. Развивать у учащихся навык восприятия звуков - учить их слышать и различать фонемы в потоке речи;
4. Ставить произношение некоторых звуков НЕ по аналогии с русскими звуками, а, например, по звукам природы;
5. Избегать гиперкоррекции – не исправлять каждое слово, иначе пропадет мотивация к обучению;

Заключение: Мы полагаем, что знание преподавателем зон возникновения интерференции, грамотная постановка звуков немецкого языка с опорой на сопоставительный подход, постоянное

внимание к совершенствованию фонетических навыков приведет к устранению фонетических ошибок из речи учащихся начальной школы.

### **Список литературы**

Lauterbach E. Sprechfehler und Interferenzprozesse beim Dolmetschen. Europäische Hochschulschriften. Reihe XXI. Linguistik: 2019, Frankfurt am Main, № 338. 131 с.

Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко; вступ. статья В.Н. Ярцевой. Благовещенск: М.: Благовещен. гуманитар. колледж, 2000. 265 с.

Василина В.Н. ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА УРОВНЕ ФРАЗОВОЙ ПРОСОДИИ. /Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2016. 4 с.

Гак В. Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка. Иностранные языки в школе. 1979. № 3. 3–11 с.

**Прейгер В.Ф.**

**Научный руководитель: Доброниченко Е.В., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В данной статье рассматриваются возможности применения новостных сообщений при обучении говорению учащихся основной школы на занятиях по английскому языку. Представлены основные понятия, особенности новостного сообщения, алгоритм работы с обучающимися при обучении монологической речи с применением новостных сообщений.

**Ключевые слова:** обучение говорению, новость или новостное сообщение, аудио новость, видео новость.

Многие ученые отмечают, что новостные сообщения могут выступать в качестве эффективного средства обучения на современном уроке иностранного языка [Sanderson 1999, Mayer 2005, Кирсанова 2001, Мажарова 2022, Таранда 2015, Гиматдинова 2016, Болатбекова, Абдразакова, Жумаканова 2015]. Рассмотрим возможности использования новостных сообщений при развитии умения говорения на уроках английского языка в основной школе.

Новостное сообщение соединяет в себе преимущества аутентичного материала и новость, которая, являясь оперативным информационным сообщением, представляет собой социальный, экономический, политический интерес для аудитории в своей актуальности – новость сообщает о недавно произошедших или происходящих в данный момент событиях [Гуляева 2021: 19]. Фактографичность и преобладание ориентационно-информирующей функции позволяют отнести новость к информационным жанрам. Так, мы можем описать новость, опираясь на три главных жанровых признака: сообщение о новости или возникшей проблеме; фрагментарное или обстоятельное осмысление ситуации; приемы эмоционального воздействия на аудиторию [Дьякова 2011: 103].

Новостные сообщения на уроках английского языка могут быть использованы в виде новости-текста, а также в аудио или видео формате. Новостные сообщения могут стать средством развития умений чтения и аудирования. Однако, внедрение новостных сообщений в образовательный процесс может также способствовать развитию умения говорения. Новости могут использоваться на уроках, выстраиваемых на основе различных технологий обучения: творческой мастерской, проблемного обучения, проектной, обучения в сотрудничестве и других [Иванова 2011: 25].

Нами была разработана рабочая программа внеурочной деятельности «Срочные новости!» на 34 учебных часа, предназначенная для учащихся средней школы (10 класс), целью которой стало создание условий для развития умения говорения. Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**: развивать умения чтения и аудирования, развивать грамматические и лексические навыки, развивать умения в монологической речи, формировать навыки анализа, синтеза, сравнения, развивать критическое мышление учащихся; способствовать формированию активной жизненной позиции, развитию интереса обучающихся к изучению иностранного языка. При отборе новостных сообщений использовались следующие ресурсы: Breaking News English (<https://breakingnewsenglish.com/>), Engoo Daily News (<https://engoo.com/app/daily-news>), BBC News (<https://www.youtube.com/c/bbcnews>).

Ниже приведен алгоритм работы с обучающимися в рамках данной программы.

Перед началом курса необходимо провести диагностику уровня сформированности умения говорения у обучающихся. На вводном занятии необходимо познакомить учащихся с особенностями новостного сообщения, объяснить способы работы с новостями, представить основные электронные ресурсы курса, а также поставить цель и задачи курса.

На основном этапе учащиеся читают или слушают новости, учатся понимать информацию, анализировать лексический или грамматический материал в новостном сообщении и распознавать его функциональные и прагматические особенности.

Далее следует серия заданий, направленных на развитие навыка применения лексико-грамматического материала в языковых и условно-речевых упражнениях. Только после этого учитель переходит

к развитию умений говорения в монологической речи. На этом этапе следует задействовать различные формы работы: в парах и группах (дискуссии, дебаты, проекты, технология творческой мастерской). Перед работой над монологическим высказыванием учащимся необходимо предоставить пример монолога (клише, структуру), разработать вместе с учащимися критерии его оценивания, а также дать рекомендации по презентации высказывания перед классом.

Заключительный этап подразумевает проведение итогового тестирования и анкетирования учащихся.

Проведенная нами в рамках педагогической практики апробация предлагаемой программы и алгоритма ее реализации в 10 классах средней школы позволяет сделать вывод о том, что использование новостных сообщений на уроках иностранного языка позволяет не только получить более высокие результаты при развитии умения говорения, но и положительно повлиять на развитие критического мышления учащихся; способствует формированию их активной жизненной позиции, повышает интерес обучающихся к изучению иностранного языка.

#### **Список литературы**

Болатбекова А.К., Абдразакова А.А., Жумаканова Л.Т. Использование газетной статьи на уроках английского языка в неязыковых группах вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11-6. С. 26-29.

Гиматдинова Е.Г. Использование новостных видеоматериалов сайтов СМИ в обучении английскому языку // Язык и культура: Сборник материалов XXV международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2016. С. 29-32.

Гуляева О.В. Использование новостных видеоматериалов сайтов СМИ в обучении английскому языку // Психолого-педагогический взгляд на профессионально - ориентированное образование: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. - Стерлитамак: АМИ, 2021. С. 18-20.

Дьякова Т.В. Основные принципы и структура новостных сообщений // Lingua mobilis. 2011. № 2 (28). С. 102-105.

Иванова Ю.Е. Роль новостных сообщений ВВС при обучении языку бизнес-общения. // Традиции и новаторство в преподавании родного и иностранного языков в вузе: Материалы международной научно-практической конференции. Иваново, 2011. С. 24-27.

Кирсанова О.Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции // Вестник Московского университета. 2001. №2. С. 89-92.

Мажарова А.Г., Гольцова Т.А. Использование дидактического потенциала материалов СМИ в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 1 (65). С. 99-111.

Таранда И. А. О специфике работы с видеонюжностями в процессе обучения английскому языку // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. Минск, 2015. С. 28-30.

Mayer R. E., Moreno R. A. Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. 2005. 11 p.

Sanderson Paul. Using Newspapers in the Classroom / Paul Sanderson. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 275 p.

**Скоп П.А.**

**Научный руководитель: Малышева Е.В., к. филол. н., доцент,**  
*Ленинградский государственный университет*  
*имени А. С. Пушкина, г. Пушкин*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В связи с развитием социальных сетей, у многих подростков снижается потребность в использовании устной речи при коммуникации, тем более на иностранном языке, поэтому возрастает потребность в создании ситуаций практики речевого общения. Для этих целей подходят групповые формы работы, которые можно использовать как при выполнении простейших репродуктивных упражнений, так и объемных продуктивных, в зависимости от сформированности у обучающихся навыков и умений. Для анализа

потенциала групповой работы был разработан комплекс упражнений для обучения говорению.

**Ключевые слова:** говорение, устная иноязычная речь, групповая работа.

**Актуальность** статьи обусловлена повышенными в настоящее время требованиями к уровню языковой подготовки школьников, в связи с закрепившимися позициями английского языка в качестве языка международного общения. Современное образование требует от учеников переход от репродуктивной модели обучения к модели, построенной на продуктивности, деятельностных принципах и собственной активности. В связи со спецификой обучения говорению на иностранном языке, актуальность приобретают групповые формы работы, которые упрощают процесс обучения, и делают его более интересным для обучающихся.

Комплекс упражнений разрабатывался в дополнение к УМК «Starlight 8» Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд Р. П., Эванс В.

В ходе исследования использовались теоретические методы: анализ литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение отечественного опыта в области организации групповых форм работы учащихся; теоретическое обобщение полученных результатов; статистические методы обработки результатов исследования. Также использовались эмпирические методы: разработка комплекса упражнений; анкетирование; тестирование; наблюдение за образовательным процессом и анализ образовательных результатов; опытно-экспериментальное обучение.

А. А. Леонтьев рассматривал речь с психологической точки зрения, и деятельностный подход позволил ему установить, что речь – это деятельность, занимающая центральное место в процессе

психологического развития и связанная с развитием мышления и сознания [Леонтьев, 2008]. Речь человека неразрывно связана с его жизненным опытом, точкой зрения на различные вещи, а также мировоззрением. Поскольку главная задача любого языка — это коммуникация, одним из результатов обучения английскому языку должно стать успешное формирование коммуникативной компетенции. Принято выделять четыре основные формы социального взаимодействия на уроке — фронтальную, индивидуальную, парную и групповую. Поскольку для общения нужно два или более человека, для обучения говорению подходит групповая или парная форма работы, хотя они и не так часто используются на уроках иностранного языка. Групповая работа — это коллективная форма взаимодействия, поскольку группа формируется от трех человек, и от её участников требуется совместная согласованная деятельность по достижению общей цели. На успех реализации целей и задач в условиях групповой работы может сильно влиять атмосфера внутри групп. Хороший психологический климат (в данном контексте это отношение учеников друг к другу) создает условия поддержки и доверия, в которой ученик не боится совершить ошибку, а также формирует здоровую конкуренцию. Для успешной групповой работы требуется уделить внимание составу группы, которая может быть сформирована по различным критериям, например: по желанию; по однородности и разнородности учебных способностей; случайным образом; по содержанию задания [Сорокатыя, 2015].

Опытно-экспериментальной базой исследования послужило Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №455 Колпинского района города Санкт-Петербург. В опытно-экспериментальном обучении приняло участие 43 ученика восьмых классов. Исследование проходило в три этапа в период с 20 ноября 2022 года по 2 января 2023 года. Этапы опытно-

экспериментального обучения: диагностирующий, формирующий, итоговый. На диагностирующем этапе учащиеся были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. В каждой из групп был определен исходный уровень сформированности умений речевого общения. Также было проведено тестирование, определяющее благоприятность условий коллектива, поскольку это влияет на качество групповой формы работы. На втором – формирующем – этапе главной целью было формирование у школьников устно-речевого общения. Важным условием было то, что в экспериментальной группе обучение проводилось с использованием форм групповой работы, а в контрольной с использованием традиционных методов обучения говорению. В течение данного этапа проводилось три среза – два промежуточных и один итоговый. Промежуточные тестирования помогали фиксировать динамику формирования умения устно-речевого общения, а также давали возможность сравнивать полученные результаты разных групп. Итоговый срез проводился с целью определения уровня сформированности умений устно-речевого общения. Третий, итоговый, этап – это обработка и систематизация полученных результатов. Эффективность групповой формы работы оценивалась по динамике изменения уровня обученности школьников экспериментальной и контрольной групп, а также в ходе сравнения результатов групп.

Результатами исследования стали выводы о том, что обучение устной иноязычной речи учащихся в условиях их групповой работы по разработанной методике позволяет добиться существенных качественных изменений не только в уровне сформированности у школьников умений устно-речевого общения, но и личностно-значимых качеств, необходимых для участия в иноязычном общении. Результаты экспериментальной группы в среднем на 25% выше, чем у контрольной, и, что также важно, уровень заинтересованности преобладает у

экспериментальной группы. К концу опытно-экспериментального обучения практически вся экспериментальная группа проявляла интерес к каждому заданию, принимала активное участие в его выполнении, в то время как в контрольной группе часть обучающихся по-прежнему не включалась в работу. Отсюда можно сделать вывод, что групповая работа не только развивает практические умения, но также затрагивает личностные качества участников обучения, в том числе мотивацию и коллективную ответственность.

**В заключение** хотелось бы ещё раз указать на потенциал групповой работы в обучении не только говорению на иностранном языке, но и языку в целом. Это обусловлено психологическими особенностями детей и подростков. Обучение говорению (как монологической речи, так и диалогической) происходит быстрее с использованием групповых форм работы, даже при выполнении простых упражнений.

#### **Список литературы**

- Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
- Гальскова, Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2017. – 350 с.
- Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.:Изд-воЛКИ/URSS, 2008. – 216 с.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса Пресс, 2010. 640 с.
- Сорокатыя Е. А. Содержание и виды групповой учебной деятельности студентов // Молодой ученый. 2015. №6. С. 686 - 689.

**Смирнова А.Д.**

**Научный руководитель: Москвитин Е.В., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В настоящее время задача сохранения и укрепления здоровья обучающихся является одной из приоритетных задач образовательных учреждений и педагогических работников. Применение здоровьесберегающих технологий способствует решению данной проблемы. В статье дается понятие здоровьесберегающих технологий, а также принципы их использования, и приводятся требования к здоровьесберегающему уроку с точки зрения валеологии.

В статье описывается, каким образом данные технологии возможно применять на уроке немецкого языка с целью формирования лексических навыков обучающихся начальной школы.

**Ключевые слова:** обучение немецкому языку, здоровьесберегающие технологии, формирование лексических навыков, начальная школа.

**Актуальность** выбранной темы исследования обусловлена важностью формирования культуры здорового образа жизни среди молодого поколения, а также приоритетной задачей сохранения и укрепления здоровья обучающихся. В настоящее время большое количество молодых людей страдает от хронического стресса, ухудшения осанки, зрения. В связи с тем, что большую часть своего времени подрастающее поколение проводит в стенах школы, для государства школы играют большую роль в решении проблемы

снижения уровня здоровья населения Российской Федерации. Согласно Федеральному закону «Об Образовании в Российской Федерации» в обязанности школы и педагогов входит формирование у обучающихся культуры здоровья и безопасного образа жизни, а также учет особенностей их психофизического развития и состояния их здоровья, что является важнейшими задачами здоровьесберегающих технологий. Во ФГОС начального, основного и среднего образования указано, что Стандарты направлены на сохранение физического и духовного здоровья обучающихся, а среди личностных результатов освоения образовательной программы указаны «формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни» во ФГОС НОО и ООО и «принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков» во ФГОС СОО.

**Материал и методика исследования.** Основой для исследования послужили труды в области здоровьесбережения в школе Н.К. Смирнова, М.М. Безруких и В.Д. Сонькина, а также работы в области педагогической валеологии Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушина, А.Г.Трушкина. Методами исследования послужили анализ и синтез, проектирование и проведение опытного обучения.

В начале исследования было необходимо рассмотреть понятие и принципы здоровьесберегающих технологий. Впервые термин «здоровьесберегающие технологии» в современной педагогике использовал Н.К. Смирнов. Согласно его определению, здоровьесберегающие технологии – это комплекс методов, приемов, принципов педагогической работы, которые призваны дополнять традиционные технологии обучения [Смирнов, 2006: 59]. Основной задачей использования этих технологий является организация учебного процесса таким образом, чтобы не нанести прямого или

косвенного вреда обучающимся, не причинить ущерба их здоровью, обеспечить безопасные условия обучения. К ним также относят те методы, приемы и средства, которые направлены на воспитание культуры здоровья, качеств личности, связанных с представлениями, мотивацией, ценностями относительно здорового образа жизни, здоровья в целом и самореализации [Смирнов, 2006: 56].

Теорию здоровьесберегающих технологий продолжил разрабатывать В.Д. Сонькин. По мнению В.Д. Сонькина, здоровьесберегающие технологии ориентированы на создание благоприятных условий для обучения ребенка в школе (минимизация стресса, адекватность требований, соответствие методик обучения и воспитания), на организацию учебного процесса, соответствующего возрастным, половым и индивидуальным особенностям обучающихся и требованиям гигиены. Также необходимо, по В.Д. Сонькину, организовывать достаточную и необходимую физическую нагрузку в ходе занятия [Сонькин, 2002: 48].

С валеологической точки зрения для подготовки здоровьесберегающего урока необходимо перед началом урока убедиться в соблюдении санитарно-гигиенических условий, то есть педагог должен обеспечить проветривание класса, проверить освещенность и чистоту кабинета, а также состояние рабочих мест. Кроме того, следует подбирать целесообразные возрасту обучающихся формы и методы ведения урока и подачи материала. Во время занятия необходимо поддерживать темп и ритм урока в соответствии с особенностями обучающихся, а также позитивную психологическую атмосферу, придерживаться принципа смены видов учебной деятельности в зависимости от степени концентрации внимания обучающихся и стимулировать их познавательный интерес, задействовать возможно большее число органов чувств обучающихся, включать в образовательный процесс эмоционально-чувственные

сферы, обеспечивать двигательную активность обучающихся, применять дифференцированный подход в обучении [Дыхан, Кукушин, Трушкин, 2005: 164-175].

**Результаты исследования.** Опытное обучение с использованием здоровьесберегающих технологий на уроке немецкого языка проводилось на базе ГБОУ СОШ № 303 с углублённым изучением немецкого языка и предметов художественно-эстетического цикла имени Фридриха Шиллера Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Опытное обучение проводилось с целью выявления методов и приемов использования здоровьесберегающих технологий для развития лексических навыков обучающихся. В опытном обучении принимали участие 10 обучающихся из 3а класса.

На этапе реализации опытного обучения было проведено 8 уроков по теме «Mein Tagesablauf» с применением здоровьесберегающих технологий. На каждом уроке использовался принцип чередования видов деятельности для избежания утомляемости обучающихся, данный принцип также отвечает возрастным особенностям обучающихся начальной школы, которые способны концентрироваться на одной задаче на протяжении 7-10 минут. Для формирования лексических навыков обучающихся можно успешно использовать метод наглядности, например, при введении нового лексического материала в сопровождении с изображениями. Также на уроках использовалась физкультминутка, в ходе которой обучающиеся повторяли изученную лексику по теме «Mein Tagesablauf» и одновременно вслед за учителем выполняли движения. Тем самым была обеспечена двигательная активность обучающихся на занятии и формирование их лексических навыков. Подвижность обучающихся в ходе занятия, а также создание положительного эмоционального фона, можно обеспечить за счет использования песен, поэтому специально для урока была подобрана песня «Tagesablauf Lied», которая

соответствует теме занятия. С помощью различных подвижных игр (например, игр с мячом) также возможно формирование лексических навыков и сохранение здоровья обучающихся.

По результатам опытного обучения следует сказать, что в целом была замечена положительная тенденция формирования лексических навыков обучающихся. В сравнении с входным срезом, который проводился перед началом опытного обучения, 5 обучающихся из 10 усовершенствовали свои лексические навыки, что свидетельствует о том, что технологии здоровьесбережения можно применять и для достижения предметных результатов обучения.

**Заключение.** В качестве вывода можно отметить, что на уроке немецкого языка с применением здоровьесберегающих технологий возможно обеспечение не только сохранения здоровья обучающихся, но и формирование их лексических навыков. Здоровьесбережение можно обеспечить за счет смены видов учебной деятельности, использования метода наглядности, физкультминуток, песен и игровых методов обучения.

#### Список литературы

1. Безруких М.М. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. - М.: Триада фарм, 2002. 147 с.
2. Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. Педагогическая валеология. Уч. Пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.С. Кукушина. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 528 с.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя школы. М.: АРКТИ, 2006. 272 с.

Тихомирова Е.И.

*Научный руководитель: Дубаков А.В., к. педагог. н., доцент,  
Шадринский государственный педагогический университет,  
г. Шадринск*

## **ВИДЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена видам функциональной грамотности обучающихся и их формированию в обучении иностранному языку. Автор обозначает значимость формирования функциональной грамотности обучающихся на уроках иностранного языка в школе, раскрывает смысловые характеристики функциональной грамотности и ее видов, описывает возможные способы формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка в школе.

**Ключевые слова:** иностранный язык, функциональная грамотность, виды функциональной грамотности, современные педагогические технологии, средства обучения, эффективные педагогические практики.

В последние годы одной из актуальных задач учителя иностранного языка становится необходимость *формирования функциональной грамотности обучающихся*. Отметим, что данное направление стало развиваться более интенсивно в связи с принятием нового ФГОС по иностранному языку для начальной школы, где формирование функциональной грамотности школьников занимает одну из приоритетных позиций. Таким образом, актуальность темы исследования связана как с запросами общества и требованиями образовательных стандартов, так и с важностью формирования и

развития в процессе обучения необходимых обучающимся в дальнейшей жизни качеств и способностей.

Цель формирования и развития функциональной грамотности в рамках школьного языкового образования заключается в предоставлении каждому обучающемуся возможности развивать такие личные качества и способности, которые позволят ему совершать самостоятельные решения и быстро ориентироваться как в учебных, так и жизненных ситуациях [Михальченко 2020].

Под понятием «функциональная грамотность» понимается способность применять приобретённые знания, умения и навыки в ходе решения жизненных задач. В связи с практической направленностью и широтой рассматриваемого явления важно обратить внимание на его значимость именно при обучении иностранному языку в школе. Известно, что цель обучения иностранному языку состоит в формировании иноязычной компетенции обучающихся до такого уровня, при котором они бы могли использовать иностранный язык как средство решения коммуникативных задач в ситуации реального общения, что в контексте развития функциональной грамотности является необходимостью [Безукладников 2021].

Функциональная грамотность в данном ключе предполагает наличие знаний и умений в областях всех предметных знаний в их многообразии (таких как литературы, географии, истории, музыки, изобразительного искусства и др.), которые будут использованы для решения конкретной задачи [Безукладников 2021].

В обучении иностранному языку функциональная грамотность является поликомпонентной категорией и состоит из математической грамотности, финансовой грамотности, естественнонаучной грамотности, читательской грамотности.

Математическая функциональная грамотность заключается в способности обучающихся применять математические знания, умения и навыки для решения учебных и внеучебных задач.

Финансовая функциональная грамотность заключается в знании обучающимися финансовых понятий, умении оперировать ими, осознании возможных финансовых рисков, а также в развитии у обучающихся навыков, необходимых для решения разнообразных финансовых вопросов и участия в экономической жизни общества.

Естественнонаучная грамотность заключается в способности обучающихся занимать активную гражданскую позицию по вопросам естественнонаучного характера.

Читательская грамотность заключается в способности обучающихся читать и понимать прочитанную информацию, в умении работать с текстами в ходе решения учебных и внеучебных задач: извлекать необходимую информацию и интерпретировать ее [Мелехина 2022]. Учителю иностранного языка необходимо использовать такие средства обучения, такие методы, технологии и педагогические практики, которые бы смогли как можно эффективнее способствовать формированию у обучающихся таких видов функциональной грамотности, как читательская, математическая, финансовая, естественнонаучная, а также креативного мышления и глобальных компетенций.

Успех любого урока заключается в заинтересованности и любознательности обучающихся, в их мотивации. Поэтому, для формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка первостепенной задачей учителя будет являться умение поддерживать познавательный интерес обучающихся. Для поддержания познавательного интереса обучающихся, учителю иностранного языка не стоит пренебрегать использованием на уроках

современных педагогических технологий, а напротив, активно внедрять их в образовательный процесс.

Для решения задачи формирования функциональной грамотности, знакомство учащихся с бытом представителей стран изучаемого языка, нормами их поведения, духовными ценностями на уроках иностранного языка следует использовать такие методы обучения, как игры (лексические, грамматические, фонетические, орфографические, ролевые), показ видеопутешествий и видеофильмов страноведческого характера, фрагментов художественных и мультфильмов, фрагментов из литературы, пение песен на изучаемом языке.

Эффективными педагогическими практиками в данном контексте назовем следующие: создание мотивирующих обучающихся на учебную деятельность и проясняющие им смыслы этой деятельности учебных ситуаций; учение в общении (учебное сотрудничество), задания на работу в парах и малых группах; поисковая активность – задания поискового характера, учебные исследования, проекты; оценочная самостоятельность школьников, задания на само- и взаимооценку; использование кейсов, ролевых игр, диспутов, требующих разрешения проблем и принятия решений, позитивного поведения.

Все формы работы и методы организации учебного процесса, каждый вид деятельности на уроках иностранного языка должны быть осознанны и целесообразны, направлены на формирование необходимых компетенций для дальнейшего их использования обучающимися в других сферах жизни и для их дальнейшего саморазвития [Фролова 2016].

В качестве общего вывода отметим, что функциональная грамотность обучающихся является одним из ключевых понятий нового ФГОС по иностранному языку. Функциональная грамотность - это

универсальная категория, а ее формирование возможно в рамках различных учебных дисциплин. Структурными компонентами функциональной грамотности являются математическая, финансовая, естественнонаучная и читательская виды грамотности. Для их формирования используется ряд методов и средств.

#### Список литературы

1. Безукладников К. Э. Формирование функциональной грамотности в основной школе как способ повышения мотивации учения на уроках иностранного языка / К. Э. Безукладников, Д. Л. Готлиб // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 1. С. 106-117.
2. Мелехина Е.С. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №4.
3. Михальченко, С. С. Формирование функциональной грамотности педагога начального общего образования как основа развития функциональной грамотности ребёнка / С. С. Михальченко // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей : материалы международной электронной научно-практической конференции : в 4 т., Донецк, 01 октября 2020 года – 31 2021 года / Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования. Том 4. Часть 2. Донецк: Истоки, 2020. С. 19-22.
4. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С.179 - 185.

**Федотова Е.А.**

**Научный руководитель: Дубаков А.В., к. педагог. н., доцент,**  
*Шадринский государственный педагогический университет,*  
*г. Шадринск*

### **ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ШКОЛЫ**

Статья посвящена реализации технологии творческого проекта в обучении иностранному языку на начальном этапе школы. Технологию

творческого проекта можно обозначить в качестве многофункционального средства, которое соответствует ключевым характеристикам младших школьников и позволяет разнообразить учебную деятельность, сделать ее более насыщенной, оригинальной и необычной. Творческие проекты ориентированы на формирование различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников. Автор раскрывает общие характеристики метода проектов, особенности и критерии технологии творческого проекта, виды творческих проектов, также уделяет внимание алгоритму работы над творческим проектом.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, начальный этап обучения иностранному языку, проектная технология, активные методы, методика.

Метод проектов был разработан американским ученым, педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У. Х. Килпатриком. Дьюи полагал, что центром образовательного процесса должна быть личность ученика и ориентация на его интересы и увлечения [7]. Изначально метод применялся в нескольких американских школах в небольших населенных пунктах [2].

Метод проектов получил признание достаточно быстро. Сегодня исследователи и практики оперируют как понятием «метод проектов», так и «проектная технология». Итак, проектная технология реализуется в контексте многих УМК по иностранному языку (кратковременные и долговременные проекты, драматизация и др.) [1]. В отечественной лингвометодической традиции проектная технология наиболее фундаментально представлена в исследованиях профессора Е. С. Полат [7].

В классической реализации метода проектов основную роль играет ученик, а учитель является лишь координатором, который может

направить, подсказать, помочь обучающемуся. Ученик самостоятельно ставит образовательные цели и задачи, поэтапно планирует ход своих действий [3].

Программа в методе проектов строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Тем самым, для выполнения проекта, задуманного самим ребёнком, вместе с учителем, с группой обучающихся, необходимо разрешить несколько задач, которые интересны детям, полезны для других, связаны с реальной жизнью. Для выполнения проектов, разрешении вставших задач, нужно суметь построить собственную деятельность совместно с другими обучающимися, найти, добыть знания, необходимые для выполнения этого проекта и выполнить его [4].

Опираясь на сказанное выше, можно сделать вывод, что проектная технология в обучении иностранному языку выполняет следующие функции: информационно-обучающие, интеллектуальные, исследовательские, творческие; коммуникативные, воспитательные.

Проектная деятельность ставит учащегося в ситуацию реального использования изучаемого языка, дает возможность переместить акцент с лингвистического компонента на содержательный и сосредоточить внимание не на языке, а на проблеме, способствуя осознанию целей и возможностей изучения иностранного языка, включая процесс освоения иностранным языком в продуктивную творческую деятельность. Учебный процесс при этом строится не с точки зрения приоритетов учебного материала, а с точки зрения развития личности ученика, исходя из ее интересов, способностей, возможностей.

Деятельность учителя и учащихся при выполнении любого проекта всегда подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности определенных этапов и стадий [5].

Успех реализации проектной технологии во многом зависит от правильно организованной работы и совместных усилий участников проекта на всех этапах и стадиях, степени владения учащимися необходимыми для проектной деятельности навыками и умениями [6].

Анализ практики использования метода проектов показал, что для продуктивной совместной или индивидуальной деятельности в проекте учащиеся должны владеть целым рядом общеучебных умений: 1) интеллектуальными; 2) творческими; 3) коммуникативными; 4) социальными.

В рамках данного исследования мы остановились на реализации технологии творческого проекта в обучении иностранному языку. Опираясь на исследования, представленные выше, под технологией творческого проекта мы понимаем органичную совокупность взаимосвязанных шагов, направленную на создание оригинального учебного продукта. Итак, финальным результатом реализации данной технологии должно стать создание младшими школьниками творческих проектов, которые обладают рядом критериев. К данным критериям относятся: уровень креативности, новизна, законченность, самостоятельность, правильность использования иностранного языка.

Что касается уровня креативности – главного критерия, то он предполагает необычность проекта, который выполняет обучающийся. Творческий проект отличается от других своей нестандартностью. Сегодня степень креативности достаточно сложно обозначить. Тем не менее, если у одного обучающегося проект на тему “My family” будет создан в виде обычной презентации, а у другого самостоятельно нарисованного семейного дерева, то второй проект будет творческим в большей степени. Креативность для младшего школьника не стоит рассматривать слишком глобально, она должна соответствовать его возрастным характеристикам.

Творческий лингводидактический проект должен обладать новизной. Это подразумевает, что тема проекта носит более расширенный характер, уходит от более обычных формулировок. Новизна для младшего школьника также носит упрощенный характер.

Критерий законченности предполагает, что творческий проект должен быть полным в содержательном отношении. Он не должен обрываться на середине, должен иметь ярко выраженные структурные компоненты.

Творческий проект должен быть выполнен самостоятельно, иначе это противоречит идее проектной технологии в общем, где учитель является лишь помощником и направляет учебно-исследовательскую деятельность.

Творческий проект должен быть правильным в языковом отношении. Учитель обязательно оценивает проект на языковую составляющую.

Работа на творческом проектом включает в себя несколько этапов, к которым относятся: 1. Целевой. 2. Подготовительный. 3. Исполнительский. 4. Этап защиты. 5. Рефлексивно-оценочный.

В ходе исследования мы остановились на выделении нескольких видов творческих проектов по иностранному языку. К ним относятся: 1. Проекты Art and craft. 2. Квест-проекты. 3. Проект-экскурсия. 4. Проект-драматизация. Каждый из указанных типов творческих проектов обладает специфическими характеристиками.

В качестве общего вывода отметим, что творческие проекты обладают эффективными возможностями в обучении различным видам речевой деятельности и речевым аспектам. Творческие проекты помогают разнообразить деятельность на уроке и во внеклассной работе.

### Список литературы

1. Биболетова М.З. Книга для учителя с поурочным планированием к учебнику англ. яз. для нач. шк. "Enjoy English"-2. — 2-е изд., перераб. и доп. — Обнинск : Титул, 1998. 64 с.
2. Бурлакова И.И. Проект: "Научно-практическая конференция на английском языке" // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 37-40.
3. Василевич А.П. Учим детей английскому языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 75-80.
4. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. 2000. № 9. С. 177-180.
5. Венедиктова С.Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 1. С. 11-14.
6. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 23-29.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Иностранные языки в школе № 2. 2000.

**Челпанова Ю.Д.**

**Научный руководитель: Доброниченко Е.В., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

## **ВИДЕОАУДИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В данной статье рассматривается способ использования видеоматериалов для формирования умений аудирования на уроках английского языка в начальной школе. Представлены понятие видеоаудирования, критерии отбора видеоматериалов для проведения занятий с младшими школьниками, а также предлагаются примеры упражнений из разработанного нами видеокурса для 4 класса и алгоритм их использования.

**Ключевые слова:** видеоаудирование, видеоресурсы, обучение английскому языку, начальная школа, видеоматериалы, умения аудирования.

**Актуальность** темы исследования обусловлена тем, что использование видеоматериалов в учебном процессе не только способствует формированию у обучающихся умений аудирования, но и повышает познавательную активность обучающихся, оказывает влияние на их коммуникативные возможности, стимулирует обучающихся к самостоятельному изучению иностранного языка, способствует повышению мотивации и заинтересованности в изучении предмета. В процессе обучения иностранному языку в начальной школе видеоматериалы используются нечасто, что доказывают результаты опроса преподавателей и обучающихся, а также отсутствие видеоматериалов в учебно-методических комплексах.

Основу исследования составляют труды отечественных (Верисокин Ю.И., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Ильченко Е., Панова Л.В., Соловова Е.Н.) и зарубежных (Roy S., Berk R.A., Scrivener J., Harmer J.) методистов, а также анализ собственного опыта преподавания в процессе педагогической практики. Материалом исследования являются видеоматериалы для формирования умений аудирования на уроках английского языка в начальной школе.

Применение на уроках иностранного языка видеоматериалов является одним из эффективных средств обучения иностранному языку. Это связано с тем, что они представляют собой изначально несколько иное средство обучения, которое действует не только на слуховое (в отличие от звучащего текста), но и на зрительное восприятие обучающихся. Такой особый вид речевой деятельности, сочетающий в себе разные виды восприятия, получил название

видеоаудирование или аудиовизуальная речевая деятельность [Панова 2008: 99].

Актуальность использования видеоматериалов заключается также в том, что для изучения представлены, как правило, аутентичные видеоматериалы, в которых присутствует естественная неадаптированная лексика и грамматические конструкции [Азимов 2009: 25].

Для того, чтобы эффективность видеоматериалов была максимальной, необходимо следовать определенным критериям, предъявляемым к отбору материала:

- соответствие возрастным особенностям обучающихся (выпуск новостей неактуально демонстрировать обучающимся начальной школы, как и детские мультфильмы в старших классах);

- соответствие языковому уровню обучающихся (нецелесообразно демонстрировать сложный видеоматериал в группах со слабым уровнем подготовки);

- информация видеоматериала должна быть интересной и актуальной для обучающихся;

- ситуация, представленная в видеоматериале, должна быть реальной;

- способность видеоматериала вызывать эмоциональный отклик со стороны обучающихся;

- наличие воспитательной ценности [Верисокин 2003: 33].

Также для того, чтобы процесс обучения иностранному языку посредством аутентичных видеоматериалов был эффективным и мотивирующим для обучающихся, необходимо определить место видео на уроках иностранного языка, поскольку демонстрация видеоматериалов целесообразна и эффективна с использованием уже изученного лексического материала. Так, использование видеоматериалов с большой длительностью, в соответствии с

исследованиями зарубежных методистов, рекомендовано 1 раз в две недели на уроке по 45-60 минут [Berk 2009: 12]. Однако наиболее оптимальным является использование коротких видеоматериалов или фрагментов (от 30 секунд до 7 минут) несколько раз в неделю. Это связано с тем, что короткое видео насыщено большим количеством информации и легче воспринимается обучающимися, что и позволяет им обсуждать данное видео на протяжении всего урока.

В процессе прохождения педагогической практики был разработан видеокурс по обучению аудированию обучающихся 4 класса по УМК «Spotlight 4». **Цель** видеокурса заключается в формировании у обучающихся умений воспринимать иностранную речь на слух с использованием видеоматериалов. Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**: создать условия для повышения заинтересованности школьников в изучении английского языка; воспитания положительного и уважительного отношения к культуре жителей страны изучаемого языка; совершенствования умений монологической и диалогической речи в процессе обсуждения содержания видеоматериалов; формирования лексических навыков обучающихся.

Содержательное наполнение курса определялось в соответствии с рабочей программой УМК «Spotlight» для 4 класса на вторую четверть. Видеокурс рассчитан на 6 занятий по Модулю 3 и на 5 занятий по Модулю 4. Отбор видеоматериалов производился самостоятельно с учетом актуальных тем и интересов обучающихся 4 класса. Видеоматериалы полностью базируются на ресурсах видеоплатформы YouTube. Работа по каждой теме проводится в три этапа: предтекстовый (before-listening), текстовый (listening) и послетекстовый (after-listening). Задания для видеоматериалов зависят от вида аудирования, которое предлагается обучающимся. Так, например, для урока по теме «**Salad ingredients**» предлагается видеоматериал «Learn Fruits And

Vegetables - Vocabulary For Kids»

[<https://www.youtube.com/watch?v=ToNQCpAF0DE>]. Обучающиеся на разных этапах работы с видео получают следующие задания:

- на предтекстовом этапе обучающимся предлагается посмотреть на картинку и ответить на вопросы, тем самым снимая возможные трудности перед просмотром видео: «Look at the pictures and answer the questions»:

- 1) What is the man in picture 1?
- 2) Which fruit can you see in picture 2?
- 3) Name the letters of the word "FRUIT". Make up 3 words which begin from these letters.





На текстовом и послетекстовом этапах обучающимся предлагаются задания в рамках такого вида аудирования, как аудирование с полным пониманием содержания текста. На текстовом этапе обучающиеся смотрят видео и отвечают на вопросы: «What is the name of the master of food? How many fruits did he name?».

На послетекстовом этапе обучающимся предлагается работа с наглядным материалом и с активной лексикой урока и последующий вывод её в речь:

«Choose the picture for the definition and then discuss with your partner which of these ingredients you usually put in a fruit salad at home»:

- 1) It's round, it's orange in color and has a lot of vitamin. (orange)
- 2) It's red in color but it can also be green or yellow. (apple)
- 3) It's a long and yellow fruit (banana)
- 4) They're small, they can be purple or green (grapes)
- 5) This fruit is big and heavy, it's green on the outside and red in the inside (watermelon).

В период педагогической практики данный видеокурс был апробирован на обучающихся 4 класса, было проведено опытное обучение, в результате которого мы установили, что для повышения и стабилизации уровня формирования умения аудирования при обучении английскому языку видеоматериалы необходимо применять регулярно. Предложенные задания могут применяться как на этапе введения нового материала, так и на этапах закрепления знаний и умений.

Предложенный способ использования видеоматериалов для формирования у обучающихся умений аудирования показал свою эффективность. Нами были определены необходимые условия, обеспечивающие высокий уровень результативности: техническая оснащенность кабинета, возраст и уровень знаний обучающихся, доступность и актуальность видеоматериалов.

Итак, видеоаудирование представляет собой важное средство обучения иностранному языку.

#### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Аутентичный текст // Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). - М., 2009. - С.25-26.
2. Верисокин Ю.И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам / Ю.И. Верисокин // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 31-35.
3. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова. – Москва: КНОРУС, 2018. – 390 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. – М.: АCADEMA, 2006. – 315 с.
5. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. Ильченко // Первое сентября, Английский язык. – 2003. – №9. – С.7-10.
6. Панова Л.В. К вопросу о специальных умениях видеоаудирования иноязычных текстов теленовостей // Мир науки, культуры, образования. - №4. – 2008. – С. 98-100.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 6 октября 2009 г. № 373“Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования” // Министерство Российской Федерации [Официальный сайт] // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 4.03.2022)
8. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS. – 2003. – № 1. – С. 2-3.
9. Berk R.A. (Eds.). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom // R.A. Berk. – International Journal of Technology in Teaching and Learning. – 2009. – Vol.5(1). – P. 1-21.
10. Roy S. Use of films in ELT: a mass to class approach / S. Roy // International Journal of Technical Research and Applications Special Issue. – Kolkata, 2015. N 18. – P. 47-51.

**Шубина А.П.**

**Научный руководитель: Баева Н.А., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург**

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Данное исследование касается применения игровых технологий при обучении английскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе. Рассматривались такие понятия, как лица с ОВЗ, инклюзивное образование и игровые технологии как инструмент обучения английскому языку на уроках в школе. Была изучена роль и эффективность применения игровых технологий на уроках в начальной школе, благодаря которой было выявлено, что при использовании данных технологий уровень усвояемости и понимания увеличивается, что способствует формированию лексических, фонетических и грамматических навыков учащихся.

**Ключевые слова:** children with disabilities, inclusive education, gaming technology.

**Актуальность** выбранной темы определяется тем, что учитывая невысокую степень распространения подходов в связи с недавним становлением и, как следствие, с отсутствием практических рекомендаций для эффективной реализации инклюзивного образования на уроке английского языка на их основе, появляется необходимость разработки таковых, в том числе включающих игровые технологии.

**Материалом** для исследования послужил УМК «Spotlight 3» при отборе тем и заданий для применения игровых технологий. В качестве **единицы исследования** выступили ученики 3 класса с использованием игровых технологий, чтобы показать и доказать, насколько опытное обучение повлияло на успеваемость учеников. **Цель** исследования состояла в изучении эффективности применения игровых технологий при обучении иностранному языку детей с ОВЗ на уроках английского языка в младших классах.

В работе использовались общенаучные методы наблюдения, анализа, синтеза; лингвистические методы: прием сплошной выборки; педагогические методы: анализ и оценка результатов учебной деятельности, анкетирование, тестирование, апробационный метод и опытное обучение.

Под инклюзивным образованием принято считать определённую организационную форму образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, культурно-этнических, языковых, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со сверстниками без ОВЗ в образовательных учреждениях, где учитываются их особые потребности в обучении, а также оказывается необходимая социальная поддержка [ИИЕР 2019: 6].

Л.С. Выготский является автором идеи создания образовательной системы, которая бы соединяла общее и специальное образование, тем самым предоставляя детям возможность преодоления «социальных вывихов» (последствий биологических и генетических дефектов развития), а также социальную компенсацию [Выготский 1995: 23].

Одной из современных технологий, используемых при обучении и воспитании школьников с особенностями в развитии, являются игровые технологии, которые применяются почти на каждом уроке. Игра, по

утверждению философов, это особый феномен детства, поскольку именно игра – это путь детей к познанию мира, в котором они живут. Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [Степанова 2003: 46].

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности в самовыражении, самоутверждении, саморегуляции и самореализации. Следует отметить, что с использованием игровых технологий существенно увеличивается темп работы учеников и, что немаловажно, снижается психо-эмоциональный барьер перед неизвестным материалом. Рассмотрим данное утверждение на примере опытного обучения.

Опытное обучение проводилось на базе МБОУ "Гимназия № 2 г. Тосно им. Героя Социалистического Труда Н.Ф.Федорова" Тосненского района, Ленинградской области в ходе педагогической практики в период с 20.11.2022 по 31.12.2022. Для осуществления процесса был выбран 3 «Б» класс, в котором обучаются 3 учеников с ОВЗ.

Для проведения опытного обучения в начале был проведён входной срез для оценки успеваемости учащихся, который показал, что уровень знаний у учеников с ОВЗ примерно одинаковый, что в будущем смогло обеспечить более точную оценку эффективности игровых технологий. Диагностика входного состояния осуществлялась в виде игры «Prepare Your Favorite Toast». Игра проводилась на уроке по теме «Food». Это первый урок при ознакомлении учащихся с новой темой - «Еда». На данном уроке проводилось ознакомление учащихся с новой лексикой по данной теме. Вводились названия продуктов питания (burgers, sandwiches, cheese, chicken, tomato, eggs, chocolate), осуществлялась фонетическая отработка новой лексики и тренировка ее в структурах: I like/ I don't like. Тренировка осуществлялась в упражнениях на имитацию и постановку.

Проведя запланированные уроки по теме «Food», заключительным этапом был выходной срез (контрольная работа), который показал следующие значения по проделанной работе: из 3 учащихся средний балл «4,5» у двоих, а средний балл «3,5» - 1 учащийся. Подводя итог, можно отметить, что знания у детей с ОВЗ закрепились лучше, и информация усвоилась быстрее благодаря игровым технологиям, так как данная технология знакома детям с особенностями развития и не вызывает сильных трудностей при изучении материала.

Хотелось бы отметить, что игры не просто способствуют созданию расслабленной и благоприятной атмосферы на уроке для детей с ОВЗ, а помогают устроить инклюзивное обучение более доступным и усвояемым. Таким образом, игровые технологии обладают достаточно высокой эффективностью для обучения английскому языку учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

#### **Список литературы**

1. Быкова, Н.И. Английский язык Spotlight 3 класс. М.: Express Publishing, 2017. 186с.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 528 с.
3. Степанова О.А., Вайнер М.Э. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. М.: Академия, 2003. 272с.
4. IIEP On the road to inclusion. Paris: IIEP, 2019. – 20 p.

# **Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам**

**Александров А.В.**

*Научный руководитель: Малышева Е.В., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье анализируется дидактический потенциал применения электронных ресурсов при обучении иностранному языку, раскрывается понятие самостоятельной работы, приводятся понятие и требования к электронным ресурсам. Также представляется опыт внедрения электронных ресурсов в процесс обучения учеников средней школы для организации их самостоятельной работы. Основу опытного обучения составляет электронный модуль, наполненный рядом электронных ресурсов и электронных образовательных ресурсов, а также инструктажей по выполнению заданий и самоорганизации.

**Ключевые слова:** «электронный ресурс», «электронный образовательный ресурс», «самостоятельная работа», «электронным модуль», «организация», «английский язык».

**Актуальность исследуемой проблемы** обусловлена рядом следующих факторов:

1. Повышение интереса к интерактивным методам обучения, что привело к закономерной заинтересованности и в электронных ресурсах, в свою очередь обеспечивающих интерактивность;

2. Современные требования ФГОС, что обозначают использование ИКТ и электронных ресурсов в процессе обучения;

3. Такая тенденция современного образования, как компьютеризация. В современных условиях формирования продвинутого информационного общества, возрастает объем информации, скорость ее обновления, а вместе с тем и потребность в постоянном пополнении знаний. Для этого были созданы новые, более удобные и эффективные способы изучения информации - посредством электронных ресурсов. Современные дети - это поколение, не представляющее свою жизнь без ИКТ. Именно поэтому информационные технологии становятся главным средством систематизации знаний и восполнения недостающей мотивации и вовлечения юных учеников в процесс обучения не только во время занятий, но и при самостоятельной деятельности.

**Материалом исследования** послужили электронные ресурсы (например, такие как видеохостинговые платформы, мессенджеры, сервисы Google, а также электронные образовательные ресурсы (например, такие как Quizlet, Wordwall, Readlang, Engoo, Breaking News English Lessons и так далее).

**Методика исследования** включает:

1) Моделирование - используется для создания электронного учебного модуля в соответствии с учебной программой 8 класса по УМК Starlight;

2) Опытное обучение - используется для апробации созданного электронного учебного модуля на практике с целью выявления его эффективности;

3) Описание - используется для описания хода и сути опытного обучения, условий его проведения;

4) Наблюдение - используется с целью первичного и поверхностного определения начального уровня сформированных компетенций учеников и отслеживания результативности и успешности проводимого опытного обучения;

5) Беседа и анкетирование - используются с целью определить уровень мотивации, сформированности компетенций до и после опытного обучения, получения отзыва о качестве и эффективности организации учебной деятельности от участников опытного обучения;

6) Сравнение - используется для оценки полученных результатов учеников, а также метод применяется для оценки различных электронных ресурсов с целью выявления наиболее эффективных и подходящих для процесса обучения;

7) Анализ - используется для обработки полученных в ходе опытного обучения результатов, а также выбора применяемых во время опытного обучения электронных ресурсов.

Наиболее полно понятие самостоятельной работы раскрывается в словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, которые определяют ее как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее, прежде всего, индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения» [Азимов, Щукин 2009: 268].

Под электронным ресурсом понимаются «электронные данные (информация в виде чисел, букв, символов или их комбинаций), электронные программы (наборы операторов и подпрограмм, обеспечивающих выполнение определенных задач, включая обработку

данных) или сочетание этих видов в одном электронном ресурсе» [ГОСТ 7.82—2001: 1].

В образовательном процессе электронный ресурс чаще всего раскрывается как электронный образовательный ресурс, а то есть «любой образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» [ГОСТ Р 53620-2009: 2].

Для того, чтобы электронный ресурс мог эффективно и комфортно применяться в учебной деятельности, а также в организации самостоятельной работы, к нему предъявляется ряд требований, которые определяются психолого-педагогическими, дидактико-методическими, организационно-финансовыми и техническими критериями [Титова, Александрова 2018: 114].

Для опытного обучения при организации самостоятельной работы учеников средней школы был разработан и внедрен электронный учебный модуль на платформе Google Classroom, который максимально соответствовал предъявляемым к электронному ресурсу требованиям.

Электронный модуль включал блок «Полезные ссылки», наполненный вспомогательными для учеников электронными ресурсами для изучения английского языка, разделы, посвященные изученному материалу на уроке, а также разделы, отведенные на домашние задания и инструктаж по организации самостоятельно выполняемой работы.

Данная организация самостоятельной работы учеников способствовала более интенсивной тренировки изучаемого материала, а также точному и подробному усвоению новых знаний, поскольку требовался кропотливый и детальный подход при анализе тем.

Эффективность применения электронных ресурсов определялась сравнением результатов лексико-грамматических тестирований в

начале и в конце опытного обучения. Также принимались в учет беседа с учениками и учителем, входное и выходное анкетирования учеников, создание ментальной карты до организации самостоятельной деятельности и постерного доклада после. Обе работы отражали познавательную активность и умение самостоятельно работать с информацией. Исследование показало, что в организованной самостоятельной работе онлайн принимает большее количество учеников в сравнении с тем количеством учеников, выполняющих домашнее задание в традиционном варианте. Показатель числа принимающих в организованной онлайн самостоятельной деятельности оставался относительно стабильным и высоким. Результативность и успешность освоения материала напрямую зависит от проделанной самостоятельной работы учениками, что была также организована онлайн учителем. Соответственно, тот, кто изначально не выполнил поставленную задачу во время самостоятельной деятельности онлайн, получил результаты хуже. Тем не менее в сравнении с началом работы и по ее окончании деятельность учеников была организована продуктивнее и оказывала положительный эффект на усвоении материала учениками.

**В заключении** проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

На сегодняшний день в рамках системно-деятельностного подхода огромную роль играет активное участие ученика в образовательном процессе. Способом активизации его деятельности становится увеличение объема и значимости самостоятельной работы.

Одним из современных средств организации самостоятельной деятельности ученика выступают электронные ресурсы. Они стали активно использоваться и на уроках, и при выполнении самостоятельной домашней работы, поскольку данный способ изучения и переработки информации значительно упрощает процесс

изучения иностранного языка, контроль и оценку деятельности учеников.

В период использования электронного учебного модуля для организации самостоятельной учебной деятельности учеников средней школы показатели их самостоятельности, а также уровень овладения компетенциями увеличились.

#### **Список литературы**

ГОСТ 7.82—2001. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов.

ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы.

Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Титова С.В., Александрова К.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. 2018. №3. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып. 19. С. 113-121.

**Бекирова М.Э.**

***Научный руководитель: Насибуллаева Э.Р., преподаватель,  
ГБОУВО «КИПУ имени Февзи Якубова», г. Симферополь***

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье определяется роль информационно-коммуникационных технологий при обучении английскому языку в настоящее время. Описываются различные виды ИКТ, такие как компьютерные программы, интерактивные доски, мультимедийные проекторы, онлайн-ресурсы и приводятся примеры их использования на уроках английского языка. В статье обсуждаются преимущества использования ИКТ на уроках, такие как повышение мотивации учащихся, улучшение понимания материала, возможность

индивидуализации обучения. Внедрение информационных технологий в преподавании считается важным нюансом улучшения и оптимизации учебного процесса.

**Ключевые слова.** Информационно-коммуникационные технологии, средства ИКТ, обучение, уроки английского языка, электронные устройства.

**Актуальность исследуемой проблемы.** На сегодняшний день практически во всех сферах нашей жизни используются IT-технологии. Также и в образовании внедрение ИКТ является одним из главнейших направлений становления информационного общества. Информационно-коммуникационные технологии характеризуются интенсивным привлечением студентов в учебную деятельность, развитием способностей говорения и аудирования у школьников.

Чаще всего в учебном процессе применяются:

- электронные учебники и пособия,
- интерактивные доски,
- электронные энциклопедии и справочники,
- образовательные ресурсы Интернета,
- видео и аудиотехника,
- интерактивные карты

**Материал и методика исследования.** При организации урока с внедрением ИКТ, информация предоставляется обучающимся ярко оформленной, в виде текста, диаграммы, графика, рисунка. Все это разрешает более наглядно и доступно освоить учебный материал. Также на таких уроках ученик имеет возможность учиться в индивидуальном режиме, продвигаясь в постижении нового материала в собственном темпе.

Компьютер не сопровождает работу учащегося какими-либо объяснениями, собственно что развивает самостоятельность и создает

благоприятную атмосферу на уроке, придавая ученикам уверенность в себе [Ушакова 1997: 40-44].

Ведущей целью изучения иностранных языков считается формирование и становление коммуникативной культуры учащихся. Овладеть такой компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка, довольно непросто. Воплотить эту цель лучше всего помогает внедрение ИКТ.

Цели использования ИКТ на уроках английского языка:

- общекультурное становление обучающихся;
- совершенствование навыков владения компьютером;
- совершенствование языкового уровня;
- повышение мотивации к изучению языка;
- возможность реализации индивидуализации обучения;
- активизация навыков самостоятельной работы.

Компьютерные программы имеют большое количество преимуществ по сравнению с традиционными способами обучения:

- 1) тренировка всевозможных видов речевой деятельности;
- 2) формирование лингвистических способностей;
- 3) создание коммуникативной ситуации;
- 4) автоматизация языковых и речевых действий;

Практика демонстрирует, что, благодаря мультимедийному сопровождению занятий, учитель экономит до 30% учебного времени.

Ведущими направлениями применения ИКТ на уроках английского языка считаются:

- 1) Мультимедиа-уроки;
- 2) Тестирование на компьютерах;
- 3) Дистанционные олимпиады;
- 4) Телекоммуникационные проекты;
- 5) Уроки на базе компьютерных презентаций;

**Результаты исследования и их обсуждение.** Мультимедиа-уроки могут использоваться для расширения словарного запаса обучающихся и детальному изучению грамматических структур.

С помощью онлайн-тестов на компьютере учитель может выяснить, как хорошо ученик освоил материал, насколько обширен его словарный запас. Кроме того, это позволит узнать общий уровень владения английским языком [Цветкова 2002: 43-47].

Одной из возможностей применения мультимедийных технологий на уроке является мультимедийная презентация. Она разрешает интенсифицировать усвоение учебного материала учащимися и проводить занятия на совершенно новом уровне, используя вместо аудиторной доски проецирование слайдов с экрана компьютера на мультимедийную доску.

Мультимедийная презентация позволяет влиять на несколько видов памяти одновременно. Также они имеют такую свойство, как интерактивность, что помогает эффективно адаптировать материал под особенности каждого обучающегося. Усиление интерактивности приводит к увеличению эффективности восприятия и запоминания материала.

В основу применения на уроках иностранного языка мультимедийных презентаций положен коммуникативный подход к овладению всеми качествами иноязычной культуры: познавательным, учебным, развивающим и воспитательным, а внутри учебного процесса – всеми видами речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием, письмом.

Также еще одной методикой обучения является внедрение Интернета в учебный процесс. На уроках английского языка с поддержкой Интернета можно решать ряд конкретных задач: формирование навыков чтения, применяя материалы сети Интернета; совершенствование письменной речи обучающихся; пополнение

словарного запаса; формирование мотивации к изучению иностранного языка [Карамышева 2000: 191]. Однако, Интернет – только дополнительное техническое средство обучения, которое необходимо правильно интегрировать в процесс урока.

Большим плюсом применения ресурсов Интернета является знакомство с различными культурами, определение путей их взаимодействия.

Компьютеры, проекторы, экраны, интерактивные доски – все это призвано, чтобы сконцентрировать внимание учащихся, усилить интерес, мотивацию к обучению [Протасеня 1997: 10-13]. Но использовать эти инструменты нужно грамотно, чтобы не навредить здоровью ребенка.

Применение ИКТ нужно сочетать с использованием традиционных форм урока, что позволит время от времени переключать внимание учащихся.

Уроки с внедрением ИКТ являются одним из главнейших результатов инновационной работы в школе. Главное отыскать ту грань, которая позволит сделать урок на самом деле развивающим и познавательным.

Те учащиеся, которые постоянно работают с компьютерными программами, увеличивают качество своих знаний. Они проявляют интерес к изучению английского языка, принимают участие в конкурсах и олимпиадах и демонстрируют хорошие результаты.

**Заключение.** Урок с использованием ИКТ дает возможность проводить занятия с учащимися разного уровня подготовки, давать им задания различной степени сложности и обеспечивать 100% участия. При верной организации учебного процесса увеличивается мотивация учащихся для самоподготовки. Благодаря применению ИКТ учащиеся становятся активными участниками во время занятия.

**Список литературы**

- Ушакова С.В. Компьютер на уроках английского языка // ИЯШ - 1997. - №5. - С. 40-44.
- Цветкова Л.А. Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе. // ИЯШ - 2002. - №2. - С. 43-47.
- Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах. - СПб, 2000. С. 191.
- Протасеня Е.П., Штеменко Ю.С. Компьютерное обучение: за и против. // ИЯШ - 1997. - №3. - С. 10-13.

**Кочергина Н.А.**

***Научный руководитель: Пушкарева М.П., к. пед. н., доцент,  
Шадринский государственный педагогический  
университет, г. Шадринск***

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЭТАПЕ НОО СРЕДСТВАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ**

В данной статье автором предпринимается попытка осветить некоторые аспекты такой современной технологии, используемой в обучении иностранным языкам (особенно на этапе начального общего образования), как геймификация. Акцент смещен в сторону использования элементов геймификации в процессе формирования иноязычных лексических навыков у младших школьников. В заключительной части статьи приводятся конкретные примеры нескольких игр, используемых в процессе обучения иностранного языка в ходе применения технологии геймификации.

**Ключевые слова:** этап начального общего образования, геймификация, иностранные языки.

На современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков учителями активно используются нестандартные способы и формы организации учебной деятельности, инновационные

технологии, современные методы и приемы обучения. Говоря о формировании иноязычных лексических навыков на младшем этапе, необходимо отметить, что, в данном случае акцент смещен в сторону как формирования активного словаря (пассивный словарь практически отсутствует), необходимого и достаточного при общении в учебной и обиходно-бытовой сферах, так и создания лексического наполнения с целью продуктивного усвоения грамматического материала. Таким образом, приветствуется минимизация лексики, тем не менее, находящейся в непосредственной связи с грамматикой.

Необходимо упомянуть о таких возрастных особенностях учащихся начальных классов, как конкретно-образное мышление, повышенная эмоциональность, произвольное запоминание, неустойчивость внимания, подвижность и неусидчивость. Для большинства младших школьников процесс изучения иностранного языка связан с определенными трудностями (для кого-то - большими, для кого-то – меньшими). Исходя из упомянутых нами выше моментов, учитель должен стараться заинтересовать обучающихся младшего звена своим предметом, сформировав довольно устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, интерес к которому помогает формировать и развивать использование современных технологий, одной из которых является геймификация.

Проблема использования элементов геймификации в образовательном процессе довольно подробно отражена в работах Е.А. Кузиной, С.Н. Татарницевой, Л.П. Халяпиной, Е.Г. Таревой, Н.Ю. Шакировой и других исследователей.

Несмотря на свою новизну и не вполне детальную изученность, геймификация обладает определенными лингводидактическими возможностями и представляет собой применение определенных игровых технологий с целью повышения у учащихся интереса к достижению определенных результатов в процессе изучения

иностранного языка [Симанженкова 2018]. В ходе использования данной технологии также могут применяться некоторые правила востребованных на данный момент онлайн-игр. Ведь не подлежит сомнению тот факт, что ведущим видом деятельности обучающихся на этапе начального общего образования является игровая. И с целью реализации требований ФГОС НОО, базисом которого является системно - деятельностный подход, акцентирующий внимание на соответствии учебной деятельности школьников их возрастным и личностно-индивидуальным особенностям, геймификация на уроках английского языка действительно является одной из технологий, способствующих эффективности и продуктивности процесса формирования иноязычных лексических навыков.

Считаем необходимым уточнить, что использование учебных игр в процессе изучения иностранного языка (в том числе, в процессе формирования иноязычных лексических навыков) способствует полноценной и адекватной реализации учебных задач в игровой форме. В ходе вышеуказанного процесса происходит раскрытие интеллектуального потенциала младших школьников, создается ситуация успеха, а также все необходимые условия для активного творческого самовыражения. Несомненным является тот факт, что в ходе использования технологии геймификации создается благоприятная возможность для повышения эффективности процесса формирования всех видов иноязычных навыков (лексических, в том числе). Достижение подобных результатов становится возможным за счет значительного повышения внимания и улучшения восприятия у обучающихся начального звена.

Естественно, каждому этапу обучения и каждому возрасту обучающихся свойственны определенные особенности и отличительные признаки, что, несомненно, должно быть принято во внимание при использовании технологии геймификации в ходе

учебного процесса. Исходя из того, что в данной статье речь идет об этапе начального общего образования, необходимо тщательно продумывать количество времени, которое планируется затратить на использование технологии; соответствие игровой тематики цели и задачам урока, а также уровню подготовки обучающихся и изучаемому конкретному материалу.

Для того, чтобы технология геймификации, применяемая в ходе процесса формирования иноязычных лексических навыков у обучающихся начального этапа действительно была продуктивна, следует придерживаться нижеследующих критериев: адаптировать оценки в соответствии с полученными в игре баллами; варьировать коммуникативный фон на уроке; в той или иной степени менять структуру занятия и т.д. [Татарницева 2021: 14].

В принципе, на данный момент у учителей не должно возникать особых трудностей в том, что касается выбора конкретной игры или методики в ходе использования технологии геймификации, так как в информационном пространстве в открытом доступе существует немалое количество уже готовых и апробированных игр и методик, эффективно используемых на уроках иностранного языка на этапе НОО другими учителями. Остановимся в качестве наглядного примера на таких играх как:

1. "Say and Do". В данном случае речь идет об эффективной тренировке как английского времени Present Progressive, так и лексики по теме "Our School". Первый ученик должен показать любое действие и описать его во времени Present Continuous, употребив любое слово из активного вокабуляра по теме "Our School". Например: "I'm writing on the blackboard". Второй ученик повторяет за ним его фразу, трансформируя ее в первое лицо множественное число: "We are writing on the blackboard". И так далее по цепочке.

2. “Catch Me if You Can”. В этой игре участвуют несколько команд. Доска делится на столько частей, сколько команд принимают участие в игре. Каждый столбец должен быть тематически озаглавлен, исходя из названий уже пройденных учащимися тем (к примеру: “My Family”, “Animals”, “Weather”). Время игры ограничено. Участники каждой команды по очереди подходят к своему столбцу (соответствие темы столбца конкретной команде заранее определяется путем жеребьевки) и вписывают слова, относящиеся к теме, заявленной в названии их колонки. За каждое слово начисляются баллы. Рекомендуется учитывать допущенные учащимися в написании слов ошибки при подсчете итогового количества баллов.

Итак, мы приходим к выводу о том, что использование элементов технологии геймификации на этапе НОО (в том числе и в процессе формирования иноязычных лексических навыков) действительно способствует нахождению определенного равновесия между достижением стоящих перед учителем учебных целей и задач и соответствия интересам, личностным потребностям и запросам обучающихся начального звена. В качестве обобщения всего вышесказанного хотелось бы еще раз отметить, что использование геймификации также многократно повышает мотивацию учащихся к изучению иностранных языков, увеличивает продуктивность учебного процесса в целом и процесса формирования иноязычных лексических навыков в частности.

#### **Список литературы**

1. Симанженкова И.А. Использование игр на уроках английского языка как средство стимулирования познавательной активности младших школьников // Иностранные языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам III научной конференции молодых ученых 17.05.2018 г. Выпуск 2.– М. «Буки Веди». - 2018. – С. 123 – 129.

2. Татарничева С.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : электронное учебное пособие / С.Н. Татарничева. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2021.

**Куницына М.В.**

*Научный руководитель: Белоног О.В., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

В статье рассматривается диалог как одна из целей обучения иностранному языку, а также возможность использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения диалогической речи на уроках немецкого языка в средней школе. Исследователями выделяется два основных подхода в обучении диалогической речи: дедуктивный (составление собственных диалогов происходит после усвоения диалога-образца) и индуктивный (предполагает путь от усвоения элементов диалога (реплик) к самостоятельному его ведению на основе учебно-коммуникативной ситуации). В ходе проведения опытного обучения был проанализирован УМК «Немецкий язык» серии «Wunderkinder» для 8 класса, а также проверена эффективность использования ИКТ при обучении диалогической речи.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), обучение иностранному языку, опытное обучение, диалогическая речь, немецкий язык.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью постоянного развития у обучающихся умений диалогической речи на немецком языке. Именно диалог дает человеку возможность получать необходимую ему информацию и передавать накопленные знания, впечатления об окружающем мире людям. Современный ФГОС ООО

также указывает на необходимость развития умений диалогической речи.

В то же время степень развития современного общества определяется также его интеллектуальным потенциалом, способностью производить, усваивать и практически использовать новые знания и новые технологии, которые в совокупности порождают новые формы и методы организации труда и образовательных процессов. В этом случае естественной основой современного общества является, прежде всего, образование, и поэтому процесс модернизации системы образования должен не только совпадать, но и предшествовать развитию общества в целом. Именно для таких целей могут быть использованы различные материалы с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В ходе исследования был изучен и обобщен педагогический опыт обучения диалогической речи, использования ИКТ в образовательных целях, а также проведено опытное обучение, включающее в себя анализ УМК и проведения серии уроков.

В методике преподавания иностранного языка сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный (путь «сверху», т. е. от общего к частному, характерен для обучения младших и средних школьников) и индуктивный (путь «снизу», т. е. от частного к общему, характерен для обучения старшеклассников) [Трифонова 2013: 35].

Исследование осуществлялось на базе линии УМК «Вундеркинды плюс» (2-11) 8 класса по немецкому языку. Издание предназначено для использования в общеобразовательных организациях обучающимися, изучающими немецкий язык как первый иностранный со 2 класса.

Чаще всего задания на говорение в данном УМК предлагают обучающимся подискутировать с партнером на заданную тему, провести диалог-расспрос в форме ролевой игры или диалог-обмен мнениями. В УМК равномерно чередуются задания дедуктивного и

индуктивного подхода. Каждое задание, направленное на развитие умений диалогической речи, снабжено достаточным количеством визуальных опор (готовые диалоги, представленные как образец и подлежащие изменению; лексические опоры в виде опорных пунктов будущего диалога, отдельных слов и фраз, этикетных формул).

Результаты анализа материалов рабочей тетради и учебника на наличие заданий, развивающих умения диалогической речи, в процентном соотношении выглядят следующим образом. Материалы учебника содержат 21% заданий на диалогическую речь от общего количества материалов (30 из 111 заданий), рабочая тетрадь – 13% (26 из 172 заданий). Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод, что материалы УМК не располагают в достаточной мере заданиями, развивающими умения диалогической речи.

Второй этап опытного обучения – проведение серии уроков, разработанной с использованием заданий, направленных на развитие умений диалогической речи обучающихся. Апробация данной серии уроков прошла на базе ГБОУ СОШ № 636 с углубленным изучением иностранных языков Центрального района Санкт-Петербурга в 8 классе в группе из 12 человек.

В ходе проведения уроков были использованы материалы УМК «Вундеркинды Плюс», а также дополнительные ИКТ-материалы с платформ «YouTube», LearningApps, Wordwall и «Schubu – Das interaktive Schulbuch». Отдельные части уроков также были представлены на платформе Google Sites.

Для оценки качества работы обучающихся во время уроков была выбрана оценочная шкала, описанная М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной [Алексеева 2000: 85]. Данные критерии оценки предназначены для выявления уровня развития умений диалогической речи. Данная диагностика предназначена для работы с детьми дошкольного возраста, однако целесообразно использовать оценочные критерии и

шкалы выставления баллов данной диагностики применительно ко всем возрастам, ввиду их универсальности в оценке результатов обучающихся.

На момент проведения входного среза результаты обучающихся выглядели следующим образом (Рис. 1).

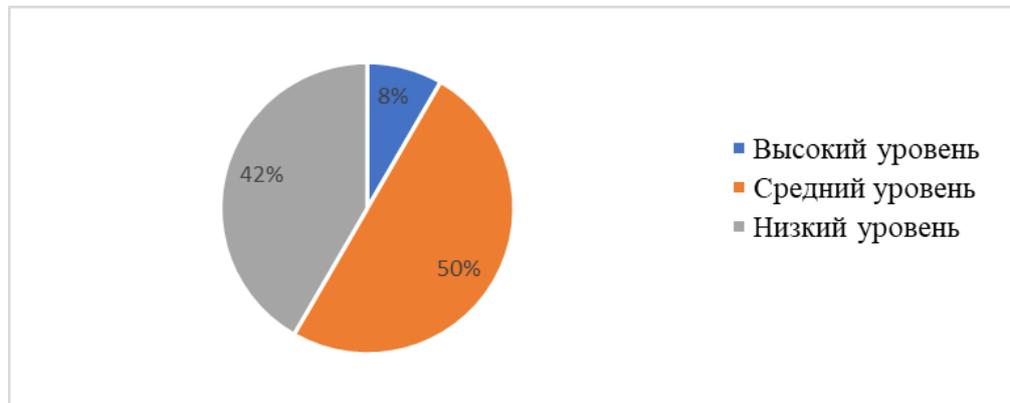


Рисунок 1. Результаты входного среза

Средний уровень развития умений диалогической речи по классу составлял 4,58 баллов, что соответствует среднему уровню. Половина обучающихся, а именно 6 человек, получили среднее количество баллов (от 4 до 7 баллов). Чуть меньшее количество человек, а именно 5, получили низкие баллы (2-3 балла), то есть у 42% группы на момент входного среза умения диалогической речи развиты слабо. Еще один обучающийся получил высокий балл (9 баллов), это составило 8% процентов от общего количества человек в группе. Примечательно, что никто из обучающихся как не набрал самый высокий балл (10 баллов), так и не получил самый низкий (0 баллов).

Выходной срез был проведен на последнем уроке 9-урочной серии уроков. Результаты среза выглядят следующим образом (Рис. 2).

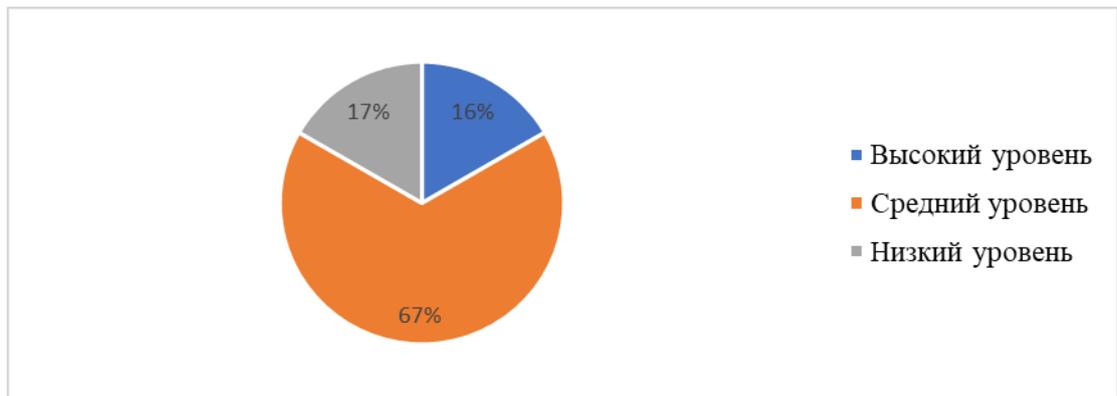


Рисунок 2. Результаты выходного среза

Исходя из полученных результатов, на момент выходного среза 67% группы, а именно 8 человек, имеют средний уровень развития умений диалогической речи. Остальная часть группы делится на обучающихся с низким уровнем (17%) и высоким уровнем (16%). Некоторые обучающиеся в промежутке между промежуточным и выходным срезами улучшили свои умения не только внутри уже имевшихся у них уровней, но и улучшили свои результаты, выйдя на новый уровень развития умений диалогической речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) помогают повысить эффективность процесса обучения диалогической речи. Средства ИКТ помогают совершенствовать процесс обучения диалогической речи, а также развивать информационную грамотность обучающихся, что соответствует реалиям 2023 года. В ходе опытного обучения средний уровень по группе повысился на 0,67 балл (с 4,58 до 5,25 баллов). Отдельные обучающиеся также улучшили свои умения диалогической речи в ходе проведенной серии уроков.

#### Список литературы

Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Изд. центр Академия, 2000. 400 с.

Радченко О.А. Немецкий язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / О.А. Радченко, И.Ф. Конго, У. Гертнер. М. : Просвещение, 2013. 215 с. : ил.

Радченко О.А. Немецкий язык. Рабочая тетрадь. 8 класс / О.А. Радченко, О.Л. Захарова, В.М. Глушак. М. : Просвещение, 2014. 176 с.

Трифонов И.С. Технологии позиционного обучения в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2013. № 1. С. 35–38

**Лулева К.В.**

**Научный руководитель: Говядова О.Н., преподаватель,  
Курский государственный медицинский университет  
Минздрава России, Медико-фармацевтический колледж, г. Курск**

### **СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА И СЕТИ ИНТЕРНЕТ**

В статье рассматриваются способы изучения английского языка с помощью компьютера и сети Интернет; дано определение термину «электронное обучение» («*e-Learning*»); изучено многообразие форм применения компьютера и программного обеспечения в овладении английским языком; исследованы адреса языковых социальных сетей, блогов, *YouTube*-каналов. Проанализированы официальные бесплатные образовательные сайты, которые ориентированы на разных пользователей и построены в разных форматах.

**Ключевые слова:** электронное обучение (*e-Learning*), образовательные сайты, компьютерные технологии, методические материалы, блоги.

**Актуальность** темы определяется тем, что в современном обществе мы всё чаще убеждаемся в необходимости овладения иностранным языком: для получения перспективной профессии, для путешествий, для общения с иностранцами как лично, так и через Интернет. С помощью системы удаленного обучения английскому

языку (различных образовательных сайтов, блогов, платформ) можно самостоятельно овладеть иностранным языком.

Нас интересует, какая сегодня существует система удаленного обучения английскому языку, и чего можно достичь, изучая иностранный язык через Интернет.

Целью является анализ способов изучения английского языка с помощью сети Интернет.

Задачи:

- 1) дать определение термину «электронное обучение» («*e-Learning*»);
- 2) изучить многообразие форм применения компьютера и программного обеспечения в овладении английским языком;
- 3) исследовать адреса языковых социальных сетей, блогов, *YouTube*-каналов.

Предметом работы является компьютерное изучение английского языка, а объектом - создание перечня блогов, аккаунтов, групп в социальных сетях и сайтов для самостоятельного изучения английского языка, так же рассказ о личном опыте.

**Материалы и методика исследования:** поисковый, направленный на подбор программ и сайтов по изучению языка; проверка экспериментальным путем популярных сайтов и программ.

Гипотеза: использование Интернета может помочь самостоятельно изучить и совершенствовать английский язык.

Электронное обучение (*e-Learning*) – это самостоятельная работа с электронными материалами, с использованием персонального компьютера; получение консультаций, советов, оценок у преподавателя, который находится далеко от Вас, возможность дистанционного взаимодействия в любое время и в любом месте получить современные знания, находящиеся в любой доступной точке мира.

Сеть создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться текстами, слушать и общаться с носителями языка. С развитием Интернета возможности для изучения английского языка значительно увеличились.

Считается, что на обширных просторах интернета можно найти почти все методические материалы для изучения английского языка, онлайн тесты и мультипликационные материалы. Все это можно использовать при самостоятельном изучении английского языка. При этом необходимо подчеркнуть, что при помощи сети интернет человек может общаться с жителями различных стран, таким образом, не только улучшая свое знание языка, но и совершенствуя навыки восприятия английской речи на слух. По мнению, Владимировой Л.П. при помощи общения в сети человеку нет необходимости моделировать ситуацию или ролевую игру, поскольку он уже находится в живом общении.

Мы задались вопросом, почему бы не использовать блоги, аудиозаписи, видеозаписи, общение по скайпу, онлайн-игры и электронную почту для изучения английского языка?

Изучив источники по нашей теме, мы пришли к выводу, что возможности интернета для изучения английского языка можно сгруппировать в следующие пункты: 1) лекции и уроки по языку, дающие запас новой лексики, разъясняющие какую-то грамматическую конструкцию, дополненные упражнениями на закрепление; 2) общение онлайн с языковым учителем. Определение своего уровня и проверка новых знаний с помощью различных языковых тестов; 3) просмотр видеороликов на английском языке с последующим разбором всех грамматических конструкций, фразеологизмов, сложных фраз и особенностей сленга; 4) сайты, способствующие обучению грамматических правил и правил чтения.

Отметим преимущества изучения английского с помощью интернета. Во-первых, все занятия доступны в любом месте и любое время суток. Во-вторых, вы сможете сами планировать график обучения. Есть возможность самим решать, как часто заниматься, ежедневно или один раз в неделю. В-третьих, можно подобрать курс в зависимости от предпочтений обучающегося.

**Результаты исследования.** В нашей работе мы проанализировали следующие официальные образовательные сайты, все они бесплатные, ориентированы на разных пользователей и построены в разных форматах:

1. Duolingo — сервис для изучения иностранных языков с нуля, построенный в форме «дерева достижений»: чтобы перейти на новый уровень, необходимо завершить предыдущий.

2. LearnEnglish — платформа, где собраны материалы для изучения английского в разных форматах: уроках, играх, общении в чатах и т. п.

3. Situational English — программа, которая предлагает изучать английский через ситуации.

5. Learn American English online — весь материал распределен по уровням и выделен определенным цветом для удобства, а преподаватель Пол объясняет грамматику в видеоформате.

6. Learnathome — российский сервис, удобный тем, что для студента каждый день формируется план занятий, который можно выполнить за 30 минут.

7. Edu-station — русскоязычный сайт, на котором можно не только смотреть видео-лекции, работать с конспектами и книгами, но также с интерактивным словарем.

8. Ororo.tv — сервис изучения английского в процессе просмотра фильмов и популярных сериалов. В видеопроигрывателе встроен переводчик, в котором нужно выбрать русский язык.

9. TuneintoEnglish — платформа предлагает изучать английский с помощью музыки.

10. Sake – сайт, на котором можно слушать англоязычные диалоги, выполнять упражнения.

Помимо сайтов, которые мы исследовали при создании проекта, я использую *YouTube* - канал «Английский язык по плейлистам».

Автор канала – Александр Бебрис, преподаватель английского и других иностранных языков. Данный канал предоставляет возможность обучения английского языка для любого уровня знаний. Здесь же можно найти плейлист для начинающих «Английский язык с нуля до автоматизма». Именно он стал моим основным источником изучения английского языка.

**Заключение.** Исследование показало, что использование компьютерных технологий - это не только источник удовольствия, но в первую очередь, это способ получения информации. Многие имеют навыки работы в различных компьютерных программах, создают компьютерные презентации, общаются в сети Интернет.

Нами составлен перечень доступных образовательных сайтов Интернета, которые могут помочь в обучении английского языка.

Но Интернет - технологии ни в коем случае не заменят живого общения учителя и ученика.

В наш век высоких технологий компьютеры играют огромную роль в изучении английского языка, так как существует интересная и полезная возможность новых способов получения знаний. Таким образом, мы пришли к выводу, что интернет действительно может помочь и ускорить процесс обучения иностранного языка.

### Список литературы

1. Донцов Д. Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим. М., 2007.
2. Кушниренко А.Г., Леонов А.Г., Кузьменко М.А. и т.д. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании.//Информатика и образование. - 2013. - № 5-7-с. 14 -18
3. Образовательные сайты по английскому языку в Интернете  
<https://lmslist.ru/chto-takoe-elearning/>

**Мередова А. М.**

*Научный руководитель: Дубаков А.В., к. пед. наук, доцент,  
 Шадринский государственный педагогический университет,  
 г. Шадринск*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

Статья посвящена исследованию аудиовизуальных технологий в контексте обучения иностранному языку в школе. В статье раскрыта сущность понятий «технология обучения», «образовательные технологии», «аудиовизуальные технологии», осуществляется анализ возможностей аудиовизуальных технологий в организации интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Аудиовизуальные технологии направлены на зрительное, слуховое и зрительно-слуховое восприятие обучающихся и оказывают положительное воздействие на качество образовательного процесса, поскольку активируют образное восприятие преподаваемого материала и обеспечивают его наглядность в доступной для запоминания форме, позволяют точно представлять факты, принципы, события и явления с помощью графики, аудио и видеоматериалов. Автором приводятся примеры аудиовизуальных технологий, применяемых в процессе обучения школьников иностранному языку.

**Ключевые слова:** технологии, аудиовизуальные технологии, образовательные технологии, технические средства обучения, иностранный язык.

### **Актуальность исследуемой проблемы.**

Новые требования к подготовке школьников, предполагающие формирование коммуникативной компетенции, актуализируют исследовательское внимание к инновационным технологиям, способствующим активизации деятельности обучающихся. Современные аудиовизуальные технологии способствуют решению проблемы активного освоения материала школьниками в процессе взаимодействия. Они предоставляют возможность использования различных технических средств в обучении как для зрительного, так и слухового восприятия.

**Материал и методика исследования.** Материалом исследования являются научные труды Н.Д. Гальсковой, Ф.М. Рабинович, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой, посвященные методике преподавания иностранных языков; исследования И.Ф. Комкова, М.И.Дубровина, Л.Д. Цессарского, раскрывающие практическую значимость аудиовизуальных технологий; вопросы использования аудиовизуальных технологий в образовательном процессе освещены в работах Ю.В.Марковой, В.М. Глушань, А.А. Иванышиной, М.Н.Гладковой и др.

В.В. Сериков утверждает, что «Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения». [Сериков 1994: 42-43]

Н.Д.Гальскова трактует образовательные технологии как «совокупность приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени». [Гальскова 2004]

Ю.В.Маркова под аудиовизуальными технологиями обучения подразумевает «образовательную деятельность, основанную на использовании аудиовизуальных средств обучения при работе с материалом. Иными словами, это просмотр видеороликов на иностранном языке, прослушивание диалогов, а также использование компьютерных программ в целях подачи материала и контроля знаний». [Маркова 2015: 805-808]

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить: [Бим 2007]

- **мультимедийные технологии** (комплекс современных аудио-теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, которые применяются для различных видов деятельности);

- **Интернет-технологии** (электронная почта, общение в блогах, Интернет-конференции и телемосты);

- **лично-ориентированные технологии** (способны обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие таких качеств личности как культура общения, умение работать в сотрудничестве и т.д.);

- **технологии языкового портфеля** (обеспечивает развитие способности и готовности учащихся к самостоятельному и постоянному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию и с его помощью к использованию иностранного языка в других областях знаний);

- **технологии тестирования** (выполняют три основные и взаимосвязанные функции: диагностирующую, обучающую и воспитательную);

- **проектные технологии** (направлены на практическую реализацию усвоенного материала, на понимание учеником нужности приобретенных знаний);

- **технологии развития критического мышления** (развитие качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры);

- **игровые технологии** (позволяют отрабатывать как основные аспекты языка (лексику, грамматику, фонетику), так и развивать основные виды речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение);

- **информационно-коммуникационные технологии** (технологии, использующие такие технические средства обучения как аудио, видео-технику, компьютер, интерактивные доски, Интернет-ресурсы);

- **технологии сотрудничества** (базируются на идее взаимодействия учащихся в группе занятий, идее взаимного обучения);

- **модульные технологии** (самостоятельное изучение темы учащимися по материалам, разработанным и предоставленным учителем).

Аудиовизуальные средства обучения - особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Аудиовизуальные средства обучения могут быть:

1) учебными, специально предназначенными для занятий языком и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);

2) учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);

3) естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс.

По способу проявления информации выделяют экранные, звуковые и экранно-звуковые средства.

К экранным средствам обучения относятся видеogramмы (видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, видеолекции, тематические слайды).

Звуковые средства обучения включают в себя фонограммы (фоноупражнения, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки и аудиолекции).

Экранно-звуковыми средствами обучения называют видеофонограммы (компьютерные учебные пособия, электронные учебники, самоучители, справочники, словари и др). Важной составляющей экранно-звуковых средств стал и Интернет (сетевые базы данных, видеоконференции, видеотрансляции, виртуальные семинары др.).

При работе с демонстрацией видеофрагментов необходимо учитывать этапы предоставления информации:

1. Преддемонстрационный этап необходим для стимулирования учащихся, предоставления положительной установки на выполнение задания, а также снятия возможных языковых трудностей.

2. Демонстрационный этап обеспечивает развитие языковой, речевой или социокультурной компетенции учащихся.

3. Последемонстрационный этап направлен на использование исходного видеоматериала в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Интерактивный образовательный процесс подразумевает способность активного взаимодействия во время диалога, выработку стратегии организации совместной деятельности. Интерактивное взаимодействие позволяет сделать школьника полноправным субъектом учебного процесса. В период прохождения производственной практики нами была разработана методика работы с аудиовизуальными технологиями на уроке иностранного языка в 6 классе. Мы предложили различные задания с использованием аудиовизуальных технологий для формирования фонетических, лексических, грамматических знаний, умений и навыков. Проведенный урок позволил сделать вывод о том, что аудиовизуальные технологии позволяют расширить возможности обучения иностранному языку, способствуют организации интерактивного взаимодействия школьников, поскольку активируют образное восприятие преподаваемого материала и обеспечивают его наглядность в доступной для запоминания форме.

**Заключение.** Аудиовизуальные технологии предоставляют широкие возможности в обучении иностранному языку в школе и обладают высокой информативностью, возможностью рационального представления информации, доступностью. Учащиеся могут изучать информацию как в форме аудио, так и видеозаписей. Рассматриваемые технологии отражают принципы наглядности, связи теории с практикой, целенаправленности, доступности и последовательности, интенсивности, целостности образовательного процесса.

### Список литературы

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. - М., 2007.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М., 2004.
3. Маркова Ю. В. Аудиовизуальные технологии как неотъемлемое средство формирования общекультурных компетенций у студентов высшей школы // Молодой ученый. — 2015. — №3. — С. 805-808.
4. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. С. 42—43

**Миронова А.Н.**

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ**

Требования к выпускнику вуза, обучающемуся на лингвистических направлениях, в последние годы существенно возрастают. В данной статье описывается процесс преподавания лингвистических дисциплин с использованием субъектно-ориентированных технологий в вузе, обосновывается актуальность использования данных технологий, определяются их основные характеристики. Исследование характеризуется практико-ориентированностью, затрагивает современные аспекты профессионального образования, использования современных педагогических технологий в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка студентов, лингвистические дисциплины, субъектно-ориентированные технологии, образовательный процесс в вузе, высшее образование.

**Актуальность.** В условиях динамичного развития образования возрастает потребность в мотивированном и ответственном педагоге, обладающем современными знаниями, умениями и профессиональными компетенциями, способном обоснованно принимать решения в сложных педагогических ситуациях. В связи с этим возрастает *актуальность проблемы* совершенствования профессиональной подготовки студентов, обучающихся на лингвистических направлениях. Изучение в вузе дисциплин лингвистического цикла и подготовка студентов по данным специальностям имеет определяющее значение. Так, цикл лингвистических дисциплин формирует у будущих филологов, знания языка, умение понимать его нормы, а также использовать современные педагогические технологии при обучении детей. Однако, в настоящее время, ученые уделяют недостаточно внимания вопросам содержания подготовки студентов, будущих филологов. В то же время, как показывает исследование, в процессе обучения студентов вуза преобладают традиционные способы подготовки к профессиональной деятельности.

**Материал и методика исследования.** Методологическую основу исследования составили положения известных учёных о подходах и принципах современного образования (В. А. Болотов [Болотов 2001], В.А. Слостенин [Слостенин 2020], Г.К. Селевко [Селевко 2005]). Особое внимание нами уделяется субъектно-ориентированному подходу в образовании, современным педагогическим технологиям (Л. В. Байбородова [Байбородова 2013], В. В. Юдин [Юдин 2008] и др.).

Для решения задач использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, метод моделирования и прогнозирования, систематизации и обобщения, изучение продуктов деятельности студентов, анкетирование, коллективное обсуждение, педагогическое наблюдение.

**Результаты исследования и их обсуждение.** С целью решения актуальных образовательных и воспитательных задач сегодня должны преимущественно использоваться субъектно-ориентированные технологии, т. е. такие технологии, которые обеспечивают субъектную позицию обучающихся в образовательном процессе и позволяют принципиально по-новому взаимодействовать с детьми, предоставляя им возможность самим принимать решения и брать на себя ответственность за своё образование [Юдин 2008: 67]. Мы предлагаем обучать студентов, обучающихся на лингвистических специальностях с использованием данных технологий. Однако в деятельности вузов чаще всего отсутствует целостная система подготовки студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий.

Еще одной не маловажной особенностью, которой зачастую пренебрегают при преподавании лингвистических дисциплин в вузах, это необходимость целенаправленного обучения студентов использованию в работе современных педагогических технологий, в частности, субъектно-ориентированных. Студенты отмечают, что изучение лексикографического материала с использованием субъектно-ориентированных технологий способствует лучшему запоминанию информации и формированию общепрофессиональных и надпрофессиональных компетенций [Байбородова 2013: 46].

Рассмотрим имеющийся опыт проведения занятий по лингвистическим дисциплинам с использованием субъектно-ориентированных технологий. Учебные занятия, как правило, начинались с обсуждения результатов самостоятельной работы. Каждому студенту предоставлялось право назвать свои достижения в результате домашней работы, проблемы и трудности, которые возникли при подготовке к занятию, внести предложения по его проведению. Исходя из этого, каждый студент определял для себя задачи, которые он будет решать на занятии. В результате совместного

обсуждения преподаватель и студенты составляли план занятия с учётом трудностей, которые возникли на этапе подготовки. Преподаватель организовывал работу так, чтобы студенты сами находили решения возникших проблем. Большую часть занятий, увидев пример преподавателя, обучающиеся проводили сами, используя субъектно-ориентированную технологию. В завершение занятия студенты анализировали степень решения поставленных задач, оценивали свои достижения и друг друга, выявляли пробелы и определяли задачи для дальнейшей самостоятельной работы.

Для определения эффективности использования субъектно-ориентированных технологий в процессе преподавания лингвистических дисциплин в вузе, нами были проведены замеры исходного уровня подготовленности студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий с помощью специально разработанного опросника, а также проводился тест с целью определения сформированности компетенций, которые должны развиваться в процессе изучения конкретной лингвистической дисциплины. Также в ходе изучения дисциплины заполнялось личное портфолио студента. На первом занятии студенты проводили самооценку сформированности компетенций, определяли наиболее важные и наиболее актуальные для своего развития компетенции с учётом профессиональной деятельности, магистерской диссертации и личных планов. Затем они обсуждали содержание дисциплины, вносили свои уточнения, предложения, определяли, какие темы они будут изучать углублённо, по каким темам хотели бы выступить в качестве организатора занятия в своей группе. Студенты могли уточнить, дополнить перечень тем или изучаемых вопросов, исходя из своих интересов. Таким образом, обучающиеся включились в процесс проектирования собственной деятельности при изучении конкретной

лингвистической дисциплины, составили индивидуальный план её освоения.

**Заключение.** По результатам повторной диагностики опросника можно сделать вывод, что студенты приобрели опыт, усвоили материал лингвистических дисциплин на высоком уровне и осознали суть использования субъектно-ориентированных технологий. Студенты были единодушны в оценке и отметили высокую эффективность использования субъектно-ориентированных технологий при изучении дисциплины и положительные изменения во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. По мнению студентов, материал дисциплины при использовании субъектно-ориентированной технологии усваивается лучше, так как студент становится субъектом собственной деятельности и занимает активную позицию на занятии. Магистранты отметили важность и ценность того, что, исходя из интересов, особенностей своей профессиональной деятельности, студент самостоятельно ставит цели изучения дисциплины, планирует собственную деятельность, проводит её самоанализ.

#### **Список литературы:**

1. Байбородова Л. В., Белкина В. В., Гущина Т. Н., Груздев В. М. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 8. С. 46.
2. Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград: Перемена, 2001. 436 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2005. 78 с.
4. Слостенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2020. 215 с.
5. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. М.: Университетская книга, 2008. С. 67.

Мухамадиева Э. М.

*Научный руководитель: Асафова Е. В., к. биолог. наук, доцент,  
Казанский федеральный университет, г. Казань*

## **СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В данной статье рассмотрены вопросы использования интерактивных методов обучения в развитии коммуникативной компетенции обучающихся. Автором уточняются понятия «интерактивные методы обучения», «коммуникативная компетенция», «развитие коммуникативной компетенции», дается список интерактивных технологий обучения, среди которых особо выделяются игровые, такие как: Simon says, Hot potato, I spy, Find the pair, Hot and cold и другие. Также в статье обосновывается необходимость использования интерактивных методов обучения для развития коммуникативной компетенции обучающихся.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, английский язык, метод, дополнительное образование, кружковая деятельность.

Как известно, основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетентности обучающихся, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В свою очередь главная задача учителя состоит в том, чтобы сделать каждый урок интересным, увлекательным и добиваться того, чтобы он развивал познавательный интерес, побуждал обучающихся к активному участию в учебном процессе, повышал и поддерживал их мотивацию в изучении английского языка.

Актуальность исследования: на сегодняшний день кружковая деятельность является важным средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся, использование интерактивных форм и методов обучения на занятиях английского языка, в свою очередь, позволяет преподать языковой материал в доступной, интересной, яркой и образной форме, способствуют лучшему усвоению знаний и вызывает интерес к познанию.

Интерес к интерактивным технологиям обучения обусловлен следующими социальными изменениями, которые привели к смене образовательной парадигмы, переходу от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов обучения к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым. Использование интерактивных форм и методов обучения на занятиях английского языка позволяет преподать материал в доступной, интересной, яркой и образной форме, способствуют лучшему усвоению знаний, вызывает интерес к познанию, формирует коммуникативную, личностную, социальную, интеллектуальную компетенции.

Объект исследования: формирование коммуникативных умений обучающихся.

Предмет исследования: интерактивные технологии (методы и формы) как средство формирования коммуникативных умений обучающихся.

Целью исследования является установление влияния интерактивных технологий в кружке по английскому языку на развитие коммуникативных умений.

Гипотеза: Развитие коммуникативных умений обучающихся в кружковой деятельности по английскому языку будет более успешным, если на занятиях систематически использовать интерактивные методы. «Применение интерактивных методов содействует формированию

творческой, активной личности, способной меняться в меняющемся мире» [Щукин 2008: 21].

Формирование коммуникативной компетенции учащихся в дополнительном образовании будет максимально эффективным при следующих условиях:

- создание особой образовательной среды, характеризующейся партнерскими взаимоотношениями между всеми участниками образовательного процесса;

- использование в образовательном процессе личностно-ориентированных и интерактивных педагогических технологий;

- насыщение практических занятий эмоциональным содержанием, создание «ситуации успеха» даже от самых маленьких достижений;

- использование программы, включающей в себя формы и методы организации образовательного процесса, направленные на формирование коммуникативных компетенций.

Существует огромное количество интерактивных технологий, которые можно применять на занятиях английского языка. Некоторые из них идеально подходят для разминки, могут использоваться в качестве наполнителей между упражнениями, развлекательных процедур, идей для перерывов или способа пересмотреть и закрепить слова или структуры, представленные на занятиях. Для удобства применения мы создали свою методичку, куда собрали наиболее эффективные и актуальные игры и упражнения, такие как:

1. Игра «Simon says»
2. Hot potato
3. I spy
4. Find the pair
5. Hot and cold
6. Word Hunt
7. What's missing

## 8. Chinese whispers и т.д.

Методами исследования являются анализ и синтез психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, метод анализа продуктов деятельности обучающихся; педагогический эксперимент. Данные методы позволили установить роль применения интерактивных методов обучения на развитие коммуникативных умений обучающихся.

Результаты исследования: В данной статье рассмотрены вопросы использования интерактивных методов обучения в развитии коммуникативной компетенции обучающихся, обоснована необходимость использования интерактивных методов обучения для развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Таким образом, интерактивные технологии основаны на диалогическом общении между учениками и учителем, поэтому процесс обучения вовлекает всех обучающихся в познавательную деятельность. Это означает, что происходит обмен идеями, знаниями и опытом. Участвуя в интерактивных мероприятиях, ученики учатся сотрудничать, логически мыслить, анализировать информацию, решать проблемы. Необходимыми условиями для эффективного изучения языка являются свободное общение, выражение мнений и взаимное уважение. Внедряя интерактивные технологии в учебный процесс в учреждениях дополнительного образования, мы сделали выводы, что они улучшают коммуникативные навыки обучающихся и повышают мотивацию; развивают их личностные, интеллектуальные и социальные компетенции; создают позитивную атмосферу на занятиях.

### Список литературы:

1. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

Пономарева Я.О.

*Научный руководитель: Белоног О.В., к. фил. наук, доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ**

В данной статье рассматривается использование ИКТ на уроках немецкого языка в средней школе в качестве средства повышения эффективности процесса обучения аудированию. В ходе работы было проведено исследование с целью подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы об эффективности применения современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. В экспериментальном обучении приняли участие 2 группы 7 класса – экспериментальная и контрольная группы. В ходе проведения эксперимента повысился уровень умений аудирования как у контрольной, так и у экспериментальной групп. Однако уровень экспериментальной группы повысился значительно, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

**Ключевые слова:** немецкий язык, аудирование, ИКТ, повышение эффективности, экспериментальное обучение

**Актуальность** данной работы обусловлена растущей ролью обучения практическому овладению иностранным языком, развития коммуникативной культуры обучающихся. Это подразумевает развитие способности осуществлять не только общение с носителями языка, но и умения воспринимать речь собеседника на слух, то есть аудирования. На современном этапе развития общества Интернет и информационно-

коммуникационные технологии (ИКТ) являются одними из важных вспомогательных средств в образовательном процессе, которые способствуют достижению оптимальных результатов обучения иностранным языкам и способствуют расширению и углублению языковых, речевых умений и навыков, а также страноведческих знаний.

**Материал и методика исследования:** теоретической основой исследования послужили труды отечественных авторов по информатизации образования [Григорьев, 2005] и методике обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных технологий [Шарапова, 2011:119].

С целью подтверждения гипотезы о том, что современные ИКТ способствуют повышению эффективности обучения аудированию на уроках иностранного языка в средней школе, было принято решение о проведении экспериментального обучения. Опытно-экспериментальная работа была проведена в 2022–2023 гг. на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа №636 с углублённым изучением иностранных языков Центрального района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 2 группы 7 класса. Основным УМК для преподавания немецкого языка является УМК «Wunderkinder Plus» (авторы Радченко О. А., Конго И. Ф., Хебелер Г).

Работа над исследованием велась поэтапно. На первом этапе были определены контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ), а также проведено дополнительное исследование – анализ УМК «Wunderkinder Plus» для 7 класса, с целью выявления в УМК заданий, направленных на развитие умений аудирования, а также их характеристики [Радченко, 2012].

Анализ УМК показал, что количество заданий на аудирование составляет примерно 29% от всех заданий учебника. УМК в малом

количестве предоставляет обучающимся задания подготовительного этапа аудирования (10%), направленного на снятие языковых трудностей. Задания на аудирование в большинстве начинаются сразу с этапа активного слушания (73%). Задания «послетекстового» этапа, направленные на проявление понимания прослушанного и естественной коммуникативной реакции, представлены в небольшом количестве (17%) и отличаются однообразностью. Большая часть заданий на аудирование является заданиями на аудирование с выборочным пониманием прослушанного (35%) и на аудирование с пониманием основного содержания (46%). Количество заданий на аудирование с полным пониманием прослушанного значительно меньше (19%).

По результатам вводного среза было установлено, что уровень развития умений аудирования в группах незначительно различается. Были выделены 3 уровня развития умений аудирования у обучающихся: низкий (0-3б), средний (4-7б), высокий (8-10б). Уровень развития умений аудирования КГ оказался на одну единицу ниже (4,1), чем уровень ЭГ (5).

Само экспериментальное обучение проходило следующим образом: КГ и ЭГ работали над одним и тем же модулем «Зимние праздники», который состоял из 8 уроков. Уроки для экспериментальной и контрольной групп имели одну структуру, однако при разработке серии уроков для ЭГ были использованы различные ИКТ («YouTube», «Deutsche Welle», журнал «vitamin.de», «Взнания»). Каждый урок\срез был построен на трех основных этапах работы с аудиотекстом: предтекстовом, текстовом и послетекстовом. Каждый урок из серии имел перед собой *цель* – создать условия для развития у обучающихся способности понимать на слух иноязычную речь.

Рассмотрим на примере работу с аудиоматериалом по теме «Прекрасная зима». На «предтекстовом» этапе урока КГ и ЭГ

выполняют задания на снятие языковых трудностей – заполняют пропуски предложными словами. ЭГ начинает работу на электронной платформе «Взнания», КГ получает задания в печатном формате. На этапе работы с аудиоматериалом ЭГ просматривает видеоролик с видеохостинга «YouTube», а КГ прослушивает аудио без видеосопровождения. Одновременно с просмотром\прослушиванием материала, обучающиеся выполняют задания на проверку понимания содержания – отвечают на вопросы, выбирают из списка подходящие факты, а также лексические упражнения – соотносят идиоматические выражения с их значением. На «послетекстовом» этапе обучающиеся двух групп выполняют продуктивное контрольное задание – мини-эссе по теме материала.

**Результаты исследования:** исходя из полученных данных можно сделать вывод, что средний уровень развития умений аудирования у обучающихся КГ повысился. Средний балл на группу однако почти не повысился – лишь на 0,4 балла (4,5). Данный результат все еще граничит с нижним порогом среднего уровня умений аудирования.

Средний уровень развития умений аудирования у обучающихся ЭГ 7 класса повысился. На этапе завершения экспериментального обучения средний балл составляет 7 (+2) баллов, что соответствует верхней границе среднего уровня. Большая часть обучающихся повысила свои баллы в рамках среднего уровня развития умений аудирования.

**Заключение:** таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза о том, что использование современных ИКТ способствует повышению эффективности обучения аудированию на уроках немецкого языка в средней школе, подтверждена. В ходе экспериментального обучения средний уровень обучающихся в ЭГ повысился на 2 балла (с 5 до 7), в то время как уровень развития умения аудирования у КГ повысился

лишь на 0,4 балла (с 4,1 до 4,5). Большая часть обучающихся экспериментальной группы повысила свой уровень развития умений аудирования.

#### Список литературы

Григорьев С. Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы. М.: [Б. и.], 2005. 231 с.

Радченко О.А. Немецкий язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / О.А. Радченко, И.Ф. Конго, У. Гертнер. М. : Просвещение, 2012. 200с.: ил. (Вундеркинды).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011.

Шарапова М. И. ИКТ в образовании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: гуманитарные науки, 2011. №620. С. 119-135

**Сабитова З.Ф.**

***Научный руководитель: Безуглова О.А., канд. филол. наук,***

***КФУ им Г. Тукая, г. Казань***

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Английский язык является важным предметом в школьной программе, и теперь уже и в повседневной жизни людей в Российской Федерации. В качестве обязательного предмета от начальной школы до аспирантуры он имеет особый статус в российском образовании (Cheng, 2002). С середины 1990-х годов, наряду с русским языком и математикой, английский язык стал одним из основных элементов обучения. Целью данного исследования является определение использования ИКТ в обучении английскому языку в начальных школах города Республики Татарстан. Это исследование посвящено реформе ИКТ в Российской Федерации и описывает связанные с этим вопросы, чтобы проиллюстрировать, как ИКТ используются в процессе обучения английскому языку в начальных классах.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, функция ИКТ, игровые элементы.

В настоящее время ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) широко используются в образовании во всем мире. Российское образование – не исключение. Концепция ИКТ в образовании, по мнению Министерства образования Российской Федерации, включает в себя три основных направления:

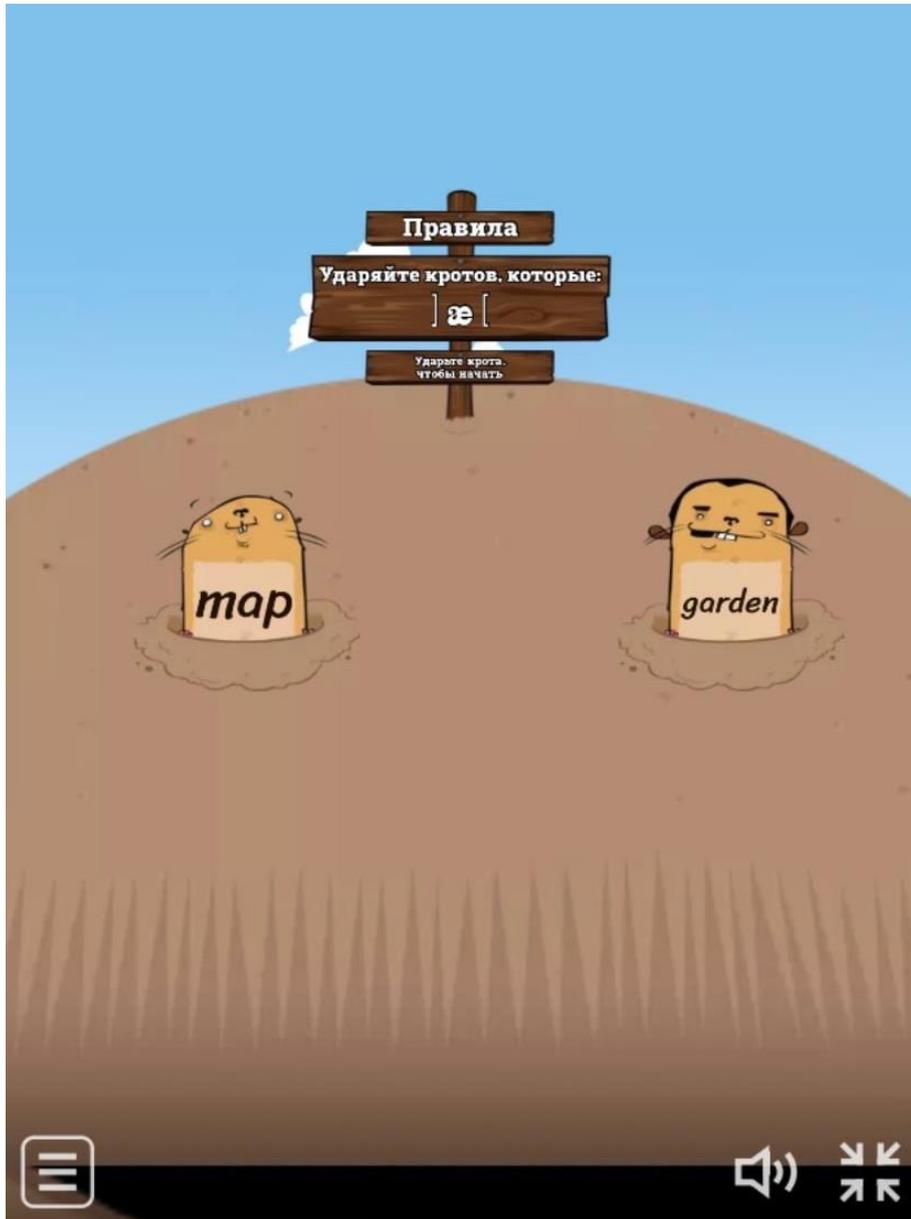
- а) ИКТ для всех учащихся, что означает, что ИКТ используются для сокращения цифрового разрыва между школами;
- б) роль и функция ИКТ в образовании как инструмента преподавания и обучения, как части предмета и как предмет сам по себе;
- с) использование ИКТ для повышения производительности, эффективности и результативности системы управления (ЮНЕСКО, 2006 г.).

Наша задача суметь вовлечь детей на уроке, для этого учителю необходимо идти в ногу со временем. И чтобы процесс обучения стал наиболее эффективным и интересным, нам, то есть учителям, нужно постараться внедрить различные способы технологий на уроках английского языка в начальных классах.

Первое, по нашему мнению это различного рода, а именно красочные презентации, которые мы можем создать либо в PowerPoint это уже общеизвестный способ, также мы любим использовать приложение Canva. Дети обожают все яркое, им очень важна визуализация, меньше слов, больше картинок.

Второй способ в виде игр, которые создаются на сайтах, например Wordwall, LearningApps.

Например первый источник ( Wordwall ) в этой игре дети закрепляют английский звук [ æ ]. Все работа происходит на интерактивной доске каждый ребенок выходит к ней и тыкает пальцем в того бобра, у которого в слове есть звук [ æ ].



Третий способ использовать разные короткие видео, возможно для физ зарядки, или при закреплении темы. Обычно это видео из YouTube английские песенки с движениями.

Таким образом, мы научим детей правильно пользоваться информационно-коммуникационными технологиями.

Подводя итог, отметим следующие преимущества: возможность расширения опыта обучения за пределами класса; повышение мотивации; больше взаимодействия как учитель-ученик, так и ученик-ученик; повышение активности учащихся.

#### **Список литературы**

Бочарова Л.Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения // Иностранные языки в школе. - 2018 - № 3. - С.50-55.

Гальперин П. Я. Современная методика английского языка / П. Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 2021. – 180 с.

Денисова Л.Г. Использование игровых элементов на начальном этапе обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. - 2015. - № 4. - С. 82-86

Дианова Е.М., Костина Л.Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку (Обзор зарубежной методической литературы) // Иностранные языки в школе. – 2015.

Калимулина О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи // Иностранные языки в школе. - 2021. - №3.

Степнова И.С. Игры в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. - 2020. - № 2. - С. 90-92.

**Терентьев С.В., Шумель В.С.**

**Научный руководитель: Баева Н.А., к. филол. н., доцент,  
Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербурга**

### **ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОНЛАЙН-ДОСКИ MIRO ДЛЯ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В данной статье рассматриваются механизмы исправления ошибок на примере письменных заданий, выполненных на онлайн-доске Miro. Авторы описывают инструментарий данной программы и его возможности в исправлении ошибок учащихся. В статье также приведён пример практического использования инструментария онлайн-доски Miro в процессе исправления ошибок в письменных

заданиях. Авторами выделяются достоинства и недостатки программы, а также анализируется эффективность отдельных средств исправления ошибок онлайн-доски Miro.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, онлайн-доска Miro, письменная речь, исправление ошибок, взаимопроверка.

*Актуальность* статьи обусловлена возрастающей ролью систем дистанционного обучения в современном образовании. Исправление ошибок как важная часть образовательного процесса должна учитывать специфику проведения занятия в дистанционном формате. Одной из популярных современных платформ для организации дистанционного обучения является онлайн-доска Miro, инструментарий которой позволяет актуализировать различные способы исправления ошибок.

*Основным материалом* статьи послужили учебное пособие по Teaching Knowledge Test под авторством Спрэтт М. и Уильямс М., а также результаты проведённого авторами статьи занятия по английскому языку на платформе Miro в рамках применения *метода педагогического эксперимента*.

Онлайн-доска Miro - это отечественная онлайн-платформа для командной работы, которая представляет из себя виртуальный аналог маркерной доски, доступной прямо в браузере или мобильном приложении. Совместную работу в Miro можно провести с помощью совместного наполнения и просмотра доски в реальном времени [Панина 2022: 281].

Существует множество *способов исправления ошибок*, среди которых ряд исследователей отмечают следующие: интонирование, использование пауз, отложенное исправление, жесты, мимика, визуальный код; использование письменного коррекционного кода

(пометки на полях gr., str., lex., voc., и т.д.), временная шкала и другие [Прошина 2017: 4].

Так, например, в официальном подготовительном курсе ТКТ определяются следующие виды исправления ошибок. В данной статье мы выбрали те виды, которые возможно реализовать в рамках выбранной онлайн-доски Miro [Spratt, Pulverness 2014: 232]:

- шкала времени – позволяет наглядно продемонстрировать взаимоотношения между различными видовременными формами глаголов;

- указание на ошибку – система наводящих вопросов, позволяющая обратить внимание учеников на трудный аспект;

- асинхронная коррекция – метод исправления ошибок после их фактического осуществления учениками;

- намеренный пропуск ошибки – схожий с предыдущим метод, идущий от обратного: учителю не обязательно исправлять и тратить время на объяснение концепта, который не затрагивается в текущем уроке, а является частью более поздней образовательной программы;

- использование пометок – метод коррекции, предполагающий написание учителем в тексте работы учащегося пометки, которые являются сокращением для той или иной области ошибок.

Инструментарий некоторых онлайн-платформ, применяемых в дистанционном обучении, может дать учителю возможность проводить коррекцию нестандартными и интересными для учащихся способами. Онлайн-доска Miro представляет инструментарий в виде, например, соединительных линий, функции вставки медиа-файлов, функции комментария к любой части текста и создания текстовых окон.

Рассмотрим практическое применение данного инструментария онлайн-доски Miro для коррекции ошибок обучающихся (согласно классификации видов коррекции, представленной Спрэтт М. и Уильямс М.) на основе проведённого авторами данной работы.

1. *Шкала времени* использовалась авторами статьи в качестве визуальной опоры для выполнения письменных заданий. Можно сказать, что данный метод коррекции использовался не в синхронном плане, а превентивно, то есть в целях предупреждения совершения ошибок.

Осуществление данного метода происходит с помощью функции *вставки необходимого визуального материала* на любое доступное пространство созданной доски. Нами был выбран самый верх доски и большие размеры самих картинок в целях привлечения внимания учеников к грамматическому материалу.

2. В процессе работы с онлайн-доской нами также были использованы *графические средства указания на ошибку*. Осуществление данного метода происходило с помощью использования инструментов *Connection line* и *текстовых окон*, которые позволяют визуально выделить определённое место в письменном задании, где была совершена ошибка, проведя, например, линию от места ошибки до свободного места на доске, где учитель может записать свой комментарий.

3. Стоит отметить, что взаимодействие учителя с учениками и между самими учениками в контексте исправления ошибок проходило в асинхронном формате. Так, например, в ходе занятия на онлайн-доске Miro можно наблюдать взаимопроверку смыслового содержания письменного высказывания со стороны учеников. Один из учеников задаёт некоторые наводящие вопросы, направленные на проверку другим учеником использованных им фраз и терминов. Создать подобный комментарий и организовать дискуссию формата учитель-ученик или ученик-ученик можно с помощью инструмента *Comment*.

4. Кроме того, онлайн-доска Miro позволяет наглядно и разными способами делать пометки, что особенно важно при проверке письменных заданий.

Так, авторами была разработана система пометок, актуальная в рамках письменного задания, во время выполнения которого важно соблюдать структуру письменного высказывания: нами были выделены краткие формы слов, отвечающие за части письма (introduction = intr., main body = MB, conclusion = conc.). Письменное задание заключалось в написании письма с визуальной опорой. Затем учителю необходимо лишь приписать к месту ошибки одну или несколько установленных пометок. Данный метод создания пометок может быть актуализирован разными инструментами онлайн-доски Miro. В нашем случае использовались инструменты *Connection line* и *текстовые окна*.

*Результаты исследования:* таким образом, на практике использования онлайн-доски Miro нами были применены четыре метода коррекции ошибок: шкала времени, использование асинхронного формата исправления ошибок, использование системы пометок, а также графическое указание на ошибку.

Данные методы позволили создать условия для быстрой обратной связи со стороны учителя и взаимопроверки среди учеников, а также обеспечить мультисенсорный подход (визуальное исправление на доске возможно разными цветами, картинками и/или эмодзи и сопровождается устными инструкциями со стороны учителя).

В меньшей степени или совсем не использовался метод намеренного пропуска ошибок. Мы предполагаем, что данный метод не нашёл отражения в нашей практике ввиду того, что все письменные задания были направлены на применение уже изученного грамматического и лексико-грамматического материала.

*Заключение:* итак, создание интерактивной среды с использованием онлайн-доски Miro, когда все участники на занятии задействованы и активны - это эффективный способ сделать обучение английскому языку более качественным и быстрым.

### Список литературы

Панина Е.Ю. Использование доски Miro в организации творческих проектов на уроках английского языка в старших классах // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2022. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-doski-miro-v-organizatsii-tvorcheskih-proektov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-starshih-klassah> (дата обращения: 24.03.2023).

Прошина А.В. Как заставить исправление ошибок работать при обучении иностранному языку // КНЖ. 2017. №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-zastavit-ispravlenie-oshibok-rabotat-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.03.2023).

Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course: Modules 1, 2 and 3. Cambridge University Press, 2014. 256 p.

**Умирова А.Х.**

**Научный руководитель: Хильченко Т.В., к. пед. наук, доцент,**

*Шадринский государственный педагогический университет,*

*г. Шадринск*

## РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению теоретических аспектов проблемы реализации метода геймификации на уроке иностранного языка на этапе основного общего образования. Предметом исследования является метод геймификации и его дидактический потенциал. В статье раскрыта сущность понятий «геймификация», «метод геймификации», «урок иностранного языка». Автором обобщены подходы ученых к классификации видов игр на уроке иностранного языка, представлены педагогические условия для успешной интеграции геймификации и методические рекомендации для проектирования урока иностранного языка с использованием метода геймификации.

**Ключевые слова:** урок иностранного языка, геймификация, метод геймификации, игра, иностранный язык.

### **Актуальность исследуемой проблемы.**

Современные тенденции развития системы школьного образования связаны с потребностью использования активных методов обучения для реализации положений системно-деятельностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса. К таким методам можно отнести игровой метод, проблемный метод, коммуникативный метод, проектный метод и др. В последние годы все большую популярность среди практикующих учителей иностранного языка приобретают такие активные методы как кейс-метод, веб-квест и метод геймификации. Интерес ученых к интеграции метода геймификации в образовательный процесс по иностранному языку обусловлен тем, что при применении геймификации на уроке иностранного языка обучающиеся проявляют активность, изучаемый материал преподносится в увлекательной для школьника форме в игровом контексте, следовательно, создаются более успешные условия для овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

### **Материал и методика исследования.**

Материалом исследования являются научные труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других ученых, раскрывающие сущность игры и игровых технологий на уроке иностранного языка; работы И.С. Воскресенского, Кевина Вербаха, Ричарда Бартла по теории и практике использования геймификации в обучении иностранному языку; научные работы М. Барбер, Э. Карр-Челлман, Д. Кларк, И. Курылева, Дж. Ли, Т. Е. Пахомовой и Л. Шелдон по интеграции метода геймификации в образовательный процесс.

Современный урок иностранного языка – это законченный отрезок работы по обучению, на протяжении которого осуществляется достижение определенных практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных целей. Достижение этих целей осуществляется путем выполнения заранее спланированных индивидуальных и индивидуально-групповых заданий на основе используемых учителем средств, методов и приемов обучения.

Согласно К. Вербаху, «геймификация – это использование элементов игры и технологий проектирования игр в неигровом контексте» [Вербах 2015: 224]. Целью геймификации является повышение уровня мотивации, вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, а также их вдохновение на продолжение изучения школьного предмета.

Для того, чтобы геймификация позволяла достичь и реализовать главную цель в обучении иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции, необходимо указать основные педагогические условия эффективного применения данного метода на уроке: постановка задач и разработка сценария с учетом уровня подготовки, интересов, возрастных и/или индивидуальных особенностей обучающихся; правильная организация игровой учебной деятельности обучающихся, в процессе которой происходит активизация и/или систематизация изучаемого материала; поэтапная работа по формированию соответствующих компетенций в ходе выполнения конкретных заданий [Говоров 2014: 76].

Традиционно игры, применяемые на уроках иностранного языка, направлены на формирование языковых навыков и речевых умений, поэтому целесообразно их деление на следующие группы, подробно описанные М.Ф. Строниным [Стронин 1981: 57]:

1) Грамматические игры – игры, направленные на формирование грамматических навыков. Цель грамматической игры – научить

употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности; практически применять знания по грамматике, создать естественную ситуацию для употребления грамматических конструкций в естественных ситуациях общения.

2) Лексические игры, целью которых является употребление лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке, ознакомление с сочетаемостью слов, активизация речемыслительной деятельности, развитие речевой реакции учащихся.

3) Фонетические игры используются для формирования и корректировки произносительных (фонетических) навыков школьников.

4) Орфографические игры направлены на освоение правописания иностранных слов в увлекательной форме.

5) Речевые игры, которые учат умению пользоваться языковыми средствами в процессе совершенствования речевого акта (монологического и диалогического, письменного и устного).

Эффективность использования учебных игр находится в прямой зависимости от следующих факторов:

- 1) целенаправленность всего процесса обучения;
- 2) содержание учебной информации и соответствие его учебным целям и задачам, а также интересам и потребностям обучаемых;
- 3) система учебных игр, их соответствие целям и задачам обучения;
- 4) релевантность, качество, момент введения в учебный процесс;
- 5) мастерство учителя [Буйновская 2019: 212]

Проектируя урок иностранного языка с использованием метода геймификации, учителю следует помнить, что существует три типа игровых элементов, которые применяются в геймификации: динамика, механика и механизмы (компоненты). Сюжет является самым важным в технологии геймификации, он должен с самого начала увлечь

ученика. История должна быть интересна и соответствовать увлечениям класса.

### **Результаты исследования и их обсуждение.**

В период прохождения производственной практики нами были обобщены методические рекомендации по проведению урока иностранного языка с использованием метода геймификации в 6 классе по теме “Sports and games” на материале УМК «Spotlight 6» авторов Ю.Е.Ваулина, Дж.Дули, О.Е.Подольяко, В.Эванс. С целью создания условий для обобщения и систематизации изученного лексико-грамматического материала, а также освоения и закрепления нового материала мы интегрировали в урок следующие элементы геймификации: сюжет (нам пишет известный журналист и просит помочь ему в написании статьи по теме «Игры и спорт»), подсчет очков, игры на активизацию лексики («Кто быстрее?») и грамматики («My ideal partner»), соревновательная составляющая, учебное сотрудничество между участниками, а также обратная связь с учителем. Проведенный урок позволил сделать вывод о том, что интеграция метода геймификации в образовательный процесс по иностранному языку позволяет уйти от традиционной формы обучения, а также эффективно формировать у учащихся предметные знания, умения и навыки в увлекательной форме.

### **Заключение**

Подводя итог, отметим, что реализация метода геймификации на уроке иностранного языка позволяет не только разнообразить формы учебной деятельности, но и повысить эффективность усвоения изучаемого материала за счет своей увлекательности, зрелищности и новизны. Свойственные геймификации механики позволяют запустить тот самый высший уровень активности, который является источником творческой деятельности школьника.

### Список литературы

Буйновская Е. М. Геймификация образования // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла. 2019. № 2. С.212-213

Вербих К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М.: МИФ, 2015. 224 с.

Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : (Из опыта работы). Пособие для учителя М. : Просвещение, 1981. 112 с.

Говоров А. И. Геймификация как средство повышения мотивации учащихся. 2014. № 9. С.76-78

**Успенская Т. И.**

**Научный руководитель: Малышева Е. В., к. фил. н., доцент,**  
*Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье описана сущность применения художественных текстов, интегрированных в образовательный процесс посредством технологии развития критического мышления на уроке английского языка на этапе основного общего образования в седьмом классе. Полученные результаты тестирований подтвердили результативность интеграции художественных текстов в урок, построенный по технологии развития критического мышления.

**Ключевые слова:** обучение, мышление, критическое мышление, технология развития критического мышления, оценка информации

**Актуальность исследуемой проблемы.** В связи с изменяющимися условиями интеллектуальное развитие личности сегодня измеряется не привычным всем объемом знаний, информации, содержащейся в памяти, а желанием, возможностью и готовностью к

«добыванию» необходимых знаний путем критического анализа, осмысления и переосмысления информации, умения делать логические выводы и самостоятельно принимать решения.

**Материал и методика исследования.** Исходя из того, что критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия и понимания окружающей его информации [Селевко 2005: 156], в рамках него должны быть реализованы три компонента.

Когнитивный компонент определяет совокупность мыслительных операций для выявления связей в изучаемом явлении. Здесь используется таксономия когнитивных уровней Б. Блума [Блум 1956: 18]: Знание – Понимание – Применение – Анализ – Синтез – Оценка.

Коммуникативный компонент основан на поиске противоречий в новой информации. Предполагается использование других точек зрения, гипотез, помогающих выявить эти противоречия [Грудзинская 2007: 12].

Рефлексивный компонент помогает осознать изучаемое явление за счет размышления над собственным познавательным процессом. Во взаимодействии «учитель – ученик» происходит освоение учащимися методов осознанного анализа, конструирования и решения проблем, а также адекватной оценки собственных действий [Муштавинская 2009: 6].

Данные компоненты раскрываются в структуре урока, который по технологии развития критического мышления (ТРКМ) содержит три фазы:

1. **Вызов** (пробуждение, осмысление новой информации, evocation stage): начало работы – формулировка проблемы, которую нужно решить. Учителю необходимо мотивировать учеников на получение нового знания, а именно вспомнить, что им известно по данной теме, систематизировать имеющуюся информацию. Если на

этом этапе обучения информации не достаточно, помочь сформулировать вопросы и на их основе поставить цель.

**2. Осмысление содержания** (реализация смысла, изучение нового материала, realization of meaning): работа с новой информацией, предполагающая активную деятельность ученика.

**3. Рефлексия** (размышление, reflection): анализ и творческая переработка информации, выработка собственного отношения к изучаемому материалу, выявление ещё непознанного [Заир-Бек 2011: 7].

Таким образом, использование данной технологии на уроках дает возможность самим ученикам формулировать различные цели, достигать как прогнозируемых, так и спонтанных результатов, а так же корректировать первоначальные цели и способы их достижения.

**Результаты исследования.** Опытное обучение, направленное на развитие критического мышления на основе художественных текстов в процессе обучения учащихся 7-х классов проводилось при участии учащихся в составе 23 человек (11 мальчиков и 12 девочек) с ноября по январь 2022-2023г.

Работа осуществлялась в три взаимосвязанных этапа:

Первый этап — диагностический, позволил выявить исходный уровень сформированности критического мышления у учащихся. Учащимся было предложено написать тест для определения первоначального уровня критического мышления. Для этого нами был составлен тест для оценки критического мышления. В тест вошли задания, основанные на умениях, которые входят в понятие критическое мышление, основанное на таксономии Блума: синтез, анализ, оценка, память, понимание информации.

На втором (формирующем) этапе опытной работы была осуществлена на практике серия уроков по формированию критического мышления в процессе обучения иностранному языку.

Также был проведен сбор промежуточных данных с помощью творческих заданий. Для первого задания ученикам надо было, проанализировав моменты, о которых мы говорили на уроке, а также просмотрев произведение Роальда Даля «Чарли и шоколадная фабрика», придумать новую необычную сладость. Данное задание включало в себя анализ, синтез, понимание и применение информации на практике. К сожалению, из 12 человек, выполнивших задание, 3 человека задание не поняли, следовательно, оцениваются в 0 баллов, остальные задание выполнили на высший балл.

Второе задание заключалось в согласии или несогласии с результатами теста по распределению на факультеты школы волшебства Хогвартс. Целью данного задания являлся контроль объективности самооценки, сформированность умения выдвигать свою точку зрения и аргументировать ее. Работы проверялись, исходя из трех критериев: 1) высказать свое мнение (1б); 2) назвать минимум 3 причины (3б); 3) наличие вводных слов (1б); 4) наличие ошибок (5б). Количество баллов: 10-9 баллов – высокий уровень; 8-6 баллов – средний уровень; 5 и меньше баллов – низкий уровень. Из 12 человек, выполнивших работу, 6 – 10б, 2 – 9б, 3 – 8б, 1 – 7б.

Итоговый тест, основанный на принципах, вложенных во входной тест, был проведен после проведения шести экспериментальных уроков. Представленные в таблице результаты данного теста показали положительную динамику применения ТРКМ.

#### Результаты тестирования

Уровни	Входной тест	Выходной тест
Высокий	14%	39%
Средний	32%	51%
Низкий	54%	10%

**Заключение.** Таким образом, использование данной технологии на уроках дает возможность самим ученикам формулировать различные цели, достигать как прогнозируемых, так и спонтанных результатов, а так же корректировать первоначальные цели и способы их достижения.

#### **Список литературы**

1. Грудзинская Е.Ю. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». Нижний Новгород, 2007. 182 с.
2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
3. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. Серия «Уроки для педагогов». СПб: КАРО, 2009.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
5. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. 207 p.

## Сведения об авторах и научных руководителях

**Абсалямова Ксения Олеговна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [xerendipity@mail.ru](mailto:xerendipity@mail.ru)

**Авсанова Агунда Алановна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск; e-mail: [aavsanovaa@mail.ru](mailto:aavsanovaa@mail.ru)

**Акеел Аиех**, студент 2 курса, магистратура, Московский государственный строительный университет, г. Москва; e-mail: [ayaakeel95@gmail.com](mailto:ayaakeel95@gmail.com)

**Акилова Татьяна Викторовна**, заместитель директора по учебной работе, Средняя школа №13 г. Могилева, Республика Беларусь; e-mail: [akilovat55@gmail.com](mailto:akilovat55@gmail.com)

**Александрова Анастасия Владимировна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [nastyaalexandrova555@gmail.com](mailto:nastyaalexandrova555@gmail.com)

**Аллахвердиева Айнур Адилевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин; e-mail: [aynuurochka.158358@yandex.ru](mailto:aynuurochka.158358@yandex.ru)

**Ань Жуй**, студент 1 курса, бакалавриат, Дальневосточный государственный аграрный университет, г. Благовещенск; e-mail: [anruian@yandex.ru](mailto:anruian@yandex.ru)

**Аникина Анастасия Денисовна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин; e-mail: [anikina-27@yandex.ru](mailto:anikina-27@yandex.ru)

**Антропова Валерия Александровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [valeriya.antrova.13@mail.ru](mailto:valeriya.antrova.13@mail.ru)

**Арабаджи Кристина Дмитриевна**, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранной филологии, Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда, Казахстан; e-mail: [kristinchik.2289@mail.ru](mailto:kristinchik.2289@mail.ru)

**Ардашева Елена Дмитриевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [yelena\\_ardasheva@inbox.ru](mailto:yelena_ardasheva@inbox.ru)

**Асафова Елена Владимировна**, кандидат биологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, Институт психологии и образования, г. Казань; e-mail: [mrs\\_elvinam@mail.ru](mailto:mrs_elvinam@mail.ru)

**Аскарров Адильжан Муратулы**, курсант 4 курса, бакалавриат, Пограничная академия Комитета национальной безопасности Республики Казахстан, г. Алматы; e-mail: [mister.ulas@mail.ru](mailto:mister.ulas@mail.ru)

**Афтенюк Ольга Владимировна**, студентка 4 курса, специалитет, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье, Молдова; e-mail: [aftolga1909@mail.ru](mailto:aftolga1909@mail.ru)

**Ахметова Ляйсан Рамилевна**, студентка 2 курса, бакалавриат,

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: [lyaysan\\_akhmetova@list.ru](mailto:lyaysan_akhmetova@list.ru)

**Багликова Валерия Петковна**, преподаватель преподаватель медико-фармацевтического колледжа Курского государственного медицинского университета, г. Курск; e-mail: [lera.baglikova@yandex.ru](mailto:lera.baglikova@yandex.ru)

**Багманова Таисия Маратовна**, студентка 1 курса, Курский государственный медицинский университет Минздрава России медико-фармацевтический колледж, г. Курск; e-mail: [Tbagmanova2007@mail.ru](mailto:Tbagmanova2007@mail.ru)

**Баева Наталья Александровна**, кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт – Петербург; e-mail: [baeva-angl@rambler.ru](mailto:baeva-angl@rambler.ru)

**Байбородова Людмила Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль; e-mail: [annamir20181@mail.ru](mailto:annamir20181@mail.ru)

**Батырбиева Данизет Казбековна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Пятигорский Государственный университет, г. Пятигорск; e-mail: [danizet@list.ru](mailto:danizet@list.ru)

**Безуглова Ольга Андреевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языковой и межкультурной коммуникации, Казанский Федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, г. Казань; e-mail: [OABezuglova@kpfu.ru](mailto:OABezuglova@kpfu.ru)

**Бекирова Мавиле Эскендеровна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь; e-mail: [bekirova.m.i.21@gmail.com](mailto:bekirova.m.i.21@gmail.com)

**Белоног Оксана Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт – Петербург; e-mail: [belonog78@mail.ru](mailto:belonog78@mail.ru)

**Богачева Мария Валерьевна**, студентка 2 курса, магистратура, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [boiss2010@mail.ru](mailto:boiss2010@mail.ru)

**Богданова Марина Дмитриевна**, магистрант, 2 курса, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород; e-mail: [bogdanova-marina.busy@yandex.ru](mailto:bogdanova-marina.busy@yandex.ru)

**Бондарович Ксения Игоревна**, студентка 4 курс, бакалавриат, Международный университет МИТСО, г. Минск, Беларуссия; e-mail: [bondarovicksuha064@gmail.com](mailto:bondarovicksuha064@gmail.com)

**Бородулина Валерия Евгеньевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, г. Пушкин; e-mail: [bogodulinavaleria13@gmail.com](mailto:bogodulinavaleria13@gmail.com)

**Бразговская Елена Евгеньевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии и лингводидактики, Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М.Достоевского, г.Санкт-Петербург; e-mail: [elena.brazgowska@gmail.com](mailto:elena.brazgowska@gmail.com)

**Брак Алена Дмитриевна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк; e-mail: [brakalena@yandex.ru](mailto:brakalena@yandex.ru)

**Быкова Ирина Владимировна**, преподаватель, Детский сад № 13 г. Могилева, Белоруссия; e-mail: [detskisad13by@yandex.by](mailto:detskisad13by@yandex.by)

**Ван Юе**, аспирант, 3 год обучения, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва; e-mail: [bellawangyue@yandex.ru](mailto:bellawangyue@yandex.ru)

**Варнавская Софья Владимировна**, студентка 5 курса, специалитет, Южный Федеральный Университет, г. Таганрог; e-mail: [varnavskaya.sof@gmail.com](mailto:varnavskaya.sof@gmail.com)

**Вертинская Ольга Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград; e-mail: [Overtinskaya@kantiana.ru](mailto:Overtinskaya@kantiana.ru)

**Войтенко Наталия Олеговна**, студентка 3 курса, специалитет, Южный Федеральный Университет; Институт управления в экономических, экологических и социальных системах, г. Таганрог; e-mail: [voitenko@sfedu.ru](mailto:voitenko@sfedu.ru)

**Воложанина Татьяна Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и перевода, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург; e-mail: [evita22@bk.ru](mailto:evita22@bk.ru)

**Галиуллина Гульшат Раисовна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой татарского языкознания, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: [caliullina@list.ru](mailto:caliullina@list.ru)

**Галаятдинов Артур Анварович**, студент 2 курса, бакалавриат, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург; e-mail: [warface7901@mail.ru](mailto:warface7901@mail.ru)

**Гимадиева Эльвира Наилевна**, ассистент, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань; e-mail: [gellonsy@mail.ru](mailto:gellonsy@mail.ru)

**Глазкова Карина Романовна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол; e-mail: [karinaglazkova378@gmail.com](mailto:karinaglazkova378@gmail.com)

**Глазунова Алина Сергеевна**, студентка 3 курс, специалитет, Южный федеральный университет, г. Таганрог; e-mail: [alinatag@gmail.com](mailto:alinatag@gmail.com)

**Говядова Ольга Николаевна**, преподаватель медико-фармацевтического колледжа Курского государственного медицинского университета, г. Курск; e-mail: [GovyadovaO@yandex.ru](mailto:GovyadovaO@yandex.ru)

**Головачева Надежда Игоревна**, студентка 2 курса, магистратура, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [golovahev1@yandex.ru](mailto:golovahev1@yandex.ru)

**Гончарова Любовь Марковна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва; e-mail: [img2015@yandex.ru](mailto:img2015@yandex.ru)

**Горбунов Сергей Денисович**, студент 5 курс, специалитет, филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: [zzllldff@gmail.com](mailto:zzllldff@gmail.com)

**Грачева Екатерина Андреевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-

mail: [katepxx1@gmail.com](mailto:katepxx1@gmail.com)

**Грецкая Татьяна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург; e-mail: [tat-gr01@yandex.ru](mailto:tat-gr01@yandex.ru)

**Грибенник Дмитрий Владимирович**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и литературы, Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург; e-mail: [birg-73@mail.ru](mailto:birg-73@mail.ru)

**Губская Виктория Сергеевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР; e-mail: [vikusia-gubska@mail.ru](mailto:vikusia-gubska@mail.ru)

**Давыденкова Анастасия Алексеевна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [plushka2203@mail.ru](mailto:plushka2203@mail.ru)

**Денисова Елена Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [t000011471@lgumail.ru](mailto:t000011471@lgumail.ru)

**Дмитриева Софья Владимировна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [sofiadmitrieva82@gmail.com](mailto:sofiadmitrieva82@gmail.com)

**Динькаева Милана Куанышевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан; e-mail: [kayevami@mail.ru](mailto:kayevami@mail.ru)

**Доброниченко Елена Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [evd-dobro@yandex.ru](mailto:evd-dobro@yandex.ru)

**Дорохина Анастасия Павловна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [st000010674@lgumail.ru](mailto:st000010674@lgumail.ru)

**Досболов Уласбек Болысбекулы**, курсант 4 курса, бакалавриат, Пограничная академия Комитета национальной безопасности Республики Казахстан, г. Алматы; e-mail: [praga5mani@mail.ru](mailto:praga5mani@mail.ru)

**Дроздова Светлана Алексеевна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Московский педагогический государственный университет, г. Москва; e-mail: [sdrosd322@mail.ru](mailto:sdrosd322@mail.ru)

**Дубаков Артем Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [rain.22@rambler.ru](mailto:rain.22@rambler.ru)

**Дымова Алена Вячеславовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; e-mail: [dym.aliona@yandex.ru](mailto:dym.aliona@yandex.ru)

**Елизарова Людмила Вячеславовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; e-mail: [lyudmilaelizarova@yandex.ru](mailto:lyudmilaelizarova@yandex.ru)

**Еникеева Эльвира Рамилевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Российский гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург; e-mail: [ramilenickeev@yandex.ru](mailto:ramilenickeev@yandex.ru)

**Ефимов Дмитрий Константинович**, доцент кафедры английского языка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [vomifemid@mail.ru](mailto:vomifemid@mail.ru)

**Жарова Владилена Анатольевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, г. Пушкин; e-mail: [vadazha@yandex.ru](mailto:vadazha@yandex.ru)

**Жарова Жанна Романовна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, г. Санкт-Петербург, Пушкин; e-mail: [zh\\_dmitriieva@mail.ru](mailto:zh_dmitriieva@mail.ru)

**Жибоедова Ирина Денисовна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Старооскольский филиал Белгородского Государственного Национального Исследовательского Университета, г. Старый Оскол; e-mail: [irinazhiboedova2@gmail.com](mailto:irinazhiboedova2@gmail.com)

**Журавлева Надежда Владимировна**, студентка 2 курса, магистратура, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург; e-mail: [nadyaz\\_1999@mail.ru](mailto:nadyaz_1999@mail.ru)

**Задонская Маргарита Григорьевна**, студентка 1 курса, магистратура, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург; e-mail: [rita.zadonskaya@mail.ru](mailto:rita.zadonskaya@mail.ru)

**Заросликова Елена Анатольевна**, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [ramsy@mail.ru](mailto:ramsy@mail.ru)

**Зартдинова Юлия Андреевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [yulya.zartdinova@yandex.ru](mailto:yulya.zartdinova@yandex.ru)

**Захарова Вероника Анатольевна**, преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [veronika.zakharova@hotmail.com](mailto:veronika.zakharova@hotmail.com)

**Зимовец Валерия Георгиевна**, студентка 4 курс, специалитет, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье, Молдова; e-mail: [valeriazimovets01@mail.ru](mailto:valeriazimovets01@mail.ru)

**Змеева Полина Алексеевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [mypouline@gmail.com](mailto:mypouline@gmail.com)

**Иванова Светлана Викторовна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [ana.ivans@yandex.ru](mailto:ana.ivans@yandex.ru)

**Кабинина Надежда Владимировна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации, УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; e-mail: [nadia.nvlad2010@yandex.ru](mailto:nadia.nvlad2010@yandex.ru)

**Кавабэ Валерия**, студентка 3 курса, бакалавриат, Владивостокский государственный университет, г. Владивосток; e-mail: [valeriakawabe@bk.ru](mailto:valeriakawabe@bk.ru)

**Казакова Елена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета г. Новокузнецк; e-mail: [kazakova.elena2013@mail.ru](mailto:kazakova.elena2013@mail.ru)

**Карлина Анастасия Николаевна**, преподаватель кафедры лингвистического образования, Южный федеральный университет, г. Таганрог; e-mail: [akarlina@sfnu.ru](mailto:akarlina@sfnu.ru)

**Карташова Анастасия Игоревна**, студентка 2 курса, магистратура, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: [nananastya.99@gmail.com](mailto:nananastya.99@gmail.com)

**Касьяненко Елена Эдуардовна**, учитель начальных классов, Средняя школа №13 г.Могилева, Республика Беларусь; e-mail: [akilovat55@gmail.com](mailto:akilovat55@gmail.com)

**Катамадзе Мария Олеговна**, кандидат филологических наук, доцент кафедра немецкого языка, Московский педагогический государственный университет, г. Москва; e-mail: [m.katamadze18@gmail.com](mailto:m.katamadze18@gmail.com)

**Колобков Иван Александрович**, учащийся 10 класса, ЧОУ ОиДО ЛНМО, г. Санкт-Петербург; e-mail: [povarpoint2006@gmail.com](mailto:povarpoint2006@gmail.com)

**Кондратьева Александра Андреевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [kondratieva.aleksandra2015@yandex.ru](mailto:kondratieva.aleksandra2015@yandex.ru)

**Коптелова Анастасия Эдуардовна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, г. Пушкин; e-mail: [koptelova-2001@mail.ru](mailto:koptelova-2001@mail.ru)

**Кормушина Арина Викторовна**, студентка 5 курса, специалитет, Южный Федеральный Университет, г. Таганрог; e-mail: [arishkina.arina@mail.ru](mailto:arishkina.arina@mail.ru)

**Косташ Людмила Леонтиевна**, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода филологического факультета, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко; e-mail: [lkostash@mail.ru](mailto:lkostash@mail.ru)

**Косоногова Ольга Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: [olgakosonogova@mail.ru](mailto:olgakosonogova@mail.ru)

**Косякова Юлия Геннадиевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный педагогический университет, г. Омск; e-mail: [ukos33@mail.ru](mailto:ukos33@mail.ru)

**Кочергина Наталья Александровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [kocherginanatalie@yandex.ru](mailto:kocherginanatalie@yandex.ru)

**Кочмар Варвара Дмитриевна**, студентка 2 курс, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Пушкин; e-mail: [kvarusha@yandex.ru](mailto:kvarusha@yandex.ru)

**Краева Елизавета Алексеевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Международный университет МИТСО, г. Минск, Беларуссия; e-mail: [lizakraeva1913@gmail.com](mailto:lizakraeva1913@gmail.com)

**Крапивина Ксения Петровна**, аспирант 2 курса, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск; e-mail: [krapivinaxena@gmail.com](mailto:krapivinaxena@gmail.com)

**Краснощеков Евгений Владиславович**, доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистического образования, Южный Федеральный Университет, г. Таганрог; e-mail: [judgin58@mail.ru](mailto:judgin58@mail.ru)

**Кремзикова Светлана Ефимовна**, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР; e-mail: [s.kremzikova@donnu.ru](mailto:s.kremzikova@donnu.ru)

**Кришталь Виктория Юрьевна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [krishtalvika@yandex.ru](mailto:krishtalvika@yandex.ru)

**Крючкова Юлия Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики; e-mail: [kruchkova\\_j@mail.ru](mailto:kruchkova_j@mail.ru)

**Кузнецова Жанна Васильевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск; e-mail: [HelloJaneKuku@yandex.ru](mailto>HelloJaneKuku@yandex.ru)

**Кузьмина Татьяна Сергеевна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [tavrinis@mail.ru](mailto:tavrinis@mail.ru)

**Кулумбегова Вероника Владимировна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Пятигорский Государственный Университет, г. Пятигорск; e-mail: [kulumbegova.vera@mail.ru](mailto:kulumbegova.vera@mail.ru)

**Куницына Мария Васильевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [kunitsyna.mariya@yandex.ru](mailto:kunitsyna.mariya@yandex.ru)

**Кушнарев Андрей Николаевич**, студент 5 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [takuvid9@yandex.ru](mailto:takuvid9@yandex.ru)

**Ладьяна Софья Викторовна**, студентка, 1 курс, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [st000045472@lgumail.ru](mailto:st000045472@lgumail.ru)

**Лесняк Дарья Сергеевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: [darlesnyak@sfedu.ru](mailto:darlesnyak@sfedu.ru)

**Ли Алиса Александровна**, студентка 4 курс, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [alisa050501nirvana1967@gmail.com](mailto:alisa050501nirvana1967@gmail.com)

**Липинская Анастасия Андреевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и перевода, СПбГЭУ; e-mail: [nastyalipinska@gmail.com](mailto:nastyalipinska@gmail.com)

**Литвишко Ольга Михайловна**, кандидат политических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Пятигорский Государственный университет; г. Пятигорск; e-mail: [olitvishko@yandex.ru](mailto:olitvishko@yandex.ru)

**Лукашина Анна Дмитриевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Донецкий национальный университет, г. Донецк; e-mail: [lukashina.anna2002@mail.ru](mailto:lukashina.anna2002@mail.ru)

**Лукина Анна Сергеевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [nananalululu0905@gmail.com](mailto:nananalululu0905@gmail.com)

**Лунева Кристина Вячеславовна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Курский государственный медицинский университет Минздрава Российской Федерации Медико-фармацевтический колледж, г. Курск; e-mail: [lunevak16@gmail.com](mailto:lunevak16@gmail.com)

**Майсюк Екатерина Александровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Международный университет «МИТСО», г. Минск; e-mail: [katerine7772@gmail.com](mailto:katerine7772@gmail.com)

**Малышева Елена Владимировна**, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина; e-mail: [e\\_malysheva@mail.ru](mailto:e_malysheva@mail.ru)

**Мани Гульжан Абланбековна**, магистр педагогических наук, майор, старший преподаватель 13 специальной кафедры (иностранных языков) Пограничной академии КНБ РК, г. Алматы, Казахстан; e-mail: [praga5mani@mail.ru](mailto:praga5mani@mail.ru)

**Маслова Екатерина Александровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск; e-mail: [e.maslova1@g.nsu.ru](mailto:e.maslova1@g.nsu.ru)

**Матвиенко Ксения Валерьевна**, студентка 2 курса, магистратура, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: [kseniam24.04@gmail.com](mailto:kseniam24.04@gmail.com)

**Маханькова Наталья Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [emilywill@yandex.ru](mailto:emilywill@yandex.ru)

**Медведева Виктория Сергеевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Старооскольский филиал Белгородского Государственного Национального Исследовательского Университета, г. Старый Оскол; e-mail: [victoria.nika-medvedeva123@yandex.ru](mailto:victoria.nika-medvedeva123@yandex.ru)

**Медведева Полина Андреевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [medvedeva2002polina@gmail.com](mailto:medvedeva2002polina@gmail.com)

**Меньшов Иван Сергеевич**, студент 2 курса, бакалавриат, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург; e-mail: [vanya\\_men@mail.ru](mailto:vanya_men@mail.ru)

**Мередова Айджа Максадовна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [ayja.meredova@mail.ru](mailto:ayja.meredova@mail.ru)

**Мингазова Зарина Рафаэлевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Российский университет дружбы народов, г. Москва; e-mail: 1032193712@rudn.ru

**Миронова Анна Николаевна**, аспирантка 3 года обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль; e-mail: [annamir20181@mail.ru](mailto:annamir20181@mail.ru)

**Миронова Наталья Андреевна**, магистр филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Международный университет «МИТСО», г. Минск, Белоруссия; e-mail: [ling@mitso.by](mailto:ling@mitso.by)

**Михайлова Алина Сергеевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград; e-mail: malina3042002@gmail.com

**Можжухина Яна Дмитриевна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: Mozzhuhina04@mail.ru

**Морозова Валерия Сергеевна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Пушкин, Санкт-Петербург; e-mail: thevalerik890@mail.ru

**Морозова Виктория Денисовна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [vik20042001@mail.ru](mailto:vik20042001@mail.ru)

**Москвитин Евгений Владимирович**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: 18johann@gmail.com

**Муртазина Диляра Фидаилевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Казанский федеральный университет, институт филологии и межкультурной коммуникации, отделение Татарской филологии и межкультурной коммуникации им Г. Тукая, г.Казань; e-mail: dilyaramur19-06@mail.ru

**Мухамадиева Эльвина Маратовна**, студентка 2 курса, магистратура, Казанский федеральный университет, Институт психологии и образования, г. Казань; e-mail: mrs\_elvinam@mail.ru

**Мухамеджанова Алина Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации МИМДО; Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: [mam@sfedu.ru](mailto:mam@sfedu.ru)

**Мухарлямова Лилия Рашидовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и межкультурной коммуникации, Высшая школа национальной культуры и образования им. Габдуллы Тукая, Казанский федеральный университет, г. Казань; e-mail: mukharlyamova@mail.ru

**Назарова Елизавета Павловна**, студентка 4 курс, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: spbzaveta@mail.ru

**Налетова Наталья Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Новосибирский

национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск; e-mail: [n.kozlova@g.nsu.ru](mailto:n.kozlova@g.nsu.ru)

**Наместникова Ксения Александровна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [namestnikovakseniya@gmail.com](mailto:namestnikovakseniya@gmail.com)

**Насибуллаева Элина Расимовна**, преподаватель кафедры русской филологии, Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь; e-mail: [elina14@mail.ru](mailto:elina14@mail.ru)

**Ни Жанна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и переводоведения, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток; e-mail: [Zhanna.Ni2021@vvsu.ru](mailto:Zhanna.Ni2021@vvsu.ru)

**Нильсен Евгения Александровна**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург; e-mail: [janenilsen@mail.ru](mailto:janenilsen@mail.ru)

**Ноздренко Ольга Николаевна**, студентка 2 курса, магистратура, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: [olga.nozdrenko.14@gmail.com](mailto:olga.nozdrenko.14@gmail.com)

**Ноздров Павел Алексеевич**, преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [wpiratski@gmail.com](mailto:wpiratski@gmail.com)

**Нуриева Фануза Шакуровна**, доктор филол. наук, профессор кафедры татарского языкознания, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: [fanuzanurieva@yandex.ru](mailto:fanuzanurieva@yandex.ru)

**Нусс Милена Олеговна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [nuss.milena2001@gmail.com](mailto:nuss.milena2001@gmail.com)

**Ныгманова Айзере Ержанаткызы**, студентка 4 курса, бакалавриат, Карагандинский университет имени Е. А. Букетова, г. Караганда, Казахстан; e-mail: [ayzere.nygmanova@mail.ru](mailto:ayzere.nygmanova@mail.ru)

**Огородник Юлия Дмитриевна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [avery.wilde@bk.ru](mailto:avery.wilde@bk.ru)

**Олейник Сергей Евгеньевич**, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка, Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Республика Беларусь; e-mail: [syeoleinik@tut.by](mailto:syeoleinik@tut.by)

**Олейник Софья Андреевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Пушкин; e-mail: [olejnik.sofja@yandex.ru](mailto:olejnik.sofja@yandex.ru)

**Омарова Асима Молдахметовна**, магистр филологических наук старший преподаватель кафедры иностранной филологии, Карагандинский университет имени Е. А. Букетова, г. Караганда, Казахстан; e-mail: [assima.omarova@mail.ru](mailto:assima.omarova@mail.ru)

**Оплетаева Екатерина Сергеевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [kastellan99@gmail.com](mailto:kastellan99@gmail.com)

**Очак Александра Исламовна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [sasha.koltan@mail.ru](mailto:sasha.koltan@mail.ru)

**Ошкина Анна Владимировна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, г. Пушкин; e-mail: [anika-anna-5@yandex.ru](mailto:anika-anna-5@yandex.ru)

**Палий Татьяна Павловна**, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Пятигорский государственный университет; e-mail: [paliy.tp@yandex.ru](mailto:paliy.tp@yandex.ru)

**Панфилова Елена Геннадьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [panfelvit@mail.ru](mailto:panfelvit@mail.ru)

**Пахарукова Анастасия Алексеевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [packharukova1905nastya@mail.ru](mailto:packharukova1905nastya@mail.ru)

**Пекша Полина Станиславовна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [polinareksha231@gmail.com](mailto:polinareksha231@gmail.com)

**Первалова Валерия Александровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда; e-mail: [valeriaperevalova125@mail.ru](mailto:valeriaperevalova125@mail.ru)

**Петрова Зоя Сергеевна**, студентка 4 курс, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [zoypetrovaa@gmail.com](mailto:zoypetrovaa@gmail.com)

**Плаксына Екатерина Владимировна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол; e-mail: [plaxinayekaterina@yandex.ru](mailto:plaxinayekaterina@yandex.ru)

**Плюснина Галина Денисовна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [galinaplusnina9653@gmail.com](mailto:galinaplusnina9653@gmail.com)

**Полякова Елена Алексеевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [poliakowa.uchjoba@gmail.com](mailto:poliakowa.uchjoba@gmail.com)

**Пономарева Яна Олеговна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [MayForward@yandex.ru](mailto:MayForward@yandex.ru)

**Прейгер Виктория Федоровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [viktoriaprejger@gmail.com](mailto:viktoriaprejger@gmail.com)

**Привалова Юлия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Лингвистического Образования, Южный Федеральный Университет, г. Таганрог; e-mail: [privalovatyu@sfnu.ru](mailto:privalovatyu@sfnu.ru)

**Пустовит Никита Владиславович**, студентка 2 курса, магистратура, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [ethernet48@yandex.ru](mailto:ethernet48@yandex.ru)

**Пушина Наталья Иосифовна**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка, межкультурной коммуникации и зарубежной литературы, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [pushinanatalia@yandex.ru](mailto:pushinanatalia@yandex.ru)

**Пушкарева Марина Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [marusik777777@mail.ru](mailto:marusik777777@mail.ru)

**Рагимова Рафига Эльшан кызы**, студентка 4 курса, бакалавриат, Удмуртский Государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [rayaragimova01@gmail.com](mailto:rayaragimova01@gmail.com)

**Резанова Зоя Ивановна**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего, славяно-русского языкознания и классической филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет; e-mail: [rezanovazi@mail.ru](mailto:rezanovazi@mail.ru)

**Роговнева Юлия Васильевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва; e-mail: [vinnipuh61@yandex.ru](mailto:vinnipuh61@yandex.ru)

**Романова Ирина Александровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [cap.america.ass@mail.ru](mailto:cap.america.ass@mail.ru)

**Рубцова Евгения Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов, г. Москва; e-mail: [rubtsova-ea@rudn.ru](mailto:rubtsova-ea@rudn.ru)

**Русских Полина Дмитриевна**, студентка 4 курс, бакалавриат, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [Polina-russkikh@list.ru](mailto:Polina-russkikh@list.ru)

**Рыбакина Виктория Сергеевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск; e-mail: [rybakiny@gmail.com](mailto:rybakiny@gmail.com)

**Сабитова Зайнап Фанисовна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Казанский Федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, г. Казань; e-mail: [ZaFSabitova@kpfu.ru](mailto:ZaFSabitova@kpfu.ru)

**Сагиев Ильяс Ерланович**, курсант 2 курса, бакалавриат, Пограничная академия Комитета национальной безопасности Республики Казахстан, г. Алматы; e-mail: [praga5mani@mail.ru](mailto:praga5mani@mail.ru)

**Сайпанова Аврора Эдуардовна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань; e-mail: [aurosaayanova@gmail.com](mailto:aurosaayanova@gmail.com)

**Самарин Александр Викторович** - кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Белгородский государственный научный исследовательский университет, Старооскольский филиал, г. Старый Оскол; e-mail: [alvic\\_samarin@mail.ru](mailto:alvic_samarin@mail.ru)

**Самсонова Ольга Игоревна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва; e-mail: [olya\\_smsnv@mail.ru](mailto:olya_smsnv@mail.ru)

**Сапожникова Юлия Львовна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, Смоленский государственный университет, г. Смоленск; e-mail: [sapojnikova.engl@yandex.ru](mailto:sapojnikova.engl@yandex.ru)

**Селецкая Варвара Михайловна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М.Достоевского», г. Санкт-Петербург; e-mail: [v.seletskaja@gmail.com](mailto:v.seletskaja@gmail.com)

**Сердюкова Елена Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры общего и сравнительного языкознания, Южный федеральный университет; e-mail: [serdukova@sfnu.ru](mailto:serdukova@sfnu.ru)

**Сероклим Виктория Сергеевна**, студентка 1 курса, бакалавриат, Омский государственный педагогический университет, г. Омск; e-mail: [viktoria4836@gmail.com](mailto:viktoria4836@gmail.com)

**Скиба Мария Андреевна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [marijaskiba@gmail.com](mailto:marijaskiba@gmail.com)

**Смирнова Анна Дмитриевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [anna.d.smirnowa@gmail.com](mailto:anna.d.smirnowa@gmail.com)

**Скоп Полина Александровна**, студентка 4 курс, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [lina.nzlbn@gmail.com](mailto:lina.nzlbn@gmail.com)

**Скромблевич Валерия Болеславовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Международный университет МИТСО, г. Минск, Белоруссия; e-mail: [lera2304@gmail.com](mailto:lera2304@gmail.com)

**Смолий Елена Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедры общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва; e-mail: [mikheeva-es@rudn.ru](mailto:mikheeva-es@rudn.ru)

**Сисикина Ирина Борисовна**, профессор, заведующая кафедрой актерского мастерства, Воронежский государственный институт искусств, г. Воронеж; e-mail: [chumakov9@gmail.com](mailto:chumakov9@gmail.com)

**Сорокина Елена Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [helen-a2003@mail.ru](mailto:helen-a2003@mail.ru)

**Стахова Лариса Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: [t000011426@lgumail.ru](mailto:t000011426@lgumail.ru)

**Терентьев Сергей Вячеславович**, студент 2 курса, магистратура, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [sergey-ter98@yandex.ru](mailto:sergey-ter98@yandex.ru)

**Тихомирова Елизавета Игоревна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Шадринский Государственный Педагогический Университет, г. Шадринск; e-mail: [tikhomirovaelig@yandex.ru](mailto:tikhomirovaelig@yandex.ru)

**Токмакова Таисия Алексеевна**, студентка 1 курс, бакалавриат, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [pennenisida@gmail.com](mailto:pennenisida@gmail.com)

**Туровец Вадим Сергеевич**, аспирант 3-й год обучения, Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Республика Беларусь; e-mail: [vadim.turovec@mail.ru](mailto:vadim.turovec@mail.ru)

**Умирова Альбина Халмурадовна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [aumirowa26@mail.ru](mailto:aumirowa26@mail.ru)

**Успенская Татьяна Игоревна**, студентка, 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [uspenskaya.tanya2001@yandex.ru](mailto:uspenskaya.tanya2001@yandex.ru)

**Федотова Екатерина Алексеевна**, студентка 5 курса, бакалавриат, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [fedotovakat2016@yandex.ru](mailto:fedotovakat2016@yandex.ru)

**Филитова Ольга Николаевна**, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Дальневосточный государственный аграрный университет, г. Благовещенск; e-mail: [olgafilitova@mail.ru](mailto:olgafilitova@mail.ru)

**Фомина Татьяна Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [fomina-t-n@yandex.ru](mailto:fomina-t-n@yandex.ru)

**Хатажукова Ляна Валерьевна**, студентка 2 курса, бакалавриат, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск; e-mail: [lyana.khatazhukova@mail.ru](mailto:lyana.khatazhukova@mail.ru)

**Хасбиуллина Гулия Фаритовна**, студентка 1 курс, магистратура, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: [Gul.khasbiullina@yandex.ru](mailto:Gul.khasbiullina@yandex.ru)

**Хисматуллина Ильзия Мунировна**, студентка 3 курса, бакалавриат, Казанский [Приволжский] федеральный университет, г. Казань; e-mail: [ilziyakhismatullina@gmail.com](mailto:ilziyakhismatullina@gmail.com)

**Хильченко Татьяна Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: [tkhill@rambler.ru](mailto:tkhill@rambler.ru)

**Хомич Ирина Анатольевна**, преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Международный университет МИТСО, г. Минск, Белоруссия; e-mail: [hiriana@tut.by](mailto:hiriana@tut.by)

**Челпанова Юлия Денисовна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Пушкин; e-mail: [yulia.chelpanova@mail.ru](mailto:yulia.chelpanova@mail.ru)

**Черкашина Елена Леонидовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ (русский как иностранный), Московский государственный строительный университет, г. Москва; e-mail:

bazilik@mail.ru

**Чермина Екатерина Николаевна**, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина; г. Санкт-Петербург; e-mail: [t000003643@lgumail.ru](mailto:t000003643@lgumail.ru)

**Чжан Минхэ**, студент 4 курса, бакалавриат, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург; e-mail: Zhangminghe1999@qq.com

**Чингаева Анастасия Викторовна**, студентка, 1 курс, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: [st000051625@lgumail.ru](mailto:st000051625@lgumail.ru)

**Чиж Анна Алексеевна**, студентка 5 курса, специалитет, Донецкий национальный университет, г. Донецк; e-mail: anna.chizh1719@gmail.com

**Чэнь Инэр**, студент 4 курса, бакалавриат, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург; e-mail: yingerchen400@gmail.com

**Чулова Алина Руслановна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Смоленский государственный университет, г. Смоленск; e-mail: [chulova200135@gmail.com](mailto:chulova200135@gmail.com)

**Чумаков Павел Ильич**, студент 4 курса, бакалавриат, Воронежский государственный институт искусств, г. Воронеж; e-mail: chumakov9@gmail.com

**Шейфель Наталья Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород; e-mail: sheifel@bsu.edu.ru

**Шелестюк Елена Владимировна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет, г. Челябинск; e-mail: shelestiuk@yandex.ru

**Широких Елена Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: [elshirokih@gmail.com](mailto:elshirokih@gmail.com)

**Шмакова Мария Дмитриевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Российский университет дружбы народов, г. Москва; e-mail: 1032191679@pfur.ru

**Шубина Анастасия Петровна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, г. Пушкин; e-mail: anastas1ashy22@gmail.com

**Шумель Владислав Сергеевич**, студент 2 курса, магистратура, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: vsshumel@yandex.ru

**Щербатенко Ольга Анатольевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии, Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол; e-mail: alvic\_samarin@mail.ru

**Юдицкая Анастасия Владимировна**, аспирантка 1 года обучения, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург; e-mail: iuditskaya.nastya2012@yandex.ru

**Ягупова Лариса Николаевна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры германской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк; e-mail: l.yagupova@donnu.ru

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ**

Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с  
международным участием,  
07 апреля 2023 г.