

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ
ДОСТИЖЕНИЯ, ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ
И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Сборник статей

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 2025
© Санкт-Петербургский государственный университет, 2025
ISBN 978-5-288-06504-0

УДК 81-13

ББК 81

Рецензенты:

канд. пед. наук, доц. *Трифорова Е. В.* (Псковский государственный университет);
канд. филол. наук, доц. *Коцюбинская Л. В.* (Ленинградский государственный университет им.
А. С. Пушкина)

Ответственные редакторы:

д-р филол. наук, проф. *Г. А. Баева* (СПбГУ); канд. филол. наук, доц. *О. А. Журавлева* (СПбГУ);
канд. пед. наук, доц. *Ю. Г. Седёлкина* (СПбГУ)

Члены редколлегии:

канд. пед. наук, доц. *Горбанева В. В.* (СПбГУ), канд. филол. наук *Махмудова Т. В.* (Государственный университет морского и речного флота им. адм. С. О. Макарова), канд. филол. наук, доц. *Середа Е. А.* (Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики), канд. филол. наук, доц. *Чугуникова Г. Н.* (Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова), канд. филол. наук, доц. *Белова М. О.* (СПбГУ), *Осипова Е. С.* (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого), канд. пед. наук, доц. *Дацюк В. В.* (Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина)

Рекомендовано к публикации

*Научной комиссией в области наук о языках и литературе
Санкт-Петербургского государственного университета*

(10,12 Мб) Традиционное и новое: достижения, вызовы и перспективы современной лингвистики и лингводидактики: сб. ст. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2025. — 638 с.

В сборник включены статьи по материалам V Всероссийской конференции для молодых ученых-лингвистов «Традиционное и новое: достижения, вызовы и перспективы современной лингвистики и лингводидактики», проведенная на филологическом факультете СПбГУ 11–12 декабря 2024 г. Пять тематических разделов сборника представляют статьи, в которых представлены результаты научных исследований молодых ученых и начинающих исследователей в творческом союзе с научными руководителями.

Сборник адресован специалистам, занимающимся исследованием проблем языкознания и обучения иностранным языкам, а также широкой аудитории читателей, интересующихся актуальными проблемами современной лингвистики, лингвокультурологии, переводоведения и межкультурной коммуникации, общей, профессиональной и цифровой лингводидактики.

Подписано к использованию 07.08.2025

Издательство СПбГУ. 199004, С.-Петербург, В.О., 6-я линия, д. 11.

Тел./факс +7(812) 328-44-22

E-mail: publishing@spbu.ru publishing.spbu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.	9

Раздел 1. DIVERSE ASPECTS OF EDUCATION, CULTURE AND COMMUNICATION: RESEARCH IN ENGLISH

Irish art in the context of English-language art historical discourse. <i>G. Ye. Kozhevnikova, V. V. Gorbaneva</i>	17
The role of erratology as a significant indicator of the level of a secondary linguistic personality formation in the process of learning a foreign language. <i>N. Yu. Tsukanova, A. S. Andrienko</i>	25
Exploring L2 — L3 language transfer in linguistic competence development. <i>A. V. Radomskaia</i>	33
Development of lexical skills of linguistics students in home reading classes. <i>A. E. Krivolap, O. A. Zhuravleva</i>	41
The development of foreign language communicative competence using project-based technology in the multilevel high school environment. <i>E. O. Smirnova, A. S. Andrienko</i>	49
Interactive games in English class as a means of developing communicative competence of students. <i>D. A. Tereshchenko, A. S. Andrienko</i>	56

Раздел 2. СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Формирование лингвострановедческой компетенции у школьни- ков через изучение культуры (на материале УМК «horizonte»). <i>М. В. Свистунова</i>	63
Уровень межкультурной компетенции студентов бакалавриата. <i>Ж. А. Кожевникова, Ю. Г. Седёлкина</i>	72

Вызовы эпохи скроллинга, лайков и кликов. <i>А. А. Золотухина, М. О. Белова</i>	80
Языковые средства создания образа юэбина в русском и китайском языках (на материале постов в социальных сетях). <i>А. Д. Петрищева</i>	86
Метафорическая репрезентация негативной оценки феномена «культура отмены» в современном дискурсе. <i>Е. А. Марутина</i> ...	94
Молодежный блог как источник языковых инноваций. <i>А. С. Мелешко</i>	103
Колоративы в английском и чешском языках. <i>И. Коштялова</i>	111

Раздел 3. ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ЛИНГВИСТИКЕ

Публичное выступление на иностранном языке как вид подготовленной монологической речи. <i>Н. П. Дмитренко</i>	118
Речевой жанр как объект изучения языкознания. <i>И. А. Аймалетдинова</i>	126
Подходы к понятию и классификации фразеологических единиц в русской и английской лингвистике. <i>Ван Цзифэн, О. А. Журавлева</i>	133
Вербальная репрезентация лингвоаксиосферы студентов в англоязычном художественном дискурсе. <i>М. Н. Варгальская, Ю. С. Старостина</i>	141
Корпусное исследование способов выражения оценки в англоязычном рг дискурсе (на материале электронных текстов пресс-релизов компании Coca-Cola). <i>Ван Цзытун, Е. С. Осипова</i>	149
Исследование оценочной лексики английского и русского языков с опорой на словари тональности при сентимент-анализе текста. <i>Я. С. Гмыза</i>	157
Взаимодействие семиотических кодов для создания эффекта саппенса в поликодовом мультимодальном тексте (на примере веб-сериала “Dark”). <i>А. В. Гринякина, М. А. Гончарова</i>	166
Метафоризация образа Российской Федерации и запада в публицистических статьях <i>А. А. Проханова, А. А. Менякина</i>	174
Метафора в эвфемизмах китайского языка (на примере словосочетаний, называющих процессы дефекации). <i>С. А. Поселенова, И. О. Краевская</i>	181

Особенности функционирования метеонимов в повести Э. Хемингуэя «Старик и море». <i>П. М. Броницкая</i>	188
Библейская аллюзия как средство создания образа персонажа (на материале романа «Кровавый меридиан» Кормака Маккарти). <i>Д. А. Мамонтов</i>	196
Особенности синонимии в английской экономической терминологии на материале текстов экономической тематики. <i>С. А. Бумакова</i>	204
Влияние англоязычных компьютерных игр на русский молодежный сленг. <i>Г. А. Поляков, М. О. Белова</i>	212
Англоязычный профессиональный жаргон моряков. <i>А. И. Гришунин, С. М. Малинина</i>	218
Семантическая характеристика англоязычных терминов сферы фитнеса и бодибилдинга. <i>Я. Коштылова, Е. С. Осипова</i>	226
Прагматика французских заимствований в английском языке квебека. <i>В. Х. Уриханян</i>	233
Применение эмического подхода к интерпретации речевого акта «приглашение» на английском языке. <i>М. В. Минаева, В. В. Горбанева</i>	242
Экзистенциальные сегментированные конструкции в современной русской прозе (на фоне перевода романа на турецкий язык). <i>Д. Арыджан, Е. С. Зорина</i>	249
Фразеологизмы как средство экспрессивности речи. <i>Ван Цзифэн, Л. П. Тарнаева</i>	259
Особенности функционирования английских идиом в художественной литературе (диахронический аспект). <i>С. А. Астахова</i>	265
Фонологический и графический аспекты фонетиков в иероглифике путунхуа. <i>А. М. Ли, А. Г. Люлина</i>	273
Мелодические особенности речи комментаторов спортивных и киберспортивных дисциплин (на материале Формулы-1 и компьютерной игры Valorant). <i>М. А. Войнова, П. К. Шишова</i>	283
Современное состояние языков коренных народов Бразилии: их разнообразие, программы сохранения и развития. <i>Е. А. Канустина</i>	289
Изучение смешения языковых систем испано-английских билингвов с использованием генеративных сетей. <i>А. С. Звягинцева, С. С. Вдовиченко</i>	296
Цифровые методы обработки сценариев фильмов на примере анализа языковой личности главного героя. <i>Е. Е. Лаврухина</i>	305

Нейросети в медиадискурсе: лингвистический компонент. <i>Е. А. Юрова, Н. Н. Оломская</i>	312

Раздел 4. ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

Мультимодальная языковая личность синхронного переводчика: комплексное исследование. <i>Е. Э. Уланова</i>	319
Современное использование стратегий киноперевода жанра научной фантастики с английского языка на русский. <i>П. Н. Шамаева</i>	328
Создание художественного образа главного персонажа при переводе телесериала под полный дубляж. <i>М. Е. Сляднева, А. С. Герасимова</i>	337
Особенности перевода франкоязычных рэп текстов. <i>М. Г. Снецкой</i>	346
Проблема перевода авторских окказионализмов. <i>С. З. Костина</i> ...	353
Семантическое поле «военная авиация»: его состав и особенности перевода на русский язык (на примере тематической группы «миссия»). <i>С. С. Петрова</i>	360

Раздел 5. АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Профессиональная лингводидактика и гуманитарное знание. <i>М. Ю. Копыловская</i>	367
Реализация регионального компонента в рамках преподавания иностранного языка в вузе. <i>Н. М. Дубицкая</i>	376
Вальдорфская образовательная концепция в контексте европейской и отечественной педагогики. <i>М. Ю. Кислина</i>	383
К вопросу о развитии теории и практики системного подхода при обучении иностранному языку и изучении иностранного языка (на примере китайского языка). <i>В. А. Горбунов</i>	394
Исследуя пределы разума: теория когнитивной нагрузки в образовании. <i>К. С. Теряник</i>	402
Роль и место корпусной лингвистики в обучении иностранным языкам в эпоху больших языковых моделей. <i>М. С. Коган</i>	410
Лингводидактический потенциал искусственного интеллекта в обучении говорению. <i>Е. А. Сиращая, Е. С. Кухальская</i>	423

Инновационные технологии в обучении коми языку. <i>К. В. Попова, Л. А. Ульяницкая</i>	431
Возможности Perplexity AI для разработки учебных материалов по русскому языку как иностранному (продвинутый уровень). <i>Я. Чэнь</i>	438
Способы использования мобильных технологий в процессе обучения китайскому языку. <i>Д. О. Зиненко, О. И. Рукавишников</i>	447
VR-технология как элемент общеразвивающих программ в дополнительном образовании. <i>Е. Р. Голутвина, Т. Н. Иванова</i>	456
Особенности преподавания эстонского языка в системе среднего и высшего образования РФ. <i>Д. А. Лембер, В. А. Кагирова</i>	463
Особенности обучения детей иммигрантов, не владеющих русским языком в рамках школьного образования РФ. <i>В. А. Павлюченко</i>	470
К вопросу о видах и формах интерференции при обучении иностранным языкам. <i>Е. Л. Золотая, М. Ю. Копыловская</i>	477
Роль культурных различий и когнитивных особенностей при изучении английского языка. <i>Го Ифань, О. А. Журавлева</i>	487
Психолингвистические характеристики англоязычного учебного текста. <i>П. В. Васинович</i>	494
Интерпретирующее чтение в контексте эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам. <i>М. А. Зраева</i>	503
Создание возможностей для учебной автономии в обучающих видео. <i>Ж. О. Комиссарова, М. А. Гончарова</i>	511
Совершенствование иноязычных лексических навыков посредством применения графических органайзеров. <i>И. С. Сорокина</i>	517
От Шекспира до Шотландии: как имена собственные обогащают изучение английского языка. <i>Я. С. Донина</i>	527
Эвфемизмы в современном английском языке: социолингвистическая перспектива в контексте преподавания efl (английский как иностранный). <i>Е. С. Кухальская</i>	533
Обучение учащихся старшей школы написанию критического эссе. <i>К. В. Бердецкая</i>	541
Креативная письменная речь в обучении иностранным языкам. <i>А. А. Стригина, В. В. Горбанева</i>	547
Расширение понятия «норма» в обучении аудированию английского языка. <i>А. Д. Андреева</i>	555

Использование аутентичных медиатекстов как эффективной опоры в обучении иноязычной дискуссии. <i>А. Е. Потрахова, В. В. Горбанева</i>	563
Роль аутентичных материалов в новом подходе к иноязычному образованию в современных реалиях цифровизации (на материале корейского языка). <i>Д. А. Ишуткина</i>	573
Игровые приемы как метод обучения иностранных студентов определенным местоимениям (уровень В2). <i>Хоу Цзямэй</i>	583
Интерактивный тренажер по развитию навыков употребления деепричастий в научном дискурсе (русский язык как иностранный, уровень В1). <i>Би Нань</i>	591
Использование интерактивных карт проппа при изучении русских волшебных сказок на занятиях по РКИ (уровень В2). <i>Ван Ши</i> ..	598
Возможности технологии веб-квест при обучении говорению. <i>Е. А. Сирацкая</i>	605
Методика использования сказки “The Fisherman & the Fish” для обучения младших школьников диалогической речи на английском языке. <i>М. И. Оржешковская, Е. С. Осипова</i>	612
Анализ параметров, определяющих эффективность настольных игр в образовательном процессе. <i>А. В. Сидоров, М. В. Сосновская</i> ...	621
Сведения об авторах	628
Адреса университетов.....	636

ПРЕДИСЛОВИЕ

Как и в прошлые годы, лучшим девизом научного форума и своеобразным эпиграфом к сборнику статей по материалам V конференции для молодых ученых-лингвистов «Традиционное и новое: достижения, вызовы и перспективы современной лингвистики и лингводидактики», которая проходила на филологическом факультете СПбГУ 11–12 декабря 2024 г., являются слова В. А. Сухомлинского: «Сегодня мы вместе: я, ваш учитель, и вы, мои ученики. Но в будущем ученик должен превзойти учителя, иначе в науке не будет прогресса».

В названии всех пяти прошедших конференций сохраняется сочетание «традиционное и новое», а дальше следует уточнение, в этом году это — достижения, вызовы и перспективы.

Конференция молодых исследователей — это возможность быть услышанными и оцененными, это простор для идей и открытий, а тематика докладов конференции, материалы которой представляет настоящий сборник, включает в себя не только диалог между прошлым и будущим, но и показывает сложное взаимодействие между тем, что уже сделано, и тем, что еще предстоит сделать в период изменения парадигм обучения и мощного технического скачка в развитии наук, включая искусственный интеллект и его возможности.

Научный форум дает начинающим исследователям возможность принимать активное участие и демонстрировать свои исследования и наработки наряду с опытными преподавателями, чьи доклады и комментарии звучали в ходе конференции в аутентичном контексте единения академического сообщества, который еще не так хорошо знаком студентам и аспирантам, но очень важен для их будущего.

Пять тематических разделов сборника состоят из статей, в которых представлены результаты научных исследований молодых ученых — бакалавров, магистрантов и аспирантов, обучающихся

на различных образовательных программах лингвистического и лингводидактического профиля, написанных самостоятельно или в творческом союзе с научными руководителями.

Сборник открывает раздел **«Diverse aspects of education, culture and communication: research in English»** со статьями на английском языке разнообразной тематики: формирование и развитие лексических навыков студентов-филологов в аспекте домашнего чтения (авторы А. Е. Криволап и О. А. Журавлева), использование на уроках английского языка игровых технологий (Д. А. Терещенко и А. С. Андриенко) и проектной технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся (статья Э. А. Смирновой и А. С. Андриенко). Статья А. В. Радомской освещает роль интерференции на примере франко-английского переноса; характеристики ирландского искусствоведческого дискурса дает Г. Е. Кожевникова, формирование вторичной языковой личности при обучении иностранным языкам — объект исследования Н. Ю. Цукановой и А. С. Андриенко.

Раздел 2 **«Современная лингвокультурология и языковая картина мира информационного общества»** посвящен разнообразной тематике межкультурной коммуникации в эпоху цифровизации. Особенностью этого раздела является практическая направленность многих статей и демонстрация результатов конкретных исследований. Открывает раздел статья М. В. Свистуновой «Формирование лингвострановедческой компетенции у школьников через изучение культуры (на материале УМК «Horizonte»)». Авторы Ж. А. Кожевникова и Ю. Г. Седёлкина делятся результатами анкетирования студентов 3 и 4 курсов лингвистических специальностей бакалавриата, в которых уточняется степень готовности студентов участвовать в межкультурном взаимодействии и делается вывод о недостаточных системных знаниях студентов в области межкультурной коммуникации. В статье А. А. Золотухиной и М. О. Беловой с говорящим названием «Вызовы эпохи скроллинга, лайков и кликов» даются социолингвистические характеристики современному поколению времени цифровых технологий. Продолжает эту тему А. Д. Петрищева, обращаясь в своем исследовании к языковым средствам при формировании образа юэбина (китайского лунного пряника) в комментариях русских и китайских социальных сетей. Е. А. Марутина на материале англоязычных онлайн-словарей, а также статей из русско- и англоязычных журналов с использованием методов лексикографического и когнитивно-семантического описания исследует

междисциплинарный феномен «культуры отмены» в различных областях жизни. Значимость цифровой среды как катализатора языковых изменений и формирования новых норм коммуникации исследует на материале комментариев к молодежным блогам о шопинге на русском и немецком языках А. С. Мелешко. Завершает этот раздел статья И. Коштыловой про влияние цвета на человека и особенности восприятия цвета в разных культурах.

В 26-ти статьях третьего раздела **«Традиционное и новое в лингвистике»** затрагивается широкий круг лингвистических проблем, которые непосредственно связаны с обучением иностранным языкам. Большая часть статей касается лексико-стилистических особенностей изучаемых языков. Основные подходы к определению и классификации фразеологизмов, сформировавшиеся в рамках национальных лингвистических российских и зарубежных традиций, анализируют Ван Цифэн и О. А. Журавлева. Фразеологизмам посвящены статьи Ван Цифэн и Л. П. Тарнаевой; С. А. Астаховой). Метафоры в создании образа Российской Федерации и запада в публицистических статьях исследует А. А. Менякина; метафорам в эвфемизмах китайского языка посвящена статья С. А. Поселеновой и И. О. Краевской; метионины рассматриваются в статье П. М. Броницкой, библейские аллюзии в создании образа персонажа англоязычного художественного текста являются предметом анализа Д. А. Мамонтова. В статье А. И. Гришунина и С. М. Малининой дается характеристика англоязычной морской жаргонной лексики. Средствам выразительности в языке и конструкциям экспрессивного синтаксиса посвящена статья Д. Арыджан и Е. С. Зориной.

Часть статей написана на материале современной информационной среды: А. В. Гринякина и М. А. Гончарова анализируют веб-сериалы как поликодовый мультимодальный текст; Г. А. Поляков и М. О. Белова выявляют влияние англоязычных компьютерных игр на русский молодежный сленг. Интересны статьи, посвященные использованию цифровых технологий и нейросетей как для изучения смешения языковых систем испано-английских билингвов (статья А. С. Звягинцева и С. С. Вдовиченко), так и для обработки сценариев фильмов (статья Е. Е. Лаврухина) и создания медиатекстов (статья Е. А. Юровой и Н. Н. Оломской).

Не обошлось и без исследований дискурса и речевых жанров. И. А. Аймалетдинова детально рассматривает направления и подходы к изучению речевых жанров и их классификации. Н. П. Дмитренко проводит сравнительный анализ особенностей

монологической и публичной речи. Способам выражения оценки в разных типах дискурса посвящены статьи М.Н. Варгальской и Ю.С. Старостиной на материале англоязычного художественного дискурса и статья Ван Цзытун и Е.С. Осиповой на материале PR-дискурса. Использование словарей тональности для анализа оценочной лексики английского и русского языка описывает Я.С. Гмыза. М.В. Минаева и В.В. Горбанева исследуют функционально-прагматические особенности английского приглашения как типа текста и трудности, возникающие при его восприятии представителями иноязычных культур. Использование французских заимствований в квебекском варианте английского языка с учетом социокультурных особенностей провинции анализируется в работе В.Х. Уриханян. Исследуются экономические термины-синонимы в английском языке газетных статей (статья С.А. Бумаковой) и англоязычные термины сферы фитнеса и бодибилдинга (статья Я. Коштыловой и Е.С. Осиповой), а также мелодические особенности речи комментаторов спортивных и киберспортивных дисциплин (авторы М.А. Войнова и П.К. Шишова).

В статье Е.А. Капустинной поднимается вопрос о сохранении и развитии языков коренных народов Бразилии. Новое понимание графического аспекта фонетиков, не зависимое от их иероглифичности, приводится А.М. Ли и А.Г. Люлиной. Завершают раздел статьи, посвященные использованию цифровых технологий и нейросетей как для изучения смешения языковых систем испано-английских билингвов (статья А.С. Звягинцевой и С.С. Вдовиченко), так и для обработки сценариев фильмов (статья Е.Е. Лаврухиной) и создания медиатекстов (статья Е.А. Юровой и Н.Н. Оломской).

Раздел 4 **«Традиционное и новое в переводеведении»** включает в себя шесть статей по проблемам перевода и переводоведения. В этом разделе, в частности, анализируется мультимодальность деятельности переводчика, включающей взаимодействие вербальных и невербальных знаков в процессе синхронного перевода (статья Е.Э. Улановой). В других статьях подробно описываются переводческие трансформации, применяемые в кинематографе в жанре научной фантастики (автор П.Н. Шатаева), исследуются вербальные и невербальные средства, используемые для сохранения и адаптации художественного образа главного персонажа в условиях дубляжа (статья М.Е. Слядневой и А.С. Герасимовой). Особое внимание уделяется аспектам перевода музыкальных франкоязычных текстов (автор М.Г. Снецкой) и передаче уникальных лексических единиц,

созданных автором оригинального художественного текста (статья С.З. Костиной). Кроме этого, исследуются особенности перевода авиационной терминологии с английского на русский язык на примере тематической группы «миссия» (С.С. Петрова).

В центре внимания последнего, пятого, раздела **«Актуальные тенденции современной лингводидактики»** статьи, направленные на уточнение роли и места современных образовательных технологий, искусственного интеллекта и мобильных приложений в лингводидактике и при обучении межкультурной коммуникации. Этим проблемам посвящены статьи, демонстрирующие возможности использования систем генеративного искусственного интеллекта, типа ChatGPT и Perplexity AI в обучении иностранным языкам (на материале английского языка статьи М.С. Коган, а также Е.А. Сирацкой и Е.С. Кухальской), русского как иностранного (статья Я. Чэнь) и языка коми (статья К.В. Поповой и Л.А. Ульяницкой), а также использованию мобильных технологий в процессе обучения китайскому языку (статья Д.О. Зиненко и О.И. Рукавишниковой) и технологии виртуальной реальности на материале английского языка (статья Е.Р. Голутвиной и Т.Н. Ивановой).

В статье М.Ю. Копыловской внимание сосредоточено на актуальных интеграционных процессах в высшем образовании при обучении английскому языку, в частности, в области профессиональной лингводидактики. В статьях раздела также проанализировано соответствие вальдорфского педагогического подхода общепризнанным европейским принципам обучения иностранным языкам (автор М.Ю. Кислина); предлагаются различные способы снижения когнитивной нагрузки в процессе обучения иностранному языку (статья К.С. Теряник). В рамках преподавания китайского языка студентам вуза показана роль и значение регионального компонента для формирования лингвокультурологической компетенции (статья Н.М. Дубицкой). В исследовании В.А. Горбунова предлагается методика системного подхода, способствующая более эффективному обучению иностранному языку и его усвоению и открывающая дополнительные возможности для более глубокого исследования языка, культуры и языковой картины мира. Актуальным представляется описание особенностей преподавания эстонского языка в сфере среднего и высшего образования РФ (статья Д.А. Лембер и В.А. Кагировой), а также особенностей обучения детей иммигрантов, не владеющих русским языком в рамках школьного образования РФ (статья В.А. Павлюченко).

Важными остаются проблемы интерференции при обучении английскому языку (авторы Е. Л. Золотая и М. Ю. Копыловская), а также учет культурных различий и когнитивных особенностей при изучении английского языка студентами из КНР (статья Го Ифань и О. А. Журавлевой). П. В. Васинович сосредотачивает внимание в своей статье на психолингвистических характеристиках учебного текста, которые могут помочь преподавателям при отборе языкового материала при составлении технологической карты урока. Особый интерес представляют статьи, посвященные вопросам обучения учащихся интерпретирующему чтению (автор М. А. Зраева), написанию критического эссе (автор К. В. Бердецкая) и креативной письменной речи (авторы А. А. Стригина и В. В. Горбанева), связанных не только с формированием коммуникативных навыков и умений в иноязычной письменной речи, правильному употреблению языковых единиц, но и развитию эмоционального интеллекта, необходимого современному выпускнику российских школ. В этом разделе поднимаются также вопросы создания возможностей для учебной автономии в обучающих видео (авторы Ж. О. Комиссарова и М. А. Гончарова) и включения эвфемистической лексики в учебный процесс для формирования у учащихся высокой языковой компетенции и развития их межкультурной коммуникативной компетентности (статья Е. С. Кухальской). Значимость изучения имен собственных в процессе обучения английскому языку, в частности, их роль в развитии лингвострановедческой компетенции учащихся и углублении их понимания культурного контекста языка описываются в статье Я. С. Дониной. Использованию графических organizers в процессе формирования лексических навыков посвящена статья И. С. Сорокиной. Современный подход к обучению аудированию на английском языке, ориентированный на многообразие вариантов и диалектов английского языка, представлен в работе А. Д. Андреевой.

Роль аутентичных медиатекстов в обучении иностранным языкам подчеркивается в статье А. Е. Потраховой и В. В. Горбаневой. Использование аутентичных материалов из интернета и мобильных приложений, позволяющих учащимся не только развивать умения в иноязычном говорении, но и расширять свой словарный запас, отрабатывать грамматические конструкции и развивать социокультурную компетенцию демонстрирует статья Д. А. Ишуткиной. Завершает раздел ряд статей, посвященных использованию игр как инструмента обучения языкам: в частности, описываются имитационные игры для обучения иностранных студентов русским неопределенным

местоимениям (автор Би Нань), интерактивные карты Проппа при изучении русских волшебных сказок на занятиях по РКИ (автор Ван Ши), веб-квест для учащихся старшей школы с целью совершенствования умений монологической речи (статья Е. А. Сирацкой), дидактическая сказка как эффективный инструмент формирования коммуникационной компетенции у младших школьников (авторы М. И. Оржешковская и Е. С. Осипова). Ключевые параметры, определяющие эффективность настольной игры при ее интеграции в образовательный процесс, описаны А. В. Сидоровой и М. В. Сосновской.

Как видно из представленной выше краткой характеристики статей, несмотря на то, что они отличаются разноплановостью и междисциплинарностью, читатель получает целостное представление об основных проблемах современной лингвистики в преломлении к процессу обучения, лингвокультурологии, переводоведения и межкультурной коммуникации, общей, профессиональной и цифровой лингводидактики.

Наибольшее внимание молодых исследователей уделяется проблемам поликультурного языкового образования, межкультурному диалогу и формированию языковой личности в поликультурной среде с учетом современной цифровой реальности и ее влияния на обучающихся. Значительное внимание в статьях уделяется трансформационным процессам, происходящим на современном этапе развития языкового образования, векторам изменений в отечественном языковом образовании и эволюции информационных технологий в условиях цифрового иноязычного образования. Тематика статей достаточно широка и в целом актуальна для гуманитарного образования, а описанное использование технологий для оптимизации учебного процесса и эффективной работы, как показано в работах, во многих случаях уже успешно реализуется в учебном процессе.

Положительным является не только широта охвата проблематики, но и языков: английский, немецкий, французский, чешский, эстонский, китайский, португальский, коми, а также их территориальные варианты.

Впечатляет и география участников: молодые ученые из КНР, Казахстана, Чехии, из Владивостока и Хабаровска, Москвы и Саратова и, конечно, из университетов Санкт-Петербурга: СПбГУ, Политехнического университета Петра Великого, РГПУ им. А. И. Герцена, Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, Санкт-Петербургского государственного

института культуры, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова и др.

Заданный контекст исследований вызвал особый интерес и мотивировал сотрудников университета к участию в организации конференции при взаимодействии Санкт-Петербургского государственного университета и профессиональной ассоциации SPELTA (Ассоциация преподавателей английского языка Санкт-Петербурга), которой в 2024 г. исполнилось тридцать лет и о деятельности которой рассказала ее Президент Т. Н. Иванова.

V-я Всероссийская конференция в очередной раз подтвердила очевидное, но не всегда актуализируемое понимание необходимости сотрудничества лингвистов и методистов, теоретиков и практиков, реализуемое в контактах между разными кафедрами, факультетами, вузами и профессиональными ассоциациями. Именно в таком сотрудничестве решаются сложные проблемы, намечаются перспективы профессионального развития для молодых ученых и пути их дальнейшего трудоустройства.

Галина Андреевна Баева,
председатель Программного комитета конференции,
доктор филологических наук,
профессор кафедры немецкой филологии,
заведующий кафедрой иностранных языков
и лингводидактики, филологический факультет,
Санкт-Петербургский государственный университет

Раздел 1

DIVERSE ASPECTS OF EDUCATION, CULTURE AND COMMUNICATION: RESEARCH IN ENGLISH

UDC 372.881.111.1

IRISH ART IN THE CONTEXT OF ENGLISH-LANGUAGE ART HISTORICAL DISCOURSE

G. Ye. Kozhevnikova,

1st year Master's degree student, St. Petersburg State University

V. V. Gorbaneva,

Cand. of Ped. Sciences, Assistant Prof., St. Petersburg State University

The current study is devoted to the peculiarities of English-based art historical discourse. Taking into account the rich cultural diversity of English-speaking countries, the paper is limited to addressing the main features inherent to the texts dealing with Irish pieces. We attempt to trace the impact that speculations on a certain nation's art have in shaping our ideas about it. Knowledge of these factors promotes a better understanding of the elaborate nature of the notion of discourse. Furthermore, it enhances our comprehension of art by focusing on the heterogeneity of its interpretations.

Keywords: art historical discourse, Irish art, English language, cultural diversity, foreign language education.

When linguists shifted their focus from examining isolated sentences and passages to analyzing them within a certain context, discourse became a prominent notion for scholars as well as a distinctive and promising field of research [Carter, 1993].

Discourse studies are a relatively recent trend in linguistic theory. Identifying the term is rather complicated due to the plurality of interpretations. Furthermore, this concept is situated at the junction of multiple disciplines such as Linguistics, Anthropology, Philosophy, Psychology, Sociology, and Ethnography, which makes it even more difficult to come up with a holistic and exhaustive explanation. Notwithstanding the fact that scholars have not agreed on a unified definition yet, this paper will refer to T.A. van Dijk's understanding of discourse. This choice is

justified by the fact that T. A. van Dijk introduced the concept of pragmatic context. In essence, the pragmatic context ensures a more appropriate rendition of incoming information. Beyond that, it takes into account not only the events that precede the speech act immediately but also the data that has been accumulated regarding previous experience [Dijk, 1981, p. 19]. According to the above-mentioned concept, practically the entire span of human life can be deemed a preliminary stage for a communicative act. This selected viewpoint appears to be pithy and comprehensive.

The Dutch linguist understands discourse “both as a specific form of language use and as a specific form of social interaction, interpreted as a complete communicative event in a social situation” [Dijk, 1990, p. 2]. Therefore, we can infer that texts in the framework of discourse analysis are seen as more than just their observable parts, either verbal or non-verbal. Language cannot be completely neutral. It is conditioned by a multitude of factors, primarily related to the social context. These may include values, beliefs, public mood, educational background, and mental health conditions, among others.

Art historical discourse refers to the set of knowledge, debates, and critical assessments linked with the history of art as a discipline. It encompasses various theories, methodologies, and approaches to interpretation that determine how art is perceived and analyzed. Another aspect that is considered is the context art acquires within the scope of its cultural and historical development.

A considerably important remark has to be made: experts tend to disagree when identifying the core subject of art historical discourse. While some researchers single out visual art exclusively, others opt for numerous forms of creation [Belmesova, 2016, p. 62]. Although the current paper prioritizes the display of visual art in texts, it similarly entails other creative forms.

Undoubtedly, the culture of countries is closely connected to language. These concepts have a mutual influence on one another — culture constructs language, while language affects people’s perception of certain things, their thinking, worldview, idea of beauty and ugliness, and subsequently culture. Research in this area is not only an indispensable source of information for specialists, but also the subject of interest for amateurs. It contributes to the expansion of their horizons.

One of the key research topics in the field of linguistic and cultural studies is art of a specific country. Implementation of the history of art into the learning process allows to delve deeper into the realities of a state, get better understanding of its inhabitants, comprehend their mentality,

and get more detailed information about the cultural characteristics of a nation. Needless to say that sociocultural competence is one of the most crucial ones in the framework of foreign language acquisition, which is a compound consisting of purely linguistic components and extralinguistic knowledge. Apart from the attempts to fathom the logic hidden behind a language, art enables learners to be more engaged and prompts discussion due to its ambiguous properties.

The position of art historical discourse is quite peculiar. As it is known, art has remained a volatile phenomenon. Its essence, the standards we hold it to, and its purpose — these constituents fluctuate either because of modifications made by humans or due to the natural course of time.

The English-language art historical discourse is fairly heterogeneous in nature. Since masterpieces are exposed to a wide audience, they draw the attention of ordinary people in addition to the stir they cause among critics. Thus, the style of the texts devoted to the creative sphere is remarkably diverse.

Descriptions, critiques, and various theories concerning art occur in a vast variety of texts executed in different functional styles. For instance, the art history context can be studied based on scientific research, critical reviews, and educational texts, which help determine the true meaning and emphasize the significance of world masterpieces, dissecting and categorizing them. However, the list is not limited to these subgenres. Art historical discourse implies texts that vary in lexical and terminological content [Kozlovskaya, 2003, p. 60], including mass media publications, official documents, and even fiction books. It is not uncommon to encounter artistic references in the form of dialogue with the reader, possessing characteristics of spoken language and expressiveness. The emotive function of language is manifested in this way [Skopina, 2021]. Such materials are not necessarily composed by historians or culturologists. Discussions and proclamations of public opinion associated with art are customary in journalistic practice. Gallery employees, exhibition staff, and artists themselves resort to this topic in a similar fashion.

Opinions inevitably alter over time, which indicates that the features people attribute to art pieces in their attempts to fathom them are highly erratic. Likewise, the results of the creative works of great cultural figures seem to acquire new facets, allowing for innovative interpretation options. It cannot go unnoticed that these interpretations are undergoing a dynamic shift due to the emergence of completely new and previously unknown phenomena and forms in the artistic field. The goals and objectives of art are also changing: now it can be a performance, a social protest, the

main tool of attention-seekers, or a means of self-expression or dissent. To a certain extent, we may even label it a defiance or a fight. That is why the boundaries that delineate the circle of authors who create texts about art are also expanding.

Art historical discourse can only be traced when observed through the lens of a particular subject. In the framework of the current article, we organize the inquiry based on the art of Ireland. If we turn to Irish masterpieces, rebellious tendencies seem relatively prominent as a result of its long-lasting struggle for independence [Sharapova, 2013]. When exploring the reasons behind the popularity of Irish culture, one cannot overlook its rich historical heritage. Artists used to treat their works as outlets for restlessness caused by political turmoil [Reynolds, 2022]. The Irish have strived to showcase their true identity, confront oppression, and shed light on the veritable situation. It is worth mentioning that despite being unaware of the country's past, many people are enticed by its unique folklore, which has also found its place in the masterpieces of the Emerald Isle. Furthermore, Ireland is rich in illustrious names whose owners are known for their literary endeavors. Oscar Wilde, William Butler Yeats, James Joyce, and George Bernard Shaw comprise only a small portion of these figures.

The most eminent works devoted to Irish art are compiled by authors who either come from this land or at least live in relative proximity. At any rate, the common denominator is a passion for the distinctive culture of Ireland. Bruce Arnold is an example of an avid art connoisseur whose portfolio of writings is highly prolific and versatile. He was made an Officer of the British Empire; the honor, bestowed by Queen Elizabeth, signifies his contributions to journalism and services to Anglo-Irish relations. In addition, the English journalist worked for the main Irish newspapers: *The Irish Times*, *The Irish Press*, and *The Sunday Independent*, and he acted as the Dublin correspondent for *The Guardian*. His aforementioned credentials validate his authority in the field. Moreover, the multitude of genres in which Arnold has engaged affirms how art-historical discourse permeates various realms of our lives. Arnold's books encompass fine arts and literature criticism. Titles such as "The Scandal of Ulysses", "A Concise History of Irish Art", "Orpen, Mirror to an Age", "An Art Atlas of Britain and Ireland", "Mainie Jellett and the Modern Movement in Ireland", and "The Spire and Other Essays" on Modern Irish Culture rank among his most renowned works.

What makes Arnold's figure even more noteworthy is that, despite being a foreigner from a neighboring country, he assimilated the cultural tapestry of Ireland and settled there, celebrating the splendor of

the artworks originating from this prosperous land. Therefore, we will consider his texts as examples of contemporary criticism and interpretation of Irish art.

Another outstanding scholar specializing in Irish Art is Catherine Marshall from Trinity College. Marshall grew up in Ireland, studied English Literature and History at University College Dublin and later became an art history teacher there. What is special about her professional practice is that beyond scientific research, Catherine is also skilled at drawing. Her nationality and artistic background make the historian's point of view even more valid. Throughout her career Marshall has written insightfully about the Irish art of the past and championed the best of the present. Catherine Marshall likewise organizes pioneering exhibitions in museums and galleries across the country and around the world. Thus, scholarly contribution is accompanied by her productiveness as a curator. Historian's most famous work is "The Art and Architecture of Ireland". Co-published in 2014 by the Royal Irish Academy and Yale University Press, this widely acclaimed project immediately became the standard reference work on the subject.

Based on what has been said, we will compare the works of these two experts and examine how contemporary art-historical discourse in Ireland differs from what has occupied the minds of earlier historians. Thus, we will be able to retrieve the most typical traits that constitute the art historical discourse of the area.

In the opening passage of the chapter about Irish art Bruce Arnold, on the contrary, discerns between the roots of artistic expression: "...it is only recently that an Irish tradition in the visual arts, other than that of Celtic art during the Dark Ages, has been at all widely recognized and accepted". The journalist utilizes a metaphor, drawing a parallel between painting in Ireland and Cinderella. He extends by outlining that "plastic arts have been handled gingerly" [Arnold, 1991, p. 299]. Minding the period, we can detect a minute share of cynicism in his words that is expressed by means of stylistic devices. Vivid imagery helps to convey the author's inmost feelings without neglecting the facts.

While describing Irish visual art of the twentieth century, Catherine Marshall firmly states that it is out of the question that political, economic and social transformations across the country exerted pressure on attitudes toward art, its functions, production and display. Equal to Arnold's comment on the public's condescension in terms of Irish art, the critical writer heeds the issue: "...is often cited as a sign of the backwardness of the country's art of that time" [Marshall, 2014, p. 25]. The rationale the author

offers is encapsulated in the geography of the island: since it is modest in size, has scanty population, is not abundant in resources, and is situated on the periphery of Europe, it seems only natural for it to be isolated from the world's cultural, political or sporting ambitions. Marshall also brings to the fore the opinion of the masses who reckon the beginning of the century to be the years of Ireland's Literary Renaissance. She draws a parallel with visual art, noticing how the last few decades of the century can be entitled as "Irish Artistic Renaissance", placing more emphasis on "birth" rather than "renewal". This simile indicates the belated tendencies in the development of the artistic tradition in Ireland. The lexis and constructions employed by Catherine Marshall seem to be more neutral and ascetic, with no excessive emotivity.

Bruce Arnold, on the other hand, is adamant in his standpoint, pulling our focus to the inconsistencies of artistic development in Ireland provoked by prejudices: "...the contiguity of Ireland to Britain led to different forms of subservience and dependence". Further, he almost bitterly concludes: "Irish Art was seen as a provincial branch of British art". In the same excerpt the journalist resorts to stylistically-colored lexis such as "in-finitely", "vigorous", "a tinge of privilege" which also serves as a marker of his strong opinion, subtly plaited into the text. Another emphatic example can be seen in a borderline sarcastic utterance dealing with the art of the island as a whole: "Mercifully, they do not recognize the political border" [Arnold, 1991, p. 299].

Mild criticism of the governmental policy is noticed in Marshall's writing as well. The historian summarizes her introductory word on Irish art with the following thought: politicians regarded the visual arts as the source of benefit with the idea of promoting the country's attractions in order to boost tourist revenue [Marshall, 2014, p. 32]. It was perceived as a luxurious commodity, a potential for export. Despite such attitude, artists have persevered and put a lot of effort to prove that Irish Art is exceptional in its integrity and stands for far more complicated and gratifying goals.

Providing the examples, one can deduce several features inherent to the subject matter of the article:

Art historical discourse is a greatly subjective domain. It goes without saying that the degree of bias, both favorable and disapproving, substantially depends on the type of the text. Journalistic publications as a rule operate more provocative figures of speech in the pursuit of attracting the public. It is permissible to assume these eye-catching locutions are used unintentionally due to the comparative freedom of speech specific to the genre. Either way, even if we speak of the history of art without dwelling

on the authors' personal commentaries, some passages might come off as visibly opinionated. Works that are more formal are normally precise and terse. However, it is necessary to highlight that it is not always the case. Authorial ideas or beliefs can be unconsciously disguised and promoted as a hypothesis, since art is an obscure entity that is up to interpretation.

Art is inseparable from the epoch and its creator. In one way or another, these two factors influence the concept of the artwork and facilitate a better understanding of the artistic choices, techniques, and aspirations we, as contemporaries, strive to analyze. This point finds its reflection in the art historical discourse whereas the overwhelming majority of works in this area offers a historical or biographical context of some kind.

When one concentrates on Irish art in particular, it is expected to come across the national identity narrative in the texts. People of Ireland deeply care about their independence and national character. In two art historical discourse illustrations we have perused, Celts are mentioned on several occasions. Based on the examined pieces, we can see that people did not use to perceive Ireland as a country capable of creating something worthy and authentic. Constantly being compared to the Celts, Irishmen are believed to rely on their legacy without developing their own culture. Such statements are supported by the evidence found in architectural style, adaptation and reinterpretation of mythology. Researchers, alas, oftentimes overlook the fact Hibernian art has been influenced by the Vikings, Danes, Normans, Finns, Germans, and Anglo-Saxons, too. This circumstance confirms that it is a synergy of diverse traditions that has developed into an unrivaled culture. Nevertheless, one cannot deny that English-language art historical discourse in the context of Irish art considers these preconceptions.

Under careful inspection of art-related works in retrospective, we can observe how texts acquire a social perspective. Logical justifications of artistic preferences, inspiration sources, and life details emerge more frequently. Strictly speaking, approaches in art history shift their focus from description to analysis and evaluation. Underpinned by Arnold's pieces, this phenomenon becomes more prominent: the author links art to the effect it has on the audience within a certain timeframe as well as to the reasons and conditions of its origination. Art, science and the area of their interrelation become intensely anthropocentric. When it comes to Marshall's texts, we can see how ideology and human avarice posed a threat to the authenticity of Irish art. Subsequently, the overpowering of expressive freedom is underlined as a result of a man's will and faith.

References

- Arnold B. *The Art Atlas of Britain and Ireland*. London: Viking (in association with the National Trust), 1991.
- Belmesova M. Main Features of the Art Criticism Discourse within the Textual Actualization of the English Linguo-cultural Concept "Painting" (in the Monograph by G. Reynolds "Turner. World of Art"). *Bulletin of the South Ural State University. Series "Linguistics"*, 2016, vol. 13, no. 1, pp. 62–68. (In Russian)
- Carter R. *Introducing Applied Linguistics: An A–Z Guide*. Penguin English, 1993.
- Dijk T. A. van. Social Cognition and Discourse. *Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester: Wiley & Sons, 1990, pp. 163–183.
- Dijk T. A. van. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton Publishers, 1981.
- Kozlovskaya M. *Key Features of the English-Language Art Historical Discourse in the XX Century and at the Present Stage*: PhD thesis. Moscow, 2003. (In Russian)
- Marshall C. *Art and Architecture of Ireland*. Dublin: Yale University Press for Royal Irish Academy, 2014.
- Reynolds A. Irish Art Unveiled: What Makes It So Unique and Sought After? *Online Source "Ren. Creative Works"*, 2022. Available at: <https://adrianreynolds.ie/famous-irish-art/?srsltid=AfmBOopu841wzLRb9cCM1teFE71liMIQNDQHXdesTj9IzdfF2EwwuI-2> (accessed: 05.12.2024).
- Sharapova Yu. The Irish National Character As It Is. *Al'manakh sovremmenoi nauki i obrazovaniia*. Iss. 3-1. Tambov: Gramota Publ., pp. 133–137. (In Russian)
- Skopina A. *Language Representation of Scottish Art in English-Language Art Historical Discours*: Master Graduation Project. St. Petersburg, 2021. (In Russian)

Литература

- Бельмесова М. О. Ключевые особенности искусствоведческого дискурса в рамках текстовой актуализации английского лингвокультурного концепта «Painting» (на материале монографии Г. Рейнольдса «Turner. World of Art») // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2016. Т. 13, № 1. С. 62–68.
- Козловская М. В. Особенности искусствоведческого дискурса на английском языке в XX веке и на современном этапе: дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
- Скопина А. А. Языковая репрезентация шотландского искусства в англоязычном искусствоведческом дискурсе: выпуск. квалиф. раб. 2021.
- Шарапова Ю. В. The Irish National Character As It Is // Альманах современной науки и образования. Вып. 3-1. Тамбов: Грамота, 2010. С. 133–137.
- Arnold B. *The Art Atlas of Britain and Ireland*. London: Viking (in association with the National Trust), 1991.
- Carter R. *Introducing Applied Linguistics: An A–Z Guide*. Penguin English, 1993.
- Dijk T. A. van. Social Cognition and Discourse // *Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester: Wiley & Sons, 1990. P. 163–183.
- Dijk T. A. van. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton Publishers, 1981.
- Marshall C. *Art and Architecture of Ireland*. Dublin: Yale University Press for Royal Irish Academy, 2014.
- Reynolds A. Irish Art Unveiled: What Makes It So Unique and Sought After? // Online Source "Ren. Creative Works". 2022. URL: <https://adrianreynolds.ie/famous-irish-art/?srsltid=AfmBOopu841wzLRb9cCM1teFE71liMIQNDQHXdesTj9IzdfF2EwwuI-2> (дата обращения: 05.12.2024).

THE ROLE OF ERRATOLOGY AS A SIGNIFICANT INDICATOR OF THE LEVEL OF A SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY FORMATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

N. Yu. Tsukanova,

5th year Bachelor's degree student,
Southern Federal University

A. S. Andrienko,

Cand. of Ped. Sciences, Associate Prof.,
Southern Federal University

The article considers erratology as a significant indicator of the level of a secondary language personality formation for learners of English as a foreign language. Definitions of the terms “erratology” and “linguistic personality” are viewed in works of native and foreign scholars; some types of errors in the process of learning a foreign language are given; the importance to consider and enhance them in the process of successful formation of a secondary linguistic personality is analyzed. Some teaching techniques based on error analysis are proposed to remove language difficulties. The paper suggests that erratology can be a useful tool in assessing the development of a secondary language personality in learning a foreign language. Furthermore, the proposed teaching techniques based on error analysis may help in overcoming language difficulties and enhance the process of language learning for students. The article is of interest to researchers in such spheres as linguodidactics, erratology, as well as methods of teaching English as a Foreign Language.

Keywords: linguistics, learning English as a foreign language, secondary linguistic personality, erratology, types of mistakes, correction techniques.

Despite the fact that the process of formation of a secondary linguistic personality has been profoundly studied in depth in the works of national and foreign scientists, it still arouses interest. The formation of a secondary linguistic personality involves studying grammar and vocabulary, immersion in another culture, different sociocultural environment, and peculiar features of communication.

The Russian linguist V. Vinogradov was the first to introduce the concept of “linguistic personality” in the USSR, in 1930. The scientist states that during the training of a person's verbal creativity, “the social is sought in the personal through the disclosure of all the structural shells of the linguistic personality” [Vinogradov, 1980, p. 61]. The term “secondary linguistic personality” and “foreign culture” was introduced by I. I. Khaleeva [Khaleeva,

1995, p. 277]. The issues of a secondary linguistic personality in our country have also been touched upon in the works of S. G. Blinova, T. K. Tsvetkova, S. M. Andreeva, N. D. Galskova, N. I. Gez, O. M. Osiyanova, and others.

Analyzing a person's speech, it is possible to distinguish reflections of a personality, including intellectual and cultural interests, education and social status [Potebnya, 1999, p. 151]. Learning a foreign language people are always involved in the ongoing process of building an identity when they speak. The concept of linguistic personality has also been actively developed by G. I. Bogin, he created a personality model in which a person is considered from the point of view of his "readiness to perform speech acts, create and accept works of speech" [Bogin, 1986, p. 35]. In this model, the speech activity aspect of the linguistic personality is emphasized. Assessing the advantages and disadvantages of the proposed model, E. Yu. Porokhov notes that this model takes into account "the level of language structure, the level of language proficiency, and the levels of types of speech activity" [Porokhov, 2006, p. 87].

The linguistic personality is characterized not so much by what a person knows about the language, but by what a person can do with the language. Thus, a secondary linguistic personality is a set of human traits that consists of mastering the verbal semantic code of the language, which allows a person to understand a new social reality. That is, the purpose of teaching a foreign language is to form the properties and components of a secondary linguistic personality among students, giving them the opportunity to be a full-fledged participant in intercultural communications. The result follows from the goal: student's willingness to comprehend the socio-cultural peculiarities of the country of the language being studied.

The characteristic units of language and speech that make up the content of the concept of linguistic personality, according to the point of view of T. B. Matveeva, are grouped into three types. The first, verbal-grammatical type includes words, phrases and syntactic constructions selected by the personality for active use. The second, cognitive type, is formed by concepts, ideas, notions that add up to a picture of the world in the creation of a given personality. The third, pragmatic type, includes the possession of rules [Matveeva, 1990, p. 109].

It is a popular opinion that integration into an international society is much easier if a person speaks several foreign languages, which helps him to assess and understand the peculiarities of culture, national mentality, and effectively set up communication. Now the direction of establishing trusting and friendly relations between representatives of different nations is becoming especially relevant. Responding to such a request, it is possible

to trace the purpose of the formation of a secondary linguistic personality in Russia. This is no longer a simple transfer of knowledge, skills and abilities, but a whole system of forming the ability to use a foreign language as a tool for building communication between cultures and civilizations of the modern world. Modern society needs citizens with ethnocultural norms of communication to be loyal and respectful towards people of different nationalities and cultural belonging.

In this connection it should be noted that the literature does not contain enough research on the issues of the formation of a linguistic personality in relation to the influence of erratology. Among the national researches the problem of erratology is viewed in the works of M. V. Lutseva, A. V. Pushkina, S. A. Semko, A. S. Tskhovrebov, and others.

Considering the current statistical data on the results of language proficiency while learning a foreign language, it remains quite low. It has been proved by the research conducted by the Higher School of Economics (HSE), in 2020, to find out the level of foreign language proficiency among students from various schools and locations in Russia. The results showed that only 1 % of students in Russia can use English fluently, 12 % have a level from A1 to A2 (Beginner to Elementary), 34 % of students possess reading and writing skills but they find it difficult to use their knowledge in oral speech, and 49 % of students know English at an elementary level.

Mistakes provide valuable information about how students interact with a new language, what difficulties they experience, and what strategies they use to overcome them. Erratology, by studying these errors, allows linguists and teachers to develop more targeted and effective teaching methods that can speed up the process of language acquisition and make it more effective.

In this connection A. V. Shevnin states that “the analysis of errors creates the necessary theoretical basis for introducing into the paradigm of general linguistic and psycholinguistic research a scientific direction called “errology”, since the errology material can serve as a promising and reliable basis for a possible rethinking of many theoretical positions, correction of the methodology and methods of teaching and studying foreign languages” [Shevnin, 2004, p. 42].

One of the founders of error analysis was H. V. George [George, 1991, p. 167], who introduced the concept of a “black box”. According to the researcher, a learner receives knowledge of the English language from a teacher or from a textbook: this is what can be called “input”. In turn, the learner produces oral or written forms of speech: this is what can be called “output” on the part of the learner. In cases where an unwanted

form appears, not provided for by the input material, we can talk about the occurrence of an error. In this case, the intermediate mechanisms that caused this error should be of interest.

The notion of induced errors was first introduced by N. Stenson who stated that “learners’ errors result more from the classroom situation than from either the students’ incomplete competence in English grammar or the first language interference” [Stenson, 1983, p. 269].

The researcher C. James was one of the first who draw the line between the description and diagnosis of errors [James, 1990, p. 206].

A. Khansir emphasizes two main approaches to study learner’s errors, among them are contrastive analysis and error analysis. The researcher points out that “error analysis cannot be studied properly without touching upon the notion of contrastive analysis. Contrastive analysis and error analysis have been commonly recognized as branches of Applied Linguistic Science” [Khansir, 2012, p. 1027].

Mistakes should not be perceived as just flaws or failures; they can serve as important signals indicating how students adapt to a new language and which specific aspects of the language require additional practice or attention.

In the process of learning English as a foreign language (EFL), students can make various types of mistakes that have a great impact on the formation of a secondary linguistic personality:

- grammatical errors (incorrect use of grammatical rules) can give the impression of insufficient language proficiency, which can affect the student’s self-esteem and confidence in communication;
- lexical errors (incorrectly chosen vocabulary in the context) can lead to misunderstandings or misinterpretations of messages, making it difficult to accurately express thoughts and feelings;
- phonetic errors (incorrect pronunciation of words) can cause an accent, which can be a source of stigma or pride, depending on the attitude of others and students themselves;
- semantic errors (misunderstanding or use of the meaning of words) can cause misunderstanding of the essence of the message, which affects the student’s ability to respond adequately to various situations;
- pragmatic errors (inability to use language adequately in a social context) can lead to cultural misunderstandings, which is especially important in intercultural communication and can influence the formation of a student’s social identity.

Mistakes are not only inevitable, but they can also be useful because they stimulate reflection and introspection, which is important for the development of language skills and a personality.

To move further, let's look at the error correction techniques in foreign language lessons that teachers use most often.

1. In the case when students incorrectly uses the temporal form of a verb, it is preferable not to interrupt them, but after completing the answer, explain the correct usage on a board using time schemes. This approach is effective because it allows not only a speaker, but also all listeners to repeat the grammatical construction and strive to avoid similar mistakes in the future.

2. If there is a need to point out an error during students' speech without interrupting them, a teacher can use non-verbal signals such as an expression of concern or a questioning look to hint at a small mistake. A familiar gesture can also be used, such as a raised index finger.

3. The echo strategy allows a student to quickly correct a small mistake when a teacher repeats a wrong word with a questioning intonation, and students can correct it themselves.

4. The phrase "Are you sure?" can make students think and realize their mistake, after which they can correct themselves.

5. The correction strategy with the help of classmates involves everyone in the process when a teacher interrupts a speaker and asks others how to formulate a phrase in the best way. This method allows students to feel being independent from a teacher.

6. Paraphrasing an incorrect word or phrase, that is, repeating an utterance with a corrected error, for example, if a student says: "We went to a cafe tomorrow", a teacher may reply: "Yes, very good! We will go to a café tomorrow". This supports the student and strengthens his confidence.

However, sometimes mistakes can be ignored, especially if they relate to material that has not yet been studied.

To some extent, there is a significant difference in the level of foreign language proficiency between students from different locations and schools. This is due to differences in the quality of teaching, the availability of additional classes and students' motivation.

Although the most common reasons to characterize a low level of the foreign language proficiency are lack of time to learn the language (training programs force teachers to provide students with a large amount of material in a short time, due to which it becomes quite difficult to use an individual approach), lack of motivation among students and insufficient teachers' qualifications.

The most effective method is to focus on the development of communication skills in a foreign language, including listening, speaking, reading and writing, that is, to take into account all types of speech activity. It is vital to create conditions for communicative practice with native speakers or using appropriate educational audio and video materials.

It is important to mention the irreplaceable individual approach, which implies the personal characteristics and needs of each student when choosing a methodology and training programs. This approach includes the differentiation of tasks, the use of various materials and methods depending on the level of training and of students' interest.

Effective methods of improving the quality of education can be the following: the organization of advanced training courses and seminars on modern methods of teaching foreign languages, as well as support for young professionals and the exchange of experience between teachers.

Furthermore, the assessment system and the number of study hours are interconnected. Indeed, the curriculum depends on how effectively students will be able to assimilate the material. On average, 204 hours are allocated for learning EFL in a primary school. If we take into account that approximately 200–300 hours are enough to achieve the next language level, then we can conclude that by introducing qualitative, but not quantitative achieving of learning objectives, it is possible to improve the quality of the educational process.

Erratology is to be presented as a fundamental theory that allows students to perceive mistakes not as an obstacle, but as a valuable resource for learning. This approach promotes the development of adaptability and flexibility of thinking, which is critically important for the formation of a secondary linguistic personality.

Mistakes are considered as indicators of active language experimentation and as an opportunity for reflection and improvement of language skills.

To sum up, erratology is to be presented as a fundamental theory that allows students to perceive mistakes not as an obstacle, but as a valuable resource for learning. This approach promotes the development of adaptability and flexibility of thinking, which is critically important for the formation of a secondary linguistic personality. Mistakes are considered as indicators of active language experimentation and as an opportunity for reflection and improvement of language skills.

We have studied and selected recommendations aimed at the formation of a secondary linguistic personality, which include various methods of error science. These tasks not only contribute to the assimilation of

basic lexical and grammatical topics, but also help students to develop their own opinions on a given situation and express their emotions independently.

Thus, we would like to draw your attention to the profound importance of erratology in teaching a foreign language. This science will contribute to the formation of a comfortable and effective learning environment, the development of a diverse linguistic personality, and more conscious cultural behavior.

References

- Bogin G. I. *The model of linguistic personality in its relation to varieties of texts*: PhD thesis. Kalinin, 1986. (In Russian)
- George H. V. A model of error production. *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*, eds B. W. Robinett and J. Schachter. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1991, pp. 163–173.
- James C. Learner language. *Language Teaching*, October 1990, vol. 23, no. 4, pp. 205–213.
- Khaleeva I. I. Secondary linguistic personality as a recipient of a foreign text. *Iazyk-sistema. Iazyk-tekst. Iazyk-sposobnost'*. Moscow: Institut russkogo iazyka imeni V. V. Vinogradova Publ., 1995, pp. 227–283. (In Russian)
- Khansir A. Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2012, pp. 1027–1032. Available at: https://www.researchgate.net/publication/266585916_Error_Analysis_and_Second_Language_Acquisition/citation/download (accessed: 05.12.2024).
- Matveeva T. V. *Functional styles in the aspect of text categories*. Sverdlovsk: Ural'skii gosudarstvennyi universitet Publ., 1990. (In Russian)
- Porokhov E. Yu. *Reality. Diskurs*. Moscow: Flinta Publ.; Nauka Publ., 2006. (In Russian)
- Potebnya A. A. *Complete works: thought and Language*. Moscow: Labirint Publ., 1999. (In Russian)
- Shevnin A. B. Erratology and interlanguage communication. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2004, no. 2, pp. 36–44. (In Russian)
- Stenson N. Induced errors. *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*, eds B. W. Robinett and J. Schachter. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1983. P. 256–271.
- Vinogradov V. V. *Selected works: On the language of fiction*. Moscow: Nauka Publ., 1980. (In Russian)

Литература

- Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ... д-ра филол. наук. Калинин, 1986.
- Виноградов В. В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980.
- Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск: Урал. гос. ун-т, 1990.
- Порохов Е. Ю. Действительность. Дискурс. М.: Флинта; Наука, 2006.

- Потебня А. А.* Полное собрание трудов: мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.
- Халеева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М.: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова, 1995. С. 227–283.
- Шевнин А. Б.* Эрратология и межъязыковая коммуникация // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2. С. 36–44.
- George H. V.* A model of error production // Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects / eds B. W. Robinett and J. Schachter. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1991. P. 163–173.
- James C.* Learner language // Language Teaching. October 1990. Vol. 23, no. 4. P. 205–213.
- Khansir A.* Error Analysis and Second Language Acquisition // Theory and Practice in Language Studies. 2012. P. 1027–1032. URL: https://www.researchgate.net/publication/266585916_Error_Analysis_and_Second_Language_Acquisition/citation/download (дата обращения: 05.12.2024).
- Stenson N.* Induced errors // Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects / eds B. W. Robinett and J. Schachter. Ann Arbor: University of Michigan Press, MI, 1983, pp. 256–271.

EXPLORING L2 — L3 LANGUAGE TRANSFER IN LINGUISTIC
COMPETENCE DEVELOPMENT

A. V. Radomskaia

2nd year Master's degree student¹, St. Petersburg State University

Language transfer has long been a key issue in linguistics, applied linguistics, second language acquisition (SLA), and language pedagogy. Over the past few decades, its significance and role have undergone repeated reassessment. This article examines the influence of L2 — L3 language transfer in multilingual acquisition, emphasizing theoretical perspectives, methodological complexities, and potential practical applications. It highlights factors that cause transfer. Practical examples, particularly from French-English transfer, illustrate how educators can harness positive transfer while mitigating interference. The article concludes by calling for holistic frameworks that integrate learners' entire linguistic repertoires, advancing both research and multilingual education.

Keywords: language transfer, L1, L2, L3, interference, French, English.

Language transfer is an important process in foreign language acquisition. Its role has been underappreciated in SLA research, pedagogy and classroom context. Transfer is defined as “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously acquired” [Oldin, 1989, p. 8]. It is a phenomenon that can manifest in various forms, impacting both the learning process and the eventual communicative competence of the learner. Despite its theoretical advancements, there remains a gap in applying language transfer insights to create comprehensive teaching strategies and tools that effectively address the complexities of multilingual acquisition.

The study of language transfer encapsulates a diverse range of theoretical frameworks aimed at explaining how knowledge of one language influences the use of another. Research on language transfer began in the 1940s and 1950s, during a period when linguistics was heavily influenced by the behaviorist approach. *Behaviorism*, which dominated the field at the time, posited that language learning was primarily a process of habit formation. According to this perspective, learners acquire language through repeated practice and reinforcement, with errors viewed as a result of interference from previously learned habits, such as those formed in their first language. Charles Fries was among the first who acknowledged

¹ Academic advisor: Cand. of Phil. Sciences, Associate Prof. Yu. G. Sedelkina.

interference as a major problem in learning a foreign language and highlighted the importance of comparing a learner's native language and their target language [Fries, 1945]. Robert Lado later proposed the *Contrastive Analysis Hypothesis* (CAH), according to which learners' productive and receptive skills are influenced by their L1 patterns and that similarities and differences between languages may predict the success of language learning [Lado, 1957]. The behaviorist view laid the groundwork for early studies on cross-linguistic influence, although subsequent approaches have significantly expanded and refined these ideas.

In the early 1960s, the behaviorist approach, along with the Contrastive Analysis Hypothesis it inspired, came under scrutiny from subsequent researchers. Critics argued that the behaviorist model oversimplified the complexities of language learning by reducing it to habit formation and failing to account for cognitive processes. Noam Chomsky argued that language learning is not merely a process of habit formation but rather an innate capacity of the human mind [Chomsky, 1965]. This perspective shifted the focus of linguistic research toward understanding the cognitive mechanisms underlying language acquisition. Steven Krashen argued that L2 acquisition is very similar to that of L1 and hardly affected by a learner's linguistic background [Krashen, 1984]. This view minimized the role of transfer-related errors and viewed it as an insignificant factor in SLA and pedagogy.

In the 1970s and 1980s, language transfer was studied within the framework of cognitivism, which emphasized the importance of the learner as an active participant in the language acquisition process, capable of deciding what should or should not be transferred [Gass, 2000]. Later, Larry Selinker's *Interlanguage Theory* expanded our understanding of language acquisition. The author coined the term of *interlanguage* that refers to the transitional state between a learner's L1 and their target language [Selinker, 1983]. According to his theory, learners actively construct their interlanguage by drawing on their previous linguistic knowledge, deciding what aspects to transfer based on their current level of proficiency. L. Selinker also made a distinction between positive and negative transfer [Selinker, 1983]. Positive transfer occurs when L1 facilitates the learning of L2. Negative transfer, or interference, happens when L1 interferes with and, thus, has negative impact on L2 learning, leading to errors. Terence Oldin later considered transfer as the result of not only L1 but also that of any previously acquired languages [Oldin, 1989].

Faerch and Kasper argued that transfer is a process both mental and communicative, through which L2 learners develop their interlanguage

skills by activating and using their previous linguistic knowledge. These researchers distinguished three types of production transfer: (a) *strategic transfer* whereby the learner assigns focal attention to a communicative problem and its solution; (b) *subsidiary transfer* which occurs when there is no focal awareness of the problem or transferred L1 knowledge; and (c) *automatic transfer* which takes place when the learner makes use of L1 in a highly automatized manner, with attention completely diverted to other aspects in the production process [Faerch, Kasper, 1987].

As a result of the phonetic, structural, and semantic differences and similarities between languages, language transfer manifests at all linguistic levels: phonetic, grammatical, and lexical [Bagramova, 2015]. These types are considered on the example of the interaction between French and English, that demonstrate differences at all linguistic levels.

Phonological differences. French lacks certain English sounds, such as /θ/ (as in “think”) and /ð/ (as in “this”), which often leads to substitutions like /s/ or /z/. This can make phrases like “think about this” sound closer to “sink about zis” when spoken by French learners of English. Additionally, English stress-timed rhythm poses a significant challenge for French speakers, as French employs a syllable-timed rhythm where each syllable is given roughly equal weight. This difference in prosody can result in monotonous or unnatural stress patterns when French speakers attempt to mimic English intonation. Furthermore, French speakers may struggle with the complex vowel system of English, which has a greater variety of vowel sounds compared to French. For example, differentiating between “ship” and “sheep” or “cat” and “cut” can be particularly challenging. These issues, combined with differing pitch contours and the tendency to avoid reduced vowels like schwa, contribute to the distinct accent often associated with French learners speaking English. Overcoming these challenges requires focused practice on phonetic nuances, rhythm, and intonation patterns.

Differences in grammar. First of all, French forms questions using subject-verb inversion, such as *Va-t-il au magasin?* This structure can lead to direct translations and errors in English, like “Goes he to the store?” instead of the correct “Does he go to the store?” French learners of English may also struggle with auxiliary verbs like “do” in question formation, as French does not use a direct equivalent in the same way. For instance, they might omit “do” entirely and say, “He goes to the store?” which is common in informal English but not grammatically standard. Moreover, French speakers often overuse articles when speaking English, as the rules governing articles in French differ significantly. For example, they might say “I like the chocolate” when “I like chocolate” is more natural in

English. This confusion arises because French articles are mandatory even in generic statements (*J'aime le chocolat*), while English treats articles more flexibly depending on context and specificity. Additionally, French speakers may struggle with tenses in English, saying things like “I have done it yesterday” instead of “I did it yesterday.” This is because the present perfect in English superficially resembles the French *passé composé* (*J'ai fait ça hier*), even though the two tenses have different rules and nuances. What is more, French lacks a direct equivalent to the present continuous tense. This difference often leads to confusion. French speakers might overuse the present simple in contexts where the present continuous is more appropriate, or they may use the present continuous incorrectly. A French speaker might say “I eat now instead” of “I am eating now” because in French, the present tense (*Je mange maintenant*) is used for both habitual actions and actions happening at the moment of speaking.

Lexical differences. When teaching a foreign language, it is crucial to highlight one of the main sources of errors — false cognates. For example, the French word “actuellement” may look like the English word “actually”, but it in fact means “currently” or “at the moment”. Another common example is *sympathique*, which means “nice” or “friendly”, not “sympathetic.” Similarly, the word “sensible” in French means “sensitive,” not “sensible”, and *préservatif* refers to a “condom”, not a “preservative”. Another source of confusion comes from literal translations. Many French idiomatic expressions cannot be directly translated into English without losing their meaning or sounding unnatural. For instance, the phrase *être en train de faire* translates literally to “to be in the process of doing,” but in English, we would simply say “to be doing” or “to be in the middle of doing something.” Likewise, *avoir le cafard* literally means “to have the cockroach,” but it is used to refer to “feeling down” or “depressed”, which would be expressed as “feeling blue” in English. Another example is *donner sa langue au chat*, which translates to “give one’s tongue to the cat,” but actually means “to give up” or “to throw in the towel” when one is unable to figure something out.

However, French and English have plenty of common linguistic features, leveraging which can be helpful in developing language competence.

Phonological similarities. French and English, while distinct languages, share some phonetic similarities that can make learning English a bit easier for French speakers. One such feature is the shared sounds, or phonemes, between the two languages. For instance, both French and English use sounds like /p/, /t/, and /m/, which can help French speakers pronounce certain English words with greater ease. The familiarity with

these consonants provides a solid foundation for tackling English pronunciation. Additionally, French has a rich and varied vowel system that includes sounds not found in English, but it also offers some advantages. The abundance of vowel sounds in French allows learners to better distinguish between the subtle differences in English vowels. French speakers may find it easier to differentiate between English vowels, like the short “i” in “sit” and the long “ee” in “seat,” compared to speakers of languages with fewer vowel distinctions. This awareness of vowel sounds, honed through their native language, can be particularly helpful in mastering English pronunciation.

Grammatical similarities. When learning French and English, one of the helpful similarities between the two languages is the use of *cognate structures*. Both languages typically follow a subject — verb — object (SVO) word order in most sentences, which helps learners construct basic sentences correctly. For example, in English, “I like apples” follows this structure, and in French, *J’aime les pommes* follows the same SVO order. This similarity makes it easier for learners to transfer their knowledge from one language to the other when forming simple statements. Another common feature in both languages is the use of pronouns. Both French and English distinguish between subject and object pronouns, which can help learners place pronouns correctly in sentences. For instance, in English, we use “I” as the subject pronoun and “me” as the object pronoun, while in French, *je* is the subject pronoun and *me* is the object pronoun. Understanding these distinctions helps learners grasp the proper placement of pronouns in both languages, making it easier to construct grammatically correct sentences.

Lexical similarities. One of the advantages of learning French and English is the presence of *cognates* — words that share common origins, often from Latin. Many English and French words are derived from Latin roots, making vocabulary acquisition easier for learners of both languages. For example, words like *information*, *nation*, and *important* are nearly identical in both languages, which helps learners recognize and remember them more easily. In addition to cognates, another helpful feature is the presence of *borrowed words*. English has borrowed extensively from French over the centuries, and these borrowed words can seem familiar to French learners. Terms like *ballet*, *restaurant*, and *genre* are used in both languages with similar meanings, making it easier to recognize and understand them in context. For French learners of English, this familiarity can provide a sense of connection and aid in their language learning journey.

Irina Rodionova analyzed the potential prerequisites for transfer during the acquisition of a second foreign language and identified the following factors: shared alphabet, interlingual graphic-acoustic and structural correspondences, analogies in grammatical aspects, and a large number of cognates. The author developed a methodology based on considering both the positive and negative influences of the first foreign language on acquiring the second. To address the problem of negative transfer, the proposed solution involves organizing controlled positive transfer by highlighting equivalent phenomena in the languages being studied and creating an appropriate foundation for further learning [Rodionova, 1998].

Harnessing transfer effectively can significantly enhance language learning outcomes. By understanding how similarities and differences between languages can impact learning, learners can improve their proficiency more efficiently. The following strategies are proposed to leverage transfer in language acquisition.

1. Emphasize Positive Transfer. To build learners' confidence and language skills, it is crucial to highlight the similarities between the target language and the previously learned one. Shared vocabulary and syntactic structures can be a great asset. For example, encouraging learners to identify cognates — words that look or sound similar in both languages — can help them expand their vocabulary more quickly. Practicing these cognates in context will reinforce their usage and improve fluency.

2. Address Negative Transfer. While positive transfer can be beneficial, it is important to recognize and address negative transfer — when features of the learner's first and other previously learned languages interfere with the target language. Contrastive analysis is a useful tool here, as it allows instructors to anticipate common errors. For instance, pronunciation drills can help French speakers master English sounds that do not exist in French, such as the /θ/ sound. Additionally, explicitly teaching target-language specific grammatical rules, such as English's adjective-noun word order (e. g., "big house" versus the French *maison grande*), can help learners avoid mistakes stemming from their native language's structure.

3. Foster Metalinguistic Awareness. Encouraging learners to develop metalinguistic awareness is key to recognizing and correcting transfer-related errors. By consciously analyzing language patterns, learners can better understand how their first language influences their target language use. Incorporating multilingual activities that draw connections between languages — such as comparing sentence structures or exploring how certain words or concepts are expressed in multiple languages — can deepen learner' understanding and promote accuracy in their language use.

To conclude, language transfer is a fundamental process in foreign language acquisition, offering both challenges and opportunities. Understanding its theoretical basis, types, and enabling factors allows us to design better learning strategies. By applying these strategies — emphasizing positive transfer, addressing negative transfer, and fostering metalinguistic awareness — learners can develop greater language competence and improve their overall proficiency. By exploring the interplay between French and English and applying targeted teaching techniques, teachers can unlock the potential of language transfer to foster learners' linguistic growth.

References

- Bagramova N. V., Solomina A. V. The role of interlinguistic and intralinguistic processes in learning a foreign language. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2015, no. 174, pp. 44–53. (In Russian)
- Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- Faerch C., Kasper G. Perspective on language transfer. *Applied Linguistics*, 1987, vol. 8, pp. 111–136.
- Fries C. C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- Gass S. M. Fundamentals of second language acquisition. *Handbook of undergraduate second language education*, ed. by J. W. Rosenthal. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000. P. 29–46.
- Krashen S. *Writing: Research, theory and applications*. Beverly Hills, CA: Laredo, 1984.
- Lado R. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Odlin T. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Rodionova I. Yu. *Methodology for developing a passive vocabulary of senior-year students of the Spanish department when reading literary texts in English*: PhD thesis. St. Petersburg, 1998. (In Russian)
- Selinker L. Language transfer. *Language transfer in language learning*, eds S. Gass and L. Selinker. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 33–68.

Литература

- Баграмова Н. В., Соломина А. В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2015. № 174. С. 44–53.
- Родионова И. Ю. Методика формирования пассивного словаря студентов старших курсов испанского отделения при чтении художественных текстов на английском языке: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
- Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MA, MIT Press, 1965.
- Faerch C., Kasper G. Perspective on language transfer // *Applied Linguistics*. 1987. Vol. 8. P. 111–136.
- Fries C. C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

- Gass S. M.* Fundamentals of second language acquisition // Handbook of undergraduate second language education / ed. by J. W. Rosenthal. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000, pp. 29–46.
- Krashen S.* Writing: Research, theory and applications. Beverly Hills, CA: Laredo, 1984.
- Lado R.* Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Odlin T.* Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Selinker L.* Language transfer // Language transfer in language learning / eds S. Gass, L. Selinker. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 33–68.

DEVELOPMENT OF LEXICAL SKILLS OF LINGUISTICS STUDENTS IN HOME READING CLASSES

A. E. Krivolap,

1st year Master's degree student, St. Petersburg State University

O. A. Zhuravleva,

Cand. of Phil. Sciences, Associate Prof., St. Petersburg State University

The article is devoted to the development of lexical skills of linguistics students in home reading classes. The first part deals with theoretical foundations: the concept of lexical skills, their meaning, the distinction between active and passive vocabulary, as well as the role of home reading in language learning. Then it analyses *Couples* by John Updike as a material for studying the lexical peculiarities of the novel. The part about the methodology of work with the text in the classroom describes the selection of tasks for the development of lexical skills, helping students not only to understand the content, but also to interpret what they read. The final part presents practical results and observations.

Keywords: fiction, reading instruction, linguists training, Updike, lexical skills.

In the modern world, the development of lexical skills in linguistics students is becoming increasingly important, as the possession of a rich vocabulary is a prerequisite for successful communication and professional growth. Home reading classes can be an effective tool for improving students' lexical skills, as they allow them to immerse themselves in a variety of texts of different genres and styles. The purpose of this article is to examine methods and techniques that promote the development of linguistics students' lexical skills in home reading classes.

In oral speech, lexical and grammatical aspects are united: grammar structures the lexicon, forming semantic units — the basis of speech activity. In language learning, these aspects are inextricably linked, so it is important to take into account their specificity and consider their influence on learning. The role of vocabulary in foreign language acquisition is no less important than grammar, as it conveys the essence of thought and penetrates into all spheres of life, reflecting reality and the world of imagination [Rogova, Rabinovich, Sakharova, 1991, p. 88].

It should be emphasised that lexical skill is an automated action of selecting a lexical unit adequately to the idea and in accordance with the norms of combination with other units in productive speech, as well as automated perception and association with meaning in receptive speech.

According to E. G. Asimov and A. N. Shchukin, the lexical skill is based on the following operations: a) translation of a lexical unit from the long-term to the operational memory (word recall); b) combination of a lexical unit with the previous or subsequent one; c) determination of the correspondence of the choice and combination of units to the situation. The authors distinguish six stages of formation: 1) perception of a word in the process of its functioning; a sound image of the word is created; 2) awareness of the meaning of the word; 3) imitation of the word in isolation or in the context of a sentence; 4) labelling aimed at independent naming of objects defined by the word; 5) combination (the word enters into new connections); 6) use of the word in different contexts [Azimov, Shchukin, 2009, p. 122].

Regarding reading, it is one of the receptive types of speech activity aimed at perceiving and understanding a written text; it enters the sphere of people's communicative activity and provides one of the forms of (written) communication in it. It should also be noted that one of the key goals of language learning is to develop the skill of extracting information from texts with graphic representation, which contributes to the effective use of language in various spheres of activity [Azimov, Shchukin, 2009, p. 347].

Some researchers rightly point out that reading fiction in the original language is one of the most effective ways to master a foreign language. Due to its brightness, emotionality and influence not only on the mind, but also on the feelings, fiction becomes a powerful tool for forming aesthetic and moral values, as well as taste. Immersion in reading the original gives the reader the opportunity to fully experience the plot of the work — all experiences and emotions become available exactly as the author intended and conveyed them [Zelenkova, Makarova, Gorbunova, 2018, p. 65].

It is arguable that the opportunity to familiarise oneself with world classics and significant contemporary literature inspires people to learn foreign languages. Nevertheless, even good language skills do not always contribute to the ease of reading fiction texts. Unfortunately, many people are stopped by the difficulties that arise in the first stages. These include insufficient awareness of lexical and phraseological expressions, complex grammatical constructions and other nuances. These obstacles can be overcome by deepening the knowledge of vocabulary, phraseology and grammar through group or individual lessons [Zelenkova, Makarova, Gorbunova, 2018, p. 65].

This article argues that even a high level of training may not guarantee a full understanding of original literary works, as authors often use dialects, sociolects and specific language variants, such as Black English. Such use of language gives texts a special expressiveness and helps the reader to

better understand the character of the hero, his/her origin, education and social status [Zelenkova, Makarova, Gorbunova, 2018, p. 65].

V.M. Yeremina's opinion that in the process of teaching work with original literary material it is possible to apply a specialised system of various problematic communicative tasks can be considered controversial. These include: 1) sociocultural and research tasks and projects, including problem role-playing games, which are a methodological technique aimed at creating conditions for communication, motivating students to improvisations in both speech and non-speech behaviour in accordance with the given role, as well as inter-role and interpersonal interactions; 2) tasks aimed at developing communicative behaviour in different life and professional situations, including the simulation of authentic scenes of family, domestic and etiquette character encountered by the characters of the works; 3) discussions, which are elements of dialogue on controversial issues, where there is an exchange of opinions and ideas between two or more participants in order to identify differences in understanding of the topic and reach a common agreement [Yeremina, 2013, p. 172].

Based on the above, it can be concluded that it is important that the effectiveness of learning material is increased through the exchange of information among participants, the presence of diverse points of view, the possibility of criticism and rejection of alternative opinions, as well as the desire to achieve group consensus in the form of a common opinion or solution. It is also obvious that the discussion-based learning model represents one of the brightest areas of didactic research related to the organisation of problem-based learning and aimed at the development of exploratory learning skills, as well as the formation of the culture of reflective thinking [Yeremina, 2013, p. 172].

Let us further dwell on the issue of practical orientation. *Couples* by John Updike is a significant work that provides a deeper understanding not only of personal relationships and interpersonal dynamics, but also of the social, cultural and political aspects of American society in the 1960s. The novel provides an extensive lexical and stylistic arsenal for analysis.

Couples explores the complex dynamics of marital relationships, interweaving the characters' personal crises with the social and cultural aspects of life in America in the 1960s. The novel centres on issues of commitment, infidelity, identity and the search for true happiness. Updike raises issues related to sexuality, social status and morality, which makes the text relevant and multi-layered.

As a result of the conducted research, a set of assignments was developed based on the material of John Updike's novel *Couples*.

Target audience: students-linguists of C1 level.

Lesson duration: 90 min.

Lesson topic: 'Relationships'.

The aim of the lesson is to develop lexical skills within the framework of the stated topic.

Let us consider the set of exercises for the first chapter of the story. At the pre-textual stage of work with the text we can offer the following tasks:

The lesson includes the following components:

The main objectives of the lesson are to develop the skills of critical thinking, text analysis, as well as to expand vocabulary and the ability to interpret literary elements. Each exercise is aimed at achieving a specific educational goal, which corresponds to the principles of goal-setting in pedagogy.

Exercises 1 and 2 help to activate students' prior knowledge about the characters and themes of the text, which is in line with the concept of active learning and constructivism, where new knowledge is built on existing knowledge.

Exercises requiring interaction with classmates (Exercises 1 and 4) suggest the use of sociocultural teaching methods, where considerable attention is paid to interaction between students for joint construction of knowledge.

Exercises 2, 3 and 5 focus on analysing textual fragments and their interpretation, which develops literary analysis and critical reading skills. The pedagogical strategy based on analysis helps students to better understand the text structure and its elements.

Exercises 5, 6 and 7 emphasise vocabulary development and deep understanding of the meanings of words and expressions. This is aligned with the principles of lexical methodology and cognitive linguistics, where language learning is linked to understanding concepts and meanings.

Exercises 9 and 10 invite students to discuss and analyse information, which promotes the development of critical thinking and reflection. This responds to the requirements of modern education to develop analytical and argumentative skills.

The lesson is structured so that each exercise follows logically from the previous one, creating a coherent flow of learning. This, in turn, corresponds to the principles of consistency in learning and cognitive load, which contributes to better learning of the material.

Exercise 1. *Think about the possible title for this chapter. Share your ideas with your groupmates. Try to come up with the most suitable title, be ready to justify your choice.*

Exercise 2. *Name the first characters you have met in this chapter. Some of them have been already described in several details. Read the following collocations and name the character. You can also continue these rows.*

- A fair soft brown-haired woman, thirty-four...
- Red hair and a close-set body; no taller than Angela...
- Seemed rather brittle and detached...
- The points of her pelvis making tidy figure eights, hands aloof like gentle knives, weight switching foot to foot, a silent clicking, stocking feet, narrow, hungry, her scrawny kind of high-school...

Exercise 3. *Make the same rows for other characters and places, which were mentioned.*

- Angela:
- Piet:
- Irene Saltz:
- Ruth:
- Angela Hamilton (prior to marriage):
- Angela's father:
- Piet's daughters:
- Freddy Thorne:
- Bea Guerin:
- Nancy:
- The Whitmans:
- Georgene:
- John Ong:
- Bernadette Ong:
- Piet's Parents:
- Tarbox:

Exercise 4. *One of the main characters of the book are Angela and Piet Hanema. Work in pairs and come up with several facts about them which we found in these chapters. Describe the characters, using the collocations from ex. 3 and 4.*

Exercise 5. *You can see the list of some important expressions from the chapter. Match them to their definitions.*

- a) Grudgingly laughed
- b) Gathering poignant force
- c) Coarse and saw her as fine
- d) Languid unexpectedness
- e) Tentative questing way
- f) Seem rather brittle and detached
- g) Graceful round vaults

h) The easy intrusiveness

1. An approach that is hesitant and exploratory, often lacking confidence.

2. Having a beauty that is soft and rounded but still maintains a strong structure.

3. A manner of laughter that is reluctant or marked by a sense of obligation.

4. A gentle yet impactful presence or emotion that becomes more intense over time.

5. A feeling or appearance that is fragile and emotionally distant.

6. A discovery or realization that is surprising and unanticipated, often reflecting a laid-back attitude.

7. The quality of being overly familiar in a way that is comfortable or unstructured.

8. A perception that contrasts roughness with delicateness.

Exercise 6. Insert the expressions from ex.8 into the following sentences.

1. The church's architecture was characterized by _____ that made the interior feel airy and inviting.

2. Piet's remark about the couple's relationship made Angela feel as if he had taken a jab at their own, prompting her to respond to him with a tone that seemed _____.

3. Angela moved through the room with a _____, as though she were searching for something just out of reach in a dense fog.

4. Piet felt a strange mixture of admiration and jealousy toward his wife, as he often thought of himself as _____ when compared to her grace.

5. In their discussion, Angela's frustrations began _____, filling the room with tension as they navigated their unfinished conversation.

6. When Piet made a joke, Angela _____, masking the tension but not quite alleviating it.

7. He noticed that his wife had developed a _____ in her demeanor, particularly in response to his flirty behavior.

8. She stepped back, her posture conveying a sense of vulnerability that made her _____ in the light of their previous intimacy.

Exercise 7. Make your own sentences with the collocations from ex.8.

Exercise 8. Look through the pages of the chapters once again and find collocations connected with social life and relationships.

Exercise 9. Look through the sentences and say, whether they are true or false. Be ready to justify your viewpoint.

1. Angela is described as a young woman, only twenty-eight years old.

2. Piet's profession is mentioned as that of a builder who enjoys creating symmetrical structures.

3. The Hanemas live in a Victorian-style house with eight rooms.

4. Angela expresses regret about the couple buying a house she wanted.

5. Piet feels a sense of suffocation regarding his social life and blames it on Angela.

6. At one point, Piet is depicted as performing a handstand in front of Angela.

7. Angela believes that the children are suffering due to their parents' social life.

8. The church that Piet attends has been renovated several times since its establishment.

9. Piet reflects on the deaths of his parents during a moment of prayer at church.

10. The text mentions that Piet's daughter Ruth is not involved in any church activities.

Exercise 10. Discuss the questions in pairs.

1. What internal conflict do you think Piet is experiencing at the beginning of the text? What circumstances shape his psychological state?

2. Describe the dynamics of the relationship between Piet and Angela. What moments in their interactions emphasise their emotional distance from each other?

3. How does the author describe the physical characteristics of Piet and Angela, and how might this be symbolic in the context of their relationship?

4. How do you understand that by 'the first circle of bliss' Piet and Angela are referring to the different stages of their marriage? How do they perceive their roles in this dynamic?

5. How does the style and language of the description of the second episode, where Piet is in a church setting, distinguish it from the first part of the text? How does this affect the perception of his character?

Thus, the lesson is structured so that each exercise follows logically from the previous one, creating a coherent flow of learning. This, in turn, corresponds to the principles of consistency in learning and cognitive load, which contributes to better learning of the material.

As a result of analysing the presented article, it can be concluded that it is significant to develop lexical skills in linguistics students, especially through home reading activities. Mastering rich vocabulary is a key condition for successful communication and professional growth.

References

- Asimov E. G., Shchukin A. N. *New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)*. Moscow: Ikar Publ., 2009. (In Russian)
- Eryomina V. M. Application of problem tasks in the process of teaching reading fiction in a foreign language. *Scientific Notes of Transbaikal State University. Series: Professional Education, Theory and Methodology of Education*, 2013, no. 6 (53), pp. 172–177. (In Russian)
- Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. Ye. *Methodology of teaching foreign languages in secondary school*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. (In Russian)
- Zelenkova A. V., Makarova O. Yu. Y., Gorbunova D. V. Teaching reading fiction in the original language. *Humanisation of Education*, 2018, no. 3, pp. 65–71. (In Russian)

Литература

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
- Ерёмина В. М. Применение проблемных заданий в процессе обучения чтению художественной литературы на иностранном языке // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2013. № 6 (53). С. 172–177.
- Зеленкова А. В., Макарова О. Ю., Горбунова Д. В. Обучение чтению художественной литературы на языке оригинала // Гуманизация образования. 2018. № 3. С. 65–71.
- Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE USING PROJECT-BASED TECHNOLOGY IN THE MULTILEVEL HIGH SCHOOL ENVIRONMENT

E. O. Smirnova,

5th year Bachelor's degree student,
Southern Federal University

A. S. Andrienko,

Cand. of Ped. Sciences, Associate Prof.,
Southern Federal University

The article considers the role of project-based technology in the process of teaching High School students English as a foreign language to increase their readiness for successful cross-cultural communication at the present stage of social relations' development. The article examines the specifics of the foreign language communicative competence formation set up on the project technology. The multilevel and interdisciplinary approaches are taken into account. The importance of personality-oriented learning, which involves the search for students' individual educational trajectories as well as class teamwork are emphasized. The concept of "foreign language communicative competence", its structural and substantive components in a High School environment are analysed.

Keywords: English language, foreign language communicative competence, project-based technology, motivation, multilevel classroom.

Foreign language is one of the most important school disciplines, as its study lays the foundation for language and communicative competence, which includes the ability to speak and read in the target language. The development of foreign language communicative competence is particularly relevant and significant within the school educational environment, as it fosters the ability of senior high school students to use a foreign language as a tool for communication in the modern world.

Linguistic competence is understood as concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) speaker-listener can say. The primary task of theory is to provide for an explicit account of such knowledge, especially in relation to the innate structure on which it must depend. It is in terms of such knowledge that one can produce and understand an infinite set of sentences, and that language can be spoke of as 'creative' [Hymes, 1972].

A foreign language, like one's native language, fulfills four primary functions: it serves as a means of acquiring knowledge, acts as a repository of national culture, functions as a tool for communication and expressing one's perspective on the world, and serves as an instrument for personal development and education. A foreign language facilitates not only interpersonal communication but also interethnic, interstate, and international interaction [Passov, 2002, p. 18].

The issue of foreign language communicative competence and its development has been addressed by researchers such as A. A. Leontiev, E. I. Passov, V. V. Safonova, E. N. Solovova, and others in various times. According to them, foreign language communicative competence is a complex phenomenon that encompasses many aspects.

Foreign language communicative competence is defined as:

- The ability of a learner to engage in intercultural communication as a secondary linguistic personality.

- Readiness to interact with representatives of another culture, taking into account national values, norms, and perceptions.

- The capacity to choose communicatively appropriate verbal and non-verbal behaviors.

- The skill to foster a positive communicative atmosphere for all participants in the interaction [Andrienko, 2017, p. 38].

Thus, foreign language communicative competence can be defined as the ability to engage in speech activity using the particular language in accordance with the communication situation within various fields of activity. Essentially, it involves a combination of skills that allow individuals to participate in communication situations of varying complexity.

One of the greatest challenges in preparing students for communication in a foreign language is the heterogeneity of learners within a single class. Such classes are referred to as multilevel due to the fact that they consist of students with mixed abilities, including their language skills. However, students also differ in their age, motivation, intellectual level, self-discipline, learning style, and interests. Some differences are immediately visible, while others are less apparent at first glance. What is most important is to focus on the students' language skills.

One of the most significant factors influencing the way and speed at which people learn is motivation. Motivation is commonly seen as a force that determines the choice, direction, and nature of behavior. In our opinion, this factor should be given special attention when working with students in a multilevel class. In such a setting, it is difficult for a teacher to maintain a positive attitude toward learning a foreign language among

students because they face individual difficulties at different points in the lesson and throughout the educational process as well. Learning in such conditions may progress at a slower pace, which can decrease interest in mastering the language.

One of the key issues for stimulating motivation is positive understanding, respectful and open relationships between the teacher and students, and the choice of engaging and useful activities based on students' preferences.

Today, project-based learning is one of the most important tools for teachers, aimed at developing students' communicative competence within educational activities. Working on projects involves demonstrating life experience, an active life stance, and a creative approach. During the project, the student identifies the research problem, sets goals, plans their work, discusses its stages, methods, and deadlines. For the student, project work is a form of planning their activities and an opportunity for creative self-expression. The gained knowledge is applied in practice. Such work can be done individually or in a group, allowing for the consideration of the peculiarities of all students in a multilevel class.

Design and research students' activity at the English lessons have their own specifics and require clarification of the conditions for its effectiveness in teaching English. An important role here is given to the use of modern technology — the project method helps students to study life by means of the English language in the real information space. The project provides an opportunity to include students in real communication in English [Gal-skova, Gez, 2013, p. 235].

Project-based learning fosters and develops qualities such as self-improvement, planning, communication, defending one's viewpoint, and the ability to work both individually and in a team. Group projects may facilitate the process of teambuilding being rather effective in teaching languages. It helps to develop professional competences and effective communication skills [Zolotova, Kaminskaya, Ganyushkina, 2016]. Different types of projects allow for the coordination of students' work in a specific direction, while considering their interests.

Let us consider the possible stages of project work.

The first stage is exploratory. At this stage, the research topic is proposed, and the project problem is identified. Depending on the students' individual potential, the teacher carefully plans specific educational activities, taking into account students' interests and the development level of their general academic skills, which influence their learning pace. Projects can be thematic, covering theoretical areas. In such cases, project work

supports the consolidation of knowledge gained in school lessons and facilitates deeper immersion into the field of linguistic studies. However, project topics often address real-life issues relevant to the students, requiring them to draw on their personal experiences to solve a problem. Introducing the project topic may involve group discussions or commentary, which contributes to the development of foreign language communicative competence. In this process, students engage in independent selection of linguistic tools, learn to justify their opinions, and activate their memory.

The second stage is analytical. This stage focuses on discussing the overall strategy for project development, including creating a detailed work plan, determining group composition, selecting methods for gathering information, and finding sources or literature for analysis.

The third stage, referred to as the practical stage, involves organizing the project work. This includes analyzing collected material and preparing the presentation products. The teacher's role is to observe the students attentively and actively without interfering. The teacher monitors group dynamics and individual contributions while encouraging students to submit progress reports or diaries. Interim results are reviewed with constructive feedback, avoiding harsh criticism.

The fourth stage is the presentation, which is pivotal in project work. It facilitates reflection on the project outcomes and concludes the process. Both students and the teacher benefit from the results, as the format and conduct of the presentation are planned from the beginning. The chosen presentation method can rely on pre-existing public speaking skills, which are refined throughout the project. This stage promotes the holistic development of language skills and oratory proficiency. The presentation may take various forms, such as a concert, play, video, slideshow, website, or another product. The specific format is agreed upon during the planning stage. The final result should be publicly presented, such as to other groups, students, or even at a school-wide level. Each team must showcase their product, validate their research problem, and conduct a self-assessment of their solution, followed by a group discussion. During this phase, students' efforts are acknowledged, boosting their self-esteem. Presentation formats are tailored to students' individual characteristics and personal preferences.

The fifth stage is control. At this stage, there is a report on the project's results and the overall progress of the work, as well as planning for future project topics. The teacher listens to the reports from the project participants, asks questions, notes typical errors, and brings them up for further discussion.

Equally important at this stage is the evaluation of each student's and group's efforts: creativity, quality of presentation, selection of sources, and each participant's contribution throughout the different stages of the project. Students may also participate in a discussion, individually or with the teacher, planning further steps for language learning, participating in future projects, thus demonstrating the ability for self-improvement and self-discipline.

Three primary approaches can be identified when considering the integration of projects into the process of teaching English. A project can:

- serve as a form of extracurricular activity;
- function as an alternative method of organizing the educational process;
- be incorporated into the traditional English language teaching system [Kaznacheev, Mineeva, 2019].

The role of the teacher is subject to reevaluation, according to proponents of project-based learning. The primary responsibility of the teacher now extends beyond the mere transmission of knowledge through traditional educational tools, such as textbooks and workbooks. It encompasses providing consultations, tutoring, and coordination. Consequently, students no longer perceive the teacher as the sole, authoritative source of information or the object of instruction. Instead, they engage with the teacher to receive guidance, support, and approval to progress to subsequent stages of their project.

This shift emphasizes the high level of autonomy required from the group executing a project, as they strive for self-expression and seek additional informational resources to comprehensively address the issues explored within the framework of project-based activities.

During the organizational phase of project work, teachers should offer a broad range of issues or define the problem domain broadly, allowing students with diverse life experiences and skill sets to apply them effectively in practice. Such an approach fosters a sense of responsibility in learners, enables them to feel their significance within the group, and facilitates the realization of their potential, which might otherwise remain unnoticed by peers.

Intensification of the process of transition to an information society, associated with the widespread introduction of new information technology and computer telecommunications, necessitates the development of different forms and methods of teaching foreign languages. Along with the use of traditional technology learning, opportunities for new information technology can help teachers in the selection of more interesting

and varied educational materials to carry out a differentiated approach for each student, and thereby contribute to better assimilation of necessary knowledge and skills [Xamidova, 2022, p. 442].

Providing students the opportunity to select their project problems is a viable strategy. This allows the teacher to identify the areas of interest within the class and design a tailored educational trajectory that meets the needs of the student group.

Based on the information above, we conclude that the ability to apply project-based technology is an indicator of the teacher's high qualification and progressive development. It is no coincidence that this technology is considered one of the key technologies of the 21st century, as it involves the ability to adapt to rapidly changing life conditions in the modern world.

Project-based technology is a comprehensive educational approach that individualizes the learning process, allowing students to demonstrate independence in planning, organizing, and controlling their activities. Project-based learning is characterized by a communicative focus and active engagement in speech interaction, ensuring personal growth and a fast pace of progress in foreign language acquisition, provided that proper pedagogical support is given.

References

- Andrienko A. S. *Competence-Based Approach to Teaching a Foreign Language in the System of Professional Training of Students in Non-Linguistic Universities*. Cheboksary: TsNS "Interaktiv Pluis" Publ., 2017. (In Russian)
- Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of Teaching Foreign Languages. Linguodidactics and Methods: A Textbook for Students of Linguistic Universities and Faculties of Foreign Languages in Higher Pedagogical Educational Institutions*. Moscow: Izdatel'skii stentr "Akademiiia" Publ., 2013. (In Russian)
- Hymes D. H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*, eds J. B. Pride and J. Holmes, London: Penguin, 1972, pp. 269–293.
- Kaznacheev D. A., Mineeva O. A. The Role of Project-Based Technology in Teaching Foreign Languages. *Obrazovanie i problemy razvitiia obshchestva: sbornik nauchnykh statei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Kursk: Iugo-Zapadnyi gosudarstvennyi universitet Publ., 2019, pp. 13–19. (In Russian)
- Passov E. I. *Program-Concept of Communicative Foreign Language Education: Development of Individuality in the Dialogue of Cultures*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2000. (In Russian)
- Xamidova X. Sh. Using Innovative Technologies During Foreign Language Lessons. *Economy and Society*, 2022, no. 2 (93)-2, pp. 441–444. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/using-innovative-technologies-during-the-foreign-languages-lessons> (accessed: 10.12.2024).
- Zolotova M. V., Kaminskaya N. V., Ganyushkina E. V. The Project Method in English Language Classes as a Means of Team Building. *European Social Science Journal*, 2016, no. 1, pp. 136–141. (In Russian)

Литература

- Андриенко А. С. Компетентностный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2013.
- Золотова М. В., Каминская Н. В., Ганюшкина Е. В. Метод проекта на занятиях по английскому языку как средство командообразования // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 1. С. 136–141.
- Казначеев Д. А., Минеева О. А. Роль проектной технологии в обучении иностранному языку // *Образование и проблемы развития общества: сб. науч. ст. междунар. науч.-метод. конф. Курск: Юго-Запад. гос. ун-т, 2019. С. 13–19.*
- Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Развитие индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000.
- Hymes D. H. On Communicative Competence // *Sociolinguistics* / eds Pride J. B., Holmes J. London: Penguin, 1972. P. 269–293.
- Xamidova X. Sh. Using innovative technologies during the foreign languages lessons // *Экономика и социум. 2022. № 2 (93)-2. С. 441–444. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/using-innovative-technologies-during-the-foreign-languages-lessons> (дата обращения: 10.12.2024).*

INTERACTIVE GAMES IN ENGLISH CLASS AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

D. A. Tereshchenko,

5th year Bachelor's degree student,
Southern Federal University

A. S. Andrienko,

Cand. of Ped. Sciences, Associate Prof.,
Southern Federal University

The article examines the features of using game technologies in English class in a contemporary High School, reveals the importance of game activities to form foreign language communicative competence. The integrated approach to teaching various types of speech activity to form communicative competence and its role in implementing successful intercultural interaction are analyzed; the importance of continuity in the process of teaching English as a Foreign Language at High school is emphasized. A general characteristic of the interactive technologies usage is given; some educational online services are suggested, recommendations for organizing education process based on the game technologies in teaching English, enhancing individualization and adaptation of teaching methods to the specifics of Primary level at High School are provided.

Keywords: communicative competence, interactive games, teaching foreign languages, communicative competence, online class, game technologies.

The educational reforms in Russia, coupled with the development of new standards, the introduction of innovative academic disciplines, updated textbooks and supplementary materials, have necessitated changes in teaching methodologies.

Contemporary pedagogical practices now encompass a wide range of modern strategies and techniques, including interactive methods. A teacher in today's educational landscape, regardless of their subject or discipline, must possess a comprehensive repertoire of interactive teaching techniques and know how to implement them effectively in the classroom [Evseeva, 2009].

Interactive teaching is particularly valuable for emphasizing or exploring specific topics in school curricula. Modern examples include online classes and virtual lessons. However, in practice, any lesson involving a computer is often labeled as interactive. When discussing classroom interactivity, many modern educators primarily refer to the use of technology, often with a focus on the Internet. As computers have become

integral in most industrialized nations, educators at all levels try to incorporate computer technology into learning environments. Psychotherapist N.N. Naritsyn [Naritsyn, ER] emphasizes that neglecting to teach a child computer literacy today is the same as to depriving them of formal education. While online education involves the use of computers, it encompasses far more than basic technical training. While mastering software and navigating online resources are valuable skills, they often fall outside the broader scope of online learning. Typically, interactivity supplements traditional teaching methods.

From the point of view of psychotherapist N.N. Naritsyn, today not teaching a child how to use a computer is the same as not sending them to school [Naritsyn, ER]. A researcher also believes that the sooner a child learns a computer, the better. Teachers should start with computer games, and then, when the basic computer techniques are mastered, they can move on to training programs. According to Naritsyn's point of view, the effect, as a rule, will exceed all expectations, after all, "tutorial" programs comply with the main rule of successful study: to study well, you need to have fun learning [Naritsyn, ER].

One straightforward example of this integration is through computer games, which serve as powerful motivational tools in education. Modern English-language computer games, for instance, provide both an extensive vocabulary and accurate pronunciation when voiced by native speakers, offering dual benefits for learners.

The use of computer games enhances the process of learning English, making it more efficient, engaging, and enjoyable. It also fosters memory, attention, creativity, and pattern recognition skills. Students perceive these games, whether online or downloaded, as enriching their classroom experiences. According to educator E.I. Petrova's point of view, computers significantly benefit primary school children by development of critical skills such as attention, logical reasoning, and abstract thinking [Petrova, 2012, p. 114]. Additionally, educational games teach children to make independent decisions and quickly adapt to new tasks. These games also serve as an excellent tool for self-education, offering children opportunities to develop effective communication and information-seeking skills online [Wu, Yen, Marek, 2011, p. 123]. A teacher Rina Zhukova [Zhukova, 2012] believes that the influence of computers on children aged 7–8 is very beneficial and helps in the formation of certain skills. Working with a computer develops attention, logical and abstract thinking. Computer games help children learn how to make independent decisions, as well as quickly switch from one action to another. The computer usage also has a good

effect on children's creative abilities. In this case, everything depends on the individual characteristics of the child: some children begin to learn languages faster, while others are excellent at reading. Educational computer games for children are a great way of self-education.

The primary advantage of interactive learning lies in its alignment with the digital proficiency of today's youth. Given that a lot of children are already adept at navigating the Internet, integrating computer-based instruction proves highly effective in capturing and maintaining their interest.

One of the key advantages of using game-based technologies in education is their ability to motivate students and foster engagement in the learning process. Games offer interactive scenarios, tasks, and competitions that encourage active participation. For instance, quizzes or sentence-building contests help students develop English language skills in a fun and engaging way.

Game-based technologies also support personalized learning by meeting the needs of individual students. Many educational games allow users to select difficulty levels, themes, and task types, enabling learners to progress at their own pace and skill level, which enhances the effectiveness of material retention.

Another benefit is the provision of instant feedback and progress tracking. A lot of game applications include automated assessment systems that allow students to immediately identify and correct their mistakes. Teachers, in turn, can monitor individual progress, identify areas of difficulty, and adjust the learning process to meet specific needs.

Game technologies also promote communication skills in English. Multiplayer games, virtual worlds, and online platforms create opportunities for real-time or asynchronous interactions with peers, offering authentic language practice and helping students overcome language barriers.

These technologies often require creativity and critical thinking to solve problems. For example, role-playing games may involve strategic decision-making or problem-solving within a game context, fostering analytical and critical thinking skills.

Moreover, game-based learning adapts to various learning styles, allowing teachers to address individual preferences. Visual learners may benefit from games that incorporate graphics and animations, while auditory learners may prefer those with audio or video materials.

Communicative competence encompasses vocabulary and grammar knowledge, listening and speaking skills, and the ability to interact effectively in various sociocultural contexts. Its development is impossible without students actively engaging in communication-oriented tasks,

making game-based technologies highly relevant [Yolageldili, Arikan, 2011, p. 220].

In Primary School, interactive games serve as a motivational tool and help develop basic communication skills. Platforms like WordWall enable the creation of simple games, such as quizzes or word-picture matching tasks, helping students remember basic vocabulary and grammatical structures. These games provide a safe and enjoyable environment for children to practice language use for communication.

From grades five to eight, interactive games become a crucial tool for developing social skills and communication models essential for successful intercultural interactions. For instance, Miro can be used to design role-playing activities simulating real-life situations, such as “writing letters to a friend from another country” or “planning a tourist itinerary for a foreign guest” [Yolageldili, Arikan, 2011, p. 221]. These tasks encourage students to explore cultural nuances and expand their language knowledge.

High School students prepare for real intercultural interactions, whether through participation in international projects or studying abroad. Platforms like Genially allow for the creation of complex interactive scenarios, such as quests where students solve language tasks and explore cultural elements of different countries. These games enhance the ability to understand and embrace cultural differences, a key component of intercultural competence.

The benefits of game-based learning lie in the fact that they:

- enhance motivation through competitive elements;
- reduce of language barriers;
- create of real-life communication opportunities.

In 2023, a study was conducted among Rostov-on-Don teachers to examine the relevance of game-based technologies in foreign language instruction. Teachers were asked to respond to the statements requiring a “yes” or “no” answer. The findings revealed that 70 % of respondents believed games motivate students; 79 % disagreed with the notion that games are used merely to fill time during lessons; and 91 % considered games as stimulators for initiating speech communication (see Table 1).

Game-based learning has emerged as a dynamic and engaging approach to education, harnessing the motivational power of games to enhance learning outcomes. However, despite its numerous advantages, Game-based Learning is not without its limitations. Understanding these challenges is crucial for educators and institutions aiming to implement game-based strategies effectively.

During game-based learning some limitations were marked:

Table 1. Results of the study of relevance of the application of gaming technologies in the process of teaching foreign language communication (composed by the authors)

№	Statements	Agree, %	Disagree, %
1	Games motivate students.	70	30
2	Games are used merely to fill time during lessons	21	79
3	Games encourage students to engage in verbal communication.	91	9
4	Games are not as effective as other exercises.	13	87
5	It is difficult to evaluate the performance of students during a game.	45	55
6	It takes a long time to prepare the game.	51	49
7	Lack of sources for finding games to teach foreign language communication.	50	50
8	There are too few/many students in the class to play.	51	49
9	No suitable place for games.	50	50

- games require careful preparation by the teacher;
- need for adaptation to the group's proficiency level and educational goals;
- potential classroom management challenges when using active game formats.

Taking into account theoretical study of the problem under analysis and some practical experience we can suggest the following online education platforms to be used by teachers: Wordwall, Miro, Genially.

Wordwall is an online service that helps teachers create a variety of interactive and exciting tasks for students in class or online. The platform offers a variety of templates to choose from. All that is required from the teacher is to enter the necessary content, after which Wordwall will automatically prepare the training materials. The teachers can choose from a variety of templates, including popular formats such as choice of answer tests, matching pairs, anagrams, sorting and pass-through jobs. Students can do these tasks in class as well as at home. Teachers can monitor the activity of their students after completing assignments. This platform helps to reduce the time spent on preparing lessons, make online learning more interactive, reduce the use of paper materials, promote learning at a pace that is convenient for students and allows teachers to monitor student progress.

Miro is an online tool that combines a lot of features into one tool that, crucially, is easy to use. It lets present any material, create images, watch videos, create board games and plenty more, all while collaborating.

Sounds complicated, but this does it while making everything intuitive, too. This in itself is a big part of what makes Miro special for teachers.

Genially is a good resource for teachers to add variety to lessons. It can be used with students of all ages: from preschool to adults. It can be used in different ways (depending on the type of lessons, aims and the type of task teachers will use, etc.): send a link to your students; or open and demonstrate it. Teachers can create tasks, visualize exercises and stories, create video presentations, infographics and quizzes, make interactive images and gamify lessons.

The recommendations on the use of game technologies will help educators and institutions to create balanced and effective educational programs, responsive to the needs of different learners, providing the optimal combination of educational value and gaming experience.

In our opinion, the following recommendations for teachers using game-based technologies may be essential:

- 1) integrate games into lesson plans. Games should complement the topic and contribute to achieving learning objectives;

- 2) select games appropriate to students' skill levels. For beginners, use simple commands, while advanced students can engage in complex role-playing scenarios;

- 3) leverage digital resources. Tools like Kahoot, Quizlet, or Duolingo offer interactive games for both classroom and self-study;

- 4) focus on feedback. Discuss game outcomes, analyze mistakes, and celebrate successes;

- 5) promote collaboration. Group games develop teamwork and mutual support skills.

The examples of some teaching methods, effective in the game-based learning, taking into account the specifics of Primary School, can include:

1. vocabulary Match (WordWall): Students pair words with meanings, images, or translations, reinforcing vocabulary and using it in communication;

2. cultural Quiz (*Genially*): An interactive test featuring questions about traditions, holidays, and cultural features of the target language's countries, enhancing cultural awareness and intercultural competence;

3. language Maze (*Games to Learn English*): Students navigate a maze by completing grammar and vocabulary tasks, practicing language skills in context;

4. virtual Role-Play (*Miro*): Teachers create virtual "communication zones" where students play roles (e. g., tourists and guides), improving dialogue skills in intercultural settings.

The use of interactive games in English lessons is an effective tool for developing students' communicative competence. These technologies actively engage learners, foster motivation, and facilitate material assimilation in a natural and engaging way. To achieve the best results, it is crucial to consider students' characteristics and carefully plan the gaming process.

To conclude, interactive games stand as powerful tools in advancing students' communicative competence, making the learning process both compelling and effective. The future of education should see the continued integration of these technologies, particularly in online education environments. This exploration warrants further research to ascertain long-term benefits and ensure these tools are used to their maximum potential.

References

- Evseeva E. Other children. *Trud*. 2009. Available at: https://www.trud.ru/article/21-05-2009/141149_drugie_deti.html?ysclid=m53fknn36h995744506 (accessed: 07.12.2024). (In Russian)
- Naritsyn N.N. Myths about computers (Myth 4: Computers are especially harmful to children, so the later a child gets acquainted with them, the better). *Mifoskop*. Available at: <http://www.a-rtm.ru/sc10.html#k5> (accessed: 07.12.2024). (In Russian)
- Petrova E.I. Children and computer. *Philosophical Problems of Information Technology and Cyberspace*, 2012, no. 1, pp. 133–141. (In Russian)
- Wu W., Yen L., Marek W. Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation, and Ability. *Educational Technology & Society*, 2011, vol. 14, no. 3, pp. 118–129.
- Yolageldili G., Arikan A. Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *İlköğretim Online*, 2011, vol. 10, no. 1, pp. 219–229.
- Zhukova R. *Children and computer: harm and benefits of a smart machine*. 2012. Available at: <http://ourboys.ru/computer> (accessed: 07.12.2024). (In Russian)

Литература

- Евсеева Е. Другие дети // Газета «Труд». 21.05.2009. URL: https://www.trud.ru/article/21-05-2009/141149_drugie_deti.html?ysclid=m53fknn36h995744506 (дата обращения: 07.12.2024).
- Жукова Р. Дети и компьютер: вред и польза умной машины. 2012. URL: <http://ourboys.ru/computer> (дата обращения: 07.12.2024).
- Нарицын Н. Н. Мифы о компьютере (Миф 4: Особенно вреден компьютер детям, поэтому чем позже ребенок с ним познакомится — тем лучше) // Мифоскоп. URL: <http://www.a-rtm.ru/sc10.html#k5> (дата обращения: 07.12.2024).
- Петрова Е. И. Дети и компьютер // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2012. № 1. С. 133–141.
- Wu W., Yen L., Marek W. Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation, and Ability // *Educational Technology & Society*. 2011. Vol. 14, no. 3. P. 118–129.
- Yolageldili G., Arikan A. Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners // *İlköğretim Online*. 2011. Vol. 10, no. 1. P. 219–229.

Раздел 2

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

УДК 811.112.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК «HORIZONTE»)

М. В. Свистунова,
студент IV курса¹, МГПУ

Данная научная статья посвящена исследованию процесса формирования лингвострановедческой компетенции у школьников через изучение культуры, представленной в учебно-методическом комплексе (УМК) «Horizonte». В рамках исследования анализируется структура и содержание УМК «Horizonte», который широко используется при изучении немецкого языка в школах. Анализируются учебные задания, интегрированные в различные разделы учебника, охватывающие широкий спектр аспектов немецкой культуры: искусство, традиции, обычаи, социальные нормы. В заключении подводятся итоги и выдвигаются перспективы дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, культура, коммуникация, иностранный язык, страноведение.

FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE AMONG SCHOOLCHILDREN THROUGH THE STUDY OF CULTURE (BASED ON THE MATERIAL OF THE HORIZONTE EDUCATIONAL COMPLEX)

M. V. Svistunova

This scientific article is devoted to the study of the process of formation of linguistic and cultural competence among schoolchildren through the study of culture presented in the educational and methodological complex "Horizonte".

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Я. В. Зубкова.

The study analyzes the structure and content of the Horizonte language course, which is widely used in teaching German in schools. The study analyzes the educational tasks integrated into various sections of the coursebook, covering a wide range of aspects of German culture: art, traditions, customs, social norms. In conclusion, the results are summarized and the prospects for further research in this area are put forward.

Keywords: linguistic and cultural competence, culture, communication, foreign language, country study.

В быстро меняющемся мире, где глобализация и интернационализация становятся нормой, подходы к иноязычному образованию претерпевают изменения. Возрастающая востребованность иностранных языков как инструментов межкультурного общения смещает акцент с простого освоения коммуникативных навыков на готовность к диалогу культур. Важно осознавать взаимосвязь языка и культуры, что делает культурный компонент актуальным в обучении. Для успешной интеграции в мировое сообщество необходимо развивать лингвострановедческую компетенцию с самого начала изучения иностранного языка. Углубленное изучение культуры, истории и традиций как родной, так и изучаемой страны помогает формировать уважение к другим культурам. Цель иноязычного образования должна заключаться в развитии чувства принадлежности к родной культуре наряду с уважением к иным традициям. Знание культурных реалий и быта других народов является необходимым для эффективной межкультурной коммуникации и предотвращения недопонимания. Целью нашего исследования является анализ УМК «Horizonte» на предмет наличия актуальных текстов о культуре Германии, а также других немецкоязычных стран, которые могут способствовать формированию лингвострановедческой компетенции у школьников, и выявление слабых позиций, которые в дальнейшем можно будет улучшить, разработав дополнительный методический материал.

Для начала отметим, что термин «лингвострановедение» был введен в научный обиход Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым, которые определили данное понятие с методологической точки зрения, указав на то, чему следует обучать учеников. Предметом изучения является историческое развитие и настоящая реальность конкретной страны, а также особенности ее культуры [Верещагин, Костомаров, 1990]. Ж. М. Сухоловская рассматривает лингвострановедение как учебную дисциплину и включает в ее объект три различные

сферы: лексику, методы преподавания и культурную составляющую [Сухолювская, 2010]. Таким образом, лингвострановедческая компетенция представляет собой знание и понимание культурных, исторических и социальных аспектов стран, языки которых изучаются, а также способность использовать эти знания в межкультурной коммуникации. Она включает в себя как когнитивные, так и эмоциональные компоненты, позволяя учащимся не только понимать содержание, но и адекватно реагировать на культурные контексты в процессе общения.

Рассматривая необходимость формирования лингвострановедческой компетенции у школьников, мы отметим важность взаимосвязи языка и культуры. Оба эти понятия тесно связаны друг с другом, поскольку язык является носителем культурных значений и символов. Каждое слово, выражение или грамматическая конструкция несет в себе не только лексическое, но и культурное значение, формируя уникальный взгляд на мир. Осознание данной взаимосвязи позволяет учащимся глубже понять как собственный язык, так и язык изучаемого народа, что является ключом не только к успешной межкультурной коммуникации, но и к более глубокому пониманию традиций и ценностей. Лингвострановедение как дисциплина служит основой для формирования лингвострановедческой компетенции, обеспечивая школьников необходимыми знаниями о культуре, истории и самобытности немецкоговорящих стран [Баранов, 2018]. Четкое понимание этих аспектов не только способствует формированию мотивации к изучению языка, но и развивает критическое мышление, толерантность, а также снижает уровень стресса при взаимодействии с представителями других культур. Интеграция лингвострановедения в иноязычное образование помогает создавать культурно-релевантные контексты, что делает процесс обучения более эффективным и значимым для учеников.

Лингвострановедческая компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для понимания и интерпретации культурных, социальных и исторических аспектов страны изучаемого языка. Это понятие включает в себя не только языковые навыки, но и культурные знания, которые позволяют учащимся адекватно воспринимать и использовать язык в различных контекстах [Громова, 2017]. Согласно исследованиям, проведенным в области лингвистики и педагогики, лингвострановедческая компетенция включает в себя следующие компоненты: когнитивный, который включает в себя знание о культуре, традициях, истории

и социальных нормах страны; аффективный — эмоциональная привязанность и уважение к культуре другого народа; и прагматический, который подразумевает умение применять полученные знания в реальных ситуациях общения. Как уже было сказано, взаимосвязь языка и культуры является одной из ключевых тем в лингвистике и культурологии. Язык не просто служит средством коммуникации; он также является отражением культурных норм, ценностей и мировосприятия народа, говорящего на этом языке [Костомаров, 2005]. Понимание этой взаимосвязи имеет важное значение для формирования лингвострановедческой компетенции у учащихся. Например, в русском языке существует множество фразеологизмов, связанных с традициями и историей страны, таких как «бить баклуши» или «пустить пыль в глаза». Эти выражения невозможно дословно перевести на другой язык без объяснения их культурного контекста. Язык играет важную роль в формировании культурной идентичности. Он служит средством самовыражения и объединяет людей, говорящих на одном языке. Например, использование диалектов и региональных акцентов может указывать на принадлежность к определенной культурной группе [Кузнецова, 2016]. Это подчеркивает важность изучения языка в контексте его культурной среды, что позволяет учащимся лучше понять и принять культурные различия.

Таким образом, изучение языка в контексте культуры не только обогащает знания учащихся, но и способствует формированию их лингвострановедческой компетенции, что является необходимым для успешного общения в многонациональной среде.

В рамках иноязычного образования лингвострановедение выполняет следующие функции: информативная — предоставляет учащимся знания о культуре и традициях страны изучаемого языка; коммуникативная — развивает навыки общения в межкультурной среде; социокультурная — формирует уважение и толерантность к другим культурам.

Перейдем непосредственно к анализу учебно-методического комплекса (УМК) «Horizonte» (авторы М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман и др.) для 9-го класса. Он включает в себя:

- Учебник (Lehrbuch — LB);
- Рабочую тетрадь (Arbeitsbuch — AB);
- Книгу для учителя (Lehrerhandbuch);
- Контрольные задания для подготовки к ОГЭ;
- Тренировочные задания для подготовки к ОГЭ;

— Аудиокурс (mp3) к учебнику, рабочей тетради и книге для учителя на сайте;

В нашем исследовании мы рассматриваем материал учебника, который содержит 11 глав, страноведческий блок и немецко-русский словарь:

- Глава 1. Будущая профессия (Beruf)
- Глава 2. Где мы живем? (Wohnen)
- Глава 3. Будущее (Zukunft)
- Глава 4. Еда (Essen)
- Глава 5. Выздоровливай! (Gute Besserung!)
- Глава 6. Моё место в политической жизни (Die Politik und ich)
- Глава 7. Планета Земля (Planet Erde)
- Глава 8. Что такое красота? (Schönheit)
- Глава 9. Получай удовольствие! (Spaß haben)
- Глава 10. Техника (Technik)
- Глава 11. Стена — граница — зеленый пояс (Mauer — Grenze — Grünes Band)
- LANDESKUNDE|RU (Страноведение России для учащихся)
- Немецко-русский словарь (Deutsch-russisches Wörterbuch)

Важной особенностью УМК “Horizonte” является акцент на интеграцию культурных аспектов различных стран, в частности немецкоязычных. На первый взгляд учебные материалы содержат тексты, описывающие традиции, праздники, литературные произведения и обычаи, с другой стороны, для формирования лингвострановедческой компетенции тексты должны преподносить эту информацию так, чтобы было понятно ребенку, который ни разу не сталкивался с другой культурой. Работа с такими материалами должна формировать критическое мышление и способствовать межкультурному диалогу. От общего количества заданий в одиннадцати главах тексты составляют 48 %. В дополнение к текстам о немецкоязычной культуре в учебнике представлено по одному тексту о России в разделе Landeskunde|RU. Рассмотрим подробнее тексты, обращая внимание на следующие аспекты: содержание, лексика, понятия, ценности, стиль и контекст.

Глава 1 — Будущая профессия. В ней представлено четыре текста о выборе профессии после школы, упоминаются такие этапы обучения, как *Abitur* и *Ausbildung*, однако не приводятся объяснений непосредственно о системе образования в Германии, что нарушает процесс формирования лингвострановедческой компетенции, так как не дает полного представления и понимания. Несмотря на то,

что с одной стороны текст знакомит с такими понятиями как профессии (садово-парковый архитектор), аттестат зрелости и другие, а с другой стороны затрагивает ценности молодых людей при выборе профессии — удовольствие, работать руками, к текстам отсутствуют задания или дополнительный материал, который бы подтолкнул учащихся к сравнению полученной информации и последующей рефлексии. Другими словами, работа с текстом зависит от организации и уровня подготовки преподавателя. Помимо этого, неаутентичные тексты, которые предлагаются от имени молодых людей, не показывают того разнообразия культур, которое имеет место быть в немецкоязычных странах.

Следующая глава посвящена теме жилье. В ней представлены тексты, содержащие рассказы подростков о том, где они живут, какое любимое место для отдыха, а также об их отношении к уборке. В этих текстах превалирует эмоциональная сторона (например, «Das ist wunderbar...»), по стилю они приближены к обыденной повседневной речи, какой пользуются школьники (*schlecht gelaunt/gut gelaunt; keine Lust*). Также в этой главе представлено шесть объявлений о поиске жилья в Германии, однако объяснение о самих типах жилья (*Penthousewohnung, Einfamilienhaus*) отсутствует, а значит, учащиеся не могут получить представления о том, где, в каких домах живут люди в Германии, хотя это важный аспект формирования лингвострановедческой компетенции.

Что касается третьей главы на тему «Будущее», а также четвертой главы на тему «Еда», в процессе анализа мы не обнаружили в заданиях элементов, связанных с лингвострановедением. Так, например, в третьей главе приведен текст о том, какой будет жизнь через сто лет, а в четвертой — рассказ о подростке, страдающем анорексией. Например, предложение «Nur meine Schwester hat die Gefahr erkannt...» написано от первого лица, как и весь текст. Учащиеся читают о личных проблемах других подростков, что важно для психологического развития, но не способствует изучению культуры.

То же самое касается и следующей главы «Выздоровлявай!», в которой дана инструкция по использованию таблеток. Основываясь на определениях лингвострановедения и лингвострановедческой компетенции, можно сделать вывод, что это не первоочередные знания, которые нужно давать учащимся во время изучения иностранного языка, так как информация, данная в тексте, не способствует формированию лингвострановедческой компетенции. В шестой главе, напротив, представлены два текста на тему демонстраций в Берлине

и Нюрнберге, и третий, о предложении партии Зеленых разрешить голосовать с 16 лет. Данные тексты способствуют формированию лингвострановедческой компетенции, так как содержат информацию о политике, о способах участия молодежи в политике («20000 Schüler aus allen Teilen der Bundesrepublik kamen gestern nach Berlin, um gegen die Bildungspolitik der Bundesregierung zu demonstrieren»), а также затрагивают вопрос о праве голосования. Это погружает учащихся в другую, отличающуюся от отечественной, систему. Таким образом, они узнают новое, учатся быть восприимчивыми к тому, что может быть иначе, к другому укладу жизни.

О следующих четырех главах можно сказать одно: в них взяты узкие темы для последующего обсуждения, такие как изменения климата, бионика, как наука, происхождение слова «робот» и непосредственно история развития самих роботов, образование в будущем с применением технологий, а также такие бытовые темы, как значение внешности, телефон доверия для подростков и времяпрепровождение выходного дня. Безусловно, эти темы важны для подростков и могут заинтересовать как молодых людей, увлекающихся техникой, так и девушек, уделяющих в таком возрасте большое внимание своей внешности. Однако тексты не несут в себе элементов лингвострановедения, в них никак не отражаются особенности жизни подростков в Германии, и, тем более, информацию в них нельзя связать с языковыми особенностями. Эти темы школьники скорее всего обсуждают и на других уроках, таких как биология, обществознание, и других, более тесно связанных с вышеперечисленными темами.

Например, в тексте седьмой главы можно увидеть предложения «Das Wort „Bionik“ setzt sich aus den Wörtern „Biologie“ und „Technik“ zusammen. In dieser Wissenschaft arbeiten Naturwissenschaftler und Ingenieure, Architekten und Philosophen zusammen.», которое дает определение научного термина, однако с лингвострановедением данный текст мало связан. В качестве альтернативы для формирования лингвострановедческой компетенции на данных уроках можно обсудить, какие меры принимаются в Германии, чтобы противостоять климатическим изменениям, как сортируется мусор, чтобы позаботиться о сохранении природных ресурсов или рассказать о зеленых крышах в Гамбурге.

Главу «Что такое красота?» можно дополнить текстами о национальных костюмах, чтобы не только обсудить немецкие традиции, но и вспомнить, какие национальные костюмы в России, чем они отличаются. Если затрагивать тему современности, то подросткам

интересны бренды. В таком случае можно рассказать, какие бренды немецкие, что производят, в каком стиле и какой в принципе стандарт внешнего вида людей в немецкоязычных странах, есть ли он вообще и чем отличается от российского. Например, дресс-код в офисах или школьная форма. По теме досуга можно рассказать о том, как и где проводят свободное время подростки в Германии, в какие музеи они могут пойти и на какие экскурсии поехать, чтобы расширить кругозор обучающихся в рамках данного учебника и показать, что вместо просмотра телевизора или компьютерных игр можно проводить досуг культурно и с пользой. Что касается темы техники, здесь можно упомянуть о передовых технологиях, разработанных в Германии, о том, как и почему именно немецкое оборудование так популярно и используется во многих странах и сферах от медицины до транспорта.

Последняя, одиннадцатая тема, тесно связана с лингвострановедением, так как содержит тексты на тему исторических событий Второй мировой войны, разделения и объединения Германии, падения Берлинской стены. В этих материалах можно не только узнать об исторических сведениях, но и затронуть тему разной культуры и разных особенностей западной и восточной Германии, построить причинно-следственную связь, что происходило в истории народа и как повлияло на современную жизнь. Ведь о Второй мировой войне нынешние школьники знают меньше, чем те молодые люди, которые застали дедов и прадедов и их рассказы о том времени. Это прекрасная возможность рассказать ученикам, как было в России и как было в Германии, какое отношение к той войне сформировалось впоследствии в этих странах. Также в этой теме приведено несколько значимых дат, которые повлияли не только на историю Германии, но и на мировую историю, на экономические отношения стран. Это также позволяет учащимся взглянуть на историю, изучаемую, как отдельный предмет, под другим углом и сравнить, что происходило в это время в России, а что на западе, как это связано. Это и есть лингвострановедческая компетенция в том понимании, о котором мы говорили в самом начале.

Отдельно можно отметить тексты в разделе *Landeskunde*. К каждой главе дан текст на немецком языке о музеях, выставках, традиционной еде, национальных костюмах и так далее, в соответствии с темами. По нашему мнению, эту информацию школьники могут узнать и на родном языке. Чтобы актуализировать данный раздел, мы бы предложили добавить в него тексты о поволжских немцах,

немцах Казахстана, российских немцах, ведь это объединяет наши культуры, дает понимание о том, что все люди — братья, и если выехать за пределы центральной части России, можно познакомиться с разными народами, встретиться с другой культурой и все это в пределах нашего государства. Например, схема, представленная в теме «Мое место в политической жизни», отражает государственный строй Российской Федерации, о котором ученики могут узнать на уроках обществознания. При анализе также была обнаружена фактическая ошибка, на схеме отсутствует такой орган, как высший арбитражный суд. Было бы логичнее на уроке немецкого языка дать информацию о государственном строе Германии, ведь он отличается от российского, и по данной схеме школьники не могут провести аналогию.

Так как целью данного исследования является анализ УМК “Horizonte” на предмет наличия актуальных текстов, которые могут способствовать формированию лингвострановедческой компетенции школьников, и выявление недостатков, которые в дальнейшем можно будет устранить, разработав дополнительный методический материал, то на основе проведенного анализа можно сделать следующий вывод: несмотря на то, что тексты позиционируются как направленные на формирование лингвострановедческой компетенции, содержание социокультурного аспекта в них достаточно невелико. Таким образом, в дальнейшей перспективе есть смысл создавать дополнительные методические материалы для уроков немецкого языка.

Литература

- Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л., Михалак М. Horizonte: учебник для 9 класса. М.: Просвещение, 2019.
- Баранов А. Межкультурная коммуникация в образовательном процессе // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 4. С. 123–135.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение: методология и практика. М.: Высшая школа, 1990.
- Громова Н. Формирование лингвострановедческой компетенции у школьников // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 78–82.
- Костомаров В. Г. Культурные аспекты в обучении иностранным языкам // Язык и культура. 2005. № 1 (1). С. 45–50.
- Кузнецова Т. Роль культуры в изучении иностранного языка // Язык и культура. 2016. № 2 (2). С. 34–39.
- Сухоловская Ж. М. Лингвострановедение как учебная дисциплина: содержание и методы преподавания // Вестник образования. 2010. № 2 (3). С. 279–284.

УРОВЕНЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Ж. А. Кожевникова,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Ю. Г. Седёлкина,

канд. пед. наук, доц., СПбГУ

В условиях глобализации и развития межкультурного взаимодействия способность эффективно коммуницировать с представителями других культур становится важнейшим фактором успеха в различных сферах жизни. Поэтому развитие межкультурной компетенции приобретает актуальность, особенно в сфере образования. В статье описаны понятие межкультурной компетенции, ее ключевые компоненты и представлены результаты анкетирования учащихся 3-го и 4-го курсов лингвистических специальностей на уровне бакалавриата (уровень языковой компетенции B1–B2). Итоги анкетирования позволяют сделать вывод о том, что студенты способны осуществлять достаточно успешное межкультурное взаимодействие, однако многие из них испытывают трудности в сфере аффективных компонентов межкультурной компетенции, а также не обладают достаточными системными знаниями в области межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, компоненты межкультурной компетенции, межкультурное взаимодействие, метод анкетирования, интерактивные задания / образовательные технологии.

BACHELOR STUDENTS LEVEL OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Zh. A. Kozhevnikova, Yu. G. Sedelkina

In the context of globalization and the development of intercultural communication, the ability to communicate effectively with other cultures becomes the most important achievement of success in various areas of life. Therefore, the development of intercultural competence is becoming relevant, especially in educational field. The article describes the concept of intercultural competence and its key components, and presents the results of a survey of 3rd and 4th year bachelor students of linguistics (language competence level B1–B2). The results of the survey allow to conclude that students are able to carry out fairly successful intercultural communication. However, many of them experience difficulties in the area of affective components of intercultural competence, and also lack sufficient knowledge in the field of intercultural communication.

Keywords: intercultural competence, components of intercultural competence, intercultural interaction, academic survey method, interactive tasks/educational technologies.

В современном мире активного взаимодействия представителей различных культур во всех сферах жизни и развития информационных технологий особенно актуальным является лингвокультурный метод преподавания иностранного языка, который ставит своей основной целью формирование у учащихся межкультурной компетенции [Михалева, 2022, с. 87]. Данный метод строится на принципе неделимости культуры и языка: язык является частью культуры, в то же время культура отражается в языке и через язык.

Многие ученые отмечают, что изучение иностранного языка в отрыве от культуры является неэффективным, поскольку различные языковые явления обусловлены культурными особенностями, а язык имеет свойство изменяться соответственно изменениям в культуре [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 6]. По этой причине при обучении иностранному языку необходимо учитывать культурный компонент и развивать межкультурную компетенцию учащихся.

Существует большое количество определений понятия межкультурная компетенция. Это обусловлено как отсутствием единого терминологического аппарата, так и проблемой разграничения понятий *компетенция* и *компетентность*, также междисциплинарностью самого понятия и рассмотрением его с точки зрения различных наук. В данной статье межкультурная компетенция рассматривается как компонент обучения иностранному языку, поэтому сфокусируется на сфере прикладной лингвистики и теории преподавания иностранных языков. Согласно Е. Г. Елизаровой межкультурная компетенция представляет собой «способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [Елизарова, 2005, с. 6]. При этом автор отмечает, что целью формирования межкультурной компетенции является «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [Елизарова, 2005, с. 6].

Межкультурная компетенция является многоаспектным явлением, поэтому в научной практике принято выделять в её составе взаимосвязанные компоненты. Существует большое количество моделей

межкультурной компетенции, однако все ее компоненты можно разделить на три основных группы: аффективные (психические свойства личности), когнитивные (необходимые знания) и процессуальные/поведенческие (умения и навыки, необходимые для осуществления успешного межкультурного взаимодействия) [Садохин, 2007, с. 134].

В теории преподавания иностранных языков можно выделить уже ставшую классической концепцию межкультурной компетенции, предложенную британским методистом М. Байрамом (M. Byram): отношения (attitudes), знания (knowledge), умения интерпретации и сопоставления (skills of interpreting and relating), умения овладения информацией и управления взаимодействием (skills of discovering and interacting), критическая культурная осведомленность (critical cultural awareness) [Byram, 1997, p. 48].

Несмотря на популярность данной модели, с момента ее разработки в научной сфере межкультурной коммуникации многое изменилось и в разработку понятия межкультурной компетенции внесен значительный вклад. Одна из последних моделей предложена Е. В. Волковой и опирается на работы М. Байрама и проекта INCA. В данной модели представлена следующая структура межкультурной компетенции:

- аффективные компоненты (эмпатия, открытость, терпеливость, критичность мышления и готовность отбросить стереотипы о собственной и чужой культуре, внутренний стержень (способность преодолевать стресс, чувство отчуждения и неопределенность, а также способность сохранять свою идентичность под влиянием иного);

- процессуальные компоненты (коммуникативные умения (эффективное взаимодействие), умение выстраивать позитивные межличностные отношения, умение управлять взаимодействием и поведением);

- когнитивные компоненты (знания о культурных различиях и основных понятиях межкультурной коммуникации, знания о способах получения необходимой информации) [Волкова, 2020, с. 47].

На основе данного компонентного состава межкультурной компетенции была составлена анкета для опроса студентов-лингвистов 3 и 4 курсов бакалавриата, владеющих английским языком на уровне B1-B2. Анкетирование преследовало двоякую цель: во-первых, выявить пробелы в межкультурных знаниях студентов, и во-вторых, определить закономерности их поведения в условиях межкультурного общения. Структура анкеты соответствует структуре межкультурной компетенции и включает 3 раздела, каждый из которых

посвящен компонентам определенного типа: 1 — аффективные, 2 — когнитивные, 3 — процессуальные.

Суммарно в анкете представлено 14 вопросов: 11 вопросов множественного выбора с одинарной выборкой (варианты ответа по шкале Ликерта (Likert scale): (1) абсолютно не соглас(-ен/-на), (2) скорее нет, чем да, (3) скорее да, чем нет, (4) полностью соглас(-ен/-на)), а также 3 вопроса множественного выбора с выбором нескольких правильных вариантов ответа [Joshi et al., 2015]. Что касается содержания представленных в анкете вопросов, то они сформулированы с опорой на разработанный О. Е. Хухлаевым «Интегративный опросник межкультурной компетенции», доказавший свою надёжность и валидность [Хухлаев, 2021, с. 72]. Вопросы в анкете адаптированы и дополнены под целевую аудиторию. Особенностью анкеты является проверка когнитивного аспекта межкультурной компетенции респондентов, показывающего уровень их осведомленности о том, как необходимо вести себя в условиях межкультурной коммуникации, а также уровень их культурной грамотности.

Первый раздел анкеты посвящен аффективному компоненту межкультурной компетенции. Респондентам предлагается выбрать наиболее подходящий лично для них вариант из четырех предложенных — насколько они согласны с утверждениями, исходя из собственного опыта. Ниже представлены утверждения из данного раздела анкеты:

1. Я часто чувствую себя напряженно, когда общаюсь с людьми другой культуры.

2. У меня обычно нет оптимистических ожиданий касательно исхода межкультурного диалога.

3. Мне нравится общаться с людьми другой культуры, которая существенно отличается от моей.

4. В большинстве своем я могу по-настоящему ощутить то, что испытывают люди с совершенно другой жизненной или культурной средой.

5. Когда я смотрю иностранный фильм, читаю книгу от иностранного писателя или слушаю иностранную песню мне бывает сложно понять лирического героя.

6. Я считаю, что есть такие культуры, в которых почти все люди ведут себя неправильно.

Данные утверждения связаны со следующими аффективными компонентами межкультурной компетенции: 1 и 2 — внутренний стержень, 3 — открытость и любознательность, 4 и 5 — эмпатия, 6 — критичность мышления.

Результаты анкетирования показали, что аффективные компоненты межкультурной компетенции требуют дополнительного развития, особенно в аспектах эмпатии (45 % респондентов считают свою эмпатию недостаточно развитой, чтобы прочувствовать все аспекты восприятия реальности другого человека), внутреннего стержня и способности отбрасывать стереотипы и преодолевать стресс (суммарно 39 % студентов испытывают трудности с преодолением стресса при межкультурном взаимодействии). Примечательно, что несмотря на все вышеперечисленные трудности, студенты-лингвисты в большинстве своем демонстрируют открытость к коммуникации с представителями других культур и готовность узнавать новое, они настроены толерантно и в условиях межкультурного общения имеют положительный настрой. Таким образом, необходимо развивать у студентов чувство эмпатии и обучать их эффективным стратегиям преодоления стресса в условиях межкультурного общения.

Во второй части анкетирования собираются данные о знаниях респондентов, а также о способах приобретения новых знаний и насколько используемые источники надежны. В данном разделе студентам предлагается выбрать один или несколько на их взгляд правильных/подходящих ответов. Студентам запрещено пользоваться дополнительными ресурсами: их ответ должен базироваться на собственных знаниях и опыте. Ниже представлены вопросы из данного раздела анкеты:

1. В какой культуре более вероятно, что люди будут использовать прямой и откровенный стиль общения? (варианты ответов: (1) Япония, (2) США, (3) Россия, (4) Китай, (5) Великобритания).

2. Каким источником Вы обычно пользуетесь, чтобы получить информацию о другой культуре? (варианты ответов: (1) академические книги, (2) википедия, (3) научные публикации, (4) социальные сети, (5) художественная литература, (6) личные блоги, (7) форумы, (8) поп-культура, (9) общение с носителем, (10) художественные фильмы, (11) опыт людей своей культуры).

3. Я понимаю следующие понятия межкультурной коммуникации и могу дать им определение (варианты ответов: (1) культура, (2) различие общения и коммуникации, (3) межкультурная коммуникация, (4) этническая общность, (5) национальный характер, (6) культурные универсалии, (7) картина мира, (8) концепт, (9) концептосфера, (10) гипотеза лингвистической относительности, (11) стереотип, (12) межличностная аттракция и атрибуция, (13) межкультурная компетенция, (14) культурный шок).

Каждый из вопросов соотносится с когнитивными компонентами межкультурной компетенции: 1 — знания о культурных различиях, 2 — знания о способах получения необходимой информации, 3 — знания об основных понятиях межкультурной коммуникации. Стоит отметить, что в первом вопросе проверяется наличие знаний о культурных различиях (вопрос о низко- и высококонтекстных культурах), поэтому на данный вопрос имеется правильный вариант ответа (правильный ответ — (2) США), в то время как второй и третий вопросы проверяют тенденцию использования определенных источников информации и объема знаний о межкультурных понятиях.

По итогам анкетирования по данному аспекту можно сделать вывод, что студенты-лингвисты испытывают сложности в использовании надежных источников информации (наибольшей популярностью среди студентов-лингвистов обладают такие ненадежные источники информации как социальные сети и личные блоги, в то время как самые надежные варианты (академические книги и научные публикации) получают меньше всего голосов), а также имеют пробелы в знаниях в сферах культурных различий (у многих студентов отсутствует четкое понимание концепции высоко- и низкоконтекстуальных культур, нет разграничения между «прямым» и «непрямым» стилем общения) и терминологического аппарата межкультурной коммуникации (чаще всего (77–94 %) студенты выбирают междисциплинарные понятия в качестве тех, которые они знают, в то время как понятия, относящиеся напрямую к межкультурной коммуникации, выбирают реже (36–61 %), а некоторые специфические варианты, которые требуют углубленных знаний в области межкультурной коммуникации, получают меньше всего ответов (6,5 %)). Также, без должной подготовки студенты имеют тенденцию строить выводы на собственных наблюдениях и жизненном опыте. Таким образом, существует необходимость в углублении знаний студентов в сфере межкультурной коммуникации.

Третий раздел анкетирования посвящен процессуальному компоненту межкультурной компетенции. Так же, как и в первом разделе, студенты выбирают один из четырех предложенных вариантов по шкале Ликерта. Ниже представлены утверждения из данного раздела анкеты:

1. Мне обычно трудно добиться хорошего результата при совместном выполнении работы с людьми другой культуры.
2. В межкультурном диалоге мне обычно легко найти общий язык с собеседником.

3. Я могу преодолевать трудности взаимопонимания, возникающие при общении с людьми другой культуры.

4. Когда я хочу пообщаться с человеком другой культуры, я стараюсь представить, какие могут быть культурные различия между нами.

5. Когда я абсолютно не согласен с собеседником, мне бывает сложно сдержать раздражение.

Каждое утверждение связано с процессуальными компонентами межкультурной компетенции: 1 — коммуникативные умения, 2 — умение выстраивать позитивные межличностные отношения, 3 — умение управлять взаимодействием, 4 — умение управлять взаимодействием (дополнительно — предупреждение возникновения трудностей общения), 5 — умение управлять поведением. Стоит принять во внимание, что с помощью анкетирования невозможно проверить умения студентов, поэтому в данном случае происходит только сбор данных о том, знают ли студенты, каким образом им необходимо вести себя в той или иной ситуации и соотносится ли это знание с пережитым опытом межкультурного взаимодействия.

По результатам анкетирования в третьем разделе можно сделать вывод о том, что студенты-лингвисты выделяют наименьшее количество сложностей в сфере процессуальных компонентов: они не отмечают проблем с достижением взаимопонимания и согласия при общении с представителями другой культуры, большинство студентов считают, что владеют способностью управлять своим поведением в ситуациях несогласия. Несмотря на это, были отмечены случаи, когда студенты оставались не удовлетворены совместной работой в условиях межкультурного взаимодействия (36 % студентов обозначили трудности в данном аспекте), а также когда респонденты сталкивались с трудностями взаимопонимания (10 % студентов отметили трудности, 65 % не полностью уверены в своих силах для достижения взаимопонимания). Помимо этого, некоторые студенты не придают должного значения учету культурных различий (29 % студентов отмечают, что в условиях межкультурного взаимодействия они, скорее имеют склонность к игнорированию культурных особенностей собеседника, в то время как 7 % студентов отмечают, что не занимаются прогнозированием возможных проблем в межкультурном диалоге). Следовательно, необходимо обучать студентов стратегиям эффективного взаимодействия, а также на практике создавать условия для погружения студентов в коммуникативные ситуации межкультурного общения.

Таким образом, большинство студентов-лингвистов понимает, как себя вести в ситуациях межкультурного общения и уверены в своих навыках. Однако, для применения этих знаний на практике учащимся необходима дополнительная подготовка при помощи интерактивных заданий. Основываясь на результатах, полученных в ходе анкетирования, мы предлагаем использование на занятиях следующих методов развития межкультурной компетенции: (1) групповая проектная деятельность (способствует изучению ценностей и традиций других культур, помогает лучше понимать чувства собеседника, развивает эмпатию студента, углубляет знания студентов о культурных различиях и понятиях межкультурной коммуникации, предоставляет возможность обратиться к надежным источникам информации и в процессе общения применить на практике эффективные стратегии взаимодействия); (2) решение кейсов и обсуждение проблемных ситуаций (предоставляет возможность практического применения знаний и сравнения культур, развивает коммуникативные способности); (3) ролевые игры (развивают все три группы компонентов межкультурной компетенции: студенты погружаются в коммуникативную ситуацию и переживают эмоции, схожие с ситуацией межкультурного общения).

Литература

- Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного: метод. руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990.
- Волкова Е. В. Критичность мышления как элемент межкультурной компетенции: методика развития и место в системе обучения межкультурной коммуникации // Сборник международной научной конференции «Педагогическое образование — традиции и современность». Велико Търново: Ай анд Би (I & B), 2020. С. 45–50.
- Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.
- Михалева О. В. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам. Владимир: Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2022.
- Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10, № 1. С. 125–139.
- Хухлаев О. Е. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 1. С. 71–91.
- Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Joshi A., Kale S., Chandel S., Pal D. K. Likert scale: Explored and explained // British Journal of Applied Science and Technology. 2015, Jan. 10. Vol. 7, no. 4. P. 396–403.

ВЫЗОВЫ ЭПОХИ СКОЛЛИНГА, ЛАЙКОВ И КЛИКОВ

А. А. Золотухина,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

М. О. Белова,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Настоящая статья исследует уникальные характеристики поколения, выросшего в эпоху цифровых технологий, когда скроллинг, лайки и клики стали неотъемлемой частью повседневной жизни. В статье рассматриваются психологические и социальные аспекты, связанные с постоянным использованием социальных сетей и интернета. Анализируется, как скроллинг новостных лент влияет на концентрацию и восприятие информации, а также как постоянное стремление к получению лайков и одобрения влияет на самооценку и социальные взаимодействия. Также обсуждаются особенности адаптации старшего поколения к цифровым технологиям. В заключение предлагаются рекомендации по осознанному использованию технологий и поддержанию баланса между виртуальным и реальным миром для улучшения качества жизни.

Ключевые слова: скроллинг, техностресс, FOMO (Fear of Missing Out), лайки, цифровые технологии, социальные сети, психологические последствия скроллинга.

THE CHALLENGES OF THE ERA OF SCROLLING, LIKES, AND CLICKS

A. A. Zolotukhina, M. O. Belova

This article explores the unique characteristics of the generation that grew up in the digital age, when scrolling, likes and clicks have become an integral part of everyday life. The article examines the psychological and social aspects associated with the constant use of social networks and the Internet. The article analyzes how scrolling news feeds affects the concentration and perception of information, as well as how the constant desire to receive likes and approval affects self-esteem and social interactions. The features of the older generation's adaptation to digital technologies are also discussed. In conclusion, recommendations are made on the conscious use of technology and maintaining a balance between the virtual and real world to improve the quality of life.

Keywords: scrolling, technostress, FOMO (Fear of Missing Out), likes, digital technologies, social networks, psychological effects of scrolling.

В последние десятилетия вследствие развития цифровых технологий мир претерпел значительные изменения во всех сферах жизни общества. Эти изменения особенно ярко отражаются на поколениях, выросшем в эпоху интернета и социальных сетей. Так называемые «цифровые аборигены», родившиеся в конце 1990-х и начале 2000-х гг., сформировались в условиях постоянного доступа к информации и цифровым устройствам. Постоянный скроллинг, лайки и клики стали неотъемлемой частью их повседневной жизни. Однако такая активность не остается без последствий: цифровые технологии оказывают сложное и неоднозначное воздействие на психику и социальное поведение.

Среди множества аспектов влияния цифровизации особое место занимает феномен скроллинга, и в частности, думскроллинга (от англ. *doom* — судьба, рок, гибель, *scrolling* — прокрутка). Этот термин, ставший особенно популярным в период пандемии COVID-19, обозначает нездоровую привычку к постоянному чтению негативных новостей [Максименко; Дейнека, Мортикова, 2022; От Думскроллинга к депрессии, ЭР]. Думскроллинг и постоянный скроллинг в целом оказывают многогранное воздействие на современного человека, включая его психоэмоциональное состояние. Л. М. Гитихмаева и И. Б. Гайворонская считают, что из-за этой привычки усиливается тревожность и формируется восприятие мира как небезопасного и нестабильного пространства [Гитихмаева, Гайворонская, 2022].

Постоянное нахождение в социальных сетях приводит к тому, что подростки часто испытывают тревогу и беспокойство, если они не могут проверить уведомления или обновить и просмотреть ленту новостей. Явление, известное как синдром упущенных возможностей, или FOMO (*Fear Of Missing Out*), заставляет их постоянно быть на связи, чтобы не пропустить ни одного интересного инцидента или новости. Смартфон дает иллюзию пребывания в центре событий и успокаивает данный страх [Как постоянный скроллинг влияет на мозг, ЭР].

Психика человека всегда стремится к завершенному целостному образу. Когда молодые люди просматривают ленту новостей, которая никогда не закончится, их психика не может бросить дело незавершенным. Этот процесс можно объяснить с помощью концепции 'незакрытого гештальта'. Поскольку лента новостей постоянно обновляется и не имеет конца, она создает ощущение незавершенности, что заставляет людей продолжать листать ее до бесконечности [Как постоянный скроллинг влияет на мозг, ЭР].

Вышеперечисленные факторы могут привести к развитию техностресса, который характеризуется как реакция, возникающая при использовании цифровых систем [Синяева, 2023]. Техностресс возникает, когда люди не могут справиться с потоком информации и испытывают трудности в управлении технологиями. Постоянное использование смартфонов и социальных сетей вызывает чувство перегрузки и неспособности отключиться от цифрового мира. Это, в свою очередь, может привести к хроническому стрессу, ухудшению сна, снижению концентрации и даже к депрессии.

Исследование, проведенное компанией «Майкрософт» в 2000 г., показало, что средняя продолжительность концентрации внимания человека составляет 12 секунд. В 2015 г. такое же исследование выяснило, что этот показатель уменьшился до 8 секунд. Было упомянуто, что продолжительность концентрации внимания золотой рыбки составляет около 9 секунд. Данное исследование привлекло внимание к тому, как цифровые технологии, а также постоянный поток информации, влияют на способность сосредотачиваться [Обучение в эпоху “Золотых рыбок”, ЭР].

Кроме влияния на психику, скроллинг оказывает значительное воздействие на социальные аспекты жизни. Постоянное нахождение в виртуальном мире приводит к замене реального общения виртуальным. Люди предпочитают онлайн общение реальным встречам. Это приводит к социальной изоляции, а также ухудшению навыков межличностной коммуникации. Замена реального мира на виртуальный оказывает значительное влияние на качество социальных взаимодействий. В онлайн-пространстве пользователи зачастую изображают себя в идеализированном свете, что может порождать нереалистичные ожидания и последующие разочарования в реальной жизни. Это, в свою очередь, может способствовать снижению общего уровня удовлетворенности жизнью и ухудшению психического здоровья [Психологические особенности и стратегии..., ЭР].

Многие люди начинают и завершают свой день с проверки уведомлений, а также подсчета лайков (от англ. *like* — «нравиться»), являющихся одобрительной реакцией на контент в социальных сетях, на форумах, видеохстингах и маркетплейсах. Поддержка и одобрение необходимы человеку в виртуальной среде не меньше, чем в реальности. Лайки могут повышать самооценку и уверенность в себе, поскольку, получая большое количество лайков за свой пост, человек чувствует, что его ценят и поддерживают. Это может быть особенно важно для подростков, которые часто ищут признание

и принадлежность к группе. Когда человек оценивает любой пост, он взаимодействует с обществом, демонстрируя свои интересы и личность. Получая отклик на свой контент, пользователь испытывает приятные эмоции, которые связаны с выделением гормона дофамина, который является нейромедиатором, вызывающим чувство удовлетворения от успешно выполненных действий. Он стимулирует организм к совершению полезных поступков, которые затем закрепляются в поведении [Ерофеева, 2022].

Для представителей старшего поколения, которые выросли в эпоху ограниченного информационного пространства, очень сложно идти в ногу с технологическим прогрессом и адаптироваться к новой цифровой реальности [Аймалетдинов, Цимбал, 2023]. При этом люди, которые не относятся к цифровым аборигенам, но активно учатся пользоваться технологиями, сталкиваются со схожими проблемами: синдромом упущенной выгоды, незавершенным гештальтом, приводящим к технострессу и трудностью в поддержании баланса между реальной и виртуальной жизнью, что делает их адаптацию к цифровой эпохе особенно сложной.

В настоящий момент большая часть населения, особенно представители старших поколений, находятся на периферии мира информационных технологий, а из-за того, что технологии развиваются очень быстро, разрыв между технологической средой и обществом постоянно увеличивается. Это положение вещей, во-первых, способствует исключению старших членов общества из числа активных участников социальной жизни, не давая им получать новые культурные ценности, что затрудняет процесс межличностного общения между поколениями. Во-вторых, это препятствует реализации потенциала представителей старшего поколения, не учитывая их преимущества, связанные с обширным жизненным и профессиональным опытом [Прохорова, 2018].

Пока цифровые технологии активно развиваются, люди всегда будут подвержены его влиянию. Но есть способы снизить влияние техностресса на психику людей:

1. Цифровой детокс. В условиях современной жизни полностью отказаться от цифровых технологий на несколько дней представляется невозможным, поэтому детокс следует проводить регулярно, каждый день. Рекомендуются выделять 1–2 часа для отдыха от гаджетов, контента и социальных сетей.

2. Отслеживание своего состояния. Поддержание режима сна, обеспечение полноценного питания, внимание к дыханию и развитие

общей осознанности играют ключевую роль в здоровье. При каждом включении экрана смартфона или открытии социальных сетей полезно задавать себе вопрос: «Почему я делаю это именно сейчас?» [Матафонов, ЭР].

3. Установить временной лимит. Важно научиться решать, сколько времени отводить на чтение новостей. На начальных этапах нужно фиксировать время каждый раз, когда открываете телефон или ноутбук. Если контролировать поток информации тяжело, можно установить временные рамки, например 30 минут в день.

4. Отключить уведомления в каналах с новостями, а также в социальных сетях. Таким образом, человек сможет читать новости по своей воле, а не когда придет уведомление.

5. Ограничить источники. В настоящее время существует много каналов и сайтов, где пишут одну и ту же информацию. В данной ситуации можно отобрать проверенные источники и следить за новостями [Ярцев, ЭР].

6. Держать телефон подальше от кровати. Если телефон находится в недоступном для вас месте, то вы не сможете непроизвольно открыть новостную ленту проснувшись. Вместо скроллинга и лайков вы проснетесь, посмотрите в окно, пойдете заниматься утренней рутиной, тем самым снижая стресс.

7. Класть телефон в ящик стола или на расстоянии 10 метров от своего рабочего пространства.

8. Сосредоточиться на хорошем, принять участие в эмоционально освобождающих мероприятиях, таких как занятия танцами или прогулки на природе [Maureen, 2024].

Таким образом, эпоха бесконечного скроллинга и лайков поставила перед обществом вызовы, затрагивающие не только психическое состояние человека, но и социальные отношения и культурные ценности. Круглосуточный доступ к цифровым устройствам и информации формирует новые модели поведения, связанные с необходимостью постоянно находиться в виртуальной среде и справляться с информационной перегруженностью.

В то же время эти трудности могут стать стимулом для более осознанного подхода к использованию технологий. Установление ограничений на время, проводимое в интернете, развитие других интересов, поддержка близких и развитие реальных социальных взаимодействий могут помочь сохранить баланс между виртуальным и реальным мирами.

Литература

- Аймалетдинов Т. А., Цимбал М. В. Восприятие современных технологий старшим поколением: сравнительный анализ // Цифровая социология. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-sovremennyh-tehnologiy-starshim-pokoleniem-sravnitelnyy-analiz> (дата обращения: 21.12.2024).
- Гитихмаева Л. М., Гайворонская И. Б. Номофобия, фаббинг, думскроллинг: новые объекты психологических исследований // XXVI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2022 года. Т. II. СПб.: Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2022. С. 131–134.
- Ерофеева М. С. Роль «лайка» в жизни человека // Стратегические коммуникации в современном мире: от теоретических знаний к практическим навыкам: сб. материалов по результатам науч.-практ. конф., Саратов, 22 октября 2021 года / под общ. ред. О. Ю. Голуб. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2022. С. 28–31.
- Как постоянный скроллинг влияет на мозг. URL: <http://pharma-personnel.com.ua/ru/article/653/kak-postoyannyj-skrolling-vliyaet-na-mozg.html> (дата обращения: 21.12.2024).
- Максименко А. А., Дейнека О. С., Мортикова И. А. Инфодемический думскроллинг и психологическое благополучие россиян // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12. С. 129–136.
- Матафонов Р. Технотресс. URL: <https://konechno.info/blog/tpost/n46sn6aef1-tehnostress> (дата обращения: 21.12.2024).
- Обучение в эпоху «Золотых рыбок». URL: <https://www.iidf.ru/media/articles/trends-obuchenie-v-epokhu-zolotykh-rybok/> (дата обращения: 18.12.2024).
- От Думскроллинга к депрессии. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5557477> (дата обращения: 18.12.2024).
- Прохорова Л. В. Роль социальных сетей в преодолении социальной эксклюзии пожилых людей в современном обществе // Вестник НГУЭУ. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnyh-setey-v-preodolenii-sotsialnoy-eksklyuzii-pozhilyh-lyudey-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 21.12.2024).
- Психологические особенности и стратегии преодоления социальной изоляции в виртуальном мире. URL: <https://www.b17.ru/article/464436/> (дата обращения: 21.12.2024).
- Синяева А. Ю. Цифровые компетенции педагога в современном образовании // Проблемы современного образования. 2023. № 1. С. 205–211. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-1-205-211>
- Ярцев А. Думскроллинг: как перестать читать плохие новости. URL: <https://secrets.tinkoff.ru/lifestyle/dumskrolling/> (дата обращения: 21.12.2024).
- Maureen S. Doomscrolling dangers. URL: <https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/doomscrolling-dangers> (дата обращения: 21.12.2024).

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ЮЭБИНА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСТОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ)

А. Д. Петрищева,

магистрант 1-го года обучения¹, ТГУ

Статья посвящена анализу языковых средств, используемых для формирования образа юэбина (китайского лунного пряника) в публикациях в русских и китайских социальных сетях. В результате проведенного сравнительного анализа были выявлены ключевые различия в лексических средствах описания данного продукта в двух языковых контекстах. В китайскоязычных постах акцентируется внимание на традиционных и символических значениях юэбина, в то время как в русском интернет-пространстве доминирует восприятие этого продукта как экзотического и необычного.

Ключевые слова: юэбин, лунный пряник, языковые средства создания образа, социальные сети, русский язык, китайский язык.

LINGUISTIC MEANS OF CREATING THE IMAGE OF YUEBIN IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF POSTS IN SOCIAL NETWORKS)

A. D. Petrishcheva

The article is devoted to the analysis of the linguistic means used to form the image of yuebin (Chinese moon gingerbread) in publications in Russian and Chinese social networks. As a result of the comparative analysis, key differences in the lexical means of describing this product in two linguistic contexts were identified. Chinese-language posts focus on the traditional and symbolic meanings of yuebin, while the Russian Internet space is dominated by the perception of this product as exotic and unusual.

Keywords: yuebin, moon gingerbread, linguistic means of creating an image, social networks, Russian, Chinese.

В условиях глобализации и увеличения культурного обмена за счет возможностей, предоставляемых социальными сетями, наблюдается тенденция к переосмыслению уникальности и разнообразия национальных кулинарий. В связи с этим, актуальность

¹ Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Н. А. Мишанкина.

настоящего исследования обусловлена растущим интересом людей к теме традиционных продуктов питания, в частности принадлежащих к китайской культуре. Одним из таких национальных блюд, которое активно обозревается в популярных социальных сетях России и Китая, является *юэбин* или *лунный пряник* — традиционное лакомство, употребляемое в период Праздника середины осени.

На сегодняшний день можно говорить о том, что распространение информации про Праздник середины осени, которое в большинстве случаев сопровождается упоминанием юэбина, в российских социальных сетях осуществляется через два основных канала — страницы языковых школ, где преподают китайский язык, и группы, где русские экспаты делятся опытом жизни в Китае. Таким образом, достаточно большое количество людей имеет возможность конвертировать свой опыт взаимодействия и восприятия юэбина и транслировать его соотечественникам. Мы предполагаем, что в постах от китайских и русских авторов для своей же национальной группы будут использованы различные языковые средства для описания лунного пряника.

Источником материала исследования послужили посвященные юэбинам посты в сообществе «Байки лаовая» (Вконтакте), где общаются русскоязычные пользователи, погруженные в китайскую культуру, а также посты в блоге «西柚爱吃 Сиуайчи», размещенном на китайской платформе 小红书 Сяохуншу.

Материалом исследования послужили 50 комментариев китайскоязычных и русскоязычных пользователей (25 — на китайском языке, 25 — на русском языке), с сохранением авторской пунктуации.

Целью исследования является выявление лексических языковых средств, с помощью которых создается образ юэбина в русском и китайском языках.

Создание и восприятие образов различных культурных символов, таких как юэбин (лунный пряник), в значительной мере зависит от языковых средств, используемых в различных языковых сообществах. В лингвистике образ — это языковое представление какого-либо объекта или явления, которое включает в себя не только его описание, но и эмоционально-оценочные аспекты, ассоциации и культурные смыслы [Жеребило, 2005, с. 226; Чернец и др., 2006, с. 22].

Анализ образа лунного пряника в постах китайских и русских пользователей был произведен по следующим параметрам:

1) имена существительные, используемые как средство создания образа юэбина;

- 2) имена прилагательные, применяемые для описания юэбина;
- 3) наречия, использованные для формирования образа юэбина;
- 4) глаголы, используемые для формирования образа юэбина.

Данный подход позволяет выявить лексические средства, которые применяются пользователями для вербализации восприятия и представления юэбина в разных языковых сообществах.

В китайскоязычном пространстве непосредственно сам юэбин называют словом 月饼 *yuèbǐng*, где 月 *yuè* «луна», а 饼 *bǐng* «лепешка, пирожок, блин, печенье». Данная номинация является описательной — круглая форма юэбина символизирует лунный диск. Стоит отметить, что широкая семантика второго иероглифа может дезориентировать иностранцев, поэтому в русском переводе выбрано слово «пряник», как наиболее точно описывающее юэбин. Китайцы при этом не путают значения 饼 *bǐng* как раз за счет того, что 月 *yuè* ограничивает семантику, поскольку конкретно наименование лунного пряника может идти только через эти иероглифы. Было выяснено, что китайцы в социальных сетях горячо обсуждают свои вкусовые привычки касательно начинок и вкусов юэбинов.

Так, в примере (1) 月饼我只吃豆沙和鲜肉 *yuèbǐng wǒ zhǐ chī dòushā hé xiānròu* «Я ем юэбины только с начинками из бобов и свежего мяса» автор комментария использует существительные 豆沙 *dòushā* «бобовое пюре», где 豆 *dòu* «бобы», 沙 *shā* «пюре» и 鲜肉 *xiānròu* «свежее мясо», где 鲜 *xiān* «свежий», 肉 *ròu* «мясо». Напрямую названные начинки отражают отсутствие необходимости в уточнении при помощи сравнительных оборотов, что также свидетельствует о том, что такие начинки являются привычными для китайской национальной картины мира.

В примере (2) 云腿月饼真的超好吃 *yún tuǐ yuèbǐng zhēn de chāo hào chī* «Юэбин с начинкой из юньнаньской ветчины действительно супервкусный» автор использует существительное 云腿 *yún tuǐ* «юньнаньская ветчина», где 云 *yún* — «Юньнань», 腿 *tuǐ* — «ветчина». Как и в первом примере такое прямое наименование начинки не требует дополнительных сравнительных оборотов. Юньнаньская ветчина, также известная как ветчина Сюаньвэй, это один из самых известных мясных деликатесов Китая. Она производится в провинции Юньнань из задних ног местной черной свиньи и отличается исключительным качеством благодаря традиционному процессу подготовки и ферментации, который занимает от одного до трех лет. Ветчина имеет характерный аромат, яркий цвет и сбалансированное соотношение жира и постного мяса [Yu Shiyin, ЭР].

В примере (3) 普洱茶味月饼 *pǔ'ěr cháwèi yuèbǐng* «Юэбин со вкусом чая пуэр» автор комментария использует существительное 普洱茶味 *pǔ'ěr cháwèi* «вкус чая пуэр», где 普洱茶 *pǔ'ěr chá* — «чай пуэр», 味 *wèi* — «вкус». Получается, что китайцам важнее подчеркнуть значимость вкусовых характеристик начинки, которые напрямую определяют тип юэбина. Чай Пуэр — это популярный вид чая в Китае, производимый в провинции Юньнань. Благодаря полезным свойствам для здоровья, разнообразию вкусов и культурной значимости, пуэр очень популярен среди китайцев и занимает важное место в чайной культуре страны. Его насыщенный, экзотический вкус считается нормой и привлекает как любителей чая, так и коллекционеров [Cha Yuhui, ЭР].

Поскольку в русской культуре нет аналогичного продукта, поэтому существует необходимость проводить аналогию с другими известными блюдами, поэтому русскоязычные пользователи для передачи образа юэбина используют такие имена существительные, как «пряник», «пирожок», «пирожное», чтобы ограничить семантику и скорректировать визуальный образ, вызываемый в воображении читателя [Байки лаовая, ЭР].

Так, в примере (4) «*Так это сладкий **пирог** с мясом*» используются имена существительные «**пирог**» и «с **мясом**», которые помогают русскоязычному читателю визуализировать юэбин через ассоциацию с известными в русской культуре блюдами. Слово «пирог» подчёркивает общую форму и кулинарный характер продукта, а сочетание «с мясом» уточняет тип начинки. Пироги с мясом являются традиционным элементом русской кухни, уходящим корнями в глубокую историю. В связи с этим использование аналогии с мясными пирогами является эффективным способом для описания юэбина, так как они занимают схожее место в китайской кулинарной традиции, являясь неотъемлемой частью ее культурного наследия.

В примере (5) «*Лунные **пирожные** со сладким мясом — кошмар для вегана, который первый раз в Азии*» автор использует такие имена существительные, как «пирожные» и «с мясом». Слово «пирожные» вызывает ассоциацию с десертами, привычными русскоязычной аудитории, благодаря чему образ юэбина становится более понятным. Существительное «с мясом» описывает начинку, подчёркивая необычность вкусовой комбинации для русской культуры, а фраза «пирожные со сладким мясом» показывает культурный шок от встречи с новым кулинарным опытом.

В примере (6) «*Это круглые **пирожки***» используется имя существительное «пирожки», которое связывает юэбин с привычным

продуктом русской кухни, делая его образ более доступным для восприятия.

В результате анализа вышеприведенных примеров также можно сделать вывод, что как в китайском, так и в русском восприятии акцентируется начинка юэбина. Однако количество русских комментариев превышает количество комментариев в китайском пространстве и на это есть ряд причин. Традиционные ингредиенты для юэбин, такие как паста из бобов или чая пуэр, менее знакомы русскому вкусу и вызывают интерес лишь у знатоков китайской кухни. Поэтому именно начинка зачастую определяет, будет ли русский человек есть юэбин или нет. Наполнение должно быть тщательно подобрано, чтобы удовлетворить предпочтения потребителей и привнести вкусовую гармонию, понятную европейскому покупателю.

Перейдем к анализу прилагательных, которые используют китайские и русские пользователи. В китайских текстах юэбин часто описывается через такие прилагательные, как «ароматный», «вкусный», «сладкий», что акцентирует внимание на его гастрономических качествах [Сяохуншу, ЭР]:

Так, в примере (7) 超級好吃 *chāoji hào chī* «**Супервкусный**» автор использует имя прилагательное 好吃 *hào chī* «вкусный», которое выражает положительную оценку вкусовых качеств блюда. Усилительная приставка 超級 *chāoji* «супер-» делает акцент на исключительности вкуса, что подчёркивает эмоциональное отношение автора комментария к юэбину.

В примере (8) 好美味 *hǎo měi wèi* «Очень **вкусный**» используется имя прилагательное 美味 *měi wèi* «вкусный», которое более формально и литературно, чем 好吃 *hào chī*, придавая описанию изысканность.

В примере (9) 五仁月饼好香 *wǔ rén yuèbǐng hǎo xiāng* «Юэбин с начинкой из пяти орехов **ароматный**» автор комментария использует имя прилагательное 香 *xiāng* «ароматный», акцентирующее внимание на приятном запахе блюда, что является важной характеристикой в китайской кулинарной традиции.

В русскоязычном интернет-пространстве используются такие имена прилагательные, как «экзотический», «необычный», «традиционный», которые подчеркивают его уникальность и связь с чужой культурой [Байки лаовая, ЭР].

Так, в примере (10) «Юэбины — лунные пряники, **традиционное лакомство праздника**» используются имя прилагательное «традиционный», которое подчёркивает культурную и историческую связь юэбинов с праздником середины осени.

В примере (11) «Вкусы варьируются от более привычных клубничного, шоколадного и манго, до более **экзотичных**, вроде дуриана» используются имя прилагательное «экзотичный», которое подчёркивает необычность вкусов, не свойственных русской культуре. Также в примере упоминаются прилагательные «клубничный», «шоколадный», которые описывают разнообразие начинок юэбинов, делая акцент на их как привычных, так и экзотических вариантах.

В примере (12) «Ляньжун — сладкая паста из семян лотоса. Считается одной из самых дорогих и **изысканных** начинок» автор использует имя прилагательное «дорогой» подчёркивает ее ценность, а «изысканный» акцентирует внимание на её высокой кулинарной и культурной значимости.

Говоря о наречиях, китайские пользователи используют их в качестве показателя своих вкусовых предпочтений, например:

Так, в примере (13) 月饼我只吃豆沙和鲜肉 *yuèbǐng wǒ zhǐ chī dòushā hé xiānròu* «Я ем юэбины **только** с начинками из бобов и свежего мяса» автор использует наречие «只 *zhǐ* — только», чтобы подчеркнуть свои строго ограниченные вкусовые предпочтения. Это наречие фокусирует внимание на том, что пользователь выбирает исключительно два вида начинок: «豆沙 *dòushā* — бобовое пюре», где «豆 *dòu*» — бобы, «沙 *shā*» — пюре, и «鲜肉 *xiānròu* — свежее мясо», где «鲜 *xiān*» — свежий, «肉 *ròu*» — мясо. Такое использование наречия позволяет автору выразить как личные вкусы, так и отношение к юэбинам в целом, делая акцент на их внутреннем содержании, что характерно для китайской национальной картины мира, где внимание к деталям начинки имеет важное значение.

Русскоязычные же пользователи используют наречия с целью усилить значение имен прилагательных, например:

Так, в примере (14) «Ела с орехами, **очень** вкусные» русскоязычный автор использует наречие «очень», чтобы усилить эмоциональную окраску имени прилагательного «вкусные», подчёркивая сильное положительное впечатление от съеденных юэбинов. Использование наречия «очень» выполняет важную роль в передаче эмоций автора, добавляя субъективную оценку и акцентируя внимание на вкусовых характеристиках продукта, что соответствует характерному для русскоязычной культуры способу выражения впечатлений через эмоциональную насыщенность речи.

В процессе анализа материала случаи использования специфических глаголов в качестве средства создания образа юэбина в двух пространствах выявлено не было.

Образ юэбина в постах социальных сетей формируется через различные языковые средства, которые влияют на восприятие этого продукта в разных культурах. Например, в китайской культуре юэбин связан с Праздником середины осени, семейными традициями, мифами и символикой луны [Энциклопедия байдун, ЭР]. В русском же языковом пространстве юэбин воспринимается скорее, как экзотический кулинарный продукт, связанный с восточной культурой. Также для двух культур характерным признаком является акцентирование внимания на внутреннем содержании юэбина, т. е. его начинке, что обусловлено символическими и гастрономическими значениями, приписываемыми начинке в обеих культурах. Начинка юэбина служит не только вкусовой основой, но и носителем культурного кода, выражая важные традиционные значения. В китайской культуре начинка юэбина символизирует благополучие и единство, особенно в контексте празднования середины осени. В русской культуре, хотя сам продукт не является традиционным, схожие акценты на внутреннее содержание можно наблюдать в отношении к блюдам, где начинка играет ключевую роль, поскольку вкусовые предпочтения у носителей разных культур расходятся.

Таким образом, создание образа юэбина в русском и китайском языках осуществляется через широкий спектр лексических средств, обусловленных культурными особенностями и различиями в восприятии продукта в двух языковых сообществах. Проанализировав 50 комментариев русскоязычных и китайскоязычных пользователей, наиболее частотным лексическим средством создания образа юэбина в китайском языке является использование имени существительного (48 % от количества изученных примеров), что обусловлено культурным контекстом. Использование же имени прилагательного составило 32 % от количества изученных примеров. Использование наречий составило 20 % от количества рассмотренных примеров. В русском языке также наиболее частотным лексическим средством создания образа юэбина является использование имени существительного (60 % от количества изученных примеров), что обусловлено культурными параллелями с русскими блюдами, чтобы сделать продукт более понятным и привлекательным для российской аудитории. Использование имени прилагательного составило 28 % от количества изученных примеров. Использование наречий составило 12 % от количества рассмотренных примеров.

Литература

- Байки лаовая. Китай. URL: <https://vk.com/cnlaowai> (дата обращения: 27.09.2024).
- Введение в литературоведение: учеб. пособие / Л. В. Чернец и др.; под ред. Л. В. Чернец. М.: Высшая школа, 2006.
- Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов: Справочное пособие для студентов и аспирантов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2005.
- Сяохуншу. URL: <https://www.xiaohongshu.com/en> (дата обращения: 27.09.2024).
- Энциклопедия байдю. URL: <https://www.baidu.com/?a> (дата обращения: 25.09.2024).
- Cha Yuhui*. Puercha, weihe zheme shou dajia de huanying? Zhe 7 ge liyou goubugou? [Чай Пуэр, почему он так популярен? Достаточно ли этих 7 причин?] URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1803610156601694607&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 30.09.2024).
- Yu Shiyi*. Yun tui shi zhongguo liang daming tui zhiyi, yu jinhua huotui qiming, yun tui shiji zhi de jiushi yunnan xuanwei huotui, yinwei xuanwei huotui pinzhi jiqi youliang, suo yi chengzhiwei yun tui. [Юньнаньская ветчина — одна из двух самых известных ветчин в Китае, наряду с ветчиной Цзиньхуа...] URL: https://k.sina.cn/article_6877910719_199f496bf00100ncvx.html (дата обращения: 30.09.2024).

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ ФЕНОМЕНА «КУЛЬТУРА ОТМЕНЫ» В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ

Е. А. Марутина,

аспирант 2-го года обучения, ЛГУ им. А. С. Пушкина

Культура отмены проявляется в различных областях жизни, затрагивает и повседневную сферу, и научную, в рамках которой канселлинг реализуется как междисциплинарный феномен. В области гуманитарного знания проблемы культуры отмены изучаются в рамках различных научных дисциплин: философии, истории, социологии, политологии, лингвистики и т. д. В данной статье феномен анализируется с позиций когнитивной лингвистики. Рассматриваются средства вторичной номинации — метафоры, связанные с негативной оценкой концепта культуры отмены.

Ключевые слова: культура отмены, канселлинг, концепт, метафора, языковое моделирование.

METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE NEGATIVE EVALUATION OF THE CANCEL CULTURE PHENOMENON IN CONTEMPORARY DISCOURSE

E. A. Marutina

Cancel culture manifests itself in various areas of life, affects both the everyday and scientific spheres, within which canceling is realized as an interdisciplinary phenomenon. In the field of humanitarian knowledge, the problems of cancel culture are studied within the framework of various scientific disciplines: philosophy, history, sociology, political science, linguistics, etc. In this article, the phenomenon is analyzed from the standpoint of cognitive linguistics. The means of secondary nomination are considered — metaphors associated with a negative assessment of the concept of cancel culture.

Keywords: cancel culture, cancelling, concept, metaphor, language modelling.

Одной из новейших и активно развивающихся лингвосоциальных практик является культура отмены (от англ. *cancel culture*). Канселлинг (от англ. *cancel* «отменять, вычеркивать») распространяется как на любое частное лицо, так и на организации или бренды, общественные движения и страны. На данный момент в русскоязычном дискурсе не существует устоявшегося определения данного феномена. В качестве рабочего можно взять одно из наиболее полных

и точных определений, предложенное доктором филологических наук Амурского государственного университета С.В. Шустовой: «“культура отмены” — это схемы и технологии действий и сами действия (высказывания, поступки), призывающие других людей и целые компании к ответственности за действия дискриминационного характера, могущие использоваться в качестве своеобразного механизма цензуры, а также по причинам личной неприязни и из-за конфликта интересов в бизнесе и политике. “Отмене” подвергаются публичные фигуры и знаменитости (актёры, певцы и певицы, политики и т. п.), совершившие неуважительные поступки по отношению к конкретной группе людей» [Шустова, 2023, с. 206].

Российские и зарубежные авторы исследуют феномен культуры отмены в различных областях гуманитарного знания — философии, истории, социологии, политологии, лингвистике и т. д. При этом российский дискурс характеризует данный феномен как самостоятельное явление, в то время как англоязычный дискурс неразрывно связывает его либо с растущей ролью социальных сетей [Alvarez, 2020], либо с поляризацией общества [Bhat, Klein, 2020], либо с определенной политической повесткой [Lukianoff, Haidt, 2020].

В рамках дискурсивного анализа российские исследователи уделяют внимание важной проблеме — возможности непосредственного «влияния культуры отмены на языковую среду» [Семенова, 2023, с. 458]. В основе такого интереса лежит обширный социальный и языковой опыт, когда с помощью лингвистических инструментов искусственно формируется мировоззрение людей и осуществляется его жёсткий контроль.

Для рассмотрения данной проблемы возникает необходимость деконструировать язык «отмены» на разных языковых уровнях (в первую очередь лексическом и синтаксическом), а затем синтезировать данные в полноценный концепт. В поле зрения лингвистов, которые занимаются синтаксической организацией дискурса культуры отмены, часто оказываются заголовки статей электронных СМИ, которые характеризуются «строгостью и категоричностью», большим количеством «поводов для критики», а также стремлением «вызвать новый резонанс общественного мнения» [Доброниченко, 2023, с. 12]. На уровне лексики в зоне интересов ученых оказываются слова и клишированные сочетания, отражающие своеобразие языка культуры отмены [Шамне, 2023]. Данный феномен анализируется и с других позиций, что подчеркивает разнообразие подходов к его исследованию.

Наиболее перспективным представляется изучение культуры отмены в рамках концептуальной лингвистики. Данное направление представляет собой «учение о концептах, представляющих собою сущности общенародного подсознательного, выраженного вербально, в словах и грамматических формах родного языка» [Колесов, Пименова, 2012, с. 5]. Концептуальная лингвистика позволяет исследовать феномен как с точки зрения языковых средств выражения, так и с точки зрения экстралингвистических факторов. Центральным понятием и объектом изучения в рамках концептуальной лингвистики является концепт. Н. А. Красавский определяет его как «многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем» [Красавский, 2001, с. 43]. З. Д. Попова и И. А. Стернин рассматривают концепт как «глобальную единицу мыслительной деятельности, квант структурированного знания», эксплицировать и познать содержание которого можно через язык [Антология концептов, 2005, с. 7]. По определению Н. Н. Болдырева, концепт представляет собой «единицу осмысленного (осознанного) знания о предмете или событии, их отдельных свойствах, характеристиках, взаимосвязях с другими предметами или событиями, которой оперирует человек в процессе речемыслительной деятельности» [Болдырев, 2016, с. 4]. Таким образом, концепт является сложным ментальным образованием, которое может быть вербализовано в языке и сопряжено с отдельными лексическими единицами. Его языковое выражение реализуется различными способами: лексическими, синтаксическими, фразеологическими.

Важна образная составляющая концепта — когнитивная метафора, «поддерживающая концепт в сознании» [Воркачов, 2014, с. 7]. Когнитивный подход к изучению метафоры во многом определил современный подход к её изучению — не только как стилистического приема в художественной литературе и поэзии, но и как феномена, помогающего людям осознать и осмыслить предметы и явления стремительно меняющейся социальной и культурной действительности. Доктор филологических наук В. Ю. Клейменова считает, что векторы исследования когнитивно-семантического анализа феномена культуры отмены в рамках когнитивного подхода к метафоре «определяются необходимостью создания систематического описания языковых средств репрезентации элементов концепта *cancel culture*» [Клейменова, 2023, с. 30].

В данной статье делается попытка реализации этой идеи, в ней представлен анализ метафорических единиц, отражающих негативное отношение к феномену культуры отмены. Материалом для анализа послужили: онлайн-словарь англоязычного сленга *Urban Dictionary*, где зафиксированы дефиниции, отражающие индивидуально-авторскую оценку изучаемого феномена; исследование аналитической организации *Pew Research Center*, занимающейся опросом населения, англоязычные онлайн-словари, статьи русскоязычных и англоязычных журналов. В работе использовались методы лексикографического и когнитивно-семантического описания.

Словосочетание «культура отмены» по своему содержанию метафорично, поскольку его базовое значение — «прекращать действие, существование чего-либо ранее назначенного» [Толковый словарь русских глаголов, 1999, с. 475]. При переносе данного определения на человека, словосочетание приобретает новый смысл — «физическая отмена кого-либо»: *Little Timmy said something offensive on accident and now cancel culture made him homeless* [Urban Dictionary, ЭР] — *Маленький Тимми по ошибке сказал что-то оскорбительное, и теперь, из-за культуры отмены, он стал бездомным*².

Политолог П. Норрис отмечает, что феномен культуры отмены развивается на наших глазах [Norris, 2023, p. 161], поэтому исследователи не могут пока дать ему однозначной оценки. Однако анализ англоязычных лексикографических источников показывает, что при оценке культуры отмены превалируют негативные коннотации:

— [*cancel culture is*] the **act of damaging** someone's **life or career** because they made human error ([культура отмены] — акт разрушения чьей-либо жизни или карьеры из-за того, что кто-либо совершил «человеческую ошибку») [Urban Dictionary, ЭР];

— [*cancel culture is*] a way of behaving in a society or group, especially on social media, in which it is **common to completely reject and stop supporting someone** because they have said or done something that offends you ([культура отмены] — манера поведения человека в обществе или группе, особенно в социальных сетях, в рамках которой принято полностью отвергать и прекращать поддерживать кого-либо, если он сказал или сделал что-то, что вас оскорбило) [Cambridge Dictionary, ЭР];

— [*cancel culture is*] the practice or tendency of engaging in mass canceling as a **way of expressing disapproval and exerting social pressure**. Canceling and cancel culture have to do with the **removing of support** for

² Здесь и далее приводится перевод автора статьи.

public figures in response to their objectionable behavior or opinions. This can include boycotts or refusal to promote their work ([культура отмены] — практика или тенденция участия в массовой отмене кого- или чего-либо как способа выражения неодобрения и оказания социального давления. Отмена и культура отмены связаны с прекращением поддержки публичных деятелей в ответ на их предосудительное поведение или мнения. Это может включать бойкоты или отказ от продвижения их работ) [Merriam-Webster Dictionary, ЭР].

— [*cancel culture is*] a **desire to cancel out a person or community from social media platforms** ([культура отмены] — желание «отменить» человека или сообщество в социальных сетях) [Urban Dictionary, ЭР].

Англоязычные и русскоязычные авторы, которые являются противниками культуры отмены, эксплицитно выражают негативное отношение к данной дискурсивной практике. Они сравнивают канселлинг с жестокими традициями остракизма и бойкота, которые призваны полностью изолировать человека от общества. В их представлении культура отмены — это:

— [культура отмены] — попытка **подвергнуть остракизму** кого-либо за нарушение социальных норм [Norris, 2023, p. 163];

— [*cancel culture is*] **modern form of ostracism** ([культура отмены] — современная форма остракизма) [Urban Dictionary, ЭР];

— [культура отмены] — форма общественного **бойкота** [Кузнецов, 2022, с. 42].

Определение «культура отмены» зачастую содержит негативные оценочные семы, связанные с лексико-сематической группой глаголов «отрицательного воздействия на объект». Например, стремясь лишить человека репутации, поддержки, собственного достоинства и/или разрушить карьеру человека, его метафорически «раздевают»/ «уничтожают»/ «позорят»/ «устраняют», а также параллельно «публично унижают»:

— [*cancel culture is*] the group movement of **stripping** someone of their credibility and/or reputation while **publicly humiliating them** ([культура отмены] — массовое движение, направленное на лишение кого-либо авторитета и/или репутации и параллельно публично унижающее достоинство) [Urban Dictionary, ЭР].

— *cancel culture is a movement to remove celebrity status or esteem from a person, place, or thing based on offensive behavior or transgression* (культура отмены — это движение за лишение человека, места или вещи статуса знаменитости или уважения на основании оскорбительного поведения или проступка) [Vogels et al., 2021];

— *cancel culture is a method of **withdrawing support** for public figures or companies. It can also be considered to be used as a **form of online shaming** on social media platforms* ([культура отмены] является способом прекращения поддержки публичных деятелей или компаний. ее также можно рассматривать как форму онлайн-шейминга на платформах социальных сетей) [Vogels et al., 2021];

— *cancel culture is **destroying** a person's **career or reputation** based on past events in which that person participated, or past statements that person has made, even if their beliefs or opinions have changed* ([культура отмены] разрушает карьеру или репутацию человека на основе прошлых событий, в которых он участвовал, или прошлых заявлений, которые он сделал, даже если его убеждения или мнения изменились) [Vogels et al., 2021].

Интересна метафора болезни, часто используемая при характеристике исследуемого феномена. А свобода слова, наоборот, отождествляется со здоровым обществом. Рассмотрим некоторые определения:

— [культура отмены] — «**симптом культурной деградации**» [Андреев, 2023, с. 134];

— *cancel culture is just **a symptom of a larger social disease** <...> individual's or group's need to censor* (культура отмены — это всего лишь симптом более серьезной социальной болезни <...> потребности отдельного человека или группы в цензуре) [Brotman, 2022];

— *cancel culture — **free speech** is a fundamental right **essential for a healthy democracy*** (свобода слова является основополагающим правом, необходимым для здоровой демократии) [Brenner, 2024].

Механизм — это еще одна метафора, посредством которой реализуется рассматриваемый концепт: [культура отмены] — «**дисфункциональный механизм** социальной регуляции» [Шураева, 2022, с. 256]. Таким образом, автор дает понять, что «отмена» схожа с бездушными действиями сломанного механизма, разрушающего социальные нормы. Данное положение подтверждает более специфическая метафора, относящаяся в меньшей степени к механизму, но в большей степени к орудию смерти — гильотине: «**cancel culture is in a way, the 21st-century version of the guillotine — the bringer of justice, perceived punishments. Like the guillotine, it can become a **sadistic entertainment spectacle****» (культура отмены — это своего рода версия гильотины 21-го века — носитель правосудия, наказаний. Как и гильотина, она может стать садистским развлекательным зрелищем) [Wong, 2022, с. 71]. Здесь образ культуры отмены наиболее экстремален: это не просто сломанный механизм, а орудие «репутационного»

убийства, которое на глазах толпы полностью уничтожает социальную жизнь человека.

Публичность является неотъемлемой частью канселлинга. Толпа представляется жестокой и безликой, участники травли «неустанно атакуют» человека, действуя зачастую на эмоциях, не пытаясь осмыслить ситуацию критически:

— [*cancel culture is*] when a **large mob** of people come together to **relentlessly attack** a certain person over an accusation of some kind, which later on is usually proven false” ([культура отмены] — это когда толпа людей собирается вместе, чтобы унижить определенного человека по зачастую ложному обвинению) [Vogels et al., 2021];

— [*cancel culture is*] when people act on the surface (without being critical, especially toward themselves), we can expect a certain level of **herd mentality**, where people conform to their peers and **adopt certain behaviors on a largely emotional basis** ([культура отмены] — когда люди действуют поверхностно (не будучи критичными, особенно по отношению к себе), мы ожидаем, что в их поведении, в определенной степени, проявится стадный инстинкт, когда люди подчиняют свою точку зрения точке зрения сверстников и перенимают определенные модели поведения, продиктованные в основном эмоциями) [Vogels et al., 2021];

— [*cancel culture is*] a synonym for ‘political correctness,’ where words and phrases are taken out of context to **bury the careers** of people. A **mob mentality** ([культура отмены] — синоним «политической корректности», где слова и фразы вырывают из контекста, чтобы похоронить карьеры людей. Психология толпы) [Vogels et al., 2021].

Психология толпы (*mob mentality*) и стадный менталитет (*herd mentality*) во многом определяют аргументы, которые приводят противники культуры отмены. Основные из них касаются «опасной идеи» о том, что разные точки зрения «узаконивают травлю» человека, история переписывается, а факты игнорируются. Культура отмены заставляет людей «замолчать», «отбирает их право на свободу слова», «нарушает гражданские права»:

— [*cancel culture is*] trying to **silence** someone that does not have the same belief as you. Basically, [it’s] **taking** their First Amendment **rights away**. It **violates** affected people’s civil rights ([культура отмены] пытается заставить замолчать кого-либо, кто не имеет тех же убеждений, что и вы. По сути, [это] отнимает у них права, гарантированные Первой поправкой. Это нарушает гражданские права людей) [Urban Dictionary, ЭР];

— [cancel culture] means **rewriting history** and **stopping the acknowledgment** of facts because they are offensive to a racial, religious, ethnic, economic group, etc. It is the rewriting of history to make people comfortable by **ignoring facts** — things that really happened — good or bad ([культура отмены] означает переписывание истории и отказ от признания фактов, поскольку они оскорбительны для расовой, религиозной, этнической, экономической группы и т. д. Это переписывание истории, которое в угоду комфорту людей, игнорирует факты — события, которые действительно произошли — хорошие или плохие) [Urban Dictionary, ЭР];

— [cancel culture is] the **dangerous idea** that disagreement **legitimizes attack** ([культура отмены] — опасная идея о том, что разногласия узаконивают травлю) [Urban Dictionary, ЭР].

Материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что отрицательная оценка феномена культуры отмены реализуется посредством языковых единиц, семантика которых связана с насилием над «отмененным» человеком, с его публичным унижением, прекращением поддержки, бойкотом, остракизмом. Канселлинг представляет собой форму «стадного менталитета», при котором небольшая группа людей принимает «плохие» решения. Полагая, что они не могут ошибаться, люди пренебрегают альтернативной информацией и сохраняют непоколебимую уверенность в своей абсолютной правоте. Исследуя неоднозначную природу феномена в лингвистическом аспекте, ученые имеют возможность получить о нем более полное представление и разработать методы защиты от его негативного влияния на общество.

Литература

- Андреев А. Н. Отмена русской культуры как симптом культурной деградации // Русский язык и русская культура в мировом культурном пространстве: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 12–13 декабря 2022 года. М.: ООО «Ваш формат», 2023. С. 134–144.
- Антология концептов. Т. 1 / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005.
- Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка // Когнитивная природа языка. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. С. 3–80.
- Воркачов С. Г. Лингвокультурная концептология и ее терминосистема // Политическая лингвистика. 2014. № 3. С. 12–20.
- Доброниченко Е. В. Синтаксические особенности проявления культуры отмены в заголовках современных электронных англоязычных СМИ // Гуманитарные науки и вызовы нашего времени: сб. мат-лов V Всерос. (нац.) науч. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 09–10 марта 2023 года. СПб.: С.-Петерб. гос. 2023. С. 11–13.

- Клейменова В. Ю. Сторонники культуры отмены (cancel culture) в зеркале метафоры // От слова к дискурсу: взаимодействие форм и (не)предсказуемость смыслов: тез. междунар. науч. конф., Минск, 12–13 мая 2023 г. Минск: Минск. гос. лингвист. ун-т, 2023. С. 28–30.
- Колесов В. В., Пименова М. В. Концептология: учеб. пособие. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2012.
- Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград: Перемена, 2001.
- Кузнецов Г. Культура отмены: история и современность // Социодиггер. 2022. Т. 3, № 3–4 (17). С. 40–44.
- Семенова О. Ф. Коммуникативная ситуация проявления культуры отмены // Молодая наука Сибири. 2023. № 2 (20). С. 458–463.
- Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АРТ-ПРЕСС, 1999.
- Шамне Н. Л. Слова года как лингвистические маркеры культуры отмены (cancel culture) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 288–290.
- Шураева Л. Ю. Социальный эффект «культуры отмены» в цифровом пространстве на примере поколений Y и Z // Вестник университета. 2022. № 12. С. 248–256.
- Шустова С. В. Новая лексика в дискурсивной практике «культуры отмены» // Теоретическая и прикладная лингвистика, 2023. Т. 9, № 3. С. 203–217.
- Alvarez T. L. Cancel Culture: The Phenomenon, Online Communities and Open Letters. In: PopMeC Research Blog. 2020. URL: <https://www.researchgate.net/publication/344512933> (дата обращения: 12.11.2024).
- Bhat P., Klein O. Covert Hate Speech: White Nationalists and Dog Whistle Communication on Twitter. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.
- Brenner B. The Psychology of Cancel Culture: Impacts on Mental Health. 2024. URL: <https://therapygroupdc.com/therapist-dc-blog/the-psychology-of-cancel-culture-impacts-on-mental-health/> (дата обращения: 12.11.2024).
- Brotman S. N. Why ‘Cancel Culture’ Is a Symptom of a Larger Social Disease — Censorship // Inside Sources. 2022. URL: <https://insidesources.com/why-cancel-culture-is-a-symptom-of-a-larger-social-disease-censorship/> (дата обращения: 10.11.2024).
- Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cancel-culture> (дата обращения: 09.11.2024).
- Lukianoff G., Haidt J. The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure. New York: Penguin Publishing Group, 2020.
- Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cancel%20culture> (дата обращения: 10.11.2024).
- Norris P. Cancel Culture: Myth or Reality? // Political Studies. 2023. Vol. 71, no. 1. P. 145–174.
- Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Cancel%20Culture> (дата обращения: 12.11.2024).
- Vogels E. A., Anderson M., Porteus M., Baronavski C., Atske S., McClain C., Auxier B., Perrin A., Ramshankar M. Americans and ‘Cancel Culture’: Where Some See Calls for Accountability, Others See Censorship, Punishment // Pew Research Center. 2021. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2021/05/19/americans-and-cancel-culture-where-some-see-calls-for-accountability-others-see-censorship-punishment/> (дата обращения: 09.11.2024).
- Wong R. S. Revisiting Cancel Culture // Contexts. 2022. Vol. 21, no. 4. P. 69–73.

МОЛОДЕЖНЫЙ БЛОГ КАК ИСТОЧНИК ЯЗЫКОВЫХ ИННОВАЦИЙ

А. С. Мелешко,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГУ

Современная цифровая среда оказывает значительное влияние на языковое поведение молодежи, способствуя формированию новых лексических и синтаксических норм. Одним из значимых жанров виртуальной коммуникации является чат, используемый в молодежной аудитории, особенно в блогах социальных сетей. Статья анализирует комментарии к молодежным блогам о шопинге на русском и немецком языках, определяет лексические, синтаксические и прагматические особенности этих текстов. Исследование показало, что в немецкоязычных комментариях чаще встречаются заимствования, неологизмы и сокращения, в то время как русско-язычные комментарии сохраняют более сложные синтаксические структуры и отличаются большей эмоциональной насыщенностью. Различия между комментариями объясняются не только техническими характеристиками платформ, но и социокультурными особенностями. Результаты работы подчеркивают важность цифровой среды как катализатора языковых изменений и формирования новых норм коммуникации.

Ключевые слова: цифровая среда, чат-комментарии, прагматические аспекты, молодежный сленг, заимствования.

YOUTH BLOG AS A SOURCE OF LINGUISTIC INNOVATIONS

A. S. Meleshko

The modern digital environment significantly influences youth language behavior, contributing to the formation of new lexical and syntactic norms. One of the significant genres of virtual communication is the chat, widely used among young audiences, particularly in social media blogs. This study analyzes comments on youth shopping blogs in Russian and German, identifying lexical, syntactic, and pragmatic features of these texts. The research shows that German-language comments feature more borrowings, neologisms, and abbreviations, while Russian comments maintain more complex syntactic structures and are emotionally richer. Differences between the comments are explained not only by technical characteristics of platforms but also by socio-cultural factors. The findings highlight the role of the digital environment as a catalyst for language change and the formation of new communication norms.

¹ Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Г. А. Баева.

Keywords: digital environment, chat comments, pragmatic aspects, youth slang, borrowings.

Виртуальная коммуникация представляет собой многоканальную систему, в которой информация передается в различных направлениях: от коммуникатора к реципиенту, между реципиентами, а также обратно к коммуникатору. Такая структура взаимодействий особенно ярко выражена в интернет-дискурсе, охватывающем широкий спектр платформ и форматов, включая блоги, форумы, социальные сети и чаты. Блоги занимают особое место в виртуальной коммуникации, выступая не только средством самовыражения, но и пространством для формирования и распространения языковых инноваций. Особый интерес представляет анализ чат-комментариев, которые отражают динамику языковых изменений и служат индикатором трансформаций в речевой практике молодежи.

Чат (от англ. *to chat* — беседовать) представляет собой непринужденную письменную беседу в реальном времени между двумя или более участниками [Щипицина, 2009, с. 125]. Этот формат общения осуществляется через специализированные программы (например, сервисы IRC, такие как mIRC) или веб-чаты в интернете. Чат-коммуникация относится к персональному дискурсу и обладает чертами, сходными с устной речью, основной целью которой является поддержание контакта и общение ради самого процесса взаимодействия. Особенности языка электронной коммуникации, в том числе используемого в чатах, были систематизированы Л. Ю. Ивановым, который выделяет его как функциональный подъязык, основанный на ряде уникальных характеристик. «Во-первых, область применения этого языка четко ограничена электронными средствами связи, что определяется их технической природой. Во-вторых, основная цель такого подъязыка заключается в поддержании контакта (фатическая функция). В-третьих, он обладает уникальными лексико-грамматическими характеристиками, которые можно формализовать и объединить в целостный прагматический комплекс» [Иванов, 2003, с. 793]. Экстралингвистические факторы, такие как ограниченность времени, особенности используемых устройств (например, смартфонов или компьютеров), уровень цифровой грамотности и культурный контекст участников, существенно влияют на содержание и форму сообщений. Эти факторы способствуют сокращению вербальной формы текста, что формирует характерные черты чат-коммуникации: использование аббревиатур, эмодзи и других нестандартных средств выражения.

Кроме того, жанр чата близок к устной беседе, что проявляется в его универсальной прагматической цели — поддержании общения. В чате реализуются разнообразные функции, включая этикетные формулы (приветствия, прощания), запросы информации, побуждения, флирт и другие. Общение в чате носит спонтанный и эмоционально насыщенный характер, что выражается как в лексике, так и в графических элементах, таких как эмодзи или символы.

Развитие этих форм взаимодействия в киберпространстве оказывает влияние на языковую личность, что особенно заметно в чат-комментариях. Данная статья посвящена анализу языковых особенностей чат-комментариев, размещенных в молодежных блогах, как одного из ярких источников языковых инноваций. Целью исследования является выявление и анализ ключевых языковых особенностей комментариев к русскоязычным и немецкоязычным видеоблогам о шопинге, с особым акцентом на особенности взаимодействия в чатах-комментариях. Для анализа было выбрано по 50 комментариев на каждом из языков. Рассмотрены лексические (заимствования, неологизмы, молодежный сленг), синтаксические (сокращенные конструкции, нестандартный порядок слов) и прагматические аспекты (эмоциональная окраска, интерактивность) комментариев. Методология исследования базируется на контент-анализе, который сочетает качественный и количественный подходы. Качественный анализ ориентирован на выделение и классификацию языковых особенностей в комментариях, а количественный позволяет подсчитать частоту появления определенных конструкций. На основе количественного анализа был вычислен процент комментариев, которые отвечают различным критериям.

Результаты исследования показывают, что немецкоязычные комментарии содержат больше заимствований (30 % против 24 % в русских комментариях), таких как *bro*, *crazy*, *maybe*. В русских комментариях заимствования адаптируются в соответствии с особенностями языка, то есть написаны кириллицей, например, *вайб*, *директ*, *мейби*. Также немецкие комментарии более насыщены неологизмами и молодежным сленгом (в немецком — 28 %, в русских — 12 %), такими как “Starkes Video, woher dieser zipper?” или “Arsch geile Nummer”.

Среди новых лексических единиц распространены как сложносокращенные слова (например, *видос* от *видео* с суффиксом), так и словосложение, где соединяются две или более лексем для обозначения новых понятий. Примеры: *коммент* (*комментарий*), *хайпжор* (*хайп*

+ *пожирать*). В немецком языке аналогичные примеры: *vid* (*видео*), *kommi* (*Kommentar*), *krassomat* (*krass* + *Automat*).

Фонетическая мимикрия — «это лингвистический прием, при котором общеупотребительное слово или термин из английского языка получают новое значение через ироничное переосмысление» [Сумцова, Шевякова, 2011, с. 241]. Ирония в данном случае проявляется в переосмыслении слова с целью его адаптации к повседневному контексту, часто с оттенком шутливости или снижения формальности. Например, слово *юзер* (от англ. *user* — пользователь) используется не только для обозначения пользователя, но и в ироничном смысле, намекая на неопытного или зависимого от технологий человека. *Лайкать* (от англ. *like* — ставить лайк) стало популярным глаголом, обозначающим неформальное одобрение, часто в контексте социальных сетей. Аналогичные примеры можно встретить и в немецком языке. Слова *likem* (ставить лайк) и *chatten* (общаться в чате) демонстрируют процесс адаптации английских заимствований в повседневную немецкую речь. Ироничный оттенок в их использовании заключается в том, что они передают новое культурное явление, отражающее влияние цифровизации и глобализации, при этом акцентируя неофициальность и разговорный характер общения. Таким образом, фонетическая мимикрия не только обогащает язык, но и вносит элемент юмора или игры в коммуникацию.

Одной из главных тенденций в лексике является использование безэквивалентных заимствований, поскольку такие слова лучше всего отражают актуальные понятия из области информационных технологий, возникшие в стране их происхождения. Обычно эти слова попадают в принимающий язык через транскрипцию, то есть воспроизведение звуковой формы иноязычного слова [Ахманова, 2004, с. 453], транслитерацию, которая представляет собой воспроизведение графической формы [Ахманова, 2004, с. 454], калькирование, означающее полное заимствование со значением при замене звуков на соответствующие в принимающем языке [Ахманова, 2004, с. 186], или полукалькирование, которое включает изменения на фонетическом и грамматическом уровнях. Примером может служить слово *сабж* (от англ. *subject*) в русском языке или *clickbait* (*кликбейт*) в немецком.

Важно также отметить использование социолектных элементов в речи пользователей чатов. По мнению О.С. Ахмановой, сленг как разновидность социолекта включает в себя «элементы разговорного варианта той или иной профессиональной или социальной группы,

которые, проникая в литературный язык или речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе, приобретают в этих языках особую эмоционально-экспрессивную окраску» [Ахманова, 2004, с. 152]. Это касается как специализированной терминологии ограниченных по теме чатов, так и компьютерной лексики, которая с течением времени становится все более употребимой. Например, в русском чате можно встретить слово *лол* (от англ. *lol* — *laughing out loud*), а в немецком языке слово *geil*, которое в разговорном контексте может обозначать не только *крутой*, но и приобретать различные оттенки в зависимости от ситуации.

Не менее важным является использование компьютерного жаргона, который стал неотъемлемой частью жанра чат-коммуникации. Жаргон определяется как «язык, применяемый отдельной социальной группой с целью языкового обособления и отделения от остальной части данной языковой общности» [Ахманова, 2004, с. 116]. Это подтверждает близость языка чатов к устной форме общения, характерной для традиционного диалога. Примером является русское слово *троллить* и немецкое *abzocken* (*обманывать*). Лексика компьютерного жаргона отличается многообразием с точки зрения стиля и функции: она может включать как нейтральные, так и эмоционально окрашенные слова, а также экспрессивные выражения. Обычно такие слова употребляются в метафорическом смысле. В зависимости от типа семантического переноса жаргонизмы могут быть разделены на четыре категории: по сходству с образом действия, по структуре, по функции, по восприятию зрительных или слуховых впечатлений. Отличительной чертой компьютерного жаргона является высокая синонимическая активность в метафорическом контексте: например, русское слово «зависать» в контексте работы с компьютером и немецкое *abstürzen* (*выходить из строя, о компьютере*). Чат-коммуникация в значительной степени приближена к устной речи, особенно в использовании лексики разговорного стиля, а порой и стилистически сниженных выражений, включая нецензурные слова. Например, в русском языке можно встретить фразы типа «Ты что, с ума сошел?», а в немецком — “Du spinnst doch!” (Ты с ума сошел!).

Сокращенные конструкции и нестандартный порядок слов чаще встречаются в немецких комментариях. Так, сокращенные конструкции составляют 40 % в немецких комментариях против 32 % в русскоязычных, а нестандартный порядок слов — 8 % против 6 % соответственно. Это подчеркивает ориентированность на краткость

и динамичность общения в цифровой среде. Русскоязычные комментарии сохраняют более сложные синтаксические структуры, что отражает приверженность традиционным нормам языка. В области синтаксиса заметны такие явления, как использование вводных слов и эллиптических конструкций, бессоюзных предложений, нарушений порядка слов, параллельных конструкций, а также неполной грамматической структуры высказываний и инверсии. Это свидетельствует о применении правил «устной» синтаксической организации в чатах. Однако стоит отметить, что эти элементы синтаксиса органично сочетаются с более сложными конструкциями, характерными для книжной письменной речи, такими как сложноподчиненные предложения с различными типами подчинения, бессоюзные и сложные двусоставные предложения. Также важно подчеркнуть, что в чатах часто используются конструкции для выражения мнений, так как фатическая функция чатов способствует активному выражению личных взглядов с целью инициирования дальнейшей дискуссии. Например, в русском чате можно встретить высказывания типа «Мне кажется, что это не лучший вариант», а в немецком — “Ich denke, das ist eine gute Idee” (*Я думаю, это хорошая идея*).

Что касается прагматического аспекта, то русскоязычные комментарии отличает большая эмоциональная насыщенность: эмодзи встречаются в 42 % случаев, тогда как в немецких — в 26 %. Часто встречаются усилительные конструкции, например: «Приятный сюрприз! ♥♥♥». Немецкие комментарии, напротив, проявляют более высокий уровень интерактивности (22 % против 18 %), что находит отражение в таких высказываниях, как: “Du, wolltest fragen, ob du ein paar Fleecejacken vorstellen kannst?” (*Ты хотел бы показать несколько флисовых курток?*).

Одной из особенностей является использование графических средств для выражения экспрессивных элементов, свойственных фонетическому уровню. Например, передача громкости речи через использование заглавных букв или протяжности произнесения с помощью повторения букв. Пример: «ДААААА!!!» (удивление, радость) или «нуууу...» (сомнение). В немецком языке это будет выглядеть как “JAAAA!!!” (дааа!), “Hmmmm...” (размышление), “Waaaas???” (что-оо???). Эти выражения служат для передачи эмоций в вербальной форме, типичной для общения в чате [Бергельсон, 2002, с. 54]. Также используется повторение знаков препинания, таких как вопросительные знаки («Чтооо???»), восклицательные («Ого!!! Это круто!!!»), многоточие («Эм... я не уверен...»), тире («Это так — невероятно!»).

Немецкие аналоги: “Echt?!!”, “Krass...”, “Na ja — mal sehen!”. «Типе в данном контексте подчеркивает важную информацию, которая противопоставляется предыдущему тексту, а скобки выделяют дополнительные, менее значимые данные, такие как метатекст» [Самойленко, 2010]. Например, «это странно (на самом деле не очень удивительно)» и немецкое “Das ist seltsam (obwohl es eigentlich logisch ist)”. Кроме того, часто весь текст написан строчными буквами, что позволяет сэкономить время на нажатие клавиши Shift для заглавных букв. Например, в русском: «окей, я приду, без проблем», а в немецком: “ja, ich komme gleich, kein problem”. Такое написание, как правило, не имеет знаков препинания, что считается нормой в чатах, где важна только читабельность и быстрота передачи мысли [Абрамова, 2005]. В некоторых случаях происходит редукция или сокращение слов для ускорения процесса написания, например, *спс* вместо *спасибо*, *пжлст* вместо *пожалуйста*. В немецком языке аналогичные сокращения: *danke* → *thx*, *bitte* → *bittö*, *jetzt* → *jetz*. Популярен также способ образования новых слов на основе чисел или букв, что уменьшает длину фраз. Например, в русском *с5* вместо *спасибо*, или в английском *4u* вместо *for you*. Немецкие примеры: *2fast* вместо *zu fast*, *4u* вместо *für dich*.

В чат-коммуникации часто используется графическое написание слов, основанное на фонетическом принципе, что ориентировано не только на форму выражения, но и на содержание [Абрамова, 2005]. В таких случаях языковая норма не всегда играет решающую роль. Главное, чтобы все участники виртуального общения понимали значение слова в контексте чата. Одной из характерных черт чат-коммуникации являются эрративы — нарушения языковой нормы, выполняющие функцию иронии. Эти слова часто появляются в результате быстрого набора текста, когда человек не обращает внимания на грамматические ошибки, что также приводит к созданию новых слов, характерных исключительно для интернет-общения. Примеры: *норм*, *ничалька*, *жиза*. В немецком языке: *nix* вместо *nichts*, *geilooo* (ирония), *tschüssiiii* (шутливое прощание). Орфографические нормы в чатах носят ситуативный характер и могут быть как окказиональными, т. е. индивидуальными и зависящими от конкретного контекста, так и узусными, когда нормы характерны для определенной группы общения. Также существуют традиционные нормы (например, правила написания с заглавных букв, знаков препинания, сокращений), которые являются общими для жанра чата и широко применяются всеми пользователями.

Таким образом, цифровая среда становится катализатором языковых изменений, способствующих формированию новых норм общения. Немецкоязычные комментарии показывают тенденцию к упрощению и интернационализации языка, связанной с влиянием англицизмов и цифровой культуры. В свою очередь, русскоязычные комментарии характеризуются большей эмоциональной насыщенностью и сохранением языковой идентичности. Различия в комментариях можно объяснить не только техническими особенностями платформ, но и социокультурными факторами. Перспективы для дальнейших исследований включают анализ влияния разных социальных сетей и возрастных групп на языковые инновации.

Литература

- Абрамова А. Г. Лингвостилистические особенности электронного общения: на материале французского, английского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
- Ахманова О. А. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 54–68.
- Иванов Л. Ю. Язык в электронных средствах коммуникации // Культура русской речи: энцикл. слов.-справ. / под общ. рук. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М., 2003. С. 793–837.
- Самойленко Л. В. Фатические средства в речи пользователей компьютерной сетью: на материале жанра чата: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.
- Сумцова О. В., Шевякова Т. Ю. Влияние английского языка на формирование компьютерного сленга в русском языке // Молодой ученый. 2011. № 4, Т. 1. С. 240–242.
- Щипицина Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография. Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2009.

КОЛОРАТИВЫ В АНГЛИЙСКОМ И ЧЕШСКОМ ЯЗЫКАХ

И. Коштялова,

студент IV курса¹, СПбГУ

В статье рассматриваются колоративы (фразеологические единицы с компонентом «цвет») в английском и чешском языках, исследуются вопросы влияния цвета на человека и особенности его восприятия в различных культурах. В языковой системе цвет обладает эмоционально-информационными свойствами, присущими всем народам мира. Система цветообозначений представляет собой культурно маркированную ценность нации и ярче всего выражена во фразеологизмах. Исследование этих фразеологизмов, большая часть которых относится к разговорному стилю речи, включая в себя пословицы, поговорки и крылатые выражения, играет важную роль в глубоком понимании речи носителей исследуемых языков, повышении культуры речи, расширении словарного запаса, позволяет рассмотреть и понять особенности данных языков и культур.

Ключевые слова: фразеологизмы, английский язык, колоративы, цвет, чешский язык.

COLOR TERMS IN ENGLISH AND CZECH

I. Kostalova

The article reports a study on Color terms (phraseological units with the component "color") in English and Czech. It studies the questions concerning the influence of color on a human and color-recognition peculiarities in different cultures. In the language system, the term color has certain emotional and informative characteristics, which are relevant for all the world nations. The system of colors represents a culturally marked value of a nation and it is brightly expressed in phraseological units. The study of these phraseological units, most of which are common for informal style of speech, including proverbs, sayings and catch phrases, play an important role in an in-depth understanding of the speech of native English and Czech speakers, enriching the culture of speech and vocabulary, and allows to study and understand the peculiarities of the languages and cultures.

Keywords: phraseological units, English, color terms, color, Czech.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена развитием новых подходов к лингвистическому анализу, с помощью которых можно более эффективно исследовать особенности этнического

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е. К. Тимофеева.

сознания различных народов. Объектом исследования стали английская и чешская лингвокультуры. Предметом исследования — функциональные возможности колоративной лексики как особого слоя словарного состава языка, особенности отображения цвета в исследуемых лингвокультурах. Изучению колоративной лексики в языкознании посвящено достаточное количество трудов, в которых слова-цветообозначения рассматриваются в самых различных аспектах. В частности, рассматривается структурно-иерархическая взаимосвязь цветообозначений и тех групп слов, с которыми они соотносятся, изучаются семантическая структура цветообозначений, их психологический аспект.

В настоящее время существует немалое количество терминологических вариантов для обозначения понятия «цветообозначение». Первое определение ввела лингвист Д. Н. Борисова, оперирующая термином «имя цвета», но впоследствии она отказалась от его употребления, поскольку, по ее словам, понятие «имя» может применяться к грамматическому отделу языкознания или к процессу номинации [Борисова, 2008, с. 33–34]. В трудах ученых С. В. Кезиной, М. Н. Перфиловой и Л. В. Сосниной употребляются определения «цветообозначение» [Кезина, Перфилова, 2017, с. 67–68; Соснина, 2015, с. 53], а профессор И. Ю. Павловская в своей монографии «Фоносемантический анализ речи» пользуется термином «синестемические идиомы» [Павловская, 2001, с. 88]. Несомненно, фигурируют и другие определения, например, «колорема», «колороним» и «колоратив». Многообразие терминов свидетельствует о том, что изучение колоративной лексики является весьма актуальным и привлекает внимание многих исследователей. В нашей статье мы будем использовать понятие «колоративы». Мы рассматриваем различные типы сочетаний цветов, широко распространенных и в природе, и в искусстве; каждый представляет собой как бы фразу на языке цвета, где ее словами являются различные краски. Язык цветowych систем складывался в глубокой древности, затем был дополнен в последующие эпохи вплоть до нашего времени. Цвет — это одна из категорий познания мира, которая является одним из ключевых культурных концептов. Благодаря цвету люди способны транслировать свое мироощущение, восприятие окружающей действительности. Цвет может вызывать у человека разные чувства. Вероятно, что именно из-за эмоционального воздействия человек наделил цвет определенным символическим значением. Благодаря всему вышеперечисленному, цвет и занял важное место в таком значительном компоненте культуры, как язык.

Цветовой концепт представляет собой цветовой образ, а также переносно-символические значения, вызванные ассоциациями данного этноса. Цветовая символика существует в различных сферах жизни, будь то религия, спорт, национальные символы и т. д. Люди имеют способность различать разные оттенки цветов с помощью визуального канала восприятия, но для практичности в ежедневной коммуникации употребляются лишь такие простые лексемы, как «красный» или «голубой», не уточняя оттенок. Названия цветов, употребляющихся для обозначения цветового пространства, играют важную роль в их распознавании и оказывают влияние на долговременную память [Mylonas, Macdonald, 2016, p. 32].

Представители разных национальностей видят мир по-своему, что непосредственно связано с различиями в менталитете и культуре. Этим и занимаются лингвисты, исследуя цвета в контексте картины мира. Поскольку цвета являются универсальным для людей концептом (даже при отсутствии лексемы, обозначающей определенный оттенок в каком-либо языке), люди разных национальностей способны различать цветовые оттенки. По результатам исследования Б. Берлин и П. Кей, которое было проведено на основе 20 языков, принадлежащих к различным языковым семьям, выяснилось, что существует 11 основных цветов во всех исследуемых языках: черный, белый, зеленый, желтый, оранжевый, голубой, фиолетовый, розовый, серый, коричневый, красный (цит. по: [Zaraiskiy, 2023, p. 42]). Б. Берлин и П. Кей считают, что во всех языках есть немало способов выражений, которые можно употреблять для обозначения цвета. В качестве примера можно привести английские слова *crimson* (малиновый), *scarlet* (алый), *blond* (русый), *bluish* (голубоватый), *rose pink* (бледно-розовый), *greenish* (зеленоватый) и др., но языковеды и психологи работают с понятием «основной цвет», под которым подразумеваются такие цвета, как «желтый», «черный», «красный» и др., а не «малиновый», «алый» и т. п., хотя общепризнанного определения «основного цвета» нет [Berlin, Kay, 1969, p. 3–5].

Колоративы в чешском языке привлекают особое внимание лингвистов, поскольку их можно рассматривать с разных точек зрения. Выделяется 11 основных цветов: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, фиолетовый, белый, черный, коричневый, серый и розовый, но исследуется вопрос «красного» цвета в связи с тем, что в чешском языке существуют понятия «*rudý*» и «*červený*», которые означают «красный» и трудно определить, обозначают ли эти два слова один и тот же «основной цвет», или это разные оттенки.

По мнению ученого В. Шмидовой (V. Schmiedtová), оба цвета можно считать базовыми, поскольку в венгерском языке также есть два слова, обозначающие «красный» цвет [Schmiedtová, ЭР], а лингвисты Б. Берлин и П. Кей в своей монографии заявляют, что они относятся к основным [Berlin, Kay, 1969, p. 25]. Ученый Мекнейл (McNeill) предложил, что цвета «голубой» и «желтый» относятся к одной категории цветового наименования, что является общим признаком для многих славянских языков, поскольку в чешском языке существует слово “plavý” (англ. *Bright, blond*, рус. *плавый*), хотя оно не считается общим для обозначения цветов «голубой» и «желтый» (цит. по: [Uuskula, 2008, p. 4]).

Символика цвета, как и любая другая, опирается на особенности психики человека, на различные ассоциации, в основе которых лежат обыденный опыт человека, подпитанный мифологическими, религиозными и эстетическими взглядами. Буддисты признавали оранжевый цвет цветом жизни. Считали, что он придает силы, энергию. Для них это символ солнца. Синий цвет в культуре многих народов имеет более-менее одинаковое толкование: магия, жизнь, свобода. Синий цвет ассоциируется с морем. Очень часто можно встретить изображения магов, одетых в синюю робу. В христианстве синий цвет является символом душевной чистоты. Богородицу в средние века изображали в синем одеянии. Белый цвет в настоящее время является традиционным цветом наряда невесты в странах запада и в Америке, а в некоторых восточных странах белый цвет означает смерть или болезнь. Красный цвет символизирует огонь, кровь и покаяние, а потому многие народы считают его «цветом жизни». Необходимо подчеркнуть, что этот цвет также толкуется как цвет «любви» [Symbolika barev, ЭР]. Желтый является цветом солнечных лучей и золота, одновременно обозначая «вечность». Зеленый цвет можно рассматривать как «цвет-посредник» между голубым и красный, символизирующие «небо» и «ад». Это символ надежды, природы, спокойствия.

Что касается лингвистики текста, то исследованию цветообозначений здесь также уделяется должное внимание, поскольку цветообозначения добавляют структуре художественного текста смысловую заряженность, реализуя ее в виде смыслов; обозначают обширный диапазон денотатов, при этом они становятся полифункциональными и выполняют функции номинации и эмоциональной экспрессии.

Как известно, одна из функций колоративной лексики — функция создания образа, который формируется у человека на основе

информации, которая получается с помощью зрительных рецепторов, поэтому употребление лексических единиц со значением цвета для создания зрительного образа персонажа нередко используется авторами [Кузьмина, 2020, с. 118–119].

Употребление колоративной лексики для создания зрительного образа персонажа можно заметить и на примере произведений серии «Хроники Нарнии» К. С. Льюиса, который, используя цветообозначение *golden*, описывает положительного героя, при этом создавая образ, пропитанный величием, поскольку золотой цвет представляет собой символ благородства и величия: ...*a glimpse of the golden mane; ...the soft roughness of golden fur* [Lewis, 2008, p. 53–70].

Главного героя своего произведения автор описывает с помощью лексем *white, pale*: *Her face was white — not merely pale, but white like snow or paper or icing sugar* [Lewis, 2008, p. 13]. Автор не просто использует цветообозначение *white*, но также добавляет сравнения *white like snow or paper or icing sugar* для того, чтобы усилить эффект.

Описывая встречу двух антиподов, К. С. Льюис противопоставляет цветообозначения, показывая контраст двух героев: ...*those two faces — the golden face and the dead-white face so close together* [Lewis, 2008, p. 60]. В данном примере автор, используя прилагательное *dead*, усиливает различие между двумя главными персонажами, представителями лета и зимы, тепла и холода, добра и зла.

В языковой системе цвет обладает эмоционально-информационными свойствами, присущими всем народам мира. Система цветообозначений представляет собой культурно маркированную ценность нации и ярче всего выражена во фразеологизмах. Приведем некоторые примеры фразеологических единиц с компонентом «цвет», имеющих сходные значения в английском и чешском языках:

Být černá ovce, to be a black sheep — быть белой вороной

Být bílý jako stěna, to be as white as a sheet — быть белым как стена

Šedá eminence, grey eminence — серый кардинал

Zčervenat jako rak, go as red as a beetroot — покраснеть как рак

Modrá planeta, blue planet — голубая планета

Zelený závistí, green with envy — зеленеть от зависти

Vyfasovat žlutou kartu, to be yellow carded — получить желтую карточку

Stříbrná svatba, silver wedding — серебряная свадьба.

Полученные данные могут быть применены на практических занятиях по иностранным языкам. Мы разработали некоторые упражнения, которые можно использовать для работы с вводимым

лексическим материалом, которые задействуют визуальное восприятие фразеологических единиц.

Цель Упражнения 1 — определить, с чем ассоциируется цвет и, исходя из этого, определить значение.

Task 1. Look at the idioms listed below. What do they mean?

Black look, red alert, white lies, white knight, green light, green with envy, once in a blue moon, yellow dog, grey market.

Цель Упражнения 2 — определить наименование цвета, входящее в состав фразеологической единицы. Формат — множественный выбор с заполнением пропусков.

Task 2. Choose a word to complete the sentence.

a. Black b. Blue c. Green d. Red e. Yellow

1. The documents are ready, so as soon as you give me the ___ light I'll publish them.

2. Do you often visit your grandparents in Moscow? No, not since we moved to Ufa. Only once in a ___ moon, unfortunately.

3. British troops were put on a ___ alert for more military strikes in London.

4. Only one driver can win the cup, all the others will be ___ with envy.

5. Lewis has left the battle-field, he is a ___ dog. I do not want to be friends with someone like that.

Мы провели сопоставительный анализ колоративной лексики в английском и чешском языках и пришли к выводу, что понятие цвета существует в каждой культуре, у каждого народа с древнейших времен цвет являлся одним из средств осмысления мира. Он служил обозначением чего-то наиболее важного и ценного в культуре и языке. С понятием цвета связана важная социокультурная информация, поэтому использование колоративной лексики может стать эффективным средством при обучении иностранным языкам.

Литература

- Борисова Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 21. С. 33–37.
- Кезина С. В., Перфилова М. Н. Динамика валентности цветообозначений в истории русского языка // Российский гуманитарный журнал. 2017. № 1. С. 67–81.
- Кузьмина И. С. Специфика функционирования колоративной лексики в английских текстах для детей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 8. С. 117–123.
- Павловская И. Ю. Фоносемантический анализ речи. СПб.: Изд-во С. Петерб. ун-та, 2001.

- Соснина Л. В.* Структурные разновидности композитных цветообозначений // Русистика. 2015. № 2. С. 56–63.
- Berlin E., Kay P.* Universality and Evolution of Basic Color Terms. Working Paper Number One. Berkeley: University of California, 1969.
- Lewis C. S.* The Lion, the Witch and the Wardrobe. London: Harper Collins Publishers, 2008.
- Mylonas D., Macdonald L.* Augmenting basic Color terms in English // Color Research & Application. 2016. P. 32–42.
- Schmiedtová V.* Červený // Český rozhlas. URL: <https://cesky.radio.cz/cervený-8061408> (дата обращения: 06.12.2024).
- Symbolika barev // Informační systém Masarykovy Univerzity. URL: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2007/PV1B48/um/Seminar_12.4.2007.pdf (дата обращения: 06.12.2024).
- Uusküla M.* The basic colour terms of Czech // Trames-journal of the Humanities and Social Sciences. 2008. P. 3–28.
- Zaraiskiy A. A.* The Linguistics and Cultural Aspects of Color Meanings in the Language Picture of the World (Based on the Material of English and Russian Languages) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2023. С. 42–47.

УДК 808.51

ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ВИД ПОДГОТОВЛЕННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Н. П. Дмитренко,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГУ

В статье рассматривается публичное выступление как особый вид подготовленной монологической речи. Представлен детальный сравнительный анализ монологической и публичной речи по семи ключевым критериям: целевая аудитория, подготовка к выступлению, структура и цель речи, обратная связь с аудиторией, вербальные и невербальные средства общения. На основе проведенного анализа делается вывод, что публичная речь является усложненной формой монологической речи, адаптированной для массовой коммуникации. Особое внимание уделяется специфическим характеристикам публичной речи, включая обязательную предварительную подготовку, расширенный арсенал языковых средств и усиленную невербальную составляющую, при сохранении базовых монологических характеристик.

Ключевые слова: речевая деятельность, монолог, монологическая речь, публичное выступление.

PUBLIC SPEAKING IN A FOREIGN LANGUAGE AS A TYPE OF PREPARED SUSTAINED MONOLOGUE

N. P. Dmitrenko

The article examines public speaking as a distinct type of prepared sustained monologue. A detailed comparative analysis of sustained monologue and public speech is presented regarding seven key criteria: target audience, preparation for speech delivery, structure and purpose of speech, audience feedback, verbal and non-verbal means of communication. Based on the conducted analysis, it is concluded that public speech represents a more complex form of monologic speech adapted for mass communication. Special attention is paid to the specific

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Ю. Г. Седелкина.

characteristics of public speech, including mandatory preliminary preparation, an expanded arsenal of linguistic devices, and enhanced non-verbal components, while maintaining basic monologic characteristics.

Keywords: speech activity, monologue, monologic speech, public speaking.

Монологическая речь исследовалась в отечественной лингвистике в рамках лингвистики текста (Н.Д. Арутюнова, М.П. Брандес, В.В. Виноградов; Г.О. Винокур; В.В. Одинцов; Г.Я. Солганик), как вид продуктивной речевой деятельности (И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов), в литературоведении (И.И. Гнатишина, В.Я. Коровина, М.М. Алексеева, Т.В. Рыжкова, В.Г. Маранцман, Е.А. Рябухина), в функциональной лингвистике (В.В. Одинцов, В.В. Виноградов, Н.Д. Арутюнова, Г.О. Винокур). Несмотря на большое количество научных работ, не существует единого определения монологической речи, а также нет однозначного разграничения речи на монолог и диалог.

По способу взаимодействия между участниками коммуникации выделяют две формы устной речи: монолог (связная речь одного лица) и диалог (общение двух или нескольких человек). Монологическая речь (от греч. *monos* — один, *logos* — слово, речь) — форма речи, которая образуется в результате активной речевой деятельности, рассчитанной на пассивное и опосредованное восприятие [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 310]. Диалогическая речь (от греч. *dialogos* — беседа, разговор двоих) — форма речи, которая состоит из обмена реплик высказываниями. Диалогической речи присуще активизирующая роль адресата в речевой деятельности адресанта [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 135].

Что касается содержания монологической речи, то она наполнена речевыми клише, риторическими вопросами, и прочими стилистическими средствами. Устный монолог характеризуется непрерывностью и развёрнутостью, законченностью сообщения, доказательностью, так как часто требуется выразить собственное мнение и оценку. Данный вид речевой деятельности не включает в себя непосредственного обратного взаимодействия между говорящим и слушателем, поэтому выбор языковых средств отличается точным отражением нормы и меньшей аффективностью [Гальскова, Гез, 2003].

Монологическую речь традиционно делят на подготовленную и спонтанную. Подготовленная речь представляет собой самостоятельный вид монолога. Различают следующие ее виды: описание,

лекция, рассказ, характеристика, приветственная речь, похвала, порицание, обвинительная или оправдательная речь [Соловова, 2002, с. 172]. В. В. Виноградов выделяет монологи убеждения, монологи сообщающего вида, монолог драматический и лирический [Виноградов, 1963, с. 22]. К. В. Фокина предлагает классифицировать монологическую речь на репродуктивную (устный пересказ текста) и продуктивную (самостоятельное высказывание) (цит. по: [Мыльцева, 2018, с. 125]). А. А. Леонтьев выделял социально-ориентированное и личностно-ориентированное общение. Доклад, ораторская речь, лекция относится к социально-ориентированному общению. В социально ориентированном общении «коммуникатор всегда представляет, репрезентирует мнения, убеждения, информацию социального коллектива или общества» [Леонтьев, 2005, с. 250–251].

Стандарт Европейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) выделяет следующие виды речевой деятельности: (1) распространенный монолог-описание опыта (sustained monologue: describing experience), (2) распространенный монолог-информирование (sustained monologue: giving information), (3) распространенный монолог-убеждение (sustained monologue: putting a case), (4) публичные объявления (public announcements), (5) обращение к аудитории (addressing audiences): подготовленное выступление на семинаре, конференции, в аудитории или на собрании.

Публичная речь — вид подготовленной монологической речи, обращенной обычно к многочисленной публике с целью воздействия на неё. Например, Т. А. Плещова определяет публичное выступление как особый вид текста, который тщательно планируется и реализуется в определенных условиях для достижения конкретных коммуникативных целей [Плещова, 2007, с. 39]. М. Ю. Сейранян рассматривает современное публичное выступление в академической среде как живой, развивающийся речевой акт. При этом интонационные и другие языковые средства играют важную роль в создании эффективного диалога между выступающим и слушателями [Сейранян, 2003].

В зарубежной лингвистике публичную речь называют *речь как выступление* (talk as performance) и противопоставляют ее *речи как интеракция* (talk as interaction) и *речи как взаимодействие* (talk as transaction). *Речь как выступление* — публичное выступление, которое передает информацию аудитории. Дж. К. Ричардс подразделяет публичную речь на доклады, публичные объявления и выступления. Речь как выступление часто следует узнаваемому формату

(например, приветственная речь) и более близка к письменному языку, чем к разговорному [Richards, 2009].

Выступление перед публикой представляет собой специфический вид речевой деятельности, осуществляемый при прямом взаимодействии с аудиторией. Такое выступление характеризуется тем, что оратор обращается к конкретной группе слушателей в определенных условиях. Основными целями публичного выступления являются передача информации и достижение намеченного эффекта: формирование убеждений, побуждение к действию или внушение определенных идей [Левчаева, 2015].

Большинство ученых выделяют 4 вида публичных выступлений в зависимости от цели: (1) развлекательное, (2) убеждающее (агитационные, воодушевляющие, призывающая к действию), (3) информационное; (4) протоколно-этикетное.

Л. С. Чикилева отмечает комбинированные/гибридные публичные выступления (оратор преследует несколько целей). По способу подготовки и исполнения публичных презентаций автор выделяет: (1) чтение подготовленного текста (*manuscript speaking*), (2) выступление по выученному наизусть тексту (*memorized speaking*) и (3) подготовленное выступление с элементами импровизации (*extemporaneous speaking*) [Чикилева, 2005].

С. И. Бернштейн выделил следующие типы публичной речи: (1) повествовательные (цель которых заключается в стимулировании воображения и образного восприятия у аудитории), (2) инструкционные (направленные на предоставление четких рекомендаций для самостоятельной работы или выполнения определенных практических задач.), (3) коммуникационные (основная цель — передать знания аудитории, которая уже проявляет определенный интерес к теме. Подразделяются на объяснительные и информационные подтипы) [Бернштейн, 1977].

В зарубежной науке также выделяют следующие виды публичной речи:

1. проведение классных дебатов (*Conducting a class debate*);
2. произнесение приветственной речи (*Giving a speech of welcome*);
3. проведение презентации продаж (*Making a sales presentation*);
4. чтение лекции (*Giving a lecture*) [Richards, 2009].

Публичные выступления характеризуются рядом ключевых особенностей стиля. В первую очередь, это структурированное и последовательное представление материала. Также важны четкость формулировок и информационная емкость при лаконичном изложении.

Точность использования языковых средств, логичность, правильность/нормативность речевого высказывания, чистота речи, выразительность, ясность/доступность для восприятия с учетом конкретного адресата выступления [Плесцова, 2007, с. 64]

Публичная речь, как правило, тщательно готовится. При создании выступления докладчик изучает различные информационные материалы, включая академические издания, популярную литературу, периодику, беллетристику и справочные пособия. В результате такой подготовки итоговый текст приобретает характерные черты письменной книжной речи. Но когда спикер выступает перед публикой, перед ним стоит задача передать этот подготовленный текст так, чтобы воздействовать на публику. И тогда «появляются элементы разговорной речи, выступающий начинает импровизировать с учетом реакции слушателей. Выступление становится спонтанной устной речью» [Юркин, 2022, с. 5].

В таблице ниже выделены общие черты и различия монологической и публичной речи:

Критерий	Монологическая речь	Публичная речь	Общие черты
Аудитория	Обращена к одному человеку или небольшой группе	Всегда направлена на широкую аудиторию	Обе формы предполагают наличие слушателей
Подготовка	Подготовленная и спонтанная	Требует тщательной подготовки	Могут быть подготовленными заранее
Структура	Имеет свободную форму	Имеет четкую структуру с введением, основной частью и заключением	Содержат основную мысль и аргументацию
Цель	Информативная или личностно-ориентированная	Многообразие целей: убеждение, информирование, развлечение и др.	Направлены на передачу информации
Обратная связь	Может не предполагать немедленной реакции	Предполагает учет реакции аудитории	Требуют внимания слушателей
Языковые средства	Формальные и неформальные	Часто используются риторические приемы и выразительные средства	Используют средства выразительности
Невербальные компоненты	Менее выражены	Активное использование жестов, мимики, движений	Присутствует паралингвистический компонент

Проведенный сравнительный анализ выявляет существенные различия и общие черты в семи ключевых аспектах коммуникации:

1. Коммуникативный контекст.

Основное различие проявляется в масштабе аудитории и характере взаимодействия. Монологическая речь допускает личностный формат общения, тогда как публичная речь неизменно ориентирована на массовую аудиторию, что определяет специфику ее реализации.

2. Степень подготовленности.

Существенное различие наблюдается в требованиях к предварительной подготовке. Публичная речь характеризуется обязательной предварительной проработкой, в то время как монологическая речь допускает спонтанность, что влияет на её структурную организацию и содержательное наполнение.

3. Структурная организация.

Анализ показывает значительную разницу в структурной организации: публичная речь требует строгой композиционной упорядоченности, тогда как монологическая речь может развиваться более свободно, подчиняясь естественному ходу мысли говорящего.

4. Целевая направленность.

В аспекте целеполагания публичная речь демонстрирует более широкий спектр коммуникативных задач, включая убеждение, информирование и воздействие на эмоциональную сферу слушателей. Монологическая речь чаще ограничивается информативной функцией.

5. Механизмы обратной связи.

Существенное различие проявляется в механизмах обратной связи: публичная речь предполагает постоянный мониторинг реакции аудитории и соответствующую корректировку коммуникативной стратегии, тогда как монологическая речь может развиваться без учета немедленной реакции слушателей.

6. Языковой инструментарий.

Анализ языковых средств показывает, что публичная речь характеризуется более богатым арсеналом риторических приемов и выразительных средств, в то время как монологическая речь может придерживаться более простого и неформального стиля изложения.

7. Невербальная составляющая.

В области невербальной коммуникации наблюдается значительное различие в интенсивности использования паралингвистических средств: публичная речь характеризуется активным применением жестов, мимики и пространственного поведения, тогда как в монологической речи эти компоненты выражены менее интенсивно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что публичная речь представляет собой специфическую разновидность монологической речи, характеризующуюся более высокой степенью подготовленности и формализации. Во-первых, публичная речь сохраняет базовые характеристики монологической речи, такие как односторонность коммуникативного потока и наличие единого говорящего субъекта. При этом публичная речь демонстрирует качественное усложнение всех компонентов речевой деятельности: от структурной организации до паралингвистического сопровождения. Во-вторых, специфика публичной речи проявляется в интенсификации коммуникативного воздействия через обязательную предварительную подготовку, расширенный арсенал языковых средств и усиленную невербальную составляющую. Таким образом, публичная речь может быть охарактеризована как усложненная форма монологической речи, адаптированная для массовой коммуникации и обладающая собственным набором дифференциальных признаков при сохранении базовых монологических характеристик.

Литература

- Бернштейн С. И. Язык радио. М.: Наука, 1977.
- Виноградов В. В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
- Левчаева Н. В. Публичное выступление как эффективное средство повышения качества обучения студентов // Мир науки и образования. 2015. № 1 (1). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23496848_74066445.pdf (дата обращения: 10.12.2024).
- Леонтьев А. А. Психология общения: М.: Смысл; Academia, 2005.
- Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990.
- Мыльцева М. В. Виды монологической речи и аспекты ее понимания в современной педагогической науке // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). Краснодар: Новация, 2018. С. 124–126.
- Плесцова Т. А. Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему (английский язык, неязыковой вуз, продвинутый этап обучения): дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
- Сейранян М. Ю. Роль просодии в реализации риторической ориентированности академической публичной речи (фонетическое исследование на материале британских публичных выступлений): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002.

- Чикилева Л. С. Когнитивно-прагматические и композиционно-стилистические особенности публичной речи: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005.
- Юркин В. А. Риторика и ораторское искусство. Методика подготовки обучающихся к публичному выступлению. М.: ГБПОУ «Воробьевы горы», 2022.
- Richards J. Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice. 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/255634567_Teaching_Listening_and_Speaking_From_Theory_to_Practice (дата обращения: 10.11.2024).

РЕЧЕВОЙ ЖАНР КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

И. А. Аймалетдинова,

соискатель, МГПУ

Данная научная статья содержит обзор научных трудов, посвященных изучению речевых жанров. В статье дается определение речевого жанра, представленное М.М. Бахтиным в рамках разработанной им теории речевых жанров, а также раскрывается его концепция изучения жанров. Кроме того, автор освещает направления и подходы к изучению речевых жанров, имеющиеся дискуссионные вопросы и предложенные классификации. Представлены выводы о важности изучения речевых жанров и их понимания, о проблемах изучения теории речевых жанров и растущем интересе к ним.

Ключевые слова: речевой жанр, теория речевых жанров, речевой акт, дискурс.

SPEECH GENRE AS AN OBJECT OF STUDY IN LINGUISTICS

I. A. Aimaletdinova

The article contains an overview of scientific works devoted to the study of speech genres. The article provides a definition of speech genre presented by M. M. Bakhtin within the framework of his theory of speech genres, and also reveals his concept of studying genres. In addition, the author highlights the directions and approaches to the study of speech genres, existing controversial issues and proposed classifications. Conclusions are presented on the importance of studying speech genres and their understanding, the problems of studying the theory of speech genres and the growing interest in them.

Keywords: speech genre, theory of speech genres, speech act, discourse.

В отечественном языкознании начало изучения речевых жанров было положено Михаилом Михайловичем Бахтиным. Он сформулировал и разработал понятие речевого жанра в 1920-е годы.

М.М. Бахтин выдвинул обобщенное понятие речевого жанра, ранее изучавшегося только как литературный жанр. Он определяет речевой жанр как «относительно устойчивое высказывание, выработанное определенной сферой использования языка» [Бахтин, 1996, с. 159–160]. Исследователь указывает на то, что нет общения вне жанра, «в каждой сфере бытуют и применяются свои жанры, отвечающие специфическим условиям данной сферы; этим

жанрам и соответствуют определенные стили» [Бахтин, 1996, с. 173]. М. М. Бахтин отмечает, что речь не хаотична по своей природе, и жанровая система способствует ее упорядочиванию согласно той ситуации, в которой она произносится: «мы говорим только определенными речевыми жанрами ... даже в самой свободной и неприужденной беседе мы отливаем нашу речь по определенным жанровым формам...», писал он [Бахтин, 1996, с. 174].

За основу исследования М. М. Бахтин взял высказывание, так как оно более экспрессивно, чем предложение, это позволяет более ясно видеть проявления речевых жанров. Также высказывание имеет автора и адресата, что не может не влиять на определение речевого жанра ситуации. М. М. Бахтин рассмотрел три составляющие высказывания: содержание, стиль и композиция. Каждая из них определяется спецификой речевой ситуации, и каждая сфера общения формирует отдельные уникальные устойчивые типы комбинаций.

М. М. Бахтин разделил речевые жанры на устные и письменные, объясняя их разнородность. Также он выделил первичные и вторичные (более сложные) речевые жанры. Помимо этого, он указал на связь речевых жанров (далее РЖ) со стилем речи с одной стороны и с индивидуальными чертами личности говорящего — с другой [Бахтин, 1996].

Именно М. М. Бахтин своими исследованиями дал старт коммуникативному изучению РЖ, а также когнитивному изучению РЖ, без чего невозможны теории современных речеведческих наук.

Вадим Викторович Дементьев в монографии «Теория речевых жанров» указывает, что теория речевых жанров тесно соприкасается с рядом других лингвистических направлений, сформировавшихся одновременно с ним или несколько раньше во второй половине XX века. Это теория речевых актов, прагматика, дискурсный анализ, лингвистика текста, когнитивная лингвистика и другое. Каждое из этих направлений имеет свой круг исследователей, однако границы между ними нечетки, изучаемые проблемы пересекаются, и нередко создается впечатление, что в разных терминах говорится об одном и том же. Как констатирует В. В. Дементьев, особенно часто разновидностями одной и той же дисциплины считают теорию речевых актов и теорию речевых жанров [Дементьев, 2010].

Другим важным пунктом отечественного изучения речевых жанров являются труды Оксаны Сергеевны Иссерс. В ее исследованиях мы можем видеть понятие «речевые стратегии и тактики», которое схоже с понятием речевых жанров. Появление новых понятий

подчеркивает усиление прагматических подходов к анализу языка и речи. Оно было обусловлено несколькими факторами:

1) коммуникативный фактор. Очевидно, что не всегда результат речевой деятельности достигается путем применения лишь одного средства. Помимо того, что это всегда целый комплекс средств, также мы можем наблюдать, что в процессе общения средства коммуникации постоянно изменяются. Поэтому стало ясно, что такой комплекс мер является не просто средством выражения мысли, а отдельной лингвистической категорией;

2) несоблюдение говорящими Принципа Кооперации П. Грайса. Часто коммуниканты для достижения результата пытаются навязать свое мнение собеседнику, уклоняясь от вступления в диалог с ним, что, по сути, является нарушением кооперации. Это доказывает, что говорящие осознают стратегическое значение дискурса;

3) риторический фактор. Чаще всего в процессе говорения участники пытаются максимально оптимизировать коммуникацию — привлечь внимание собеседника, акцентировать ту или иную информацию, иными словами, средствами регулирования процесса общения пытаются добиться лучшего результата. Яркий пример такой коммуникации мы можем наблюдать в рекламных текстах, где даже намеренные ошибки могут регулировать степень успешного восприятия результата;

4) когнитивный фактор. Средствами коммуникации говорящие могут в какой-то степени влиять на мир собеседника, и такое общение зависит напрямую от сознания адресата и адресанта;

5) социопсихологический фактор. Выбор того или иного средства коммуникации подразумевает его полное соответствие нормам данной речевой ситуации;

6) лингвистический фактор, ведь любой говорящий сможет по-разному осуществить то или иное коммуникативное намерение, если ему предоставить выбор;

7) эстетический фактор. Выбор определенной речевой тактики может «создавать впечатление», что иногда необходимо для коммуникантов. И чтобы произвести это самое впечатление, участники общения порой выбирают более сложные тактики. [Иссерс, 2009, с. 177–181].

Другое понятие, речевая стратегия, складывается из совокупности речевых действий, используемых для достижения коммуникативной цели. Важной составляющей частью речевой стратегии О. С. Иссерс называет прогнозирование. Чтобы правильно выбрать

речевую стратегию, говорящий должен уметь анализировать речевую ситуацию и уметь прогнозировать ее.

Для того, чтобы построить стратегию для будущей коммуникации, необходимо обладать тремя видами данных для построения диалога:

- что предстоит (вид речевого акта);
- как настроены коммуниканты (на кооперацию или конфронтацию);
- какими признаками можно описать речевую ситуацию (например, формальное или неформальное общение).

Таким образом, становится ясно, что планирование речевой стратегии — это не просто конструирование высказываний, но и результат восприятия и интерпретации информации коммуникантами [Иссерс, 2009, с. 181–184].

В целом, можно сказать, что на современном этапе развития теории речевых жанров мы можем охарактеризовать данное направление двойственностью его природы.

В 80-е годы XX в. возродился интерес к изучению жанров, российское жанроведение переживает три этапа в своем формировании. Первый этап (конец 80-х — начало 90-х годов) связан со статьей Анны Вежбицкой «Genry mówy» (вышедшей в 1983 г. на польском языке), посвященной проблеме соотношения речевых жанров и речевых актов. Что в дальнейшем стало основой целого направления в российском жанроведении. На втором этапе (90-е годы XX в.) теорию речевых жанров начинают активно изучать в практическом направлении. В ходе анализа речевых жанров учитываются такие параметры, как стиль, форма речи, ситуация и сфера общения, формирование начала и конца речи и т. д. [Вежбицка, 1997]. На третьем этапе (начало XXI в.) ученые обращаются к всевозможным аспектам речевых жанров. Успешно осуществляется описание и систематизация речевых жанров, а также разрабатывается специальный метаязык для описания речевых жанров. Кроме того, анализу подвергаются как отдельные речевые жанры (комплимент, ссора, уговоры), так и сочетания жанров в сложных коммуникативных образованиях: в неофициальной речи, в семейном общении, в педагогическом дискурсе и тексте урока и т. д.

Таким образом, современная теория речевых жанров ставит первоочередную задачу — найти единую плоскость для полномасштабного изучения весьма разнородных в лингвистике речевых жанров, а также стремится к созданию единой концепции, которая расширит понятие «речевой жанр».

В современном отечественном жанроведении выделяются три направления.

Первое направление — лингвистическое (генристика, по определению В.В. Дементьева), является близким к теории речевых актов и ставит своей целью «исчисление моделей» [Дементьев, 2010]. Представителями данного направления являются: Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицка, Т.В. Шмелева, М.Ю. Федосюк и др. Данное направление основывается на коммуникативном намерении (интенции) говорящего и опирается на теорию речевых актов. Необходимо отметить и то, что генристика в своей сути является переосмыслением теории речевого жанра М.М. Бахтина. Исследователи данного направления рассматривают речевой жанр как «диалогическое явление, как модель инвариантно-вариативного типа и изучается через призму синтагматических и парадигматических отношений» [Шмелева, 1997, с. 89].

Второе направление — прагматическое (собственно жанроведение, социологическое). Часто именно оно определяется исследователями как наиболее значимое, представляющее собой второй, более осмысленный и рациональный этап развития жанроведения. Данное направление является результатом преодоления недостатков лингвистического изучения речевых жанров («монологизация идеи речевого жанра, абсолютизация интенций говорящего»). Прагматическое направление «исходит из диалогической природы речевого жанра и опирается уже не на одну статью М.М. Бахтина, а на его целостную аналогическую, культурологическую философию» [Дементьев, 2010, с. 47]. При этом речевой жанр понимается «как вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [Дементьев, 2010]. В целом, для этого направления характерно рассмотрение и изучение всех аспектов взаимодействия адресата и адресанта, что заметно отличает его от всех предшествующих направлений и этапов развития теории жанров, так как осмысливаются коммуникативные смыслы, не только сознательно передаваемые адресантом, а все передаваемые и принимаемые, то есть для данного направления характерна ориентация в большей степени на диалог, а не на монолог, как это было в генристическом направлении.

Широкую известность в настоящее время получила классификация РЖ Т.В. Шмелевой. Исследователь в своих работах опирается на основные положения теории речевых актов, именно поэтому в основу представленной ею типологии РЖ положен иллокутивно-целевой критерий. Т.В. Шмелева выделяет следующие типы РЖ:

- информативные, подразумевающие работу с информацией (ее предъявление, запрос, подтверждение, опровержение);
- императивные, вызывающие осуществление событий необходимых,
- желательных или нежелательных (просьбы, советы и т. д.);
- этикетные (перформативные), формирующие события, поступки в социальной сфере, предусмотренные этикетом данного социума (приветствия, поздравления и т. д.);
- оценочные, нацелены на изменение самочувствия собеседников, соотнесение их поступков и чувств с принятыми в обществе ценностями [Шмелева, 1997].

Между тем в изучении речевых жанров наблюдаются и трудности, так, В. В. Дементьев в книге «Теория речевых жанров» выделяет около 250 жанров, при этом указывая на приблизительный характер списка. То есть получается, что речевых жанров на самом деле — бесчисленное множество, которое, разумеется, сложно систематизировать и изучить. С другой стороны, это не изученность речевого жанра как категории, что является логическим продолжением его безграничности. Стоит отметить, что на это указывал М. М. Бахтин уже в середине XX века.

Однако его исследования привели к формированию одной из трудностей современной Теории речевых жанров. Основная часть методики и теории по изучению данной категории коммуникации опирается на его тезисы, тем самым продолжая уже известную теорию.

Другой трудностью современной Теории речевых жанров В. В. Дементьев называет совпадение ее системы понятий с теорией дискурса. Учитывая, что в обоих направлениях используются похожие категории, можно в какой-то степени возвести понятия дискурсивной лингвистики к теории жанров, поэтому само понятие жанра может считаться избыточным [Дементьев, 2010].

Также среди трудностей автор отмечает отсутствие системы существующих жанров, несмотря на достаточную изученность некоторых их разновидностей. Более того, отсутствует и понятийная система данной категории, ведь даже само понятие «жанр» до сих пор трактуется учеными по-разному, и единой точки зрения по этому вопросу все еще нет [Дементьев, 2010].

Таким образом, в настоящее время наблюдается заметное возрастание интереса к проблеме теории речевых жанров, что в свою очередь открывает новые аспекты рассмотрения речевых жанров, определяет новые понятия, концепции, направления. Понимание

речевых жанров важно для эффективного обучения иностранным языкам, а также для развития коммуникативных навыков. Кроме того, изучение жанров способствует более глубокому анализу языковой системы и ее функционированию в различных контекстах общения.

Литература

- Бахтин М. М.* Собр. соч. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. М.: Русские словари, 1996.
- Вежбицка А.* Речевые жанры // Жанры речи. Вып. 1. Саратов: Колледж, 1997. С. 99–111.
- Дементьев В. В.* Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010.
- Иссерс О. С.* Речевое воздействие: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью». М.: Флинта; Наука, 2009.
- Шмелева Т. В.* Модель речевого жанра // Жанры речи. 1997. № 1. С. 88–98.

ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ И КЛАССИФИКАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Ван Цзифэн,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

О. А. Журавлева,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Статья посвящена сравнительному анализу фразеологических единиц в русском и английском языках. Рассматриваются ключевые подходы к определению и классификации фразеологизмов, сформировавшиеся в рамках национальных лингвистических традиций. Особое внимание уделяется теории В.В. Виноградова, а также концепциям А.В. Кунина, Н.М. Шанского и других российских ученых. В английской лингвистике анализируются работы Ш. Балли, Ф. Палмера, Дж. Синклера и Р. Мун. Выявлены различия в объеме понятий, акценте на когнитивных и культурных аспектах, а также детализации классификаций. Подчеркивается значимость фразеологических единиц для понимания культурного контекста и особенностей перевода. Полученные результаты имеют значение для теоретической лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: фразеологизмы, идиомы, русская лингвистика, английская лингвистика, классификация фразеологизмов, идиоматические выражения.

APPROACHES TO THE CONCEPT AND CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUISTICS

Wang Jifeng, O. A. Zhuravleva

The article is devoted to the comparative analysis of phraseological units in the Russian and English languages. The key approaches to the definition and classification of phraseological units formed within the framework of national linguistic traditions are considered. Particular attention is paid to the theory of V. V. Vinogradov, as well as the concepts of A. V. Kunin, N. M. Shansky and other Russian scientists. In English linguistics, the works of Ch. Bally, F. Palmer, J. Sinclair and R. Moon are analyzed. Differences in the scope of concepts, emphasis on cognitive and cultural aspects, as well as the detailing of classifications are revealed. The importance of phraseological units for understanding the cultural context and features of translation is emphasized. The results obtained are important for theoretical linguistics, translation and intercultural communication.

Keywords: phraseological units, idioms, Russian linguistics, English linguistics, classification of phraseological units, idiomatic expressions.

Фразеологизмы, как устойчивые языковые единицы, являются неотъемлемой частью лексической системы любого языка. Их значение выходит за пределы простого суммирования смыслов составляющих компонентов, что делает фразеологизмы уникальным объектом изучения в рамках различных лингвистических школ. Они не только служат средством выражения сложных идей и эмоций, но и выступают носителями культурных и исторических особенностей, отражая менталитет и социальные нормы языковых сообществ. В связи с этим изучение фразеологии имеет особое значение как для теоретической, так и для прикладной лингвистики. Теоретическое изучение позволяет глубже понять механизмы формирования и функционирования языковых систем. Практическое значение связано с разработкой эффективных подходов к переводу, преподаванию языка и созданию лексикографических ресурсов. Особую сложность представляет перевод фразеологических единиц, так как он требует учета не только лексического значения, но и культурного контекста.

В различных лингвистических традициях фразеологизмы рассматриваются через призму их структуры, семантики и функций. В русской лингвистике акцент делается на идиоматичности и целостности значения, а также на синтаксической и морфологической устойчивости. В английской традиции доминирует понятие «идиома» (idiom), которое частично пересекается с русским понятием «фразеологизм», но имеет более узкое содержание. Различия в подходах обусловлены особенностями национальных языков и традициями научных исследований.

Цель данной статьи — рассмотреть особенности определения и классификации фразеологических единиц в русском и английском языках, выявить общие черты и различия в подходах к их изучению, а также проанализировать роль фразеологизмов в языковой системе. Это позволит лучше понять природу фразеологизмов, их когнитивный и культурный потенциал, а также их значение в процессе межкультурной коммуникации.

Фразеологизмы представляют собой устойчивые языковые единицы, характеризующиеся сложной структурой и особой семантикой. В рамках русской и английской лингвистических традиций понятие фразеологизмов формировалось под влиянием различных научных подходов, что привело к выделению общих черт и существенных различий.

В русской лингвистике фундаментальным считается определение фразеологических единиц, предложенное В.В. Виноградовым.

Согласно его подходу, фразеологизмы — это «семантически неразложимые» словосочетания, значение которых невозможно вывести из значений их компонентов [Виноградов, 1977, с. 37]. Для таких выражений характерна синтаксическая и морфологическая устойчивость, что делает их целостными языковыми единицами. В. В. Виноградов акцентировал внимание на идиоматичности фразеологизмов, то есть их способности выражать смысл, недоступный через отдельные элементы выражения. Это определение подчеркивает ключевую роль фразеологизмов в языковой системе, где они функционируют как устойчивые компоненты речи. Дополнительное развитие теории фразеологии в русской лингвистике предложил А. В. Кунин, который расширил концепцию, введя понятие «фразеологической связности». Этот термин описывает внутреннюю устойчивость структуры фразеологических единиц, что исключает возможность замены их компонентов без утраты смысла [Кунин, 1986, с. 179]. Кроме того, А. В. Кунин подчеркивал когнитивную природу фразеологизмов, отмечая, что они закрепляют в языке определенные стереотипы мышления и восприятия, характерные для конкретного культурного сообщества [Кунин, 1986]. Также свои подходы предложили исследователи Н. М. Шанский и Г. Н. Складарская. Н. М. Шанский сосредоточился на роли фразеологизмов как выразительных средств, подчеркивая их экспрессивность и эмоциональную окраску. Он также акцентировал внимание на их культурно-исторической обусловленности, что делает фразеологизмы важным инструментом передачи культурных знаний [Шанский, 1985, с. 74]. Г. Н. Складарская, в свою очередь, рассматривала фразеологизмы как когнитивные единицы, способные отражать ментальные конструкции и закреплять социальные нормы в языке [Складарская, 2004, с. 27].

В английской лингвистической традиции понятие фразеологизма коррелирует с термином «идиома» (*idiom*), который имеет более узкое значение. Одним из первых исследователей идиом был Шарль Балли, определивший их как устойчивые выражения, значение которых не может быть выведено из компонентов [Балли, 1955, с. 122]. Современные исследователи, такие как Ф. Палмер, акцентируют внимание на фиксированной структуре и семантической неделимости идиом. Ф. Палмер выделял их ключевое отличие от свободных словосочетаний — идиомы функционируют как неделимые лексические единицы, обеспечивая экспрессивность и стилистическое разнообразие речи [Palmer, 1981, p. 78]. Дж. М. Синклер и другие исследователи подчеркивали, что идиомы имеют жесткую

грамматическую структуру, не допускающую замен компонентов, а их значения формируются на основе сложившихся языковых и культурных традиций [Sinclair, 2012, p. 384]. Исследования Р.В. Гиббса показали, что идиомы часто связаны с историческими и культурными контекстами, что затрудняет их перевод и требует глубокого знания англоязычной культуры [Gibbs, 1995, p. 125]. Это подтверждает их сходство с фразеологическими сращениями по классификации В.В. Виноградова.

Так, фразеологизмы в русской и английской лингвистике рассматриваются как устойчивые языковые единицы с высокой степенью семантической целостности. Однако, в русском языке данное понятие охватывает более широкий спектр выражений, включая как идиоматические, так и частично мотивированные сочетания, в то время как английский термин «идиома» более узок и соответствует одной из подкатегорий фразеологических единиц.

Классификация фразеологических единиц также играет важную роль в их изучении, так как позволяет систематизировать знания о них и выявить их структурные и семантические особенности. Различные подходы к классификации отражают специфику национальных лингвистических традиций, что особенно заметно при сравнении русской и английской фразеологии.

Одной из наиболее влиятельных классификаций фразеологизмов в русской лингвистике является система, предложенная В.В. Виноградовым. Он основывал свой подход на степени семантической связанности компонентов фразеологизмов, выделив три типа:

1. Фразеологические сращения (идиомы) — это выражения, значение которых полностью идиоматично и не может быть выведено из значений составляющих слов. Компоненты таких выражений не подлежат замене или интерпретации. Например, выражение «точить ляды» означает «вести пустые разговоры» и не связано с прямыми значениями слов.

2. Фразеологические единства — устойчивые выражения, в которых хотя бы одно слово употребляется в переносном значении. Эти выражения сохраняют частичную мотивированность. Например, «дело в шляпе» подразумевает успешное завершение задачи.

3. Фразеологические сочетания — устойчивые словосочетания, где одно слово используется в прямом значении, а другое имеет связанное значение. Примером является «оказать помощь», где устойчивость выражения сохраняется при возможности ограниченной замены второго компонента [Виноградов, 1977, с. 189].

В. В. Виноградов акцентировал внимание на степени идиоматичности, что позволило четко разделить фразеологизмы в зависимости от их семантической сложности и структурной устойчивости.

Другую классификацию предложил А. И. Смирницкий, который также выделил три типа фразеологических единиц:

1. Фразеологические сращения — аналогично классификации В. В. Виноградова, это выражения с полным идиоматическим значением.

2. Фразеологические сочетания — устойчивые выражения, где одна часть имеет связанное значение, а другая сохраняет прямое.

3. Фразеологические выражения — словосочетания, которые обладают устойчивостью, но значительная часть их значения сохраняет дословную интерпретацию [Смирницкий, 1998, с. 143].

А. В. Кунин предложил дополнить классификацию, учитывая прагматическую функцию фразеологических единиц. В его системе выделяются:

1. Полные идиомы — выражения с полностью идиоматическим значением.

2. Частичные идиомы — устойчивые выражения с частично мотивированным значением.

3. Фразеологические сочетания — выражения с относительно свободной структурой [Кунин, 1986, с. 219].

А. В. Кунин также указал на важность функционально-стилистической принадлежности фразеологизмов. Он разделял их на разговорные, книжные и терминологические, что позволяет учитывать их использование в разных речевых регистрах [Кунин, 1986, с. 221].

Н. М. Шанский внес в классификацию дополнительный акцент на экспрессивность и структурную устойчивость, разделяя фразеологизмы по следующим параметрам:

1. Полностью идиоматические — устойчивые выражения, где невозможно вывести значение из компонентов.

2. Частично идиоматические — выражения, в которых сохраняется частичная связь между значением компонентов и целостным смыслом.

3. С ограниченной свободой компонентов — сочетания, допускающие некоторую замену без утраты значения [Шанский, 1985, с. 112].

Классификация фразеологических единиц в английском языке менее детализирована и чаще сосредоточена на идиомах. Одной из наиболее известных систем является классификация А. Коуви и Р. Макина, которые разделили устойчивые выражения на две категории:

1. Рестриктивные коллокации (restricted collocations) — сочетания, в которых одно слово употребляется в устойчивом значении, а другое сохраняет относительную свободу. Например, *make a mistake*.

2. Идиомы (idioms) — выражения с полным идиоматическим значением, такие как *kick the bucket* (умереть) [Cowie, Mackin, 1983].

Ф. Палмер предложил трехуровневую классификацию:

1. Идиомы — выражения с полным идиоматическим значением.

2. Частично идиоматические выражения (semi-idioms) — фразеологизмы, где одно слово имеет переносное значение, например, *drop a line* (написать письмо).

3. Коллокации — устойчивые сочетания с прямыми значениями компонентов, например, *strong tea* (крепкий чай) [Palmer, 1981, p. 79].

Р. Мун дополнила классификацию, выделив:

1. Полные идиомы — выражения с неделимым значением, такие как *let the cat out of the bag* (раскрыть секрет).

2. Полуидиомы — сочетания с частично переносным значением.

3. Модифицируемые выражения — устойчивые сочетания, например, пословицы или крылатые фразы [Moon, 1998, p. 92].

Дж. Синклер, анализируя фразеологизмы через корпусный подход, выделил:

1. Фразеологические блоки — устойчивые сочетания, такие как *take into account* (принимать во внимание).

2. Полные идиомы — выражения с переносным значением, аналогичные классическим идиомам [Sinclair, 2012, p. 395].

Майкл Маккарти и Фелисити О’Делл предложили классификацию, основанную на частоте употребления и стилистической значимости:

1. Идиомы повседневной речи (every day idioms) — это устойчивые выражения, широко используемые в обыденной разговорной речи.

2. Книжные идиомы (literary idioms) — выражения, чаще встречающиеся в письменной речи и в литературных произведениях.

3. Региональные идиомы (regional idioms) — идиоматические выражения, характерные для определенных регионов или диалектов [McCarthy, 2011, p. 124].

Сравнивая, можно говорить о том, что русская лингвистическая традиция выделяется детализированным подходом к анализу фразеологических единиц. Классификации учитывают не только структурные и семантические свойства, но и функциональные аспекты. Английская лингвистика сосредоточена на идиоматических выражениях, уделяя меньше внимания сочетаниям с частичной

мотивированностью. Однако, благодаря таким подходам, как корпусный анализ Дж. Синклера и стилистические исследования М. Маккарти и Ф. О'Делл, английская лингвистика расширяет понимание фразеологии, включая прагматические аспекты.

Таким образом, проведенный анализ показал, что фразеологизмы занимают уникальное место в языковой системе, объединяя лексические и синтаксические свойства. В русской лингвистической традиции фразеологизмы рассматриваются не только как средство экспрессивного выражения, но и как инструмент передачи когнитивных и культурных концептов, закрепленных в языке. Работы отечественных ученых демонстрируют, что фразеологические единицы способны фиксировать и передавать определенные ментальные модели, формируя мировоззрение носителей языка. В этом контексте фразеологизмы выступают как носители культурной памяти, отражающие общественные нормы и исторические особенности. В английской же лингвистике акцент чаще делается на прагматической и стилистической функции фразеологических единиц. При этом идиомы в английском языке играют ключевую роль в устной коммуникации, способствуя лаконичности и эмоциональной выразительности, что делает их особенно важными в неформальных регистрах речи.

Сравнение классификаций показало, что русская традиция глубже интегрирует фразеологизмы в общую языковую систему, выделяя три уровня семантической связанности — сращения, единства и сочетания. Английские классификации, в свою очередь, чаще сосредоточены на различии между идиоматическими и полудиоматическими выражениями, что обусловлено самой спецификой понимания термина «идиома». Такой подход отчасти упрощает анализ, но ограничивает возможности изучения более широкого спектра устойчивых выражений, аналогичных русским фразеологическим сочетаниям. Кроме того, существуют различия и в отношении семантической прозрачности выражений. Если в русском языке допускается существование фразеологических единиц с частично мотивированным значением, то английская фразеология чаще исключает такие выражения из категории идиом.

В заключение подчеркнем, что изучение фразеологизмов — не только лингвистическая задача, но и средство межкультурного понимания. Отличия в подходах к определению и классификации фразеологических единиц открывают возможности для дальнейших исследований, направленных на интерпретацию теорий и разработку универсальных методов анализа. Такой синтез может внести

значительный вклад в лексикографию, межъязыковую коммуникацию и переводческую практику.

Литература

- Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностр. лит., 1955.
- Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977.
- Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986.
- Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2004.
- Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
- Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985.
- Cowie A. P., Mackin R. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2. Phrase, Clause and Sentence Idioms. Oxford University Press, 1983.
- Gibbs R. W. Jr. Idiomaticity and human cognition // Idioms: Structural and Psychological Perspectives / eds M. Everaert et al. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995. P. 97–116.
- McCarthy M., O'Dell F. English Idioms in use. Longman, 2011.
- Moon R. Fixed expressions and idioms in English. New York: Oxford University Press, 1998.
- Palmer F. R. Semantics. Cambridge University Press, 1981.
- Sinclair J. Collins COBUILD Idioms Dictionary. Glasgow: HarperCollins, 2012.

**ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
ЛИНГВОАКСИОСФЕРЫ СТУДЕНТОВ
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ**

М. Н. Варгальская,

студент IV курса, СНИУ им. С. П. Королёва

Ю. С. Старостина,

д-р филол. наук, проф., СНИУ им. С. П. Королёва

Статья посвящена выявлению, систематизации и сопоставлению ценностных систем двух студенческих субкультур, репрезентированных в англо-язычном художественном дискурсе. Исследование выполнено в русле актуального дискурсивно-аксиологического подхода. Для установления лингвоаксиологических характеристик социальных групп студентов-филологов и студентов-актеров были проанализированы как диалогические модули, так и монологические высказывания. По результатам лингвоаксиологической интерпретации речевых партий персонажей авторами разработана классификация, включающая четыре ценностные доминанты, каждая из которых имеет вербальное маркирование на уровне стилизованной речи. Ценности далее ранжированы по принципу их принадлежности к ядерной или периферийной зоне лингвоаксиосферы студенческих групп. По результатам исследования доказан ценностный статус закрытости субкультуры для посторонних, интеллекта, эстетики и досуга.

Ключевые слова: лингвоаксиология, оценка, аксиологическая общность, классификация, речевые высказывания.

**VERBAL REPRESENTATION OF STUDENTS'
LINGUISTIC AXIOSPHERE IN THE DISCOURSE
OF ENGLISH FICTION**

M. N. Vargalskaya, J. S. Starostina

The article is devoted to the identification, systematization and comparison of the value systems of two student subcultures represented in the English fiction discourse. The research was carried out in line with the discourse-axiological approach. To establish the linguo-axiological characteristics of the social groups of philology students and theatre students, both dialogues and monologues were analyzed. Based on the results of the linguo-axiological interpretation of the characters' speech parts, the authors have developed a classification that includes 4 value dominants, each of which has verbal labeling at the level of stylized speech. The values are further ranked according to the principle of their belonging to the nuclear or peripheral zone of the linguistic axiosphere of student

groups. According to the results of the study, the value status of the subculture's closedness to outsiders, intelligence, aesthetics, and leisure has been proven.

Keywords: linguoaxiology, evaluation, axiological unity, classification, speech utterances.

Многие исследования современной лингвистики антропоцентричны, вместо рассмотрения теоретической системы языка все большее внимание уделяется речи, портретам языковых личностей. Эффективным для изучения природы человека и его поведения также является исследование системы ценностей. Таким образом, популярной сферой изучения в современной науке становится лингвоаксиология. На данный момент лингвоаксиология определяется как сфера лингвистики, занимающаяся ценностями, оценками и тем, как они выражаются в языке [Кузина, Ситько, 2019, с. 86]. Благодаря интересу к антропоцентризму лингвоаксиология постепенно становится дискурсивной, основанной на изучении коммуникативной деятельности.

Ценности — один из основных предметов исследования лингвоаксиологии. Это явление, которое неразрывно связано с человеческой деятельностью в целом и индивидуальными интересами. Аксиологическая сфера амбивалентна, так как и сами понятия ценности и оценки, которыми оперирует наука, относительно и неточны. Интерес к изучению ценностных систем и понятия ценности возник в древности. Сократ определял ценность, как нечто, что всегда имеет положительную оценку, так как обозначается как априорное, то, что помогает человеку установить жизненные цели. В отличие от ценности, оценка может обладать как положительной, так и отрицательной направленностью, потому что она напрямую зависит от субъекта и от его личной системы ценностей [Старостина, 2021, с. 66]. Ценностные системы вступающих в диалог личностей обуславливают общий результат коммуникации. Для обозначения взаимодействия аксиологических доминант в дискурсивном пространстве был введен термин «коммуникативной аксиологической общности».

Личностные ценности строятся по типу нестрогой иерархии, с их помощью индивиды ощущают и понимают социальную реальность. Функция же оценки состоит в том, чтобы сравнить внешнее обстоятельство, определенную ситуацию с сложившейся для конкретной личности картиной мира, системой жизненных установок.

Так как современная наука, как уже было сказано выше, опирается на антропоцентризм, развитие определенных ценностных

систем успешно прослеживается на материале субкультур. Субкультура — это адаптированная система ценностей, взглядов и идей (для определенной культуры), сформированная в более узкой социальной группе, во многом как протест на явление социальной дифференциации. А. Е. Окладникова определяет субкультуру как «своеобразный поведенческий процесс: приспособление к господствующей (доминирующей) культуре и отклонение от неё» [Окладникова, 2008, с. 28]. Формирование некой субкультуры обычно обуславливается общими интересами, сферой деятельности, профессией и т. д. Консолидирующей силой, объединяющей представителей субкультуры в целостность, можно считать систему ценностей, или аксиосферу, которая в обязательном порядке находит свою вербальную манифестацию в процессе коммуникативного взаимодействия, формируя лингвоаксиосферу.

Цель исследования, результаты которого кратко представлены в настоящей статье, заключалась в идентификации, систематизации и сопоставлении лингвоаксиосфер студентов-филологов и студентов-актеров как особых субкультурных сообществ, нашедших свое отражение в англоязычном художественном дискурсе, с последующим выделением зон лингвоаксиологических пересечений и расхождений.

Для эмпирического этапа исследования были выбраны романы «Тайная история» Донны Тартт и «Если бы мы были злодеями» М. Л. Рио, в которых выразительно представлена коммуникация групп студентов — филологов и актеров. У каждой из студенческих субкультур есть своя устойчивая система ценностей, которая во многом обуславливает поведение героев и их речь. Исследование было проведено при помощи метода лингвоаксиологической интерпретации, что подразумевает сочетанное использование методов лингвоаксиологического анализа и дискурсивного анализа.

Несмотря на то, что ценностные аппараты этих групп студентов имеют некоторые различия, у них достаточно много схожих элементов, что говорит об общности аксиосферного ядра. Ключевым объединяющим аспектом здесь может являться то, что обе субкультуры основаны на учебной деятельности и студенческой жизни, а также то, что в обоих случаях изображены именно представители гуманитарной сферы (филология и театр).

По результатам исследования было обнаружено, что ценностная система студентов-филологов, нашедшая отражение в их коммуникативном взаимодействии и представленная в романе Донны Тарт

«Тайная история» является комплексным конструктом, который сочетает в себе семь ценностных доминант:

I. Закрытое сообщество, в которое допускаются только посвященные.

II. Авторитет, ролевая модель.

III. Интеллект:

1) Саморазвитие и получение знаний; процесс получения знаний;

2) Античная культура;

3) Литература;

IV. Эстетика.

V. Вовлеченность в профессию.

VI. Внешний вид и презентабельность.

VII. Досуг и развлечения вне учебы.

Каждая из доминант многократно манифестируется в ходе речевого взаимодействия представителей субкультуры студентов-филологов в романе. Первые три элемента лингвоаксиологической системы являются ядерными, поскольку актуализируются в диалогах и монологах с повышенной частотностью; оставшиеся ценности можно считать периферийными, то есть занимающими более низкие позиции в ценностной иерархии. В большинстве случаев репрезентацию ценностей в тексте романа осуществляет герой, от лица которого ведется повествование — Ричард. Таким образом, основными приоритетами для филологов являются осознание своей субкультуры, как герметичного сообщества, наличие авторитета в лице преподавателя, а также интеллектуальное развитие и литература.

Ценности студентов-актеров в произведении «Если бы мы были злодеями» представлены следующей классификацией, также имеющей иерархическую структуру:

I. Интеллект:

1) начитанность и интеллектуальное развитие

2) литература (в частности, знание Шекспира)

II. Эстетика

III. Вовлеченность в профессию

IV. Досуг и развлечения вне учебы

Очевидно, что для актеров центральными ценностями являются интеллект и литература (особенно драматургия), эстетика, а также способность остро чувствовать происходящее и вживаться в роль.

Хотя ядерные элементы лингвоаксиосферы филологов и актеров в определенной степени отличаются, что обусловлено, на наш взгляд, профессиональными различиями, сами ценностные системы

во многом пересекаются. На основе приведенных классификаций была выведена общая система ценностей студентов-филологов и студентов-актеров как представителей соответствующих субкультур:

I. Интеллект:

— интеллектуальное развитие

— литература

II. Эстетика

III. Вовлеченность в профессию

IV. Досуг

Первый элемент системы маркирует ключевую ценность для героев как для представителей узконаправленных специальностей, то есть она обуславливается профессиональным аспектом студенческих субкультур. Именно значимость интеллекта позволяет каждой группе формировать собственную идеологию, а также является общей чертой обоих сообществ. В «Тайной истории» один из самых ярких эпизодов, где проявляется эта ценность — первая коммуникация студентов античной филологии с рассказчиком (Ричардом). Он застаёт их делающими задания по древнегреческому языку. Персонажи кажутся действительно увлеченными и ведут искренний спор на тему того, в какой падеж нужно поставить словосочетание:

‘**You’re crazy.**’

‘No, they are. Look at the next sentence. We need a dative.’

‘Are you sure?’

More rustling of papers.

‘Absolutely. Epi to karchidona.’

‘I don’t see how,’ said Bunny. He sounded like Thurstc Ho well on ‘Gilligan’s Island.’

‘Ablative’s the ticket. The hard on are always ablative.’

A slight pause. ‘Bunny,’ said Charles, ‘**you’re mixed up.**’ The ablative is in Latin’ [Tartt, 2004, p. 21].

Подлинную заинтересованность героев в вопросе подчёркивают используемые ими яркие, эмоционально-окрашенные оценочные выражения, например, «you’re crazy» и «you’re mixed up».

Стремление к интеллектуальному развитию у студентов-актеров активно выражается в их углубленном интересе к языку как таковому, а также к использованию нестандартных, устаревших художественных оборотов речи. Для доказательства этого пункта можно привести диалог рассказчика (Оливера) со следователем:

‘I thought they would have beaten that bullshit out of you in prison.’

‘That bullshit is all that kept me going.’

One thing I'm sure Colborne will never understand is that **I need language to live, like food** — ... [Rio, 2017, p. 151].

Оливер использует сравнение «like food», что подчеркивает потребность в языке такую же сильную и естественную, как потребность в пище или сне.

Ценность литературы также является общей, но для филологов и актеров в ней прослеживается разный фокус: филологов интересует в первую очередь античная литература (когда Ричард знакомится с Генри, тот спрашивает его по поводу прочитанных произведений. Показательным становится вопрос, что он читал у Платона, а точнее — «все ли он читал у Платона»: 'And Plato?' 'Yes.' '**All of Plato?**' 'Some of Plato.' [Tartt, 2004, p. 36]), а для актеров акцент ставится на Шекспире (это проявляется в том, что герои очень часто общаются фразами из произведений Шекспира: "Where are you going?" Richard: "**Weary with toil, I haste me to my bed**—") [Rio, 2017, p. 10].

В одном из внутренних монологов раскрывается жизненная важность Шекспира для героя, а также его значительная роль в формировании характера, что усиливается риторическим вопросом в конце речи:

I exhaled with a strange fond sadness, **wondering what on earth had occupied my thoughts before Shakespeare**. My first fumbling encounter with him at the age of eleven had quickly blossomed into full-blown Bardolatry. I bought a copy of the complete works with my precious pocket money and carried it everywhere, all too happy to ignore the less poetic reality of the outside world. Never before in my life had I experienced something so undeniably stirring and important. **Without him, without Dellecher, without my company of lyric-mad classmates, what would become of me?** [Rio, 2017, p. 195].

Следующий немаловажный элемент системы ценностей актеров и филологов — эстетика. Она ярко проявляется в значимости разнообразных деталей внешнего мира для героев, а также в обостренном внимании к природе.

Для филологов эта ценность выражается в самой манере повествования Ричарда. Он не просто перечисляет факты и события, но и замечает детали, следит за природой. Например, описывая одну из прогулок с друзьями, Ричард использует метафору (burning gold through the trees) и эпитеты (long and distorted), что говорит о его особом внимании к природе и даже о её поэтизации: «The sun was low, **burning gold through the trees**, casting our shadows before us on the ground, **long and distorted**» [Tartt, 2004, p. 66].

Студенты-актеры тоже высоко ценят природу, поэтизируют ее и обожествляют. Часто восхищение пейзажем сопряжено в их сознании с произведениями Шекспира, что говорит о том, что природа обладает для них не меньшей ценностью, чем литература:

“How sweet the moonlight sleeps upon this bank!” She turned and grabbed both my hands, because I was closest. “Here will we sit and let the sounds of music / Creep in our ears: **soft stillness and the night / Become the touches of sweet harmony**” [Rio, 2017, p. 26].

Еще одной связующей для идеологии субкультуры ценностью является вовлеченность в общее дело. Студенты в наивысшей степени погружены в их профессиональную деятельность, иногда она становится для них реальнее, чем действительность. Они настолько зациклены на своем деле, что часто готовы пойти на все, ради определенного опыта. Так, в «Тайной истории» основным поворотом в сюжете является попытка героев воспроизвести дионисийскую вакханалию: они подходят к этому делу с научной серьезностью и убеждены в том, что античные боги могут быть такими же реальными, как и другие даже самые заурядные аспекты жизни, например, домашнее задание («You saw Dionysus, I suppose?» I had not meant this at all seriously, and I was startled when he nodded as casually **as if I'd asked him if he'd done his homework** [Tartt, 2004, p. 187]).

Для актеров качество чувствительности и вовлеченности необходимо для продвижения в профессиональной сфере: так как они специализируются на пьесах Шекспира, им необходимо уметь «вживаться» в роли. Поэтому каждую постановку они чувствуют так же остро, как и реальность. Показательным является эпизод показа «Юлия Цезаря», когда герои уже не могут отличить сцену от действительности: “Everything felt **too close, too real**, like I was sitting in the front row of a movie theatre” [Rio, 2017, p. 125].

Элементом зоны пересечения студенческих лингвоаксифер также является совместный досуг после учебы. Герои очень близки и проводят время вместе не только в стенах университета. И студенты-филологи, и студенты-актеры часто собираются на вечеринках, важной частью которых для них является алкоголь. Если до этого многие ценности были присущи «профессиональной стороне» субкультур, то эта характерна для студенческой жизни групп. В «Тайной истории» почти каждая встреча героев сопровождается алкоголем: “Henry shook a few aspirins into his hand, along with a couple of mystery pills from his pocket, and **washed them down with the glass of whiskey** Charles gave him” [Tartt, 2004, p. 72]. Так же и у студентов актерского

факультета: “We’d all been drinking, and **we always drank way too much, like it was something we were just supposed to do. The cult of excess:** drink and drugs, sex and love, pride and envy and revenge. Nothing in moderation” [Rio, 2017, p. 150]. Постоянство такого досуга подчеркивается оборотом “too much”, рассказчик называет это «культом».

Таким образом, в процессе лингвоаксиологического исследования были рассмотрены романы «Тайная история» Донны Тартт и «Если бы мы были злодеями» М. Л. Рио для анализа ценностной основы субкультур студентов классической филологии и студентов актерского факультета. Обе группы образуют замкнутые сообщества, которые обладают сложившимися и устойчивыми аксиосферами. Несмотря на их различия, было выведено множество схожих черт, что позволило сформировать четырехкомпонентную классификацию, фиксирующую зону ценностной общности. Рассмотрев различные виды речевой деятельности персонажей-представителей субкультур, мы установили, что ценностная система студентов-филологов и студентов-актеров актуализируется в межличностной коммуникации, а также во внутренних монологах. Каждая ценностная доминанта прослеживается в подборе лексических оценочных средств и релевантных синтаксических конструкций. В целом, можно заключить, что англоязычный художественный дискурс репрезентирует ценности как связующее звено между членами субкультуры, и более того, отражает содержательную специфику аксиосферы социальных групп.

Литература

- Кузина О. А., Ситько Ю. Л. Аксиологические аспекты современных филологических исследований // Тезисы докладов международной научной конференции, Екатеринбург, 15–17 октября 2019 года. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2019. С. 86–88.
- Окладникова Е. А. Социология культуры: учеб. пособие. СПб.: С.-Петерб. гос. инж.-экон. ун-т, 2008.
- Старостина Ю. С. К вопросу о категориальном аппарате лингвоаксиологического исследования дискурса // Русский лингвистический бюллетень. 2021. № 2 (26). С. 64–70.
- Rio M. L. *If we were villains*. Penguin Books Ltd., 2017.
- Tartt D. *The Secret History*. Penguin Books Ltd., 2004.

**КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ
ОЦЕНКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ PR ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТОВ
ПРЕСС-РЕЛИЗОВ КОМПАНИИ COCA-COLA)**

Ван Цзытун,

студент IV курса, СПбГУ

Е. С. Осипова,

канд. пед. наук, доц., СПбПУ Петра Великого

Цель статьи заключается в исследовании способов выражения оценки в англоязычном PR дискурсе с помощью инструментов корпусной лингвистики. В данном исследовании анализируются 48 англоязычных пресс-релизов компании Coca-Cola с применением инструментов Word Frequency List и Concordance, доступных в приложении Voyant Tools. Корпусный анализ текстов позволил сделать вывод о том, что тональность пресс-релизов является положительной. Для подтверждения гипотезы о том, что использование положительно окрашенной лексики способствует формированию позитивного имиджа компании, был проведен анализ средств выражения оценки в текстах пресс-релизов.

Ключевые слова: пресс-релиз, PR дискурс, оценка, дискурсивная тональность, компания Coca-Cola, Voyant Tool.

**EVALUATIVE LANGUAGE IN ENGLISH-LANGUAGE PR DISCOURSE:
A CORPUS ANALYSIS OF COCA-COLA PRESS RELEASES**

Wang Zitong, E. S. Osipova

The aim of this article is to explore the ways in which evaluation is expressed in anglophone PR discourse through the application of corpus linguistics tools. This study examines 48 English-language press releases from Coca-Cola, utilizing the *Word Frequency List* and *Concordance* tools provided by the Voyant Tools application. The corpus analysis reveals a predominantly positive tone in the press releases. To validate the hypothesis that the presence of positively connoted vocabulary plays a significant role in shaping a favorable company image, a detailed analysis of the evaluative expressions within the press release texts was conducted.

Keywords: press release, PR discourse, evaluation, discursive tonality, Coca-Cola, Voyant Tool.

К основным корпусным инструментам, к которым чаще всего прибегают исследователи, относятся: (а) *Word Frequency Lists* / *список частотных слов* (позволяет обнаружить закономерности в использовании языковых единиц, а также выявить тенденции их употребления определенной социальной, возрастной или гендерной группой в определенном жанре или временном периоде); (б) *Keyword Analysis* / *анализ ключевых слов* (позволяет выделить и статистически достоверно указать центральные элементы в содержании текста или корпуса); (в) *Concordances* / *конкордансы* (списки контекстов, в которых определенное слово или выражение встречается в корпусе, используются для анализа контекстов с целью детального исследования семантики, структуры и функций слов и фраз, что способствует более глубокому пониманию языковых особенностей и закономерностей); (г) *разметка и аннотирование*: *ELAN*, *CLAN*, *ANVIL* и др. (для классификации и организации данных с целью дальнейшего анализа).

В настоящей работе для дискурсивного анализа избраны такие корпусные инструменты, как *Word Frequency Lists* / *список частотных слов*, *Concordances* / *конкордансы*. Выбор данных инструментов для анализа дискурса обусловлен тем, что они обладают универсальностью, так как они представлены в любом существующем лингвистическом корпусе (*BNC*, *COCA*, *НКРЯ* и др.).

Для решения поставленных в исследовании задач был составлен корпус текстов с использованием приложения *Voyant Tools*, предназначенного для интеллектуального анализа текста и визуализации данных, в котором имеются избранные в настоящем исследовании инструменты *Word Frequency Lists*, *Concordances*. В корпус были отобраны 48 англоязычных пресс-релизов компании *Coca-Cola*.

В данном исследовании **список частотности слов** изучается для определения коннотации значимых слов, а **конкордансы** используются для более глубокого изучения содержательно-семантического контекста, сгенерированного по ключевым и частотным словам.

Инструмент *Word Frequency List* представил анализ текстов по частотности слов, выделив 4330 самых частотных слов в созданном корпусе. При составлении списков частотности приложение *Voyant Tools* самостоятельно определил коннотацию слов, выделяя зеленым цветом слова с положительной коннотацией, а красным — с отрицательной (см. Рис.).

Анализ корпусных данных показал, что из 4330 слов, 285 были отмечены зеленым цветом (*sparkling*, *innovative*, *refresh*, *positively*,

			Term	Count	Trend
☐	☐	889	achieve	9	
☐	☐	890	worked	8	
☐	☐	891	winning	8	
☐	☐	892	we're	8	
☐	☐	893	tennessee	8	
☐	☐	894	swire	8	
☐	☐	895	success	8	
☐	☐	896	subsequently	8	

			Term	Count	Trend
☐	☐	1...	joy	3	
☐	☐	1...	issue	3	
☐	☐	1...	introduction	3	
☐	☐	1...	introduced	3	
☐	☐	1...	introduce	3	
☐	☐	1...	interruption	3	
☐	☐	1...	interpretation	3	
☐	☐	1...	intellectual	3	

Рис. Корпусные данные. Инструмент Word Frequency List

effectively, reconciliation...), лишь 99 красным (*risks, issues, vice, waste, inflationary...*). Большой процент слов с положительной коннотацией (285/99) позволил сделать вывод о положительной тональности отобранных текстов пресс-релизов.

Под дискурсивной тональностью понимается оценочная доминанта, складывающаяся «из разного типа оценок, используемых креатором для создания у рецептора определенного отношения к референту» [Селезнева, 2016, с. 514].

В.И. Карасик выдвигает тональность в качестве одного из критериев классификации дискурса и истолковывает ее как «эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе

взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения», справедливо замечая, что система тональностей весьма вариативна и соотносится с типами дискурса [Карасик, 2009, с. 304].

Рассматривая оценку как основной механизм формирования дискурсивной тональности, необходимо подчеркнуть высокую степень изученности способов выражения оценки в лингвистике [Арутюнова, 1988; Вольф, 2002; Маркелова, 1993; Телия, 1986]. Исследователи отмечают, что категория оценки характеризуется широким спектром выражения: эмоционально-оценочные слова, фразеологические выражения, группы слов, предназначенные для передачи оценки (общие или частные оценочные прилагательные, наименования объектов и действий, которые содержат положительную или отрицательную оценку), а также компоненты высказывания, лежащие в основе модальной рамки (оценочные предикаты и модальные слова) [Вольф, 2002; Селезнева, 2016].

Оценка часто рассматривается как субъективная область, т. е. оценка тесно связана с эмоциями. Н. Д. Арутюнова отмечает, что оценка отражает субъективный взгляд на окружающие реальные явления, а не прямое отражение их объективных признаков. Такой подход тесно связан с человеческой субъективностью, а также с восприятием людьми объективной реальности и их оценкой этих воспринимаемых явлений [Арутюнова, 1985].

Е. М. Вольф придерживается другой точки зрения и отмечает, что оценка предполагает присущие объекту свойства, т. е. содержит объективный компонент. Позиция оценивающего зависит не только от отношения индивида к объекту оценки, но и от имманентного впечатления об объекте, то есть в субъективной оценке присутствуют и имплицитные представления, которые кажутся оценивающему нормативными. Таким образом, критерии оценки — это фактически интерпретация оценщиком той или иной ситуации на основе общепринятых стереотипов в конкретном социальном контексте. Е. М. Вольф предположила, что оценка и сравнение неразделимы, обе основываются на сравнении объектов и абсолютная оценка также подразумевает сравнение. Аксиома исследует первичность оценки, но до сих пор нет единого мнения о том, что является исходной оценкой [Вольф, 2002]. С семантической точки зрения результаты оценки показывают, что существует тесная и неразрывная связь между субъективными и объективными факторами, а субъективное познание базируется на объективных основаниях.

Принимая во внимание тот факт, что дискурсивная тональность представляет собой оценочную категорию, которая складывается на основе баланса между положительной и отрицательной оценкой, количественный корпусный анализ позволяет сделать предположение, что преобладание положительно окрашенной лексики приводит к созданию *позитивной дискурсивной тональности* пресс-релизов.

Для изучения средств выражения оценки в пресс-релизах и подтверждения гипотезы о том, что преобладание положительно окрашенной лексики приводит к созданию позитивной дискурсивной тональности PR дискурса с целью создания положительного имиджа корпорации, необходим более глубокий качественный анализ с использованием строк конкорданса.

Приведем результаты корпусного анализа способов выражения положительной оценки в PR дискурсе.

1. Способ выражения оценки через наименование действий (результата деятельности компании)

Результативность деятельности корпорации определяется различными факторами, например предоставлением экономических возможностей местным сообществам, поэтому при вынесении положительной оценки деятельности выделяется результат:

*Together with our bottling partners, **we employ more than 700,000 people, helping bring economic opportunities** to local communities worldwide.*

Приведенный пример демонстрирует, как компания признает свою роль в создании рабочих мест и поддержке экономического развития. Утверждение о том, что вместе с партнерами они обеспечивают рабочие места для более, чем 700.000 человек, не только выделяет масштаб их операций, но и подчеркивает их влияние на местные сообщества, что также служит способом репутационного менеджмента, который подтверждает корпоративные ценности и отличает компанию от конкурентов, ориентируя их на значимые действия.

Данный способ выражения оценки позволяет трансформировать абстрактную концепцию результативности в конкретные примеры, которые легко воспринимаются и могут быть количественно измерены. Замечая положительные результаты, такие как создание рабочих мест, предприятия могут акцентировать внимание на своей ответственности перед обществом и важности их работы для улучшения качества жизни людей. Это создает положительный имидж компании и способствует формированию доверия со стороны клиентов, партнеров и инвесторов, что, в свою очередь, может оказать влияние на финансовые результаты и устойчивость бизнеса.

2. Способ выражения оценки через оценочные предикаты для описания новых позитивных изменений и возможностей

В PR текстах часто подчёркивается открытие новых перспектив и возможностей от удачно заключенных сделок.

We seek to positively impact people's lives, communities and the planet through water replenishment, packaging recycling, sustainable sourcing practices and carbon emissions reductions across our value chain.

В приведенном примере цель компании заключается в том, чтобы улучшить качество жизни людей и поддерживать устойчивое развитие планеты. Использование оценочных предикатов, таких как «позитивно влиять / positively impact», служит для создания позитивного имиджа и формирует образ компании как ответственного игрока, который заботится не только о своей прибыли, но и о благе общества. Подчеркивание таких действий, как восстановление водных ресурсов, переработка упаковки, устойчивые практики обеспечения сырьем и снижение углеродных выбросов, делает акцент на прогрессивных изменениях, которые влияют на все звенья производственной цепочки.

Такая форма выражения оценки не только информирует аудиторию о непосредственных действиях компании, но и создает эмоциональную привязку к её ценностям. Упоминание о влиянии на «жизни людей, сообщества и планету / people's lives, communities and the planet» подчеркивает значимость социальных и экологических инициатив, что может повысить лояльность потребителей и укрепить репутацию бренда.

3. Способ выражения оценки через мотивированные оценочные прилагательные

Для PR дискурса характерна мотивация оценочных прилагательных, что обеспечивает конкретность и информативность текстов, позволяет избегать голословности в утверждениях. В приведенном ниже примере представлена мотивированность прилагательного **strong**.

*Cash flow from operations was \$ 528 million, an increase of \$ 368 million versus the prior year, driven by **strong business performance** and working capital initiatives, partially offset by currency headwinds.*

В данном примере слово *strong* используется для описания бизнес-показателей компании. Его применение не просто обозначает качество результатов, но и подразумевает сравнительный анализ, так как результаты компании значительно превышают ожидания и выделяются на фоне предыдущих периодов. Использование прилагательного

strong в сочетании с количественными показателями, такими как *cash flow from operations was 528 million* и *an increase of 368 million*, придает утверждению обоснованность и конкретику, что создает более позитивное восприятие среди инвесторов и других заинтересованных сторон. Такой способ выражения оценки способствует построению доверительных отношений с аудиторией, так как она позволяет читателям видеть, что оценка основана на конкретных данных и фактах.

4. Способ выражения оценки через прилагательные в превосходной степен

Один из самых распространенных примеров рассматриваемого способа актуализации оценки — использование прилагательных самый большой, самый крупный и уточнение содержательного компонента (мир, страна, регион, город, сфера и т. д.) в PR текстах о компании. Превосходная степень прилагательных часто дополняется цифровой информацией, которая сама по себе не имеет оценочного значения, но в контексте может подчеркнуть положительную или отрицательную коннотацию.

17 сентября 2024 г. Coca-Cola Company и Bacardi Limited объявили о соглашении выпустить кобрендовый коктейль Bacardi Mixed with Coca-Cola, поэтому в пресс-релизе компании Coca-Cola появилась информация о Бакарди.

Bacardi Limited, the world's largest privately held international spirits company, produces, markets, and distributes spirits and wines. The Bacardi Limited portfolio comprises more than 200 brands and labels.

5. Способ выражения оценки через Т-оценку или телеологическую оценку

Под телеологической оценкой (Т-оценкой) понимают оценку деятельности человека / группы / общества с позиций направленности на определенную цель, достижения/недостижения определенной цели, перспектив (прогнозов) относительно достижения/недостижения цели [Шкиль, 2010].

Средствами выражения такой оценки являются субъективно-оценочные прилагательные *эффективный, удачный, новаторский* и т. д. В PR дискурсе использование таких прилагательных формируют имидж компании, подчеркивая ее целеустремленность.

We're constantly transforming our portfolio, from reducing sugar in our drinks to bringing innovative new products to market.

Акцент на постоянном преобразовании портфолио позволяет подчеркнуть активные действия компании, направленные на достижение заранее определенных целей, связанных с улучшением

продукции и удовлетворением потребительских потребностей. Фразы *reducing sugar* и *bringing innovative new products* не только сообщают о конкретных инициативах, но и подразумевают стремление к эффективным изменениям, что является ключевым элементом телеологических оценок.

6. Способ выражения оценки через сопоставление с предшествующим и предстоящим опытом

Внимание PR дискурса часто сконцентрировано на анализе прошлой деятельности компании, имеющей положительный результат в настоящее время, и планах на будущее.

For both the quarter and the full year, operating margin compression was primarily driven by a significant increase in marketing investments versus the prior year.

В приведенном примере акцент делается на маржу операционной прибыли *operating margin* и ее изменение в текущем финансовом отчете по сравнению с предыдущим годом. Пример демонстрирует, что, несмотря на сжатие операционной маржи, причиной этого являются не негативные факторы, а целенаправленное решение увеличить инвестиции в маркетинг. Анализ предшествующего опыта и акцент на будущих планах помогает создать контекст для понимания текущих решений, что создает ощущение надежности и уверенности в том, что компания имеет четкий план и понимает, как справиться с вызовами рынка.

Таким образом, корпусный анализ PR текстов позволяет сделать вывод, что формирование имиджа корпорации строится на принципе позитивности, который включает в себя положительную оценку и самооценку организации, что подтверждает гипотезу о позитивной дискурсивной тональности PR дискурса.

Литература

- Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988.
- Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002.
- Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009.
- Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения: учеб. пособие по спецкурсу. М.: Изд-во Моск. политехн. ун-та, 1993.
- Селезнева Л. В. Дискурсивная тональность в PR-текстах // Стилистика сегодня и завтра: мат-лы IV Междунар. науч. конф. М., 2016. С. 514–517.
- Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.
- Шкиль О. О. Лексема «бесцельный» в пространстве телеологической оценки // Сибирский филологический журнал. 2010. № 2. С. 157–161.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С ОПОРОЙ НА СЛОВАРИ ТОНАЛЬНОСТИ ПРИ СЕНТИМЕНТ-АНАЛИЗЕ ТЕКСТА

Я. С. Гмыза,

студент III курса¹, СПбПУ Петра Великого

В статье рассматриваются общие вопросы сентимент-анализа текста, дается определение тональности и оценочной лексики. Особое внимание уделяется обзору англо- и русскоязычных словарей тональности и их особенностей. Практическая часть работы посвящена применению словарей тональности для анализа оценочной лексики английского и русского языка на примере отзывов интернет-пользователей на фильм. Проведенное исследование позволило выявить основные трудности работы с данным инструментарием и перспективы его дальнейшего развития.

Ключевые слова: сентимент-анализ, субъективность, тональность, оценочная лексика, словарь.

THE STUDY OF EVALUATIVE LEXIS IN ENGLISH AND RUSSIAN BASED ON SENTIMENT LEXICONS IN SENTIMENT ANALYSIS

Y. S. Gmyza

The article examines the fundamentals of sentiment analysis and defines text tonality and evaluative lexis. It is mainly focused on reviewing English and Russian sentiment lexicons and their specific features. The empirical part of the paper deals with the application of sentiment lexicons to the analysis of English and Russian evaluative lexis based on Internet users' film reviews. The conducted study enabled the researcher to identify the main challenges that arise while using such tools und their potential future developments.

Keywords: sentiment analysis, subjectivity, text tonality, evaluative lexis, lexicon.

Современная Интернет-среда характеризуется высокой активностью пользователей и стремительным приростом новых данных. В этих условиях особенную актуальность приобретает вопрос обработки и анализа больших объемов информации. Решение данной проблемы предлагает сентимент-анализ. Под сентимент-анализом понимается процедура автоматического выделения в текстах эмоционально окрашенной лексики и эмоциональной оценки авторов по отношению

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. А. В. Дмитриев.

к объектам, речь о которых идет в тексте [Богданов, Дуля, 2019, с. 224]. Данный метод активно применяется для оптимизации работы с большими текстовыми массивами в сферах маркетинга, политики, науки и социальных сетей. В теоретической части настоящей статьи рассматриваются основные понятия сентимент-анализа и приводится обзор англоязычных и русскоязычных словарей оценочной лексики, наиболее часто используемых для определения тональности текста. Практическая часть описывает особенности применения словарей оценочной лексики на материале отзывов на фильм.

Как уже отмечалось выше, сентимент-анализ подразумевает оценку эмоциональной составляющей речевой продукции [Баркович, 2023, с. 117].

При сентимент-анализе исследователь ставит перед собой следующие цели:

1. Определить наличие оценочности в тексте;
2. Выявить, положительно или отрицательно оценка;
3. Установить, насколько выражена эта оценка.

В связи с этим результатом сентимент-анализа считается в первую очередь идентификация эмоциональной семантики документа и уже факультативно ее классификация [Баркович, Петрова, 2023, с. 41]. Подходы к сентимент-анализу можно условно поделить на те, которые осуществляются с применением правил и словарей, и те, которые основаны на методах машинного обучения. В рамках данного исследования особое внимание уделяется работе со словарями.

Центральными для сентимент-анализа представляются понятия «тональности текста» и «оценочной лексики».

Тональность текста определяется как текстовая категория, отражающая эмоционально-волевую установку автора при достижении конкретной коммуникативной цели [Богданова, Бойчук, 2020, с. 136]. Содержание тональности составляют личное авторское видение темы и психологическое самораскрытие автора, способные воздействовать на адресата. Тональность текста зависит от личности говорящего, его индивидуального представления о предмете речи (ассоциаций и оценки предмета), уровня культуры, эмоционального настроения.

Оценочная лексика — междисциплинарное явление, существующее на пересечении психолингвистики, антропологии, социологии и компьютерной лингвистики. Оценочная лексика представляет собой особый пласт языковой системы, охватывающий единицы (слова, устойчивые словосочетания, отдельные значения слов), имеющие помимо предметно-логического значения эмоционально-оценочный

компонент (дополнительную стилистическую окраску, сообщающую об отношении говорящего к предмету речи и его эмоциональном состоянии). Подобные лексемы имеют ярко выраженную положительную или отрицательную коннотацию, которая может быть как постоянной, так и меняться в зависимости от контекста [Емельянова, 2014, с. 750].

Для анализа тональности текстов используют словари оценочной лексики для разных языков. Это списки слов, помогающие определить отношение автора к некоторому объекту. Словари могут создаваться на основе автоматической обработки текстовых коллекций, существующих толковых словарей и структурированных лексикосемантических ресурсов (тезаурусов). Для отбора лексики используются мнения экспертов или носителей языка, в последнем случае собирается некоторое множество мнений от разных людей (краудсорсинг) [Лукашевич, 2022, с. 51]. Некоторые из словарей оценочной лексики опубликованы и используются для проведения исследований и решения практических задач [Пескишева, 2017, с. 7]. Большая их часть разработана для английского языка.

General Inquirer — словарь оценочной лексики, созданный в Гарвардском университете в 60-х гг. XX в. Свободного доступа к словарю нет. В нем более 10 тысяч слов [Котельников, 2020, с. 19]. Он содержит 182 категории, в том числе две большие валентные группы (позитивная и негативная), а также группы, объединяющие слова с коннотацией удовольствия (Pleasure), боли (Pain), возбуждения (Arousal), моральных категорий (Virtue и Vice) и др. Слова также размечаются в зависимости от критерия мотивации: необходимость (Need), цель (Goal), попытка (Try), средство (Means), упорство (Persist), достижение цели (Compleat), завершенность (Finish) и неудача (Fail).

Word-Emotion Association Lexicon — это список оценочных слов, размеченных в соответствии с их ассоциациями с 8 базовыми эмоциями: *anger* (гнев), *fear* (страх), *anticipation* (ожидание), *trust* (доверие), *surprise* (удивление), *sadness* (грусть), *joy* (радость), и *disgust* (отвращение), и двумя тональностями *negative* (негативной) и *positive* (позитивной). Всего в лексиконе более 10 тысяч слов, которые были аннотированы вручную с помощью краудсорсинга.

AFINN — список слов и выражений, отмеченных вручную оценкой в интервале от -5 (негативный) до +5 (позитивный). Нейтральными считаются слова с оценкой 0. Словарь находится в открытом доступе и содержит 2477 слов, в том числе нецензурную лексику и сленг, что способствует более точному автоматическому анализу

текстов из социальных сетей. Для этих же целей в словарь включены варианты написания слов с частотными ошибками, с апострофами, дефисами и цифрами.

На сегодняшний день особенно востребованной стала задача создания общедоступной размеченной коллекции русскоязычных текстов [Майорова, 2020, с. 80]. В рамках развития отечественного сентимент-анализа было реализовано несколько проектов словарей оценочной лексики для русского языка.

Лексикон РуСентиЛекс — это упорядоченный по алфавиту список слов и выражений, значениях которых связаны с тональностью. Слова для включения в лексикон были отобраны автоматически, после чего их употребление анализировалось лингвистами на материале новостного дискурса. В текущей версии словаря более 12 тысяч слов и выражений. Он содержит три типа лексем:

1. Слова (выражения) литературного русского языка, для которых хотя бы одно значение имеет оценочный компонент;
2. Слова (выражения), не передающие оценочные отношения автора, но имеющие положительную или отрицательную ассоциацию (коннотацию);
3. Сленг и ругательные слова.

Лексические единицы и их значения, зафиксированные в РуСентиЛекс рассматриваются в отношении трех аспектов:

1. Полярность слова: позитивная или нейтральная (возможно приписывание пар полярностей);
2. Источник тональности: прямо выраженная оценка, эмоция или коннотация;
3. Тональные различия между значениями многозначного слова. Для многозначных слов, все значения которых имеют одну тональность, указывается только она. Для слов, имеющих различные характеристики тональности в разных значениях, описываются особенности каждого значения [Лукашевич, Левчик, 2016, с. 379].

Словарь *ProductSentiRus* — это список из 5 тысяч слов, упорядоченных по мере снижения вычисленной исследователями вероятности их оценочности без указания позитивной или негативной тональности. Для создания словаря использовалась модель машинного обучения, направленная на извлечение оценочных слов в зависимости от совокупности их признаков. Материалом послужили отзывы пользователей в нескольких предметных областях [Лукашевич, 2022, с. 51].

LinisCrowd — это собрание размеченных интернет-текстов общественно-политической тематики и тональный словарь. Проект был

разработан специалистами Лаборатории интернет-исследований НИУ ВШЭ СПб и представляет собой краудсорсинговый веб-ресурс для создания лингвистических инструментов, требующих массовой разметки слов и текстов. Любой пользователь может принять участие в разметке и помочь в развитии общедоступного словаря для автоматического анализа текстов. Для ручной разметки было отобрано 7546 слов из следующих источников:

1. Список высокочастотных прилагательных из русскоязычных текстов из социальных сетей и список автоматически образованных от них наречий.

2. Объяснительный словарь русского языка Марковича.

3. Словарь ProductSentiRus.

4. Перевод англоязычного словаря оценочной лексики для программы анализа тональности текста SentiStrength [Кольцова, Алексеева, Кольцов, 2016, с. 281].

После чего не менее трех аннотаторов присваивали словам оценки от -2 (сильно негативный) до +2 (сильно позитивный). Позитивными и негативными считались такие слова, которые получили большинство оценок соответствующей тональности. В версии словаря за 2016 год представлены исходные оценки слов, без усреднений по разметчикам.

Для исследования применения англоязычных и русскоязычных словарей тональности при сентимент-анализе текста был собран корпус отзывов на фильм «Город астероидов» из социальной сети для любителей кино «Letterboxd». «Город астероидов» (Asteroid City) — американский комедийно-драматический фильм режиссёра Уэса Андерсона, вышедший в 2023 г. и получивший неоднозначную оценку зрителей. Несмотря на преимущественно положительные отзывы кинокритиков, фильм имеет средний рейтинг на сайтах-агрегаторах рецензий. В связи с этим отклик массовой аудитории на данный фильм представляет особый исследовательский интерес в аспекте оценочной лексики.

Для анализа были отобраны отзывы англоязычных пользователей платформы «Letterboxd», после чего в программе «Sketch Engine» был создан корпус из 3468 слов, в котором автоматически определены наиболее частотные и ключевые слова (в основном это оказались существительные и прилагательные). Среди них уже вручную выбирались относящиеся к разряду оценочной лексики. Затем для работы с этими лексемами применялись словари тональности: веб-версия словаря AFINN (URL: <https://darenr.github.io/afinn/>) для слов

на английском языке и словарь *LinisCrowd* 2016 года (URL: <https://linis-crowd.org/>) для их эквивалентов на русском языке. Для перевода и дефиниций использовался сайт Кембриджского словаря (URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>). Ниже приведены выводы, полученные после анализа наиболее интересных случаев.

В ходе исследования были обнаружены общие закономерности работы со словарями тональности. Так, многие лексемы, имеющие явные положительные или отрицательные коннотации, в словарях отмечаются как нейтральные (получают оценку «0»). Например, в словаре AFINN это *gorgeous*, *absorbing* и *amusing*, дефиниции которых напрямую указывают на позитивную оценку (*gorgeous — very beautiful or pleasant* и *absorbing — very interesting*). Предположительно, некоторые несоответствия объясняются тем, что словарям тональности не хватает контекста для корректной оценки слов (положительный характер приведенных лексем всецело раскрывается в ситуации описания впечатлений от фильма), и ограниченным числом слов в бесплатных общедоступных словарях. Так, в словаре *Liniscrowd* отсутствовали слова фарс (*farce*), обаяние (*charm*), раздражающий (*frustrating*). Интересными были случаи, где несовпадение оценок было обусловлено различиями в семантических особенностях слов. Так, прилагательному «moving» в контексте описания сцен фильма соответствует слово «трогательный». Если в словаре *Liniscrowd* ему присваивается оценка «1», показывающая некоторый положительный оттенок, то AFINN определяет его как нейтральное с оценкой «0». Это может быть связано с омонимией данной языковой единицы в английском языке, где оно интерпретируется или как «трогательный, эмоциональный, душещипательный», или как «движущий, подвижный, перемещающийся». В отношении несоответствий в значениях и коннотациях также привлекают внимания и различные оценки слов «funny» («4») и «смешной» («-1» и «1») для характеристики некоторых моментов фильма. В Толковом словаре И. С. Ожегова сразу после прямого значения лексемы «смешной» («вызывающий смех») приводятся значения с ярко выраженными негативными подтекстом «достойный насмешки», «нелепый» [Ожегов, Шведова, ЭР], в словаре С. А. Кузнецова есть пояснения «вызывающий ироническое отношение своей нелепостью, несообразностью», «такой, который нельзя воспринимать серьезно» [Кузнецов, ЭР]. В сравнении с этим у английского слова «funny» более однозначная положительная трактовка, как у русского «смешной» в его первом значении, что и отражается в разнице оценок в англоязычном и русскоязычном словарях

тональности. Необходимо отметить, что слово «funny» имеет и значение «странный», как в словосочетании «tastes a bit funny», но в контексте конкретного отзыва читается именно как «побуждающий к смеху». Здесь уместно привести сравнение слов «amusing» и «забавный», предлагаемого в качестве его русскоязычного соответствия Кембриджским словарем. В данном случае, наоборот, русское слово получает более высокую оценку «1», чем английское — «0». Обратившись к словарю синонимов Мерриам-Уэбстер, можно увидеть, что к синонимам «amusing» помимо слов, имеющих нейтральное или положительное значение (enjoyable, delightful, entertaining, pleasurable, exciting), относятся также и лексемы, имеющие более негативные коннотации (ludicrous, ridiculous, facetious) [Amusing, ЭР], что может служить основанием для нейтральной оценки в словаре AFINN. Одной из трудностей при работе со словарем *Liniscrowd* было отсутствие в нем словосочетаний, что оказалось особенно актуальным, когда одно английское слово переводилось на русский целостным выражением, значение которого в определенной степени идиоматично, к примеру: confusing — сбивающий с толку или confounding — ставящий в тупик. Самой большой сложностью при работе со словарями тональности были случаи введения в текст метафор и использования лексем в их переносном, не буквальном значении. В отсутствии контекста словарь не может определить оценочный характер таких лексем, как «gutting» («the text itself is gutting and devastatingly smart»), «dense» («a ludicrously dense piece of work...»), «subversive» («...a far more subversive story»), не говоря уже о полноценной передаче эмоционально-экспрессивной семантики в переводе.

Для более детального рассмотрения этих случаев был использован инструмент сентимент-анализа, основанный на модели NLP (*natural language processing* или обработка естественного языка), обученной на комментариях пользователей. В бесплатной демоверсии доступны следующие функции: определение ключевых слов, субъективности текста, его тональности (от -1 до +1) и тематической принадлежности. Программа правильно выявила общую положительную тональность двух предложений, отрывки которых приведены выше. Это легко объясняется присутствием в них слов, имеющих более однозначную положительную оценку. Так, в качестве ключевого слова в предложении «ASTEROID CITY is an actual masterpiece, a ludicrously dense, profoundly felt piece of work...» было определено «masterpiece» (шедевр), а в предложении «The text itself is gutting and devastatingly smart» ключевым стало слово «smart» (умный). Предложение «not quite the movie I expected

it to be, as it's a far more subversive story than the trailers sold it as...» было определено как имеющее отрицательную тональность с общей оценкой $-0,59$ и ключевым словом «subversive» с оценкой $-0,736$. Данная программой оценка не соответствует действительности — автор отзыва использует слово «subversive» не в его прямом значении «подрывной» или «разрушительный», а в значении «новаторский» и «революционный» для описания фильма, который ставит перед зрителем провокационные вопросы, заставляет задуматься, предлагает свой уникальный взгляд на проблему. Последующие рассуждения автора подтверждают это, так как он называет фильм глубоким и интересным и заявляет, что хотел бы почитать больше о нем («...looking forward to reading a lot of writing on this one...»).

Таким образом, можно сделать вывод, что качество и успешность сентимент-анализа на прямую зависит от учета контекста: чем более широкий контекст берется при исследовании (не только предложение, но и весь текст в целом), тем более точны его результаты.

На данный момент технология сентимент-анализа предлагает многообещающее поле для дальнейших исследований, особенно в свете активного развития систем автоматической обработки естественного языка и генеративного искусственного интеллекта. В настоящей работе были рассмотрены трудности, возникающие при работе со словарями оценочной лексики, определена решающая роль контекста при анализе тональности и описаны экспрессивно-семантические особенности, присущие некоторым лексическим единицам. В заключение хотелось бы отметить, что наиболее эффективным представляется использование автоматических инструментов анализа текста совместно с ручной оценкой с привлечением экспертов.

Литература

- Баркович А. А. Сентимент-анализ: лингвистический потенциал регламентации предобработки // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2023. Т. 2, № 3. С. 116–123.
- Баркович А. А., Петрова Н. С. Сентимент-анализ: прагматическая специфика // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2023. № 2 (273). С. 40–46.
- Богданов А. Л., Дуля И. С. Сентимент-анализ коротких русскоязычных текстов в социальных медиа // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2019. № 47. С. 220–240.
- Богданова Т. Ф., Бойчук Е. И. Основные теоретические проблемы, связанные с понятием тональности текста // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4 (23). С. 136–141.

- Емельянова О. Н. Эмоционально-оценочная лексика // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): слов.-справ. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. С. 750–751.
- Кольцова О. Ю., Алексеева С. В., Кольцов С. Н. Тональный словарь и обучающая коллекция для sentiment-анализа социально-политических текстов // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной международной конференции «Диалог» (Москва, 1–4 июля 2016 г.). № 15 (22). М.: Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2016. С. 277–288.
- Котельников Е. В. Современные словари оценочной лексики для анализа мнений на русском и английском языках (аналитический обзор) // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2020. № 12. С. 16–33.
- Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar> (дата обращения: 15.11.2024).
- Лукашевич Н. В., Левчик А. В. Создание лексикона оценочных слов русского языка РусСентилекс // Труды конференции OSTIS-2016. 2016. С. 377–382.
- Лукашевич Н. В. Автоматический анализ тональности текстов: проблемы и методы, Интеллектуальные системы. Теория и приложения. 2022. Т. 26, № 1. С. 50–61.
- Майорова Е. В. О sentiment-анализе и перспективах его применения // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2020. № 4. С. 78–87.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. URL: http://www.lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_e_1.txt (дата обращения: 15.11.2024).
- Пескишева Т. А. Анализ применения дистрибутивно-семантических моделей для пополнения словаря оценочной лексики // Научно-исследовательские публикации. 2017. № 3 (41). С. 6–12.
- Amusing // Merriam-Webster.com Thesaurus, Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/amusing> (дата обращения: 15.11.2024).

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМИОТИЧЕСКИХ КОДОВ
ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТА САСПЕНСА
В ПОЛИКОДОВОМ МУЛЬТИМОДАЛЬНОМ ТЕКСТЕ
(НА ПРИМЕРЕ ВЕБ-СЕРИАЛА “DARK”)**

А. В. Гринякина,

магистрант 1-го года обучения, СНИУ им. акад. С. П. Королева

М. А. Гончарова,

канд. филол. наук, доц., СНИУ им. акад. С. П. Королева

Статья посвящена анализу немецкоязычного веб-сериала “Dark” с точки зрения способов создания эффекта саспенса — напряженного невыносимого ожидания, возникающего у зрителя. Данная работа базируется на комплексном полисемиотическом подходе И. Гамбье и на классификации видеовербальных текстов О. В. Поймановой. Веб-сериал понимается как поликодовый мультимодальный текст, в котором информация закодирована с помощью вербальных и невербальных кодов и передается по визуальному и аудиальному каналам. В ходе анализа авторы приходят к выводу, что продуктивным способом является использование естественного языка для апелляции к прецедентным феноменам с пугающими коннотациями, в то время как семиотические коды из других групп могут реализовывать различные функции — от выделительной до аппозитивной.

Ключевые слова: поликодовый текст, мультимодальный текст, веб-сериал, саспенс, семиотический код, канал передачи информации, анализ поликодового мультимодального текста.

**THE INTERACTION OF SEMIOTIC CODES USED TO BUILD
SUSPENSE: A CASE STUDY OF WEB SERIES “DARK” AS POLYCODE
MULTIMODAL TEXT**

A. V. Griniakina, M. A. Goncharova

The article is aimed at the research of the ways of creating suspense in the German-language web series “Dark”. The term refers to the state of excitement when tension holds the viewer’s attention completely. The study is based on the complex polysemiotic approach proposed by I. Gambier and on the classification of videoverbal texts by O. V. Poimanova. The web series is understood as a polycode multimodal text in which information is encoded using verbal and non-verbal codes and transmitted through visual and auditory transmission channels. During the course of this work, the authors come to the conclusion that a productive way of building suspense is to use natural language to appeal to precedent phe-

nomena with frightening connotations, while semiotic codes from other groups can implement various functions — from highlighting to appositive ones.

Keywords: polycode text, multimodal text, web series, suspense, semiotic code, information transmission channel, analysis of polycode multimodal text.

Кинематограф прочно укоренился в современном обществе, став неотъемлемым элементом культуры. Каждый день создается огромное количество произведений киноискусства. В настоящее время в рамках кинодискурса выделился новый жанр — веб-сериал. Веб-сериал представляет собой особый тип сериала, пришедший на смену традиционному телесериалу и наиболее распространенный в настоящее время. Веб-сериал, который «строится по тем же принципам, что и телесериал», представляет собой многосерийный кинотекст, рассчитанный на просмотр частями в течение длительного времени, и распространяющийся через Интернет [Moreau, 2020].

Одним из представителей данного жанра является немецкоязычный научно-фантастический триллер “Dark” (рус. «Тьма», 2017–2020), созданный Бараном бо Одаром и Янтье Фризе. В веб-сериале, посвященном проблемам путешествий во времени и возникающим в результате парадоксам, рассказывается история четырех семей, темное прошлое которых постепенно раскрывается, когда в маленьком городке Винден начинают пропадать дети. Хотя “Dark”, несомненно, не первый проект, который черпает вдохновение в мрачных образах и исследует пугающие темы, его особенность заключается в обращении к немецкому культурному наследию и умелом сочетании национальных мотивов с мифологическими и религиозными образами для создания тревожного, интригующего повествования, в основе которого лежит эффект саспенса.

Отечественный кинорежиссер и сценарист, а также создатель собственной киношколы А. Н. Митта определяет саспенс (англ. *suspense*) как «напряженное невыносимое ожидание» — особую эмоциональную реакцию, возникающую у зрителя в процессе восприятия фильма или сериала [Митта, 2016, с. 53].

Сложность и многоаспектность данного феномена неоднократно отмечалась исследователями: в различных научных работах соответствующий термин использовался для обозначения реакции аудитории на происходящее на экране, соответствующего приема киноязыка и даже конкретного момента в произведении. А. В. Лещенко акцентирует внимание на двух основных подходах, существующих в современной научной литературе: в рамках психологического

подхода саспенс трактуется как определенное «эмоциональное состояние», а в рамках нарратологического понимается как особый способ построения нарратива [Лещенко, 2014, с. 56]. В рамках данной работы мы будем использовать термины «саспенс» и «эффект саспенса» в значении «сильное эмоциональное переживание, возникающее у зрителя в процессе просмотра фильма или сериала, которое характеризуется ощущением напряженного невыносимого ожидания».

Эффект саспенса основывается на психологическом механизме, который выражается в стремлении человека к «состоянию устойчивого равновесия». Поэтому основная «формула саспенса» состоит в том, чтобы поместить героя/героев в некоторую конфликтную ситуацию, которая предполагает несколько одинаково вероятных вариантов развития событий, прогнозируемых зрителями. Важно, что один из этих вариантов должен являться наиболее предпочтительным для аудитории, а другой — наименее предпочтительным, то есть оба исхода должны иметь «эмоциональную значимость» [Lehne, Koelsch, 2015]. В этом случае состояние напряженного ожидания сохраняется у аудитории до тех пор, пока конфликт не будет разрешен. На текущий момент саспенс является одним из наиболее эффективных и часто используемых элементов киноязыка.

В рамках данного исследования веб-сериал рассматривается в качестве поликодового мультимодального текста.

Термин «поликодовый текст» был введен в 1974 г. Г.В. Ейгером и Л. Юхтом для обозначения текстов, базирующихся на нескольких знаковых системах, то есть совокупности компонентов, закодированных как при помощи вербальной знаковой системы — «естественного языкового кода», так и при помощи невербальных знаковых систем [Есильбаева, 2011, с. 253].

Существует и иной подход к анализу текстов, акцентирующий внимание не на использованных для кодирования информации знаковых системах, а на задействованных каналах восприятия — перцептивных модальностях. Под «мультимодальным текстом» мы понимаем текст, «воспринимаемый при помощи различных модальностей — каналов восприятия информации, в частности зрительной и аудиальной» [Некрасова, 2014, с. 45].

Одним из наиболее удобных инструментов для анализа кинотекста как поликодового мультимодального текста является комплексный полисемиотический подход, предложенный лингвистом И. Гамбье. Исследователь описывает 14 семиотических кодов, разделенных на 4 группы в зависимости от выбранного типа знаковой системы

и задействованного рецептивного канала: аудиальные вербальные (лингвистический, вербальный паралингвистический, художественно-театральный), аудиальные невербальные (шумо-звуковой, музыкальный, невербальный паралингвистический), визуальные вербальные (графический), визуальные невербальные (иконографический, фотографический, сценографический, кинематографический, кинесический, проксематический, костюмный). Данные коды выделяются в анализируемом тексте, а затем осуществляется их анализ [Gambier, 2013, p. 48].

Для описания способов взаимодействия данных кодов друг с другом используется классификация, разработанная на основе классификации видеовербальных текстов О.В. Поймановой [Пойманова, 1997, с. 19]. В качестве «ядра» веб-сериала как поликодового мультимодального текста мы рассматриваем его вербальную составляющую (в первую очередь, нарратив — художественно-театральный код, и звучащую речь — вербальный код). Другие семиотические коды или группы семиотических кодов могут выполнять по отношению к ним различные функции: аддитивную (дополнение), выделительную (выделение), аппозитивную (противопоставление), интегративную (дублирование).

Эффект саспенса является неотъемлемой частью веб-сериала “Dark”, что характерно для произведений жанра «триллер». Этот эффект не только создается в отдельных ключевых сценах, но и поддерживается на протяжении всех трех сезонов при помощи различных художественных средств — как вербальных, так и невербальных.

Так, на сюжетно-композиционном уровне (художественно-театральный код) используются такие приемы как: «клиффхэнгер» (сцена/серия прерывается на самом интересном моменте), «спасение в последний момент», использование других жанровых клише.

Способы создания эффекта саспенса при помощи невербальных средств с опорой на достижения в области психологии были достаточно подробно освещены в научных работах, посвященных кинодискурсу. Опираясь на данные исследования, мы пришли к выводу о том, что в веб-сериале “Dark” эффект саспенса реализуется на нескольких уровнях:

- на уровне монтажа: ретардация повествовательного времени, использование крупных планов, многократное повторение кадров с «пугающими» объектами (кинематографический код);
- на уровне построения кадра: оформление видимого пространства с использованием параллельных линий, приглушенная

- цветовая гамма, использование ярких акцентов тревожных цветов (сценографический, фотографический, костюмный, иконографический коды), размещение персонажей в кадре в нарочито неестественных позах (кинесический, проксематический коды);
- на уровне аудиодорожки: инструментальные мелодии, воспринимаемые слушателем как дисгармоничные, специальные звукошумовые эффекты или отсутствие музыкального и звукошумового сопровождения в отдельных сценах (музыкальный, шумо-звуковой коды).

Данные коды, которые относятся к группам аудиальных невербальных и визуальных невербальных кодов соответственно, выполняют аддитивную и выделительную функции по отношению к вербальному «ядру». Часто они выполняют интегративную функцию по отношению друг к другу: например, перемещения камеры по сводам темной пещеры могут сопровождаться тревожной музыкой. Все это позволяет создателям веб-сериала акцентировать внимание зрителя на конкретных «зловещих» элементах в художественном пространстве сериала, вызвать у зрителя чувство дискомфорта или придать происходящему на экране реалистичность.

В качестве особого продуктивного способа создания саспенса на уровне отдельных сцен мы выделяем апелляцию к прецедентным феноменам (далее ПФ) — то есть феноменам (как правило, текстам или ситуациям), которые являются общеизвестными и «актуальными в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане» для членов некоторого национально-лингво-культурного сообщества [Красных, 2002, с. 58]. Апелляция осуществляется посредством использования в данной сцене атрибутов данного ПФ, которые передаются при помощи различных семиотических кодов.

Мы предполагаем, что обращение к ПФ, обладающим пугающими коннотациями, позволяют авторам веб-сериала “Dark” сделать повествование более захватывающим, убедительным и понятным для зрителя, генерируя экспрессивные образы, активизируя фоновые знания зрителя и позволяя ему проводить параллели между сюжетом данного сериала и конкретными ПФ.

В качестве примера рассмотрим эпизод из первой серии первого сезона “Geheimnisse” (рус. «Секреты»), где группа подростков совершает ночную вылазку к уединенной пещере в лесу. Здесь осуществляется апелляция к прецедентному тексту немецкой народной сказки “Hänsel und Gretel” (рус. «Гензель и Гретель»). Атрибутами данного текста являются его название, прецедентные имена (имена главных

героев) и беспрецедентные феномены (ребенок, лес, похищение, ведьма, смерть).

Конфликтная ситуация изначально создается на сюжетно-композиционном уровне, то есть при помощи художественно-театрального кода. Авторы сериала используют троп «ночной поход в лес», который также является клише, часто встречающимся в фильмах ужасов. В результате у зрителя появляется тревожное предчувствие, что с кем-то из персонажей произойдет нечто плохое. Согласно другому предположению, которое подтверждается в дальнейшем, наиболее вероятным кандидатом на эту роль является самый уязвимый член группы — младший брат двоих персонажей, Миккель, которого взяли за компанию, что демонстрируется зрителю в формате диалога между персонажами (вербальный код):

— *Bring den sofort wieder zurück!* (Немедленно отведи его обратно!)

— *Was macht der Spasti hier?* (А мелкий что тут забыл?).

Во время прогулки подростки обсуждают недавнюю пропажу одного из мальчиков, которого безуспешно ищет полиция. Они пытаются понять, жив он или умер, и смогут ли его найти, используя такие слова и словосочетания как: “*entführen*” — «похитить», “*einsperren*” — «запирать», “*nicht rauskönnen*” — «быть взаперти», “*der Tote*” — «мертвый», “*tot sein*” — «быть мертвым», таким образом в диалоге поднимаются темы смерти и похищения. Само обращение к прецедентному тексту также происходит при помощи вербального кода, посредством краткого пересказа. Несмотря на то, что отсылка к сказке является шуточной, она выступает в качестве очевидного тревожного сигнала для зрителя:

— *Warum macht das jemand? Jemand anderen einsperren?* (Зачем вообще кому-то это делать? Похищать и держать кого-то взаперти?)

— *Das ist wie mit der Hexe bei „Hänsel und Gretel“. Denn sie Hunger hatte und brauchte was zu essen.* (Ну это как с ведьмой из «Гензель и Гретьель». Она просто хотела есть и искала себе обед).

Информация, передаваемая данной группой кодов, формирует идейное ядро сцены.

Другая крупная группа кодов выполняет аддитивную функцию по отношению к ним. Тревожная атмосфера поддерживается при помощи аудиальных невербальных средств — специальных звуковых эффектов и звуков, издаваемых персонажами или их окружением (шумо-звуковой и невербальный паралингвистический коды). Шум, издаваемый подростками, делает ситуацию более реальной: это звуки дыхания, шуршание одежды, щелчки фонариков, шаги, шелест

опавшей листвы и хруст веток под ногами. Присутствуют и звуки природы: завывания ветра, пощелкивания и шорохи вдали, неясные звуки, вероятно, издаваемые лесными животными. Отсутствие в кадре источников звука поддерживает ситуацию неопределенности и позволяет нам строить догадки относительно их происхождения.

В дополнение к этому создатели веб-сериала используют хорошо известный прием, позволяющий продемонстрировать уязвимость персонажей и создать саспенс в сцене при помощи визуальных невербальных средств: подростки сняты таким образом, что кажется, будто их поглощает лесная тьма. Единственными источниками света в сцене являются фонарики в их руках (сценографический и фотографический коды). Таким образом, аудиальные и визуальные невербальные средства создания эффекта саспенса также реализуют интегративную функцию по отношению друг к другу.

Аддитивную и выделительную функцию имеет костюмный код, также относящийся к группе визуальных невербальных: Миккель одет в черный комбинезон со светоотражающим изображением скелета, который отчетливо выделяет его среди остальных ребят и привлекает к себе внимание зрителя. По словам сценаристов, костюм мальчика «связан с темой смерти», что считывается на подсознательном уровне: «это работает, несмотря на то, что вы этого даже не замечаете» [Berlinale Talents, ЭР].

В то же время, в данном эпизоде другая группа кодов оказывается противопоставленной остальным, то есть ее функция является аппозитивной. Например, вербальный паралингвистический код из группы аудиальных невербальных представлен нарочито веселыми, небрежными интонациями ребят; а кинесический и проксематический коды из группы визуальных невербальных — движениями, призванными разрядить обстановку, что в совокупности указывает на то, что для подростков все происходящее — веселое и интересное приключение. По отношению друг к другу данные коды выполняют интегративную функцию, что позволяет дополнительно подчеркнуть серьезность ситуации.

В результате проведенного исследования мы приходим к выводу о том, что комплексный эффект саспенса в поликодовом мультимодальном тексте веб-сериала “Dark” создается благодаря взаимодействию нескольких семиотических кодов, причем доминирующая роль в этом процессе отводится вербальным средствам, ранее обделенным вниманием исследователей. «Ядро» кинотекста составляет нарратив, представленный художественно-театральным кодом из группы

вербальных аудиальных. В то же время, для создания целостной картины происходящего важны невербальные способы создания саспенса, выполняющие, в основном, аддитивную и выделительную функции — грамотная работа со звуком и декорациями позволяет усилить тревожную атмосферу в конкретной сцене, например, придав ей глубину и реалистичность. В качестве продуктивного способа создания данного эффекта в произведении мы выделяем апелляцию к атрибутам прецедентных феноменов с пугающими коннотациями при помощи семиотических кодов из всех четырех групп, выполняющих различные функции — аддитивную, выделительную, аппозитивную, интегративную, так как это дает зрителю возможность генерировать эстетически важные ассоциации. Рассмотрение данного механизма на конкретном примере позволяет нам сделать вывод о том, что обращение к прецедентному феномену “Hänsel und Gretel” в рамках эпизода “Geheimnisse” позволяет авторам сериала провести параллель между двумя ситуациями: уже случившейся пропажей одного ребенка и пропажей другого, которая еще не произошла, но обязательно произойдет в дальнейшем.

Литература

- Есильбаева А. Основные признаки поликодового текста // Вестник КазНТУ. 2011. № 36. С. 253–255.
- Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002.
- Леценко А. В. Понятие саспенса в контексте современных научных исследований // Science and Education a New Dimension. Philology. 2014. № 29. С. 55–57.
- Митта А. Н. Кино между Адом и Раем: кино по Эйзенштейну, Чехову, Шекспиру, Курасаве, Феллини, Хичкоку, Тарковскому. М.: АСТ, 2016.
- Некрасова Е. Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник ТГУ. 2014. № 378. С. 45–48.
- Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997.
- Berlinale Talents. Baran bo Odar & Jantje Friese. Murder Management: Tension in Crime and Mystery (2018). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXdrrGTmvuc> (дата обращения: 25.04.2024).
- Gambier Y. The position of audiovisual translation studies // The Routledge Handbook of Translation Studies. New York: Routledge, 2013. P. 45–59.
- Lehne M., Koelsch S. Towards a General Psychological Model of Tension and Suspense // ResearchGate. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/272837358_Toward_a_general_psychological_model_of_tension_and_suspense (дата обращения: 20.11.2023).
- Moreau E. What Is a Web Series? Are They Worth Watching? // Lifewire: Tech for Humans. 2020. Oct. 21. URL: <https://www.lifewire.com/what-is-a-web-series-3486070> (дата обращения: 20.11.2023).

МЕТАФОРИЗАЦИЯ ОБРАЗА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЗАПАДА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ СТАТЬЯХ А. А. ПРОХАНОВА

А. А. Менякина,

аспирант 2-го года обучения, ДонГУ

В основу предлагаемой работы положен когнитивно-дискурсивный подход, позволяющий проанализировать метафорическое воплощение образа Российской Федерации и образа Запада в публицистических статьях А. А. Проханова, опубликованных в газете «Завтра» за 2023 г. Данный информационный ресурс откликается на наиболее социально значимые темы, а заданный временной отрезок позволяет создать точную статистику использования метафорических моделей. В результате проведенного исследования удалось выявить, что в качестве источников образности для концептуализации Российской Федерации выступают фитоморфные метафорические модели и религиозные образы, в то время как при метафоризации образа Запада публицист апеллирует к гастрономическим конструкциям, обращается к древнегреческой мифологии.

Ключевые слова: публицистика, метафора, Российская Федерация, Запад, Проханов.

METAPHORIZATION OF THE IMAGE OF THE RUSSIAN FEDERATION AND THE WEST IN A. A. PROKHANOV'S JOURNALISTIC ARTICLES

A. A. Menyakina

The proposed work is based on a cognitive-discursive approach that allows us to analyze the metaphorical embodiment of the image of the Russian Federation and the image of the West in A. A. Prokhanov's journalistic articles published in the newspaper "Tomorrow" in 2023. This information resource responds to the most socially significant topics, and a given time interval allows you to create accurate statistics on the use of metaphorical models. As a result of the conducted research, it was possible to identify that phytomorphic metaphorical models and religious images act as sources of imagery for the conceptualization of the Russian Federation. While when metaphORIZING the image of the West, the publicist appeals to gastronomic constructions, refers to ancient Greek mythology.

Keywords: journalism, metaphor, Russian Federation, West, Prokhanov.

Восприятие одного государства широкими слоями населения другого государства в значительной степени зависит от того, как информация интерпретируется и представляется в СМИ. Вследствие активного процесса глобализации, политических, экономических и военных событий в мире, в которых важная роль отводится

России и Западу, изучение образа этих политических фигур на карте мира становится актуальной темой для современных масс-медиа. Способность средств массовой информации отображать события и воспроизводить разнообразие сегодняшнего мира в различных медиаформатах является основополагающим аспектом формирования современной картины мира. Геополитический конфликт между Россией и Западом приводит к созданию новой метафорической картины мира, формируемой прессой. Это и обуславливает актуальность анализа функционирования метафор, концептуализирующих образ названных стран в дискурсе масс-медиа.

Становясь средством порождения такой концептуализации, метафора представляет собой ведущий способ мышления и инструмент аргументации.

Как отмечает А. Н. Баранов, употребление различных метафорических моделей представляет собой способ «речевого воздействия с целью формирования у реципиента положительного или отрицательного мнения о той или иной политической единице» [Баранов, 1991, с. 13]. Таким образом, удавшаяся метафорическая модель может стать «мягким» оружием под пером пропагандиста определенных идей. Воздействуя на эмоциональную сферу человека, метафора представляет собой средство манипуляции сознанием, примеров которого немало в публицистических текстах Александра Андреевича Проханова.

А. П. Чудинов отмечал, что Проханов «мыслит метафорами, познает при помощи метафор тот мир, в котором он живет, а также стремится в процессе коммуникативной деятельности преобразовать существующую в сознании адресата языковую картину мира» [Чудинов, 2001]. Для подтверждения данного высказывания достаточно привести следующий контекст из книги Проханова «Последний солдат империи»: «— Ну что ж, мы разрушимся. Но знайте, наше разрушение страшно коснется и вас. **Наши осколки и трещины промчатся по всей земле, достигнут Америки и взорвутся в центре Манхеттена. Ибо когда взрывается Урал, трещат Аппалачи. Когда иссыхает Волга, мелеет и Миссисипи. Когда отравляют Байкал, яд течет в Мичиган. Такова геополитика Российской империи... Повторяю, трещины от нашего взрыва добегут до Америки, потряхнут в ваших домах чайные сервизы, заклинают ваши компьютеры, и вы содрогнетесь от подземных толчков... Охваченная гражданской войной Россия, в последней тоске и безумии, взорвет свои станции, запустит свои ракеты, и этот салют в честь Конца Света развесит над Америкой свои сверкающие великолепные**

люстры. Наша империя, уходя из истории, утащит вас в преисподнюю» [Проханов, 2003, с. 3].

Метафорика политического взаимоотношения России и Запада, реализуемая в публицистических статьях Проханова, позволяет автору текста уйти от последовательной логической аргументации, напрямую обратиться к образной системе адресата.

Геополитические изменения, происходящие в мире в последнее время, способствовали обострению отношений России с Западом и усилению противостояния между ними. При концептуализации событий в зоне специальной военной операции особую значимость приобретает номинация *баня*, которая сопровождается соответствующими прилагательными. Существительное *баня*, используемое в политическом дискурсе в сочетании с прилагательными, обозначающими степень усиления температурного режима, формирует метафору «Война — кровавая баня»: *«Говорят — “кровавая баня”. Но мы ещё не в бане, мы в предбаннике. Горят под Бахмутом танки, и падают под Соледаром самолёты... Превращается в руину Донецк. Дроны атакуют Севастополь и Брянск... Но это ещё не кровавая баня, это только предбанник»* [Проханов, ЭР]; *«Есть ещё несколько минут до того, как откроется дверь огненной парилки, и мы, старый и малый, переступим раскаленный порог»* [Проханов, ЭР].

Метафорическое описание специальной военной операции обнаруживается уже в самом названии статьи Проханова «Алфавит войны», в которой историческое развитие России характеризуется появлением новых букв в алфавите, знаками “Z” и “V” на технике, которая задействована в военных действиях. Рассмотрим контекст: *«Русская история пишется новым русским алфавитом, где аз, буки, вежи, глаголь пополнились ви и зет»* [Проханов, ЭР].

Если развитие русской истории сопровождается героическим использованием символов “Z” и “V”, в которых зашифрованы фразы: *«За Победу»*, *«Задача будет выполнена»*, *«Сила V правде»*, то военная политика Запада представляется в виде немецкой техники, фашистской свастики. Обратим внимание на следующие примеры, в которых речь идет о повторении событий Второй мировой войны: *«Немецкие “Леопарды” с крестами сходят с военных конвейеров, на платформах пересекают Европу, начинают месить гусеницами украинскую землю, движутся к линии фронта. Танк двадцать первого века... И только крест, начертанный на броне, всё тот же — белёсый, мучнистый, тевтонский, беспощадный, ползущий на восток»* [Проханов, ЭР]; *«Немецкий танк “Леопард” своим сатанинским прыжком перепрыгнул Нюрнбергский процесс, акт капитуляции в Потсдаме, парад*

Победы в Москве, и Третий рейх восстал из пепла... Германия... вновь надела чёрный мундир СС... с Железным крестом, которым снова кроваво крестит русские земли» [Проханов, ЭР].

Статья «Истошный крик пеликанов» посвящена теме русской эмиграции. Проханов говорит о некоторых исторических событиях и последующего за ними отъезда русских людей из страны. Характеризуя пятую волну эмиграции, публицист отмечает, что она отличается от всех предшествующих лютой ненавистью ко всему русскому: *«Пятый исход состоялся на наших глазах... Подавление оранжевой революции на Болотной площади, разгром структуры Навального*, закрытие общества “Мемориал”**, закрытие Сахаровского центра**, закрытие радиостанции “Эхо Москвы”*** и превращение недавних кумиров в ино-агентов породило массовый исход из России...»* [Проханов, ЭР].

В следующем контексте обратим внимание на зооморфизм *пеликан*. Данной метафорой Проханов характеризует граждан России, которые, ненавидя все русское, отказываясь от своей истории и культуры, покидают родную страну и лишаются самих себя, своей жизни: *«Их трагедия в том, что все они взлелеяны и вскормлены Россией... Желая смерти России, они желают смерти себе. Они совершают массовое самоубийство... тысячи людей одновременно совершают харакири, вываливая из вспоротых животов кровоточащие внутренности. Так пеликаны своими тяжелыми клювами раздирают себе грудь и выклёвывают из себя самих своё сердце. Пятый исход — это стая пеликанов, дерущих свою грудь и кричащих от боли. Они никогда не вернутся в Россию. Они никогда не вернутся в себя»* [Проханов, ЭР].

Концептуально характеризуя процесс эмиграции, публицист обращается и к зооморфизму *медведь*. Этот образ является наиболее исторически укорененной метафорой образа России. В следующем контексте из статей Проханова этот образ получает иное толкование: *«Он вышел на берег мокрый, блестящий, с прилипшей шерстью и стал трясти загривком. С него во все стороны полетели брызги. Медведь стряхнул с себя воду и убежал в тайгу. Так Россия время от времени тряcёт загривком и сбрасывает с себя часть своего народа»* [Проханов, ЭР].

Явление русофобии часто встречается в политических отношениях между Россией и другими странами, особенно в отношениях между Россией и западными странами: *«Запад построил громадную фабрику,*

* Внесен в перечень экстремистов.

** Признан в Российской Федерации иностранным агентом.

*** Заблокировано по решению Генеральной прокуратуры Российской Федерации.

продукцией которой является **русофобия**. На этой фабрике **самым горячим цехом**, где работают специалисты самой высокой квалификации, являются **представители тех, кто объединен в сгусток ненавистников и метафизических врагов России**» [Проханов, ЭР].

Продолжает развивать тему взаимоотношений двух стран и следующий контекст, в котором Запад метафорически выступает неприступной крепостью, в то время как Россия представлена храмом, местом, где всё пропитано атмосферой божественного, сокровенного, высокого: **«Англосаксонская “крепость на горе” сражается с Русской Мечтой о божественной красоте и гармонии, о “русском храме на холме”»** [Проханов, ЭР]; **«Сегодня сражаются американская крепость и русский храм. Изборское сознание вскрывает смысл этой вселенской схватки»** [Проханов, ЭР].

На наш взгляд, в данном контексте имеет значение и указание на расположение данных архитектурных сооружений. Так, склоны гор состоят из скалистых пород, здесь практически не встретишь растительности. А на холмах всегда богатая растительность: растут травы, кустарники и деревья, потому что на склонах холмов есть почва. В следующей статье Проханова встречаем фитоморфную метафору, которая представлена такими лексемами, как *пень, дерево, поле, сад* и характеризующими нашу страну как нечто естественное, благоприятное и позитивное: **«Государство Российское, будь стальным, непробиваемым для пуль, будь панцирем, защитой божественного драгоценного сада, именуемого Россией. Мы — садовники, а не лесорубы. Это у американцев — “Три топора”. А у нас: “Акации”, “Гиацинты”, “Твоздики”»** [Проханов, ЭР].

Необходимо отметить, что если в контексте фитоморфной метафоры русский человек является садовником, ухаживающим за своим садом, то американец — это лесоруб, занимающийся рубкой деревьев. Рассмотрим следующие примеры: **«Запад обрубил древо русской истории, оставил от неё пень... Но нет, всё не так. В который раз случилось русское чудо. Пень русской истории пустил побег. Этот побег пробил бетон и сталь, разрушил мерзкий бар, метнулся ввысь. Вновь загудело древо русской истории»** [Проханов, ЭР].

Если при характеристике образа Российского государства Проханов чаще всего обращается к фитоморфным метафорам, то при концептуализации образа Запада и его политики, направленной на Россию, обнаруживаются гастрономические метафорические модели, всегда обладающие пейоративным смыслом: **«Он распался не на тридцать три, а на пятнадцать окровавленных, с торчащими**

костями, ломтей... Россию собираются разделять, как разделяют на мясокомбинате говяжью тушу» [Проханов, ЭР].

Проведя анализ названных статей Проханова, можно сделать вывод, что в качестве источников образности для концептуализации Российской Федерации выступают религиозные мотивы и образы. Это утверждение подтверждалось уже в вышеуказанном контексте, где, называя Россию храмом, Проханов придает этому образу чувство глубокого почтения, благоговения. В качестве примера можно привести и следующий контекст: *«Эти смыслы содержатся в Веровании Русской Мечты — мечты о России бессмертной, небесной, божественно справедливой»* [Проханов, ЭР].

Следует отметить и то, как у публициста представлен образ времени. В прохановских текстах события уплотняются, время контекста опережает реальное время, в них запущено развитие и воплощается представление о Русской Мечте. Михаил Александрович Кильдяшов, русский поэт, публицист и литературный критик, утверждает, что Проханов является представителем сакрального реализма, так как создает небесные смыслы: «Так я называю творческий метод, который приходит на смену постмодернизму. В сакральном реализме о серьёзном говорят серьёзно, верят, что “всё на свете должно превосходить себя, чтобы собой”, верят, что единица в одночасье может стать равна миллиону. В сакральном реализме важно найти небесное в земном, а не низвести небесное до земного. Проханов — сакральный реалист, он создаёт небесные смыслы» [Кильдяшов, 2020].

Обратимся к следующему контексту из статьи публициста: *«Русская история — не дева с улыбкой Джоконды и подолом Мерлин Монро. Русская история — Богородица, стоящая босыми стопами на звёздах. Покрова Богородицы пропахли потом, пропитаны кровью, забрызганы слезами. Эти покрыва вновь заслоняют Россию от смерти»* [Проханов, ЭР]. История России у Проханова олицетворяется в образе Пресвятой Богородицы, которая выступает началом вселенской защиты и милосердия: Мать Христа Бога склоняется над страной, как над своим детищем и, закрывая его, укутывает от зла и угроз.

Сравнение России и Запада происходит посредством отсылок на известный образ культурного представителя страны, ее выразителя: *«Русские смыслы Сергея Радонежского, Пушкина и Вернадского борются со смыслами Вавилонской башни, града на холме — той крепости, что построена на черепах покоренных народов»* [Проханов, ЭР]. Так указание на фигуры Сергея Радонежского, Александра Сергеевича Пушкина и Владимира Ивановича Вернадского воплощается русскими

смыслами о вере, святости, избранности, гениальности в искусстве и науке. В свою очередь при концептуализации заложенных в западной культуре смыслов публицист обращается к легенде о Вавилонской башне, смысл которой заключается в осуждении гордыни людей, неуважения ими божественного порядка вещей.

В следующем контексте для характеристики состояния авторитета Запада на политической арене публицист апеллирует к древнегреческому мифологическому образу Аполлона, который управляет античной колесницей. Одной из его повседневных задач было запрягать четырёх коней, которые тянули колесницу, чтобы каждый день возить Солнце по небу. В следующем примере этот мифологический образ концептуализируется в метафору утраты авторитета и контроля Запада над ситуацией в Украине: *«Влияние Запада тает. Запад не желает терять своё владычество. И Аполлону, обуздавшему квадригу мощных скакунов, всё труднее управлять колесницей — постромки трещат и лопаются, и треск этих постромок слышен по всему миру. Громче всего этот треск слышен на Украине — треск пробиваемой танковой брони, взрывы городов, предсмертные стоны солдат»* [Проханов, ЭР].

Таким образом, в результате проведенного исследования удалось выявить, что в качестве источников образности для концептуализации Российской Федерации выступают фитоморфные метафорические модели и религиозные образы, через которые творчество Проханова приобретает черты сакрального реализма. Фитоморфизмы в политическом дискурсе встречаются намного реже, чем другие метафорические модели. При этом когнитивная оценка зависит от того, о каком государстве идет речь. Метафоризируя политику Запада, публицист прибегает к гастрономическим конструкциям, отсылкам на фашистскую свастику, обращается к древнегреческой мифологии, что в большинстве случаев наделяется автором пейоративным смыслом.

Литература

- Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Политическая метафора как объект лингвистического исследования // Баранов А. Н. Русская политическая метафора: мат-лы к слов. М., 1991. С. 12–16.
- Кильдяшов М. А. Изборский клуб: Проханов — сакральный реалист. URL: <https://izborsk-club.ru/19282> (дата обращения: 15.11.2024).
- Проханов А. А. Завтра. URL: <https://zavtra.ru/blogs/authors/8> (дата обращения: 01.11.2024).
- Проханов А. А. Последний солдат империи. М.: AdMarginem, 2003.
- Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург: Изд-во Екатеринбург. ун-та, 2001.

МЕТАФОРА В ЭВФЕМИЗМАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЙ, НАЗЫВАЮЩИХ ПРОЦЕССЫ ДЕФЕКАЦИИ)

С. А. Поселенова,

магистрант 1-го года обучения, НИ ТПУ

И. О. Краевская,

доц., НИ ТПУ

В статье рассматриваются эвфемизмы, связанные с темой дефекации в китайском языке. Несмотря на значительное количество исследований эвфемизмов в других, неазиатских, языках, туалетная тема остается малоизученной из-за своей табуированности. Актуальность исследования обусловлена ростом числа людей, изучающих китайский язык в России, что требует более глубокого понимания культурных и языковых особенностей для облегчения повседневных диалогов. Морфологический анализ показал, что в китайском языке процессы создания эвфемизмов сопряжены с метафорическим переносом, применимым как к существительным, так и к глаголам. Исследование выявило разнообразие эвфемизмов и их метафорических источников, что способствует лучшему пониманию культурных и языковых особенностей, важных для межкультурного взаимодействия. *Ключевые слова:* эвфемизмы, туалетная тема, дефекация, процессы метафоризации, морфологический аспект, китайский язык.

METAPHOR IN CHINESE EUPHEMISMS (BASED ON THE WORD COMBINATIONS NAMING DEFECATION PROCESSES)

S. A. Poselenova, I. O. Kraevskaia

This study investigates euphemisms pertaining to the topic of defecation in the Chinese language. While there has been substantial research on euphemisms in various non-Asian languages, this particular subject remains under-explored due to its taboo nature. The relevance of this investigation is underscored by the increasing number of individuals learning Chinese in Russia, necessitating a deeper understanding of cultural and linguistic nuances to enhance everyday communication. Morphological analysis indicates that the creation of euphemisms in Chinese involves metaphorical transfer applicable to both nouns and verbs. The research uncovered a diverse range of euphemisms and their metaphorical sources, thereby contributing to a more comprehensive understanding of the cultural and linguistic features crucial for intercultural interaction.

Keywords: euphemisms, toilet topic, defecation, metaphorization processes, morphology aspect, Chinese language.

Актуальность данного исследования определяется несколькими ключевыми параметрами. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных анализу эвфемизмов в различных языках, существует явная нехватка работ, рассматривающих «туалетную тему». Это можно объяснить тем, что обсуждение подобных вопросов часто считается табуированным. В ходе литературного поиска не было обнаружено научных работ, в которых бы анализировалась эвфемизация процессов дефекации в русском и китайском языках. Большинство существующих исследований в данной области сосредоточены на эвфемизмах в русском [Иванян, Айтасова, 2011, с. 16], английском [Никитина, 2009, 2013] и польском [Никитина, 2012, с. 344] языках. В рамках собственно китайских исследований эвфемизмов была обнаружена статья, посвященная переводу эвфемизмов, связанных с процессами дефекации, с английского на китайский язык [Shen, Mao, 2021, p. 138]. С учётом стремительного увеличения числа изучающих язык среди граждан России разных возрастов и профессий возникает необходимость в изучении данной темы, что может оказаться полезным для ее обсуждения в повседневных диалогах.

Источником материала исследования послужила китайская платформа *Bǎidù zhīdào* «Байду знает» (аналог интернет-службы «Ответы Mail») [Kuaile shenghuo, 2024]. Анонимный пользователь задал вопрос *Dàbiàn zěnmē shuō dé gāoduān dàqì shàng dàngcǐ?* «Как сказать «какать» более изящно?» и 19 марта 2024 г. получил ответ от пользователя под ником *Kuàilè shēnghuó* («Веселая жизнь»), который в одном сообщении предоставил пронумерованный список из 34 эвфемистических выражений, скрывающих и смягчающих наименования процессов дефекации.

Поскольку привлекаемые к анализу эвфемизмы представляют собой словосочетания, то исследование выполняется в морфологическом аспекте: учитывается, какая часть речи была табуирована. Частеречный анализ показал, что в китайском языке процессы создания эвфемизмов сопряжены с метафорическим переносом, который применим не только к существительным, но и к глаголам.

Что касается существительных, то наиболее часто слово «кал» обозначается с помощью иероглифа 便 *biàn* «испражнение» (7 словосочетаний из 37), например, (1) 大便 *dàbiàn* «испражняться» (досл. «большое испражнение»), (2) 大便不通 *dàbiàn bùtōng* «констипация, запор» (досл. «большое испражнение не проходит») Однако следует отметить, что данное значение является третьим в словаре и его формирование носит метафорический характер. Изначально этот

иероглиф означал «удобный, комфортный, удобство» [Словарная статья biàn, ЭР]. На основании того, что процесс дефекации может быть дискомфортным, а для нормальной жизнедеятельности организма, что, несомненно, скажется и на долголетьи, необходимо стремиться к минимизации неудобств в этом процессе, и, таким образом, иероглиф 便 biàn также стал обозначать «испражнение» как результат дефекации.

Помимо вышеприведенной скрытой метафоры среди проанализированных эвфемизмов обнаружены более яркие и очевидные метафорические переносы из различных сфер-источников, которые никак не связаны с туалетной темой. Рассмотрим несколько примеров.

(3) 珠落玉盘 zhū luò yùpán «жемчуг, падающий на нефритовую тарелку»

В данном примере эвфемизации подвергается сразу несколько объектов. Так, под иероглифом 珠 zhū «жемчужина» скрывается так называемый «овечий» кал — каловые массы твердой консистенции в виде комочков. Метафорический перенос происходит по внешнему виду, а именно по форме — круглой и шарообразной. Словосочетание 玉盘 yùpán «нефритовая тарелка» называет унитаза, в который падают экскременты в форме козьего горошка. Здесь стоит отметить, что сама фраза 珠落玉盘 zhū luò yùpán «жемчуг, падающий на нефритовую тарелку» изначально фигурирует в китайской пьесе «Пина», где используется в прямом значении, в связи с этим, не представляется возможным утверждать, что эвфемизации подвергается компонент-определение 玉 yù «нефрит, нефритовый», а именно все словосочетание 玉盘 yùpán «нефритовая тарелка» является эвфемизмом для унитаза. При этом метафорический перенос, на наш взгляд, происходит не на основании цвета, формы или материала, а на основании схожести звуков удара жемчуга о поверхность тарелки и удара стула в виде твердых шариков о поверхность унитаза.

(4) 埋雷 mái léi «закладывать мины»

Данная фраза используется для ироничного описания ситуации, когда при прогулке в парке или на какой-то другой территории человек случайно наступает в собачьи испражнения — существительное 雷 léi «мина» называет собачьи каловые массы. Собака «минирует» местность сродни минеру, однако в отличие от него собака не преследует цели навредить человеку, и, конечно, вред от попадания в собачью «мину» гораздо меньше, однако именно по этому параметру и происходит метафорический перенос, который положен в основу эвфемизации.

(5) 局部阵雨 *júbù zhènyǔ* «местами возможны ливни»

Под подобной фразой скрывается описание процесса опорожнения кишечника в случае диареи: неоформленный или жидкий стул сравнивается с проливным коротким дождем — 阵雨 *zhènyǔ* «ливнем». Такая фраза широко используется в прогнозе погоды на китайских телеканалах, а также есть и в приложении «Погода», которое предустановлено на мобильные телефоны с различными операционными системами.

Рассмотрим примеры сравнений среди глаголов, в привлеченных к анализу эвфемизмах чаще всего используется глагол 排 *pái* «выбрасывать» (7 единиц из 34), например, (6) 排泄 *páixiè* «экскреция» (досл. «выбрасывать и протекать»), (7) 排大便 *pái dàbiàn* «справлять большую нужду» (досл. «выбрасывать большие испражнения»), (8) 排糞 *páifèn* «испражняться» (досл. «выбрасывать кал») и т. д.

Однако, в анализируемых словосочетаниях встречаются также и неожиданные глагольные сравнения, такие как:

(9) 怒放 *nùfàng* «совершить акт обильной дефекации».

Данный глагол имеет прямое значение «буйно расцвести; пышно цвести», где 怒 *nù* «мощь», 放 *fàng* «испускать, распускать, освобождать», и, таким образом, мощное освобождение от каловых масс сравнивается с буйным цветением. Также предположим, что чувство облегчения после такого процесса дефекации сравнивается с яркими эмоциями от любования цветущим садом.

(10) 施肥 *shīféi* «удобрять».

Данный глагол является раздельно-слитным, то есть первый иероглиф в его структуре является глаголом со значением «применять», а второй — существительным «удобрение». Поскольку коровий навоз выступает естественным и очень востребованным удобрением в сельском хозяйстве, но по своей сути остается результатом дефекации, то словосочетание «применять удобрение» выступает эвфемизмом к процессу испражнения.

Перейдем к рассмотрению сфер-источников, которые участвуют в создании семантики китайскоязычных эвфемизмов. Стоит отметить, что частотные глагольные метафоры с иероглифом, несомненно, основываются на действиях человека, и можно выделить процессуальную метафору, однако эти действия не объединены в одну сферу. То есть глаголы, входящие в состав словосочетания-эвфемизма, не являются глаголами только из сферы земледелия, или только из сферы медицины. В целом, сложно выделить хотя бы одну сферу-источник, в которую будет входить больше, чем один глагол.

Большая разрозненность наблюдается на уровне существительных, за счет большей эвфемизированности данной части речи. На этом уровне очевидной по продуктивности является артефактная метафора, но сферы-источники также представлены одним примером. Приведем несколько примеров эвфемизмов, с целью продемонстрировать неоднородность сфер-источников.

(11) 出恭 *chūgōng* «*справлять нужду, испражняться*».

Иероглифы в составе данного глагола представляют собой словосочетание, где первый иероглиф 出 *chū* «*выходить*» является глаголом, а второй 恭 *gōng* «*испражнение*» — существительным. Действие первого иероглифа связано с направлением движения: человек выходит из комнаты, а каловые массы покидают тело человека. При этом также необходимо обратиться к первому значению иероглифа 恭 *gōng*, именно в значении существительного, — «*знаки вежливости, предписанные этикетом*» [Словарная статья *gōng*, ЭР]. В древние времена, когда чиновник хотел отлучиться со своего рабочего места в туалет, он должен был получить дощечку с надписью 出恭入敬 *chūgōng rùjìng* «*выходить с почтением и входить с уважением*» [Canyang, 2024]. Данная фраза уже в те времена служила эвфемизмом для указания, что служащий вышел в туалет, и для этого он выполнил все этикетные правила, установленные в обществе. Получается, что изначальная фраза из четырех иероглифов является исходным эвфемизмом, при образовании которого была использована метафора, сопряженная с особым ритуалом, предназначенным для просьбы разрешения посетить туалет, а современный вариант эвфемизма из двух иероглифов образован не за счет метафоризации, а за счет усечения структуры, однако метафорический перенос до сих пор остается прозрачным по семантике.

(12) 淨手 *jìngshǒu* «*справлять нужду*».

Как и в предыдущем примере первый иероглиф 淨 *jìng* «*мыть, очищать*» является глаголом, а второй 手 *shǒu* «*рука, ладонь*» — существительным. Данный эвфемизм подчеркивает важность гигиены и мытья рук после похода в туалет, ведь это правило гигиены было сформировано далеко не сразу, и есть руками и не мыть руки после испражнения было естественным для всех древних людей [Хуеуан, 2024].

(13) 米田共 *mǐtiángòng* «*кал*».

Данное существительное в своей структуре имеет три иероглифа, где первые два являются существительными — 米 *mǐ* «*рис*» и 田 *tián* «*поле, земледелие*», а последний является наречием 共 *gòng* «*сообща,*

общее». Несомненно, здесь можно провести параллель с тем, что каловые массы по форме могут напоминать зерна риса, и что при возделывании земли общими усилиями, рисовые поля выступали не только местом работы, но и общественным туалетом. Однако этот процесс метафоризации касается не самого слова 米田共 *mǐtiángòng* «кал», а слова 糞 *fèn* «кал». Необходимо отметить, что иероглиф 糞 *fèn* «кал» является упрощенным, а его традиционное написание 糞 *fèn* «кал» представлено вертикально расположенными иероглифами 米 *mǐ* «рис», 田 *tián* «поле, земледелие» и 共 *gòng* «сообща, общее». В данном случае представляется возможным говорить о том, что, как и в примере (11), метафорический перенос остается гносеологически доступным, но способ появления эвфемизма не связан с семантической деривацией, а, напротив, с графическим составом китайского языка: поскольку в состав иероглифа входят другие иероглифы, обладающие собственным чтением, представляется возможным составлять подобные эвфемистические словосочетания.

В результате проведенного анализа выяснилось, что в китайском языке существует достаточно большое количество различных эвфемизмов, описывающих табуированную туалетную тему и образованных за счет семантической деривации — метафоризации. Мишени-источники для метафорического переноса являются настолько разрозненными, что не представляется возможным их количественно и логически упорядочить, сравнение происходит с абсолютно разными предметами по абсолютно разным параметрам, однако в перспективе возможно выделение видов метафор и метафорических моделей. Также в качестве направлений для продолжения исследования можно выделить возможность привлечения большего количества материала либо по конкретно дефекации, либо по мочеиспусканию.

Литература

- Иванян (Сеничкина) Е. П., Айтасова С. И. Об особенностях образования эвфемизмов «туалетной темы» // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2011. № 24. С. 16–22.
- Никитина И. Н. Метафора как универсальный прием эвфемизации в разных языках // Издательство креативная экономика. 2012. С. 343–351.
- Никитина И. Н. Формальные способы образования эвфемизмов в английском языке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 10 (44). С. 123–127.

- Никитина И. Н. Эвфемистическая функция заимствований // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 21 (19). С. 124–126.
- Словарная статья biàn // Большой китайско-русский словарь онлайн. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=%E4%BE%BF> (дата обращения: 10.09.2024).
- Словарная статья gōng // Большой китайско-русский словарь онлайн. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=%E6%81%AD> (дата обращения: 10.09.2024).
- Canyang L. Gudai shang cesuo weishenme jiao “chugong” [Почему в древности вместо «выйти в туалет» говорили «выходить с почтением»] // SOHU.com. URL: https://www.sohu.com/a/479248964_121130460 (дата обращения: 09.12.2024).
- Kuailie shenghuo. Dabian zenme shuo de gaoduan daqi shangdangci? (Как сказать «какать» более изящно?) // Baidu. URL: <https://zhidao.baidu.com/question/1829763304616665628.html> (дата обращения: 10.09.2024).
- Shen M., Mao Zh. Yinghan “shang cesuo” weiwanyude goucheng fangshi bijiao yanjiu (Сравнительный анализ английских и китайских «туалетных» эвфемизмов) // Dazhong Wenyi. 2021. № 11. Р. 138–139.
- Xueyuan Ch. Qin xizao ai shuaya, guren ruci “jiangweisheng” («Чаще мойся, люби чистить зубы», как в древности соблюдали гигиену) // Pengpai. URL: https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_6053999 (дата обращения: 09.12.2024).

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТЕОНИМОВ В ПОВЕСТИ Э. ХЕМИНГУЭЯ «СТАРИК И МОРЕ»

П. М. Броницкая,
студент IV курса¹, СПбГИК

Метеонимы являются лексическими единицами, которые означают метеорологические явления. В художественных произведениях они используются в качестве номинаций элементов природной среды, которая, с одной стороны, образует фон описываемых событий, с другой — обуславливает внутреннее состояние персонажей и может служить предпосылкой их действий. В статье анализируются английские метеонимы, обозначающие солнечный свет (*sun, light*) и ветер (*wind, breeze*) в произведении Э. Хемингуэя «Старик и море». В работе показано, что данные метеонимы, трактуемые главным образом в качестве причины описываемых событий, в то же время раскрывают характер и мировоззрение главного героя, старика Сантьяго.

Ключевые слова: метеоним, лексическое значение, словарная дефиниция, синтаксическая функция, актантная семантика.

ASPECTS OF USING METEONYMS IN THE STORY BY E. HEMINGWAY "THE OLD MAN AND THE SEA"

P. M. Bronitskaya

Metonyms are lexical units that denote meteorological phenomena. In literary works, they are used as nominations of elements of natural environment, which, on the one hand, forms the background of the events described, and on the other, determines the internal state of the characters and can serve as a prerequisite for their actions. The article analyzes English metonyms denoting sunlight (*sun, light*) and wind (*wind, breeze*) in E. Hemingway's short novel "The Old Man and the Sea". The suggested analysis shows that the metonyms, which are mainly represented as causes of the described events at the same time reveal the character and mindset of the main character, old man Santiago.

Keywords: metonym, lexical meaning, dictionary definition, syntactic function, actant semantics.

Метеонимами называют лексические единицы, которые обозначают различные погодные явления такие как: дождь, снег, солнце, ветер, туман, гроза и т. д. [Симонова, 2019, с. 4].

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. Ю. Хрисонопуло.

Рассматривая семантический подкласс существительных, обозначающих явления и процессы природы, можно сказать, что он немногочисленный. Его особенность заключается в том, что у слов в толковых словарях разные значения, а именно доминанта. Выделяют пять лексико-семантических групп с такими значениями как «атмосферные явления», «свет», «огонь», «тепло» и «звук» [Вердиева, 1986, с. 103]. Метеонимы, рассматриваемые в данном исследовании, относятся к группам «атмосферные явления» и «свет». Метеорологическая лексика также может выступать символом, скрывая позицию автора. Так, символ характеризуется бинарностью образов, универсальностью и многослойностью семантики. Писатели часто пользуются образностью погодных явлений, которые закрепились в понимании людей [Власевская, 2009, с. 68]. Связь природы и жизни человека очень тесная, погодные явления оказывают влияние на людей каждый день, поэтому образовалась крепкая ассоциативная связь между ними и различными абстрактными явлениями. Главным образом, эта ассоциативная связь видна в художественной литературе. Так, метеорологическая лексика употребляется для описания окружающей среды героев, пейзажей, и для характеристики личности героев. Для последнего человеческий мир сравнивают с явлениями природы. Часто именно через описание природы читатели могут понять, что испытывает главный герой, познать его внутренний мир. Единение персонажа с природой также может говорить о его душевном равновесии, принятием мира и самого себя [Хализев, 2002, с. 243]. В повести Эрнеста Хемингуэя «Старик и море» главный герой, старик Сантьяго, очень близок к природному миру. Читатель, не зная практически ничего о жизни старика, может сделать вывод о его личности, обращая внимание на метеонимы, которые часто можно заметить именно при описании действий героя. Это такие метеонимы, как *sun*, *light*, *wind*, *breeze*. Конечно, люди интерпретируют текст произведений по-разному, опираясь на личный опыт, чувства, ассоциации, вследствие чего трудно точно определить авторскую задумку [Кухаренко, 1988, с. 75].

Целью статьи является определение функционирования метеонимов в художественном тексте. Материалом для исследования послужила повесть Э. Хемингуэя «Старик и море» на языке оригинала. В качестве методов исследования используются компонентный и контекстуальный анализ.

Для дальнейшего исследования языкового материала необходимо подсчитать количество слов *sun*, *light*, *wind* и *breeze* в тексте

повести. Так, слово *sun* встречается в разных сочетаниях 54 раз: 46 раз как отдельное слово и 8 раз в качестве части слова. Слово *light* в разных сочетаниях встречается 20 раз: 15 раз как отдельное слово и 5 раз как часть слова. Слово *wind* можно встретить 14 раз, из которых 13 раз оно встречается как самостоятельное слово и 1 раз как часть слова. А слово *breeze* встречается 17 раз, и оно всегда самостоятельное.

Для начала необходимо определить, какое значение имеют слова *sun*, *light*, *wind* и *breeze* в разных англо-английских словарях, таких как *Cambridge University Press & Assessment*, *Oxford Learner's Dictionary*, *Merriam-Webster Dictionary*. Обратимся к этим лексикографическим источникам.

Sun — the large, bright star that shines in the sky during the day and provides light and heat for the Earth; the light and heat that comes from the sun [Cambridge Dictionary, 2024]; the star that shines in the sky during the day and gives the earth heat and light; the light and heat from the sun [Oxford Learner's Dictionary, 2024]; the luminous celestial body around which the earth and other planets revolve, from which they receive heat and light...; the heat or light radiated from the sun; the rising or setting of the sun [Merriam-Webster Dictionary, 2024].

Light — the brightness that shines from the sun, from fire, or from electrical equipment, allowing you to see things [Cambridge Dictionary, 2024]; the energy from the sun, a lamp, etc. that makes it possible to see things; a particular type of light with its own colour or qualities [Oxford Learner's Dictionary, 2024]; something that makes vision possible; radiation that is visible to the human eye; a source of light: such as a celestial body...[Merriam-Webster Dictionary, 2024].

Wind — a natural, fast movement of air [Cambridge Dictionary, 2024]; air that moves quickly as a result of natural forces [Oxford Learner's Dictionary, 2024]; a natural movement of air of any velocity [Merriam-Webster Dictionary, 2024].

Breeze — a light and pleasant wind [Cambridge Dictionary, 2024]; a light wind [Oxford Learner's Dictionary, 2024]; a light gentle wind [Merriam-Webster Dictionary, 2024].

Исходя из приведенных выше дефиниций, взятых из разных словарей, можно заметить, что в целом, значения схожи друг с другом и связаны непосредственно с освещением чего-то или же небесными телами (в случае метеонимов *sun* и *light*), и с воздушными потоками, которые движутся с разной скоростью (в случае метеонимов *wind* и *breeze*).

Перейдем к анализу того, как именно функционируют данные метеонимы в тексте и как они раскрывают характер и мировоззрение старика.

Интересно то, что метеоним *sun* часто употребляется, когда речь идёт о том, что видит старик и как он видит. Так, например, в предложении *The old man looked at him with his **sun-burned**, confident loving eyes* метеоним выполняет описательную функцию, но также он выполняет и эмоциональную функцию. Слово *sun-burned* употреблено в качестве первого определения слова *eyes*, за которым следует определение *loving*. Это говорит о том, что метеоним *sun* имеет значение нежности, заботы, любви. Если рассматривать это предложение в контексте, то оно употреблено при описании общения старика с мальчиком. Высказывание в целом передаёт тёплое и трепетное отношение старика к мальчику. Старик рад, что мальчик помнит обо всех их похождениях вместе, поэтому его глаза будто «загораются» несмотря на то, что они выцвели из-за солнца. Прилагательное *loving* словно нейтрализует часть значения слова *burned* и усиливает содержание, передаваемое существительным *sun*. В результате создается впечатление, что взгляд героя становится тёплым и нежным. Когда солнце заходит, старик засыпает ...*the old man was asleep in the chair and **the sun** was down*. Его распорядок дня и ритм жизни зависит от того, в какой позиции находится солнце. Это доказывает и другой пример, в котором старик во время заката понимает, что ему необходимо отдыхать: ...*it becomes dark quickly after **the sun** sets...he lay... and rested all that he could...; Still I must sleep. They sleep and the moon and **the sun** sleep...* В приведенном предложении состояние природы описывается в функции подлежащего, которое обуславливает действия персонажа.

Обратимся к примерам, где в функции подлежащего выступает существительное *sun*. Старик видит то, что освещает солнце: ***The sun** rose thinly from the sea and the old man could see the other boats...* Как только он переводит взгляд с солнца то читатель перестаёт видеть то, что происходит вокруг героя, погружаясь либо в темные воды, либо в мысли старика: *Then **the sun** was brighter and the glare came on the water and then, as it rose clear, the flat sea set it back at his eyes so that **it** hurt sharply and he rowed without looking into it. He looked down into the water...* Солнце снова появляется и старик видит мир более детально, замечает новые вещи или события: ***The sun** was two hours higher now and **it** did not hurt his eyes so much to look into the east. There were only three boats in sight now...he saw a man-of-war bird...* Океан отражает

солнечные лучи, и герой также видит на глубине планктон, водоросли и медуз: *As he looked down into it he saw the red shifting of the plankton in the dark water and the strange light **the sun** made now...sun-bleached Sargasso weed...purple...gelatinous bladder of a Portuguese.*

Как можно было заметить ранее, метеоним *sun* в функции подлежащего имеет актантную семантику каузатора. Эта же семантика может выражаться и в сочетаниях с предлогами *in*, *by* и *with* [Ковалева, 1997, с. 244]. Обратимся к примерам.

Солнце влияет на тело старика, и он это принимает и понимает. Он относится к этому как к естественному процессу, так как он постоянно находится под прямыми лучами солнца. Так, его кожа покрыта кожным раком, который был вызван солнцем: *The brown blotches of the benevolent skin cancer **the sun** brings...* Даже его одежда выцвела из-за влияния солнечных лучей: *His shirt had been patched... the patches were faded to many different shades **by the sun**...* Когда старик ранит руку, то он думает следующее: *And I don't know whether **the sun** will rot or dry what is left.* При этом, он не теряет веры в то, что рука заживёт. Солнце придаёт сил старику: *Anyway I feel better **with the sun**...* Для старика солнце является символом надежды на лучшее: ***The sun** will bake it out well now...;...maybe he will come up with sunrise...* Солнце также придаёт величие рыбе, на которую охотится старик, в момент, когда она выпрыгивает из воды: *He was bright **in the sun** and his head and back were dark purple and in the sun the stripes on his sides showed wide and a light lavender.* В основном, метеоним *sun* является причиной событий.

Теперь рассмотрим, какую функцию выполняет метеоним *light*. Поскольку свет тесно связан с солнцем, то и функции, и значения будут схожи. Можно утверждать, что как только света недостаточно или он совсем отсутствует, главный герой чувствует усталость или засыпает: *...**with no light**...the old man took off his trousers and went to bed in the dark.* Как только свет появляется, старик может видеть вокруг себя: *...the old man could see him clearly **with the light**...; ...as it started to be light he saw he was already further out...* Когда старик вспоминает о том, что ему нужно есть, то он упоминает свет: *I must surely remember to eat the tuna after it gets light.* Таким образом, метеоним имеет иное толкование, а именно значение правды и знания, принятия информации.

Подводя итоги по метеонимам *sun* и *light*, можно сказать, что метеоним *sun* выполняет описательную и экспрессивную функцию, а *light*, в основном, описательную. Метеоним *sun* влияет на происходящие

события (является каузатором), как и *light*, который иногда является объектом. Можно также сказать, что *sun* отражает характер, мировоззрение и даже внешний вид старика, в то время как *light* этого не делает. Жизнь героя тесно связана с солнцем, он ориентируется по нему, он надеется на лучшее, когда видит его, чувствует себя увереннее, а также видит мир вокруг себя в деталях и наслаждается им. Метеоним раскрывает старика Сантьяго как любящего, смелого, мудрого, решительного человека, который стремится жить и не изменяет своим принципам. Метеоним свет так же, как и солнце подчёркивает данные качества героя. Более того он будто обращает внимание героя и читателей на какие-то маленькие детали или мысли и желания. Если рассматривать отношения старика и мальчика, то можно сказать, что они очень тёплые и крепкие. Друг для друга персонажи являются «светом», приносят друг другу положительные эмоции, заботятся друг о друге, им трудно находиться в разлуке, особенно старику, который постоянно вспоминает о мальчике во время рыбалки. Автор использует представление людей о солнце и свете, для раскрытия характера персонажа. Например, в славянских языках данные метеонимы ассоциируются с добром, любовью, мудростью и надеждой [Уфимцева и др., 2004, с. 208].

Перейдем к анализу метеонимов *wind* и *breeze*. Метеоним *wind* выполняет описательную функцию, ветер приносит с собой различные запахи в зависимости от того, с какой стороны он дует. Однако он также выполняет и экспрессивную функцию, так как ветер выступает в повести как нечто сильное и не всегда приятное. Так, в самом начале повести, ветер может принести вонь с акульей фабрики, а может затихнуть и тогда день становится приятным и спокойным: *When the wind was in the east a smell came across the harbor from the shark factory; but today...the wind had backed into the north and then dropped off and it was pleasant and sunny...* Ветер также воспринимается как то, против чего трудно устоять, на что требуется много сил. Так, старик говорит, обращаясь к птичке: *You shouldn't be that tired after a windless night*. Старик осознаёт своё одиночество и ситуацию, в которой он находится, и именно тогда ветер поднимается: *The clouds were building up now for the trade wind...and he knew no man was ever alone on the sea*. Ветер усиливается и с этим старик ощущает усталость сильнее: *...with the wind coming up from the east and at noon the old man's left hand was uncramped...he was comfortable but suffering...; I'm tireder than I have ever been...and now the trade wind is rising*. Ветер предзнаменует шторм и непогоду: *...the wind had dropped...there will be bad weather...*

Однако старик ориентируется, в какую сторону ему нужно плыть, именно по ветру: *There was more wind in the sky than there had been, and soon he hoped that he would see land.* Старик называет ветер своим другом, но потом добавляет «иногда»: *The wind is our friend...sometimes.* Ветер также выступает в роли некого напоминания о столкновении и борьбе старика с акулами: *...while the east wind blew a heavy steady sea outside the entrance to the harbour.*

Метеоним *breeze*, напротив, воспринимается героями и, соответственно, читателями положительно. Так, уверенность старика крепчает и сравнивается с данным метеонимом: *...now they were freshening as when the breeze rises.* Бриз также передаёт спокойствие и умиротворение, когда старик спит: *the weight of his arm held it there in the evening breeze.* Лёгкий ветер также навевает приятные сны-воспоминания главному герою: *...he smelled the smell of Africa that the land breeze brought at morning.* Как и солнце, бриз тоже способен разбудить старика, но он делает это очень нежно, и старик сам решает, просыпаться ему или нет: *Usually when he smelled the land breeze he woke up...but tonight the smell of the land breeze came very early...he knew it...and went on dreaming.* Лёгкий ветер появляется тогда, когда старик разговаривает с птичкой в своей лодке, тем самым подчёркивает доброту и нежность главного героя: *Stay at my house if you like, bird...I am sorry I cannot hoist the sail and take you with the small breeze that is rising.* В тексте повести можно увидеть, как метеоним ненавязчиво приносит различные ощущения старику, например, боль: *But there was an added drag now from the easterly breeze and the old man rode gently with the small sea and the hurt of the cord across his back came to him easily and smoothly.* Бриз, как и ветер, помогает старику ориентироваться в море: *a...breeze and he had to have it to get home.* Метеоним появляется, когда происходит что-то хорошее: *The breeze was fresh now and he sailed on well.* Постепенно усиливающийся бриз в конце повести говорит о том, что старик обретает спокойствие, когда, наконец, возвращается на берег, его эмоции ослабевают. Сильный ветер слабеет и становится бризом, набирающим скорость: *The breeze had risen steadily and was blowing strongly now.*

Таким образом, можно сделать вывод, что метеоним *wind* выполняет описательную и экспрессивную функцию, как и метеоним *breeze*. Метеоним *wind* в актантной семантике является каузатором, а *breeze* — агенсом, каузатором и объектом. Ветер и бриз раскрывают героя с разных сторон. Так, ветер, разрушительный, страшный и приносящий беды, предстаёт, главным образом, противником старика,

но старик, каждый раз преодолевая все обстоятельства, боль, усталость, сражается до конца. Он демонстрирует свою стойкость и желание жить силам природы. Старик может быть таким же сильным и устрашающим, как и ветер. В то же время, бриз характеризует старика Сантьяго как нежного, доброго и чуткого человека. Он настолько же приятный, как и лёгкий ветер. Метеоним также показывает, насколько герой доверяет природе и насколько он с ней связан. Он очень чутко чувствует любые изменения в погоде, изменения в направлении ветра и т. д.

Подводя итоги, можно говорить о том, что повесть является примером того, как метеонимы в своей актантной семантике способны показать не только окружающую обстановку героев, но и раскрыть их личность. Это не единственные метеонимы, которые можно встретить в тексте произведения, но именно они сближают старика Сантьяго с миром природы, и именно они раскрывают его самые сильные и яркие стороны.

Литература

- Вердиева З. Н. Семантические поля в современном английском языке: учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Высшая школа, 1986.
- Власевская И. А. Роль символа в анализе и интерпретации художественного текста // Вестник Якутского государственного университета. 2009. Т. 6, № 2. С. 64–68.
- Ковалева Л. М. Современный английский язык (слово и предложение): учеб.-метод. пособие для студентов пед. вузов и фак. иностр. яз. Иркутск, 1997.
- Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранные языки». М.: Просвещение, 1988.
- Симонова Е. С. Фразеологизмы с компонентами-гидрометеорами в английском и французском языках: магистер. дис. Екатеринбург, 2019.
- Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А., Караулов Ю. Н., Тарасов Е. Ф. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский. М., 2004.
- Хализев В. Е. Теория литературы: учебник. М.: Высшая школа, 2002.
- Cambridge Dictionary. Cambridge University Press & Assessment, 2024.
- Merriam-Webster's Dictionary of English Usage. Merriam-Webster, Inc., 2024.
- Oxford Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2024.

**БИБЛЕЙСКАЯ АЛЛЮЗИЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ
ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
«КРОВАВЫЙ МЕРИДИАН» КОРМАКА МАККАРТИ)**

Д. А. Мамонтов,

магистрант 1-го года обучения¹, СПбГУ

Настоящая работа посвящена анализу библейских аллюзий в рамках теории интертекстуальности с целью выявления роли текстовых включений в создании образа персонажа. Теоретической базой послужили исследования, посвященные разным подходам к определению интертекстуальности, классификации и функционирования аллюзий. По результатам анализа, проведенного на материале романа Кормака Маккарти «Кровавый меридиан», были определены основные функции библейской аллюзии: оценочно-характеризующая, сюжетообразующая, экспрессивно-эстетическая и символическая функции.

Ключевые слова: интертекстуальность, аллюзия, библеизм, прецедентный текст, функции аллюзии.

**BIBLICAL ALLUSION AS A MEANS OF CREATING
A CHARACTER'S IMAGE (BASED ON THE NOVEL
“BLOOD MERIDIAN” BY CORMAC MCCARTHY)**

D. A. Mamontov

This study aims to analyze biblical allusions within the context of intertextual theory in order to determine the role of these textual inclusions in shaping the image of a fictional character. The research is based on a theoretical framework that includes studies on different approaches to defining intertextuality and identifying the classification and functions of allusions. Based on the results of the analysis conducted on the material of Cormac McCarthy's novel “Blood Meridian”, the study identifies the main functions of biblical allusions, including evaluative-characterizing, plot-building, expressive, and symbolic functions.

Keywords: intertextuality, allusion, biblical allusion, precedent text, functions of allusion.

В лингвистической традиции неоднократно обращались к изучению библеизмов, рассматривая их в совершенно разных аспектах: от вопросов этимологии до анализа актуального употребления

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Н. Ф. Щербак.

в речи. Однако задачи данного исследования предполагают фокусирование на анализе библейских аллюзий в рамках теории интертекстуальности, где они выступают одним из типов межтекстовых включений.

Традиционно диалогичность текстов связывают со сменой эстетической парадигмы и становлением постмодернизма как нового литературного направления во второй половине XX века. Ключевая особенность постмодернистских текстов, а именно постоянное соположение двух или более текстуальных миров, получила закономерное развитие в работах французских постструктуралистов Ю. Кристевой и Р. Барта. В своих исследованиях Ю. Кристева отталкивается от концепта «большого времени» М. М. Бахтина: принимая за точку отсчета его положение, что литературные произведения «разбивают грани своего времени» и «живут в веках» [Бахтин, 1986, с. 350], Ю. Кристева выводит термин «интертекстуальность». Под ним она понимает характеристику текста, в пространстве которого перекрещиваются, аккумулируют, постоянно взаимодействуют множество высказываний, взятых из других текстов или, шире, множество языковых означающих [Кристева, 2013, с. 400]. Р. Барт также подчеркивает динамический характер этого феномена: согласно его идее, тексту свойственно движение сквозь «произведение, сквозь ряд произведений» [Барт, 1989, с. 415].

Опираясь на данное положение, И. В. Арнольд выводит свое определение интертекстуальности: «включение в текст целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий» [Арнольд, 1973, с. 351]. Из этого определения можно сделать вывод, что, несмотря на один общий элемент (смена субъекта речи), интертекстуальность обладает разнообразием форм включений, а также их функций.

Вопрос разграничения разных видов интертекстуальных включений выходит за рамки данной работы, по этой причине представляется логичным сфокусироваться на природе именно аллюзии как наиболее распространенном виде интертекста. Исследованием данного включения занимались такие лингвисты, как И. В. Арнольд, И. Р. Гальперин, И. В. Гюббенет, Е. А. Васильева, А. Г. Мамаева, В. Е. Хализев.

Разные подходы к определению аллюзии имеют под собой общую основу: они понимают под аллюзией косвенную ссылку на какой-либо факт, явление или событие, известное реципиенту [Арнольд, 1973, с. 37]. При этом аллюзия относится сразу к двум текстовым планам,

становясь и формой выражения этой связи в конечном тексте, и механизмом соединения текстов [Потылицына, 2006, с. 149]. Из этого можно заключить, что аллюзия обладает одновременно статическим и динамическим характером.

Поскольку аллюзия предполагает исследование текстовых заимствований, которые расположены в конкретных фрагментах текста художественного произведения, важно уточнить, каким образом определяются границы этих заимствований. Границей, по мнению М.М. Бахтина, является смена субъекта речи, это, в том числе, выражается на уровне выбора лица, от которого ведется повествование [Бахтин, 1986, с. 263]. Именно наличие границ интертекстуальных включений во многом помогает их обнаружить и установить характер межтекстовых связей.

С точки зрения когнитивной лингвистики, аллюзия является механизмом референции к национальной когнитивной базе, если точнее, к ее периферии, в которой содержатся различные прецедентные феномены. В контексте художественной литературы логично в первую очередь обратить внимание на такой ПФ как прецедентный текст.

Прецедентный текст — это вербальный феномен, который, однако, хранится в сознании в «закодированном» виде, а именно в виде концепта, образа этого текста: реципиент чаще всего запоминает основных персонажей, сюжетные повороты, яркие образы, крылатые фразы. При распознавании аллюзии в тексте происходит «декодирование», актуализация ПТ в сознании реципиента [Красных, 2002, с. 49].

Разработкой данного понятия занимаются такие лингвисты, как Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, Д.Б. Гудков, И.В. Захарченко, В.В. Красных. В данной работе мы будем опираться на определение А.А. Проскуриной, которая понимает под прецедентным текстом цельную и связанную последовательность знаковых единиц, которая имеет значимость для определенной культурной группы [Проскурина, 2004, с. 7]. К прецедентным текстам относятся не только художественные произведения предшественников, но и мифы разных народов, предания, легенды, сказки и, конечно, Библия [Щибря, 2011, с. 57].

Принимая во внимание вышесказанное, можно провести классификацию аллюзий по характеру источника, то есть прецедентного текста. В зависимости от источника происхождения принято выделять литературно-исторические, библейские и мифологические

аллюзии [Тухарелли, 1984, с. 54]. Далее мы проведем внутреннее деление для каждой группы по форме выражения аллюзии в конечном тексте: аллюзивные имена собственные, аллюзивные цитаты, аллюзивные реалии и аллюзивные сюжеты.

Среди всех видов аллюзий особенно выделяются библеизмы. Причиной этому служит универсальность и колоссальное значение Священного Писания, отражающего духовные и нравственные основы целого ряда культур. Данные факторы обусловили устойчивое присутствие библеизмов в языках и тем самым позволили сформироваться богатой системе культурных отсылок, связей и символов.

Особенный исследовательский интерес представляет функция аллюзии как средства создания образа персонажа. Для большей наглядности представляется логичным рассмотреть особенности функционирования данной функции на примере оппозиции «протагонист / антагонист».

Такое решение позволит лучше понять, каким образом авторы не только наделяют своих героев дополнительной глубиной и многомерностью, но и посредством этих образов усиливают и усложняют проблематику всего произведения, порождая новые межтекстовые связи.

В качестве иллюстративного материала был выбран роман выдающегося американского писателя Кормака Маккарти (1933–2023), лауреата Пулитцеровской премии, признанного одним из величайших литераторов современности. Его произведение «Кровавый меридиан» (*Blood Meridian, or The Evening Redness in the West*, 1985) представляет собой своеобразное переосмысление жанра вестерна, антивестерна, в котором рассказывается история группы охотников за скальпами, участвовавших в жестоком истреблении коренных жителей Америки в период освоения фронта в конце 40-х годов XIX века. Центральной темой романа становится представление о насилии и зле как неотъемлемых составляющих человеческой природы, из-за чего библейские аллюзии контрастируют с мрачным сюжетом и жестокими деталями, что только добавляет экспрессивности этому приему.

Роман открывается коротким описанием детства и сценой последнего побега безымянного главного героя, и уже в первом абзаце можно найти библеизм: “See the child. He is pale and thin, he wears a thin and ragged linen shirt. He stokes the scullery fire. Outside lie dark turned fields with rags of snow and darker woods beyond that harbor yet a few last wolves. His folk are known for **hewers of wood and drawers of**

water but in truth his father has been a schoolmaster” [McCarthy, 1992, p. 3]. Библейская аллюзия “hewers of wood and drawers of water” в данном примере отсылает к Ветхому завету, конкретно к Книге Иисуса Навина. В ней, в том числе, рассказывается о проклятии, которое накладывает Иисус Навин на жителей Гивы за обман: «без конца вы будете рабами, будете рубить дрова и черпать воду для [меня и для] дома Бога моего» [Библия онлайн, ЭР]. Эта библейская аллюзивная цитата выполняет в тексте сразу несколько функций: характеризует главного героя как человека, обреченного на страдания, а также предвосхищает глубокие проблемы, которые будут подниматься автором на протяжении всего романа. Таким образом, данный библеизм выполняет характеризующую и символическую функции.

В следующем абзаце находится второй библеизм, который усиливает предыдущий и добавляет новые коннотации: “Night of your birth. **Thirty-three**. The Leonids they were called. God how the stars did fall” [McCarthy, 1992, p. 3]. Это слова отца главного героя, из которых мы узнаем год его рождения — 1833, в этом году над землей пролетали кометы Леониды, которые, в свою очередь, облетают землю каждые тридцать три года. Однако в данном случае, кроме символизма цикличности жизни, количественное числительное “thirty-three” является библейской аллюзией на возраст Иисуса Христа, в котором он был распят. Данная аллюзия не только усиливает предыдущую (цикличность, родовое проклятие), но и начинает формировать отдельную систему образов, через которые автор раскрывает как самого героя, так и безысходный мир, в котором он родился.

Следующий абзац содержит в себе аллюзивный сюжет, отсылающий к Ветхому Завету, к Книге Бытие: “The mother dead these fourteen years did incubate in her own bosom the creature who would carry her off. The father never speaks her name, the child does not know it. He has a sister in this world that he will not see again. He watches, pale and unwashed. He can neither read nor write and in him broods already a taste for mindless violence” [McCarthy, 1992, p. 3]. Данный сюжет является аллюзией на жизнь первого человека Адама. У героя нет матери, он даже не знает ее имя. У него вроде есть сестра, но нам неизвестны обстоятельства их разлуки, и это является единственным отличием от самого Адама. В Библии именно Ева срывает плод с Древа познания добра и зла, чтобы познать добро и зло. Без нее главный герой / Адам обречен не только на вечное одиночество, он не сможет различить добро и зло, что и произойдет, когда он присоединится к Судье и охотникам за скальпами. Чтобы усилить этот библейский

аллюзивный сюжет, автор следующим предложением уточняет: “All history present in that visage, the child the father of the man” [McCarthy, 1992, p. 3]. Данная аллюзия встраивается в систему библейских образов, которые связывают главного героя с концептами «проклятие», «обреченность», «насилие».

В том же абзаце интересно обратить внимание на возраст главного героя, на момент начала истории ему четырнадцать лет, что может отсылать к поколениям от Авраама до Иисуса Христа: три по четырнадцать поколений от Авраама до Давида, от Давида до Вавилонского пленения, от него до рождения Иисуса Христа. Вместе с фразой “father of the man” это можно трактовать как символ преемственности, что отсылает к первой аллюзии. С самых первых страниц произведения автор создает устойчивую систему библейских образов, которые работают по принципу оппозиций: «божественное происхождение / проклятие».

Аллюзивную цитату также можно встретить в речи отшельника, к костру которого подсаживается главный герой: “**The way of the transgressor is hard.** God made this world, but he didn’t make it to suit everybody, did he? I don’t believe he much had me in mind” [McCarthy, 1992, p. 20]. Аллюзия к Притчам, главе 13, стиху 15 напоминает пророчество, так как главный герой, будучи неспособным отличить добро от зла, попадет на путь жестокости и беззакония, который в конце приведет героя к смерти.

Протагонист романа не единственный, чей образ автор создает с помощью библейских аллюзий. Второй выживший участник банды (кроме главного героя), inferнальный Судья Холден является талантливым ученым и полиглотом, сведущим во многих науках. Однако в то же время предстает садистом и хладнокровным преступником. К. Маккарти использует библейские аллюзии, чтобы усилить контрастность образа.

Первое и последнее появление Судьи Холдена характеризует его как демона или Сатану. При первом появлении он клеветает на священника, настраивая против него паству, в страхе священник восклицает: “This is him, cried the reverend, sobbing. This is him. The devil. Here he stands” [McCarthy, 1992, p. 7]. Пусть сама ссылка на дьявола не является аллюзией, она дает ключ к пониманию этого персонажа. В его последнее появление он ведет себя не менее вызывающе: “He never sleeps, the judge. He is dancing, dancing. He says that he will never die” [McCarthy, 1992, p. 349]. Тем примечательнее становится аллюзивный сюжет из середины романа: “Then about the meridian of that day we

come upon the judge on his rock there in that wilderness by his single self. Aye and there was no rock, just the one" [McCarthy, 1992, p. 131]. Данный библейский аллюзивный сюжет может отсылать к Новому Завету, к искушению Христа дьяволом. Судья Холден сидит один в пустыне, на многие километры вокруг никого нет, но его случайно встречает банда охотников за скальпами, в которой состоит главный герой. Как и в случае с Евой, в апокалиптическом мире К. Маккарти Иисуса Христа уже нет, дьявол остался один и переключил свое внимание на обычных людей. Эту аллюзию можно трактовать и по-другому, так как в Библии есть два схожих сюжета, второй отсылает к странствию Моисея по пустыне и его восхождение на гору Синай. Эта трактовка аллюзии получает еще больше подтверждения, когда Судья Холден ведет банду на ближайшую гору в пустыне, где добывает серу, из которой готовит спасительный порошок, чтобы противостоять индейцам. Так же Моисей получил на горе каменные скрижали с заповедями. Контраст этих двух прецедентных образов, пророка Моисея и Сатаны, в применении к одному персонажу помог автору создать многомерного антагониста.

Таким образом, в настоящем исследовании был проведен анализ библейской аллюзии как средства создания образа персонажа. Анализ показал, что, выполняя в тексте прежде всего характеризующую и символическую функции, библеизм может быть выражен в текстовом пространстве с помощью числа, имени, сюжета, а также аллюзивной цитаты. На примере анализа протагониста и антагониста романа было выявлено, что библеизм, наряду с другими видами междетекстовых включений, использован для создания пронизывающей весь роман системы образов, основанных на Священном Писании. В романе «Кровавый меридиан» американского писателя К. Маккарти такая система образов построена по принципу оппозиции «божественное происхождение / проклятие».

Литература

- Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М.: Флинта, 1973.
Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
Библия онлайн. Синодальный перевод. URL: <https://bible.by/verse/6/9/23/> (дата обращения: 25.11.2024).
Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002.
Кристева Ю. Семиотика: Исследования по семанализу. М.: Академический проект, 2013.

- Потылицина И. Г.* Основные направления в исследовании аллюзии. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6. Языкознание. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2006-04-023-osnovnye-napravleniya-vissledovaniy-allyuzii-obzor> (дата обращения: 22.11.2024).
- Проскурина А. А.* Прецедентные тексты в англоязычном юмористическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2004.
- Тухарелли М. Д.* Аллюзия в системе художественного произведения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тбилиси, 1984.
- Щибря О. Ю.* Прецедентный текст как уникальная единица концептосферы текста // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 3 (41). С. 56–58.
- McCarthy C.* Blood Meridian. First Vintage International Edition, 1992. URL: <https://anyflip.com/wpxyg/mpul/basic> (дата обращения: 22.11.2024).

ОСОБЕННОСТИ СИНОНИМИИ В АНГЛИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

С. А. Бумакова,

студент IV курса¹, ЛГУ им. А. С. Пушкина

Данная статья посвящена изучению терминов синонимов-слов и терминов синонимов-словосочетаний в английских экономических текстах. В работе рассматривается структура терминологических словосочетаний, также исследуются особенности синонимии англоязычной экономической терминологии, также приводится классификация терминов синонимов-слов и синонимов-словосочетаний. Наиболее полной, отражающей все возможные типы терминов синонимов является классификация, разработанная Сергеем Викторовичем Гриневым-Гриневичем. Материалом исследования послужили экономические термины синонимы в английском языке газетных статей (*The Guardian*, *The Times*).

Ключевые слова: термин, терминологическое словосочетание, синонимы, английский язык, экономическая терминология.

FEATURES OF SYNONYMY IN ENGLISH ECONOMIC TERMINOLOGY BASED ON THE MATERIAL OF ECONOMIC TEXTS

S. A. Bumakova

This article is devoted to the study of terms of synonyms-words and terms of synonyms-phrases in English economic texts. The paper examines the structure of terminological phrases, also examines the features of synonymy of English-language economic terminology, and also provides a classification of terms of synonyms-words and synonyms-phrases. A classification developed by Sergey Viktorovich Grinev-Grinevich has been found fully displaying all possible types of synonyms terms. The research material was economic terms synonymous in English-language newspaper articles (*The Guardian*, *The Times*).

Keywords: term, terminological phrase, synonyms, English language, economic terminology.

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. В. В. Дацюк.

Проблема синонимии представляет большой интерес в современном мире. Текущая работа посвящена исследованию особенностей синонимии терминов в английской экономической терминологии на основе экономических текстов.

В отличие от слов общей лексики, которые зачастую многозначны и несут эмоциональную окраску, термины в пределах одной сферы применения однозначны и лишены экспрессии. Изучение лексической синонимии как лингвистического явления связано с рядом общетеоретических проблем: проблемой лексического значения, функции синонимов в языке и речи, актуализация оттенков значений синонимов и других [Даниленко, 1977, с. 240].

Актуальность данной темы обусловлена возрастающей потребностью в изучении синонимии терминов и приемах ее перевода в английских текстах экономической тематики, так как данная тема недостаточно изучена. Именно термины представляют собой основу специального перевода и являются наибольшей сложностью для переводчика. Синонимия, как языковое явление, представляющее определенные трудности в процессе профессиональной коммуникации, проявляется в различных терминосистемах. Термины-синонимы необходимы для научного определения понятия, точного выражения мысли, избегания повторов того же слова или словосочетания. Интерес к терминологической синонимии связан с фактом распространения синонимии в различных терминосистемах, что создает в свою очередь определенные трудности в сфере профессиональной коммуникации. Терминологическая синонимия отличается от общезыковой тем, что не выполняет стилистических функций. В терминологии синонимы соотносятся с одним и тем же понятием и объектом, но не характеризуют разные его свойства, а лишь освещают один и тот же предмет с разных позиций. Таким образом, актуальность исследования определена непрерывным развитием экономической отрасли, а значит трансформацией обслуживающих ее фонд лексических единиц, необходимостью высококачественного перевода экономических терминов, поиска эквивалентных соответствий в языке оригинала и языке перевода текстов экономической тематики. С практической точки зрения результаты данного исследования могут быть использованы при подготовке пособий по английскому языку для студентов экономических специальностей

В процессе исследования нами были выделены термины синонимы — словосочетания и термины синонимы-слова. На основании классификации С. В. Гринёва-Гриневича, анализ терминов

синонимов-словосочетаний в экономической терминологии показал, что большинство анализируемых нами примеров оказалось «абсолютными синонимами». Данный вид синонимов в нашем исследовании широко представлен вариантами, которые, в свою очередь, образованы разными способами.

Словообразовательные варианты — варианты, различающиеся только словообразовательными аффиксами или моделью образования (порядком следования элементов) при тождестве элементов [Гринёв-Гриневич, 1993, с. 253].

Например: management accounting — managerial accounting

(1) Today, CMA is also on par with the other global **management accounting** bodies and provides a quality education at an affordable cost [Wealth Matters: A risky game].

(2) Compulsory courses include strategic formulation & implementation, economic analysis and **managerial accounting** [Wealth Matters: A risky game].

(3) The Sunday Times has joined up with the Chartered Institute of Management Accountants (Cima) to offer a € 13,000 scholarship to study for an MSc in strategic **management accounting** at the UCD Michael Smurfit Graduate Business School [South Korea seeks].

В обеих статьях британской газеты *The Times* словообразовательные варианты имеют одно и тоже значение — «управленческий счет».

Также были найдены следующие примеры:

— accepted bill — acceptance bill;

— buy price — buying price;

— debt financing — debt finance.

Синтаксические варианты — варианты, отличающиеся синтаксической моделью образования [Гринёв-Гриневич, 1993, с. 253].

Рассмотрим на примере «deposit certificate» и «certificate of deposit».

(4) More than 49 % said a **certificate of deposit** at a bank is not protected [New maths].

(5) Additionally, foreign students will now no longer be required to submit the **deposit certificate** of a financial guarantor who has more than \$ 10,000 in a bank account to gain entry to the country [Guardian Media Group announces].

В обеих британских газет *The Times* и *The Guardian* синтаксические варианты имеют одно и тоже значение — «деPOSITный сертификат».

Также были найдены такие примеры:

— base interest rate — base rate of interest;

— sight draft — draft at sight;

- tax refund — refund of tax;
- trade balance — balance of trade;
- scale economies — economy of scale;
- agriculture agreement — agreement on agriculture;
- money laundering — laundering of money.

Морфолого-синтаксические варианты, которые могут быть представлены эллиптическими и композитными вариантами [Гринёв-Гриневич, 1993, с. 253].

Эллиптический вариант — сокращенный вариант термина, всегда лингвистически мотивирован и выводится из полного варианта. Представлены в анализируемых нами терминах синонимах-словосочетаниях достаточно широко [Гринёв-Гриневич, 1993, с. 253].

Рассмотрим на примере употребления эллиптических вариантов «futures contract» и «futures».

(6) The **futures contract** that expires in January rose from \$ 15,460 to \$ 16,000 in its first hours of trading on the Chicago Board Options Exchange [Take basic income].

(7) The **futures** will allow investors to bet that bitcoin's price will go down — a practice known as shorting — which currently is very difficult to do [New account rules].

В данной статье *The Guardian* эллиптические варианты имеют одно и то же значение — «фьючерсный контракт».

Также были выделены следующие примеры:

- sales revenue — sales;
- International Commercial Terms — Incoterms;
- statement of total recognized gains and losses — profit and loss statement;
- hire purchase agreement — HP agreement;
- deferred income tax — deferred tax.

Также нами были выделены **дублиеты**. К ним относятся следующие термины синонимы словосочетания, образованные путем прибавления уточняющих определений к исходному термину [Гринёв-Гриневич, 1993, с. 254].

Для примера возьмем «subsistence level» и «subsistence wage».

(8) An average of 19.2 million Russians — or 13.4 % of the population — were living last year on less than 9,452 roubles (\$ 139) a month, the minimum **subsistence level** determined by the Russian government in the fourth quarter [Millions more Russians, ЭР].

(9) The institute said it remained agnostic on whether universal basic income (UBI) — which would provide every resident with a regular and

unconditional **subsistence wage** — would be appropriate in Australia [Take basic income, ЭР].

В обеих статьях британской газеты *The Guardian* дублеты имеют одно и тоже значение — «прожиточный минимум».

Также нами были найдены следующие примеры дублетов:

- protective tariff — protective duty;
- broker-dealer — broker-trader;
- credit note — credit advice;
- pre-tax income — pre-tax profit;
- rating company — rating agency — rating service;
- growth stock — growth share;
- settlement day — settlement date;
- strike price — exercise price;
- gross earnings — gross income — gross profit;
- defensive stocks — defensive shares;
- accounts receivable — bills receivable;
- current assets — current capital;
- fixed asset — fixed capital;
- basic assets — basic capital;
- net worth — net assets;
- private pension plan — private pension scheme.

Среди терминов-синонимов слов наибольшее количество было выявлено «абсолютных синонимов». Абсолютные синонимы в нашем исследовании широко представлены вариантами, которые, в свою очередь, образованы разными способами.

Графические варианты.

Рассмотрим на одном из найденных нами примеров: liberalize — liberalise;

(10) Sources close to Braverman said she was angry that they wanted her to announce a new plan to **liberalise** immigration rules to make it easier for the Office for Budget Responsibility (OBR) to say the government would hit its growth targets [Liz Truss pushed on, ЭР].

(11) It also became a beacon for the global feminist movement, which over the next five decades helped **liberalize** abortion laws across dozens of countries, including most recently in Latin America, and enshrine the right to abortion in international human rights law [UN official on Roe v Wade, ЭР].

В обеих статьях британской газеты *The Guardian* графические варианты имеют одно и тоже значение — «либерализировать». Эти термины рассматриваются как английский и американский варианты правописания.

Морфологические варианты: lease — leasing

(12) Don't assume you will be allowed to paint, change curtains, or put shelves up on the walls: check the terms of your **lease** first [New lease of life, ЭР].

(13) If you can persuade your employer to sign up, it will let you halve the cost of **leasing** a brand new electric car [Electric cars, ЭР].

В обеих статьях британской газеты *The Guardian* морфологические варианты имеют одно и то же значение — «аренда».

Помимо перечисленных видов абсолютных синонимов, в анализируемом материале нами были выделены «условные синонимы», для которых характерно частичное совпадение значений [Гринёв-Гриневич, 1993, с. 255]. В нашем исследовании «условные синонимы» представлены «квазисинонимами».

Квазисинонимы:

— to fire (to remove someone from their job, either because they have done something — wrong or badly, or as a way of saving the cost of employing them)

(14) A Spanish court has ruled that a company was wrong **to fire** an electrician who may have drunk more than three litres of beer in one day because it had not proved that his consumption had left him “inebriated, intoxicated or drunk”, or unable to do his job [Spanish firm wrong to fire, ЭР].

— to sack (to make someone leave their job, especially because they have done something wrong)

(15) Ryanair is threatening **to sack** pilots who fail to abide by its safety regulations in the wake of a series of dangerous approaches to airports [We'll sack danger pilots, ЭР].

В обеих статьях британской газеты *The Guardian* данные термины являются квазисинонимами и имеют общее значение — «уволить кого-то с работы».

Также был выделен следующий пример: trade — commerce.

Анализ выборки терминов-синонимов экономической терминологии в современном английском языке, общим объемом 59 терминологических единиц, показал, что 47 терминов являются терминами синонимами-словосочетаниями, а 12 терминологических единиц относятся к терминам синонимам-словам, т. е. процентное соотношение между терминами синонимами-словосочетаниями и синонимами-словами составляет 80 % 20 % соответственно.

Наиболее распространенными синонимами оказались «абсолютные синонимы»: синонимы-словосочетания (98 %) и синонимы-слова

(83 %). Из них большее число в том и другом случае — это синонимические варианты: синонимы-словосочетания (62 %) и синонимы-слова (50 %). Среди дублетов синонимы-словосочетания составили 36 %, синонимы-слова 33 %. «Условные синонимы» составили 2 % словосочетаний и 15 % слов.

Абсолютные синонимы оказались лидерами среди терминов синонимов-слов и синонимов-словосочетаний, наиболее распространенными из которых оказались синонимы-варианты.

Литература

- Гринёв-Гриневиц С. В. Введение в терминоведение. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.
- Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977.
- Electric cars: how to cut the cost — and the best used deals // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/money/2021/oct/09/electric-cars-cut-cost-best-used-deals-tax-break> (дата обращения: 28.12.2024).
- Guardian Media Group announces outcome of three year turnaround strategy // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/gnm-press-office/2019/may/01/guardian-media-group-announces-outcome-of-three-year-turnaround-strategy> (дата обращения: 28.12.2024).
- Liz Truss pushed on immigration plans after Suella Braverman exit // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2022/oct/20/liz-truss-pushed-on-immigration-plans-after-suella-braverman-exit> (дата обращения: 28.12.2024).
- Millions more Russians living in poverty as economic crisis bites // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/world/2016/mar/22/millions-more-russians-living-in-poverty-as-economic-crisis-bites> (дата обращения: 28.12.2024).
- New account rules cost Shell \$ 5bn // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/business/2004/nov/23/oilandpetrol.news> (дата обращения: 28.12.2024).
- New lease of life: how to make the most of a rental property // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2023/jan/22/new-lease-of-life-how-to-make-the-most-of-a-rental-property> (дата обращения: 28.12.2024).
- New maths: minus plus minus equals billions // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/business/2002/aug/10/corporatefraud.worldcom> (дата обращения: 28.12.2024).
- South Korea seeks more foreign students // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/education/2001/aug/02/highereducation.uk> (дата обращения: 28.12.2024).
- Spanish firm wrong to fire electrician for drinking alcohol during working day, court rules // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/world/2023/apr/23/spanish-firm-wrong-to-fire-electrician-for-drinking-alcohol-during-working-day-court-rules> (дата обращения: 28.12.2024).
- Take basic income and short working week seriously, Greens think-tank urges // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/business/2016/dec/09/basic-income-short-working-week-green-institute-report> (дата обращения: 28.12.2024).
- UN official on Roe v Wade: reversal would 'give legitimacy to growing anti-women's rights' // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/world/2022/may/14/drlaleng-mofokeng-roe-v-wade-reversal-un> (дата обращения: 28.12.2024).

Wealth Matters: A risky game of truth and consequences // The Times. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/wealth-matters-a-risky-game-of-truth-and-consequences-99mgwzn5tpd> (дата обращения: 28.12.2024).

We'll sack danger pilots, says Ryanair // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/travel/2007/feb/07/travelnews.theairlineindustry.uknews> (дата обращения: 28.12.2024).

ВЛИЯНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА РУССКИЙ МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ

Г. А. Поляков,

магистрант 1-го года обучения, СПбГУ

М. О. Белова,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

Понятие сленга все глубже проникает в речь современного человека. С развитием индустрии компьютерных игр и ее стремительным внедрением в жизнь жителей России, все большее количество примеров игрового сленга выходит за рамки игрового дискурса, внедряясь в речь людей не связанных с компьютерными играми. Тем не менее внедрение игрового сленга в речь российской молодежи имеет под собой несколько важных оснований, которые влияют на быстроту данного процесса и объясняют причины подобного феномена.

Ключевые слова: игровой сленг, молодежный сленг, компьютерные игры, жаргон, аргот, мимесис, лаконичность, заимствованные слова.

INFLUENCE OF ENGLISH-LANGUAGE COMPUTER GAMES ON RUSSIAN YOUTH SLANG

G. A. Polyakov, M. O. Belova

The concept of slang is penetrating more and more deeply into the speech of modern people. With the development of the computer games industry and its rapid introduction into the life of Russian citizens, an increasing number of examples of game slang goes beyond the game discourse, being introduced into the speech of people unrelated to computer games. Nevertheless, the introduction of gaming slang into the speech of Russian youth has several important reasons that influence the rapidity of this process and explain the reasons for this phenomenon.

Keywords: gaming slang, youth slang, computer games, jargon, argot, mimesis, laconicity, borrowed words.

В связи с активным процессом глобализации и развитием мировой сети Интернет изменение русского языка происходит с невероятными темпами. Практически каждую неделю мы сталкиваемся с новыми словами и выражениями, зачастую заимствованными из других языков, особенно английского, которые некоторые люди

используют с завидной уверенностью, заставляя нас вновь и вновь обращаться к поисковым системам для знакомства с обновлениями, регулярно происходящими в сленге молодежи. Одним из источников таких заимствований становятся компьютерные игры, которые создают богатую среду для формирования и трансформации лексики.

В этом контексте сленг представляет собой особый пласт языка, характеризующийся ограниченным употреблением, особой эмоционально-экспрессивной окраской, неформальностью, используемый в рамках определенной профессиональной, социальной или возрастной группы [Denham, Lobeck, 2012, с. 192] [Ахманова, 1969, с. 419].

Компьютерно-игровой сленг активно распространяется благодаря тому, что онлайн-игры происходят в реальном времени, и игроки общаются между собой не только через своих персонажей, но также в голосовых или текстовых чатах. Стоит отметить, что интернет значительно расширил границы игрового пространства, позволяя геймерам со всего мира участвовать в играх одновременно. Разговоры могут вестись на нескольких языках, и любой зарегистрированный пользователь может присоединиться к обсуждению. Кроме ежедневных игровых сессий, которые продолжаются круглосуточно, особую популярность приобрел киберспорт. Миллионы зрителей следят за трансляциями соревнований и слушают комментарии на предпочитаемом ими языке. Язык стримеров, без сомнения, насыщен словами и выражениями, характерными для компьютерно-игрового сленга.

На наш взгляд, основными причинами столь стремительного и прочного закрепления игрового сленга в общемолодежном сленге являются популяризация компьютерных игр, доминирование английского языка и лаконичность терминов.

Популярность компьютерных игр растет с феноменальной скоростью, что делает игровую индустрию одной из самых прибыльных досуговых отраслей на данный момент. По оценкам вебсайта *GameIndustry.biz*, освещающего глобальные вопросы, касающиеся индустрии компьютерных игр, на 2023 г. общая прибыль в индустрии достигла 184 миллиардов долларов. Для сравнения, в этот же год прибыль в музыкальной индустрии достигла цифр в 26 миллиардов долларов, что меньше в 7 раз, несмотря на то, что жизнь современного человека тяжело представить без музыки, а компьютерные игры до недавнего времени были популярны лишь среди куда более узкого круга населения [Batchelor, 2023].

Основной причиной популярности компьютерных игр является экстернализация устремлений человека к чему-либо, что недоступно

ему в реальной жизни, например власть, богатство, развитие или попросту заполнение свободного времени с целью отвлечься от быта. Однако аналогичные мотивы, которые можно наблюдать и в других формах досуга: чтение книг, посвященных завораживающим дух любовным историям, просмотр фильмов о непобедимых героях, или прослушивание музыки, отражающей успех и достижения, также удовлетворяют потребность человека в эмоциональном переживании и самореализации через опосредованные образы. Компьютерные игры наиболее эффективно выполняют функцию реализации недостижимых желаний, поскольку предоставляют реципиенту возможность активно участвовать в процессе и непосредственно добиваться прогресса в виртуальной среде благодаря собственным действиям [Илларионов, Мосиенко, 2018]. В связи с этим «мимесис» (греч. «подражание») работает с наибольшей силой. А, как известно, мимесис возникает тогда, когда читатель начинает физически ощущать и сопереживать тому, кто говорит: будь то автор произведения, рассказчик или даже герой. Это явление проявляется не только в литературе: например, при просмотре фильмов ужасов зрители рефлекторно вздрагивают и закрывают глаза в моменты страха; на комедиях они заражаются смехом, подхватывая эмоции друг у друга. Любовные романы вызывают чувство эротического томления, а поэзия заставляет буквально чувствовать ее ритм телом — всё это составляет физическую сторону мимесиса [Зенкин, ЭР].

Доминирование английского языка в сфере компьютерных игр обуславливается достаточно простой причиной: доля игроков, играющих на английском языке (по оценке платформы «Steam») достигает 33,18 % [The Most Popular Languages..., 2024]; процент прибыли США в сфере компьютерных игр держится примерно на таком же уровне — 36,37 %, что превышает треть общего объема доходов, генерируемых в этой сфере [Asian countries..., 2021]. Именно благодаря этому большинство сленгизмов являются заимствованиями с английского языка, которые, тем не менее, проходят процесс адаптации и подвергаются деривации наравне с обычной лексикой. Именно благодаря высокой популярности англоязычного контента, включая компьютерные игры, большинство сленгизмов представляют собой заимствования из английского языка, которые, однако, не просто заимствуются, но проходят процесс адаптации, подвергаясь деривации и интеграции в систему языка наравне с обычной лексикой.

И, наконец, лаконичность терминов связана с высокими темпами игрового процесса, присущего командным компьютерным играм,

особенно соревновательным. В связи с этим игроки сталкиваются с вопросом оптимизации процесса внутриигровой коммуникации: сокомандникам необходимо обмениваться наибольшим количеством информации в максимально короткие сроки, что и приводит к созданию лаконичных и сжатых терминов, которые наряду с вышеперечисленными причинами внедряются в повседневную речь.

Игровой сленг можно разделить на две основные категории — глобальный и локальный. Глобальный сленг характеризуется лексикой, которая используется во всех играх, независимо от стран. Например, неопытного игрока, который не разбирается в механике игры везде зовут одинаково — «нуб» (англ. *noob* — профан, новичок); игроков, которые предпочитают вкладывать реальные деньги для достижения больших успехов в игре, также везде зовут одинаково — «донатер». Локальный игровой сленг — сленг, который характерен для конкретного игрового сообщества. Например, в игре «StarCraft» встречается характерное исключительно для нее слово «GOSU», которое расшифровывается как «God Of StarCraft Universe» — «Бог Вселенной StarCraft» и характеризует наиболее сильных и опытных игроков данной игры [Комаров, Шушарина, 2019].

В данной статье приведены примеры глобального игрового сленга, который просочился в ежедневную речь молодежи, порой лишь косвенно связанной с компьютерными играми.

Рассмотрим наиболее распространенные сленгизмы, которые встречаются в речи российской молодежи и являются заимствованиями из игрового сленга.

«**Имба**»: *«Невероятное искусство!! Но, при всем при этом, выпуск просто имба»*. Данное слово представляет собой транскрипцию усеченной формы слова «imbalanced», которое в компьютерных играх обозначает оружие/предмет/способность, выходящие за рамки внутриигрового баланса и являющиеся чрезмерно мощными. В абсолютном большинстве случаев данное слово используется с положительной коннотацией с целью выразить высокую оценку чему бы то ни было. Также используется дериват «имбовый», означающий «выходящий за рамки обычного».

«**Ульта**»: *«Хуммельс копил ульту целых 11 лет и использовал ее в самый важный момент!»* Данное слово происходит от английского выражения «ultimate ability», которое, попадая в русский язык, претерпевает следующие изменения — эллипсис (сокращение выражения и субстантивацию), усечение и транслитерацию. В компьютерных играх этим словом называют особо мощную способность,

использование которой требует времени для накопления энергии. Чаще всего данное слово используется в устойчивом выражении: «Копить ульгу» — ожидать подходящего момента для действия.

«По КД»: *«И уже год я пишу по КД в тех поддержке. А в ответ “предоставьте доказательства, что это не вы взломали”».* Плавное переходя от предыдущего слова, данная аббревиатура восходит к сложному слову *cooldown* ((«охлаждение», «перезарядка»), которое в гейминге обозначает определенный временной отрезок, который нужно переждать, прежде чем использовать одну и ту же способность вновь. В русском языке фраза «делать что-либо по КД» обозначает воспроизведение определенного действия с максимальной возможной частотой.

«Фармить»: *«Фармлю бабки на закуп рекламы пакетом для более эффективного прироста подписчиков, а пока посты делать банально некому».* Данное слово восходит к английскому «farm», что в переводе обозначает «заниматься земледелием». В компьютерных играх означает повторяющиеся действия для накопления ресурсов. В повседневной речи имеет значение зарабатывать деньги или систематически выполнять монотонную работу до уровня отсутствия каких-либо мыслей в голове, подобно тому, как игроки совершают повторяющиеся действия на протяжении длительного времени с целью накопления ресурсов на определенный предмет. В русском языке представляет собой дериват основы, переданной с помощью транслитерации.

«Юзать»: *«Влияет ли на чистоту русского языка сленг и можно ли юзать слова из разряда “чикса”, “аська” и “сидюк”?»* Восходит к английскому «use», что означает «использовать». Вероятность адаптации данного выражения из компьютерных спорна, но тем не менее может быть подкреплена фактом того, что при наведении в компьютерных играх мыши на предметы, возможные для использования, рядом с ними часто появляется надпись «use» с указанием клавиши, необходимой для использования.

«Спаwnиться»: *«Микроchel заплакал, когда осознал, что заспаwnился на максимально возможном уровне сложности».* Данное слово восходит к английскому слову «spawn», означающему появление игровых и неигровых персонажей в мире компьютерной игры. Одним из значений может быть «родиться», как используется в примере выше. Вторым значением может быть неожиданное появление чего бы то ни было в поле зрения наблюдателя в силу того, что обычно процесс «спаvна» происходит моментально и внезапно для

окружающих. В русском языке данное заимствование претерпевает грамматическую трансформацию и чаще всего используется в совершенном виде («заспавниться»).

«Лут»: «Мощно залутал прослушивания на Яндекс Музыке (хва-стаюсь)». В геймерской среде термин «лут» (от англ. *loot*, что дословно переводится как «добыча») обозначает вознаграждение, которое игрок получает в процессе видеоигры. На практике слово нередко используется как глагол «лутать» со всеми его производными, что иллюстрирует гибкость этого термина в устной и письменной речи.

Таким образом, анализ примеров русских сленгизмов, заимствованных из англоязычного компьютерного сленга, показывает значительное влияние данных лексических единиц на современный язык и культуру общения молодежи. Однако необходимо отметить, что, несмотря на лаконичность и экспрессивность сленговых слов и выражений, чрезмерное их использование может обеднить языковую культуру, привести к затруднениям в межпоколенческом общении.

Литература

- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1969.
- Зенкин С. Н. 6 доказательств того, что литература полезна в обычной жизни // Arzamaz. URL: <https://arzamas.academy/materials/1624> (дата обращения: 07.12.2024).
- Илларионов Г. А., Мосиенко М. К. Философский анализ причин популярности компьютерных игр в контексте габитуального подхода // Социодинамика. 2018. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-analiz-prichin-populyarnosti-kompyuternyh-igr-v-kontekste-gabitualnogo-podhoda> (дата обращения: 06.12.2024).
- Комаров В. А., Шушарина И. А. Игровой сленг в современном русском языке // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoy-sleng-v-sovremennom-russkom-yazyke> (дата обращения: 07.12.2024).
- Asian countries make up 40 % of the world's top 10 video gaming markets // World Economic Forum. 2021. Aug. 24. URL: <https://www.weforum.org/stories/2021/08/which-countries-have-the-largest-video-gaming-markets/> (дата обращения: 09.12.2024).
- Batchelor J. GamesIndustry.biz presents... The Year In Numbers 2023 // Gameindustry.biz. 2023. Dec. 20. URL: <https://www.gamesindustry.biz/gamesindustrybiz-presents-the-year-in-number-2023> (дата обращения: 08.12.2024).
- Denham K., Lobeck A. Linguistics for Everyone: An Introduction. Cengage Learning, 2012.
- The Most Popular Languages on Steam in 2024 // LogrusIT Games. 2024. URL: <https://games.logrusit.com/en/news/the-most-popular-languages-on-steam/> (дата обращения: 09.12.2024).

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЖАРГОН МОРЯКОВ

А. И. Гришунин,

курсант 4-го года обучения, ГУМРФ им. адм. С. О. Макарова

С. М. Малинина,

ст. преп., ГУМРФ им. адм. С. О. Макарова

Профессиональный язык моряков наряду с общепринятыми словами и словосочетаниями включает значительный пласт неформальной жаргонной лексики. Морские жаргонизмы используются моряками в повседневной жизни. Большая часть профессиональных жаргонизмов в сферах навигации и судостроения не зарегистрирована в словарях и специальной морской литературе, что влияет на степень изученности данного лексического слоя. Цель настоящего исследования — выявить ключевые характеристики англоязычной морской жаргонной лексики. В исследовании обозначены главные функции англоязычного профессионального жаргона моряков: демонстрация принадлежности к профессиональной группе работников торгового флота, придание неофициального характера устной речи, краткое обозначение предметов и явлений, экспрессивность. В результате проведенного исследования установлено, что морские жаргонизмы носят грубовато-вульгарный и шутивно-ироничный характер.

Ключевые слова: профессиональный жаргон, англоязычная морская лексика, ироничный характер, жаргонизмы, тематическая группа.

ENGLISH MARINE PROFESSIONAL JARGON

A. I. Grishunin, S. M. Malinina

The professional language of seafarers along with standardized words and word combinations includes a significant layer of informal jargon lexicon. Maritime jargonisms are used by seafarers in everyday life. Most of the professional jargonisms in the spheres of navigation and shipbuilding are not registered in dictionaries and special maritime literature, which affects the degree of study of this lexical layer. The aim of this study is to identify the key characteristics of English maritime jargon. The study identifies the main functions of the English professional jargon of seafarers: demonstration of belonging to the professional group of merchant fleet workers, giving an informal character to oral speech, brief designation of objects and phenomena and expressiveness. As a result of the study, it was found that maritime jargonisms are vulgar and jokingly ironic in nature.

Keywords: professional jargon, English marine lexicon, ironic character, jargonisms, thematic group.

При исследовании профессионального языка моряков необходимо принимать во внимание тот факт, что наряду с нормативными словами и словосочетаниями, представители морских профессий используют в повседневной речи значительное число ненормативной специальной лексики, к которой главным образом относятся профессионализмы и жаргонизмы. Такая лексика существует в разговорной речи специалистов одной сферы деятельности или людей, занимающихся одной профессиональной отраслью.

Среди ненормативных единиц специальной лексики особое место занимают жаргонизмы, слова из жаргона, понятного лишь определенному кругу людей [Жеребило, 2010].

Термин жаргон не имеет общепринятой трактовки среди лингвистов и часто отождествляется с арго или сленгом. В толковых словарях и словарях лингвистических терминов одно понятие часто определяется посредством другого: арго называется жаргоном, жаргон именуется сленгом. Попытки определить строгие терминологические рамки арго, жаргона и сленга признаются малорезультативными.

Проблема терминологического определения понятий жаргона, арго, сленга, а также вопросы, связанные с выявлением функций и специфических характеристик жаргона, отличающих его от арго и сленга, остаются дискуссионными в течение нескольких десятилетий. Данная проблема находит отражение в работах А. Т. Липатова, В. А. Хомякова, О. А. Овчинниковой, М. Ю. Руденко, А. В. Цыбулевской, В. Д. Бондалетова, М. В. Ласковой, Т. А. Гудковой и др.

У лингвистов на проблему разграничения арго, сленга и жаргона существует несколько точек зрения. Ряд лингвистов разделяют понятия жаргона и арго, отождествляя понятия жаргона и сленга, считая сленг заимствованным из английского языка вариантом жаргона [Фазлыева, 2020, с. 37]. Следует отметить, что большинство зарубежных лингвистов не находят принципиальной разницы между жаргоном и сленговыми выражениями (см. Э. Партридж, A. Paredes, M. J. Sueiro). Другие ученые проводят демаркацию понятий жаргона и сленга, утверждая, что сленг может быть использован внутри жаргона (см. Э. Матиэлло). Некоторые исследователи разграничивают все три понятия, отмечая постепенное закрепление отчетливого содержания за каждым из них на современном этапе изучения разговорной речи [Цыбулевская, 2005, с. 3]. Арго понимается как тайный язык закрытых сообществ, в основном асоциальных. Сленг рассматривается как жаргонизированное просторечие, не имеющее какой-либо социальной или профессиональной прикреплённости

и употребляемое широкими социальными группами, как экспрессивный неоднородный языковой пласт, состоящий из разговорных выражений и фраз безотносительно к какой-либо социальной или профессиональной группе. Жаргон понимается как лексическая система социальных и профессиональных групп, используемая с экспрессивными целями [Ласкова, Гудкова, 2017].

Семантическая дифференциация понятий аргю, сленга и жаргона обоснована и различием в их специфических характеристиках и функциях.

Слово аргю французского происхождения используется для наименования тайных, условных языков, отождествленных с воровским языком [Руденко, 2016, с. 128]. Аргю употребляется отдельными социальными группами и сообществами с целью языкового обособления. Аргю характеризуется главным образом наличием слов, непонятных людям непосвященным. Основными особенностями аргю являются закрытость, герметичность и вульгарная экспрессивность, а специальной функцией — конспирация. Аргю используется с целью замаскировать содержание сказанного, при этом продемонстрировать обособление замкнутой группы от остальной части общества и сохранить групповое единство. Арготизмы непонятны для окружающих.

Сленг — английский термин. Отмечается, что впервые термин сленг был зафиксирован в 1750 г. со значением «язык улицы» [Разуваева, 2016, с. 150]. Это экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от принятой литературной языковой нормы. Сленг подвержен частым изменениям. Утратившие выразительность сленгизмы часто сменяются словами более эффективными по своей яркости и свежести. Особенности сленга являются его открытость, всеупотребительность, мода на словопотребление. К характерным признакам сленга относятся противопоставление литературному языку, функционирование в устной речи, богатство синонимии, постоянная изменчивость. Функции сленга — демонстрация индивидуальности, оригинальности, отличия от признанных образцов и шаблонов, а также создание эффекта новизны.

Термин жаргон французского происхождения используется для обозначения речи какой-либо социальной или профессиональной группы, отличающейся особым составом слов и выражений, иногда специфическим произношением [Жеребило, 2010]. Особенностью жаргона служит профессиональная изолированность группы

от остального общества. Речь группы отличается от общеупотребительного языка специфичными словами и оборотами. Использование жаргонизмов делает речь профессионала узнаваемой для коллег. Жаргонизмы бывают профессиональные и корпоративные. К профессиональным жаргонизмам относится пласт профессионально ограниченной лексики с общей экспрессией, к корпоративным жаргонизмам — пласт корпоративно ограниченной лексики с пейоративной экспрессией, употребляемый вне сферы производственной деятельности [Хомяков, 1989, с. 68]. Главными функциями жаргона являются демонстрация принадлежности к определенной социальной или профессиональной группе, солидарность и экспрессивность.

Принимая во внимание отличительные характеристики и функции жаргона, в настоящем исследовании под англоязычным морским профессиональным жаргоном мы понимаем речь моряков, как совокупность ненормативных специальных языковых единиц, составляющих слой разговорной лексики, отображающей грубовато-фамильярное или шутливое отношение к предмету речи. К морским жаргонизмам относятся языковые единицы ненормативной морской специальной лексики, которые намеренно используются для придания неофициального характера устной речи, и понятны морякам торгового флота.

Англоязычные морские жаргонизмы представлены языковыми единицами разного уровня: словами, словосочетаниями, предложениями. Иллюстрацией разноуровневых единиц служат следующие жаргонизмы (здесь и далее примеры приводятся из Англо-русского словаря морских идиом и жаргона [Скрягин, Каланов, 2016], а также Англо-русского морского технического словаря [Фаворов, 1977]): *blessing* / бутылка спиртного лощману при его уходе с судна после успешной проводки; *bleeding* / погрузка сыпучих грузов методом вспарывания мешков над люком; *steam blind* / идти при нулевой видимости, *ski boat* / судно на подводных крыльях. *Let the captain see the light!* / Посторонись! *Gangway!* / Прочь с дороги!

Формирование и пополнение слоя англоязычной морской жаргонной лексики происходило в течение столетий. К основным источникам и средствам создания морского жаргона относятся иноязычные заимствования, аффиксация, словосложение, сокращение, семантическая деривация, использование звуко-смысловой игры слов.

В ходе настоящего исследования установлено, что часть англоязычных морских жаргонизмов представлена заимствованиями из французского, испанского, португальского языков. Примерами

служат *corposant* от португальского *corpo santo* / свечение на концах мачт; французские *coup'd assurance* / демонстрация своих намерений, *coup de semonce* / приказ остановиться; испанское *despedida* / прощальная вечеринка.

Наряду с заимствованиями пополнение словарного запаса жаргонной лексики происходило путем словообразования. К продуктивным словообразовательным моделям морского жаргона относятся суффиксальное словообразование, словосложение и сокращение. Частотностью употребления отмечен суффикс *-ie*: *deckie* / палубный матрос, *blackie* / судовой кузнец. К частотным моделям словосложения относятся *N1 + N2* и *Adj + N*. Примерами служат жаргонные единицы *blockhead* / тупоголовый матрос, *bluenose* / моряк, побывавший за Полярным кругом. Значительное число жаргонизмов образованы путем сокращения, например, жаргонизм *cop* / капитан порта представляет собой сокращение от *captain of the port*.

Существенное число жаргонизмов образовалось в результате появления у терминов на основе ассоциативных образов переносного значения. Так, жаргонизм *dunnage* / обмундирование моряка появился в результате возникновения переносного значения у термина *dunnage* / подстилочный под груз материал. Жаргонизм *icebreaker* / спиртное, выдаваемое членам экипажа, работающим при низких температурах, вошел в речь моряков после появления переносного значения у термина *icebreaker* / ледокол.

Вследствие использования звуко-смысловой игры слов появились жаргонизмы *alligator*, созвучное *navigator*, *bottle fatigue* / похмелье от *battle fatigue* / усталость войск вследствие ведения боевых действий и др.

Англоязычный профессиональный жаргон моряков характеризуется рядом особенностей.

Морской жаргон характеризуется фамильярной окраской, которая отличается разнообразием оттенков. Она может быть шутливая, ироническая, насмешливая, циничная, презрительная, грубая, вульгарная. Так, жаргонное название пролива Ла-Манш *the poodle* / пудель носит шутливый оттенок. Таким оттенком также отмечен жаргонизм *vampire liberty* / выходной, полученный моряком после сдачи крови. Насмешливое отношение к опасности демонстрирует жаргонное выражение *kiss of life* / искусственное дыхание способом «рот в рот». Иронический оттенок носит жаргонное выражение *port of many ships* / морское дно. Жаргонизм *shark bait* / наживка для акулы об упавшем за борт человеке отмечен грубой окраской. Примером

жаргонизма с вульгарной окраской служит выражение *piss call* / сигнал утренней побудки.

Морские жаргонизмы относятся к нелитературной лексике, которая зарождается и функционирует в разговорной речи моряков. Многим морским терминам, составляющим ядро нормативной морской специальной лексики и обозначающим суда, приборы, инструменты, устройства, должности, характеристики метеорологических условий и др., соответствуют жаргонизмы, ненормативные лексические единицы. Это обусловлено необходимостью избежать многословия, использовать лаконичное выразительное наименование предмета или явления, демонстрировать солидарность с другими членами экипажа в условиях замкнутого контакта, проявить чувство юмора и создать дружескую атмосферу в процессе совместной деятельности, снизить градус напряженности в чрезвычайных ситуациях. Так, нормативному словосочетанию *personnel in the engine department aboard ship* / команда машинного отделения противопоставляется краткое экспрессивное морское жаргонное выражение *black gang* / черная банда, кочегары. Слово *vessel* / судно в разговорной речи моряков часто заменяется жаргонизмами с шутливо-ироничным характером *dish* / миска или *bucket* / ведро, в особенности, если речь идет о старом изношенном судне. Наименование типа судна, перевозящего нефть и нефтепродукты, *tanker* / танкер сугубо в разговорной речи подменяется ироничным жаргонизмом *oil can* / масленка. Для демонстрации принадлежности к экипажу, который во время рейса служит моряку семьей, термин *Master* / капитан в повседневной речи заменяется жаргонным *dad* / отец.

Ряд слов и словосочетаний, относящихся к морской жаргонной лексике, не обозначают морские понятия: *quick burn* / быстрый перекур, *eating irons* / столовые приборы и др.

Профессиональная деятельность моряков многогранна. Она представлена различными сферами, практически все из которых охвачены профессиональным жаргоном. К главным тематическим группам, отражающим различные аспекты жизни мореходов, относятся:

1) профессиональная деятельность (должности и профессии, экипаж судна, типы судов, виды деятельности, судовые операции, техника, приспособления, документация, ситуации, сопряженные с опасностями, груз, пассажиры и др.):

lower deck / рядовые матросы, *droggy* / гидрограф, *lame duck* / судно, потерявшее ход или управление, *Christmas tree* / панель управления с цветными лампочками, *panic button* / кнопка аварийного

отключения подачи электроэнергии, топлива или пара на главный двигатель или грузовые насосы на танкере, *hot money* / дополнительная плата за обработку груза при высоких температурах, *swing round the bioy* / проводить большую часть времени в порту;

2) межличностные отношения (взаимоотношения в профессиональной сфере; взаимоотношения, охватывающие бытовую сторону жизни моряка):

run afoul / сцепиться с кем-либо, поссориться; *blinker* / подбитый глаз; *cool fish* / наглец; *odd fish* / чудака;

3) быт (пища, напитки, одежда, состояние здоровья, болезни, психическое состояние, гибель и др.):

poor Jack / соленая треска, *carry ballast* / уметь пить спиртное, *French cream* / коньяк;

4) географические названия океанов, морей, проливов, стран, городов:

the Bay of Biscuits / Бискайский залив, *the Big Drink* / Атлантический океан;

5) погодные условия и состояние моря:

Noah's flood / продолжительный ливень, *whaleback clouds* / слоисто-кучевые облака, *ash breeze* / полный штиль, при котором не сдувается даже пепел, *little brother* / второй меньший по силе ураган, идущий вслед за первым, *banana belt* / пояс штилей в тропиках, *blow tomanawks* / дуть (о пронизывающем ветре); *white horses* / буруны прибоя;

6) морская флора и фауна:

Atlantic torpedo / черный электрический скат, *five fingers* / морская звезда.

Таким образом, в ходе настоящего исследования был проанализирован обширный слой англоязычных морских жаргонизмов, определены особенности англоязычного морского жаргона, источники пополнения его словарного запаса, выделены тематические группы. Англоязычный морской профессиональный жаргон обладает повышенной экспрессивностью и отражает эмоциональную оценку предмета речи.

Литература

Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010.
Ласкова М. В., Гудкова Т. А. Проблема демаркации терминов «сленг», «жаргон», «арго» и «профессиональная лексика» // Современные научные исследования

- и инновации. 2017. № 5. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/05/82076> (дата обращения: 02.11.2024).
- Разуваева Т. Н. Сленгизмы в американском варианте современного английского языка: особенности образования и функционирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-3 (66). С. 149–152.
- Руденко М. Ю. Исследование арготического жаргона и сленга: вопросы терминологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-3 (59). С. 127–134.
- Скрягин Л. Н., Каланов Н. А. Англо-русский словарь морских идиом и жаргона. М.: Моркнига, 2016.
- Фаворов П. А. Англо-русский морской словарь сокращений. М.: Воен. изд-во, 1977.
- Фазлыева З. Х. Место молодежного жаргона в системе русского языка // Litera. 2020. № 4. С. 37–45. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30799 (дата обращения: 20.10.2024).
- Хомяков В. А. Компоненты просторечия как социальной речевой макросистемы // Социальная стратификация языка: мат-лы межвуз. конф. Пятигорск, 1989. С. 66–69.
- Цыбулевская А. В. Эмотивный арготический лексикон: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ СФЕРЫ ФИТНЕСА И БОДИБИЛДИНГА

Я. Коштялова,

студент IV курса, СПбГУ

Е. С. Осипова,

канд. пед. наук, доц., СПбПУ Петра Великого

В статье представлено исследование семантической характеристики англоязычных терминов в сфере фитнеса и бодибилдинга. Актуальность работы обусловлена растущей популярностью данных спортивных направлений и появлением новой, недостаточно изученной терминологии. С помощью корпусного анализа 57 статей из пяти профильных журналов было выявлено 8 239 уникальных словоформ. На основе анализа 1000 наиболее частотных слов выделены и систематизированы четыре основные семантические группы терминов: специальные термины поднятия тяжестей, гимнастические термины, термины спортивной физиологии и медицинские термины. Работа демонстрирует богатство и разнообразие терминологического состава данной сферы, что важно для профессиональной коммуникации специалистов.

Ключевые слова: спортивная терминология, семантическая характеристика, фитнес, бодибилдинг, англоязычные термины.

A SEMANTIC ANALYSIS OF ENGLISH TERMS IN FITNESS AND BODYBUILDING

Y. Koshtyalova, E. S. Osipova

The article presents a study of the semantic characteristics of English-language terms in the field of fitness and bodybuilding. The relevance of the work is due to the growing popularity of these sports areas and the emergence of new, insufficiently studied terminology. Using a corpus analysis of 57 articles from five specialized journals, 8,239 unique word forms were identified. Based on the analysis of the 1,000 most frequent words, four main semantic groups of terms are identified and systematized: special weight lifting terms, gymnastic terms, sports physiology terms, and medical terms. The work demonstrates the richness and diversity of the terminological composition of this field, which is important for professional communication of specialists.

Keywords: sports terminology, semantic characteristics, fitness, bodybuilding, English-language terms.

Слово «спорт» происходит от английского слова *sport* со значением «развлекаться» и от латинского *deportare*, которое переводится как «уносить, увозить» или «носить, передвигать». Спорт представляет собой как физическую, так и интеллектуальную активность, благодаря которой человек развивается и укрепляет своё здоровье. Таким образом, спорт является важным компонентом в жизни человечества.

Фитнес и бодибилдинг являются важными спортивными сферами и характеризуются специальной терминологией. Поскольку эти две сферы становятся более популярными среди всех возрастных категорий, появляется новая, недостаточно изученная терминология.

Терминология привлекает внимание лингвистов и переводчиков в разных языках, так как терминологический состав языка является важным средством профессиональной коммуникации, благодаря которой специалисты в определенной области могут точно и правильно понимать друг друга.

У термина нет единого определения, каждый ученых рассматривает термин по-разному. А. В. Суперанская определяет понятие термина так: «термин — это специальное слово (а также словосочетание), принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся при особых условиях» [Суперанская, 2012, с. 23]. А. А. Реформатский определяет термины как «слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей» [Реформатский, 1959, с. 4].

В самом общем смысле терминология обозначает совокупность терминов, понятий или названий какой-либо отрасли знания, а также науку о терминах. Б. Н. Головин в своей работе «Лингвистические основы учения о терминах» ввел новое название научной дисциплины «терминоведение». Исследователь определил терминологию как «соотнесенную с профессиональной сферой деятельности совокупность терминов, связанных друг с другом на понятийном лексикосемантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях» [Головин, 1987, с. 7]. В. П. Даниленко рассматривает терминоведение, как самостоятельную функциональную разновидность общелитературного языка, и основное понятие этого термина продолжает уточняться [Даниленко, 1977].

Спортивная терминология также определяется лингвистами по-разному. Для некоторых ученых термин области спорта занимает промежуточное положение между техническими и гуманитарными. Е. И. Гуреева предлагает следующее определение: «спортивная

I. Специальные термины, связанные с поднятием тяжестей, представлены следующими подгруппами:

A. Основные и самые частотные аббревиатуры:

- *EAA (Essential Amino Acids)* — эссенциальные аминокислоты. Важные строительные блоки белков, которые организм не может синтезировать самостоятельно и должен получать с пищей.
- *PR (Personal Record)* — личный рекорд. Лучший результат, достигнутый спортсменом в конкретном упражнении или на дистанции.
- *PPL (Push Pull Legs)* — тренировка «толкание, тяга, ноги». Сплит-программа тренировок, состоящая из трех частей: упражнения на толкание (грудь, плечи, трицепсы), на тягу (спина, бицепсы) и на ноги.

Б. Термины категории нагрузок:

- *High Intensity Interval Training (HIIT)* — тренировка высокой интенсивности с интервальным принципом. Метод тренировки, при котором чередуются короткие периоды интенсивной активности и периоды отдыха или низкой интенсивности.
- *Training Volume* — объем тренировки. Общая сумма нагрузки, которую спортсмен выполняет за определенный период времени, обычно измеряется в количестве повторений или подходов.
- *Progressive Overload* — прогрессивная перегрузка. Принцип, заключающийся в постоянном увеличении нагрузки на мышцы для стимулирования их роста и адаптации.
- *Hypertrophy Training* — тренировочный метод для гипертрофии. Фокусируется на увеличении размера мышечных волокон путем выполнения упражнений с умеренными нагрузками и высоким количеством повторений.

В. Адаптация и фазы тренировок:

- *Accumulation Phase* — фаза накопления. Этап тренировочного процесса, направленный на увеличение объема тренировок перед повышением интенсивности.
- *Deload* — делод. Период, когда спортсмен снижает интенсивность и объем тренировок для восстановления после периодов тяжелых нагрузок.
- *Maximal Recoverable Volume (MRV)* — максимальный объем, восстанавливаемый организмом. Максимальная нагрузка, которую организм может перенести и при этом эффективно восстанавливаться.

Г. Способы тренировок

- *Supersets* — *суперсет*. Метод тренировки, при котором выполняются два упражнения подряд без отдыха между ними, в основном на разные мышечные группы.
- *Isolation* — *изолирующие упражнения*. Упражнения, направленные на работу одной конкретной мышечной группы, например сгибания на бицепс.
- *Eccentric Isometrics* — *эксцентрические изометрические упражнения*. Метод тренировки, в котором выполняется эксцентрическая (угнетающая) фаза движения с удержанием веса на месте.

II. Гимнастические (фитнес) термины представлены двумя основными подгруппами:

А. Названия гимнастических упражнений

- *Overhead Press* — *жим над головой*. Упражнение для верхней части тела, которое включает в себя подъем штанги или гантелей от плеч над головой.
- *Bench Press* — *жим лёжа*. Упражнение, выполняемое на скамье, при котором штанга опускается на грудь и поднимается вверх.
- *Squats* — *приседания*. Упражнение для нижней части тела, при котором спортсмен согнутыми в коленях ногами опускается вниз, а затем поднимается обратно в исходное положение.
- *Deadlifts* — *становая тяга*. Упражнение, при котором штанга поднимается с пола в вертикальное положение, акцент на заднюю цепь мышц.
- *Pushups* — *отжимания*. Упражнение для верхней части тела, при котором тело опускается и поднимается на руках, удерживаемых на земле, с опорой на ноги.
- *Pullups* — *подтягивания*. Упражнение для спины и рук, при котором спортсмен висит на перекладине и подтягивает тело вверх.
- *Lunges* — *выпады*. Упражнение для ног, при котором одна нога делается шаг вперед с последующим опусканием тела вниз.
- *Plank* — *планка*. Изометрическое упражнение для укрепления корпуса, при котором тело удерживается в прямой линии на руках и носках ног.
- *Burpees* — *берпи*. Комплексное упражнение, включающее в себя прыжок, присед и отжимание.

Б. Название гимнастического оборудования

Dumbbell — *гантель*. Утяжелитель с ручкой, используемый для различных упражнений, позволяющий изолированно тренировать мышцы.

- *Barbell* — *штанга*. Длинный металлический стержень с широкими концами для закрепления дисков, используемый в силовых тренировках.
- *Kettlebell* — *гиря*. Утяжелитель с округлой формой и ручкой, применяемый для тренировки силы и выносливости.
- *EZ Bar* — *EZ-штанга*. Штанга с изогнутыми концами, которая облегчает выполнение сгибаний на бицепс и трицепс.
- *Resistance Bands* — резиновые ленты. Упругие ленты, используемые для тренировки силы, растяжки и реабилитации.
- *Cable Machine* — кроссовер. Многофункциональный тренажер с регулируемыми блоками, позволяющий выполнять широкий спектр упражнений.
- *Leg Press Machine* — тренажер для жимов ногами. Специальный тренажер для работы с нижней частью тела.
- *Knee Wraps* — бинты для коленей. Специальные ленты, используемые для поддержки коленей во время тяжелых силовых тренировок.
- *Wrist Wraps* — бинты для запястий. Защитные ленты для поддержки запястьев во время выполнения жимовых упражнений.

III. Термины спортивной физиологии

Upper body / *верхняя часть тела*, *lower body* / *нижняя часть тела*, *glutes* / *ягодицы*, *chest* / *грудная клетка*, *back* / *спина*, *delts* / *дельтовидные мышцы*, *lateral deltoid* / *латеральная дельта*, *core* / *корпус*, *shoulders* / *плечи*, *quads* / *квадрицепсы*, *hamstrings* / *задняя поверхность бедра*, *calves* / *икры*, *arms* / *предплечье*, *hip flexors* / *сгибатель бедра*, *abdominus* / *прямые мышцы живота*.

IV. Медицинские термины представлены следующими подгруппами:

А. Воспаление и восстановление

Inflammation / *воспаление*, *muscle soreness* / *боль в мышцах*, *fatigue dissipation* / *устранение усталости*, *systemic fatigue* / *системная усталость*

Б. Питание и здоровье

Nutrition plan / *план питания*, *protein intake* / *потребление белка*, *intermittent fasting* / *интервальное голодание*, *clinical nutrition* / *клиническое питание*, *glycemic index* / *гликемический индекс*, *gut health* / *здоровье кишечника*, *immune health* / *иммунное здоровье*.

В. Спортивные и аптечные препараты

Adaptogen / *адаптоген*, *probiotics* / *пробиотики*, *anabolic steroids* / *анаболические стероиды*, *aspartame* / *аспартам*, *semaglutide* /

семаглутид (препарат, используемый для контроля уровня глюкозы при диабете).

Анализ семантической характеристики англоязычных терминов в сферах фитнеса и бодибилдинга показал богатство и разнообразие этого языка. Выявленные группы терминов отражают как технические аспекты тренировочного процесса, так и культурные и медицинские составляющие этого динамично развивающегося поля. Будущие исследования могут сосредоточиться на изменениях этих терминов в ответ на новые тренды и подходы в области фитнеса и бодибилдинга.

Литература

- Головин Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987.
- Гуреева Е. И. Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007.
- Даниленко В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977.
- Реформаторский А. А. Что такое терминология? М.: Рос. нац. б-ка, 1959.
- Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы теории М.: Книжный дом «Либроком», 2012.

ПРАГМАТИКА ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КВЕБЕКА

В. Х. Уриханян,

аспирант 2-го года обучения¹, РУДН им. П. Лумумбы

Билингвальная языковая ситуация Квебека, единственного франкоязычного региона Канады, способствует как широкому распространению, так и прагматически мотивированному употреблению французских заимствований в квебекском варианте английского языка. В данной работе рассматриваются основные цели и пути их подобного использования с учетом социокультурных особенностей провинции. Исследование показывает, что прагматика французских заимствований в английском языке Квебека определяется глубокими политическими и языковыми разногласиями в провинции. Таким образом, воспроизведение оппозиции «свой/чужой» является основным прагматическим эффектом, на достижение которого направлено использование заимствований из французского языка в английском языке Квебека.

Ключевые слова: заимствование, прагматика, прагматический эффект, эвфемизм, дисфемизм, английский язык Квебека, французские заимствования.

THE PRAGMATICS OF FRENCH LOANWORDS IN QUEBEC ENGLISH

V. Kh. Urikhanian

The bilingual language situation of Quebec, the only French-speaking region of Canada, favours not only the general spread but also the pragmatic use of French loanwords in Quebec English. This paper describes the main purposes and means of their pragmatic use, taking into account the cultural and social context of the province. The study concludes that the pragmatics of the use of French loanwords in Quebec English is shaped by a broader divide between political factions and language communities. Thus, the main pragmatic effect achieved through the use of French loanwords in Quebec English is to reproduce the “us/them” dichotomy. *Keywords:* borrowing, pragmatics, pragmatic effect, euphemism, dysphemism, Quebec English, French loanwords.

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. О.В. Демина.

Английский язык канадской провинции Квебек, единственного преимущественно франкоязычного региона в стране, представляет особый интерес в контексте исследования прагматического потенциала употребления французских заимствований. Квебекский английский язык выделяется целым рядом черт, связанных с широким влиянием французского языка, что позволяет современным канадским лингвистам рассматривать его как отдельный диалект или региональный вариант канадского английского языка [Fee, McAlpine, 2011, p. 480]. Ч. Боберг отмечает, что в десятилетия, прошедшие со времен «Тихой революции» в 1970-х годах, английский язык в Квебеке потерял свое привилегированное положение в качестве языка бизнеса и, благодаря серии мер, направленных на сохранение и защиту французского языка в провинции, превратился в язык меньшинства. Постоянный и интенсивный контакт квебекских англофонов с французским языком, действительно, выражается в распространении различных явлений, связанных с языковым контактом, в том числе и заимствования элементов как лексического, так и других уровней языка [Boberg, 2012, p. 496]. Важным для особенностей употребления заимствований в английском языке Квебека является и тот факт, что квебекские англофоны, даже несмотря на ряд мер, ограничивающих использование английского языка в провинции, никогда не сталкивались с опасностью полной ассимиляции и потери своего языка, в отличие от франкоговорящих канадцев, т. к. англофоны составляют большую часть населения Северной Америки. Более того, англоговорящие квебекцы имеют постоянный доступ к СМИ остальной Канады и США. В результате они гораздо спокойнее и благосклоннее относятся к проникновению заимствований в свой язык [Grant, 2010, p. 181]. Ш. Поплак также указывает на положительное отношение англоговорящих квебекцев к франкофонам, билингвизму и французскому языку. Она пишет, что квебекские англофоны осознают широкое распространение французских заимствований в своем языке. В то же время Ш. Поплак отмечает на основе данных из ее корпуса, что в реальности отдельные французские заимствования почти всегда используются автором намеренно: для пояснения, риторически или с другими дискурсивно обусловленными целями [Poplack, 2017, p. 206–208]. Следует отметить, что для успешной и эффективной коммуникации автор и реципиент должны также разделять социальные и культурные аспекты прагматической интерпретации неявного смысла высказываний, которые определяются контекстом, фоновыми знаниями и т. д. [Blom, Gumperz, 2007, p. 82]. В этом отношении

большое значение для прагматического потенциала заимствований имеет их салиентность в общей структуре заимствующего языка. При этом в данном случае, с точки зрения социолингвистической традиции, салиентность можно определить как воспринимаемую говорящими отличительность, указывающую на принадлежность к той или иной социальной группе и выражающую связанные с ней стереотипы [Boswijk, Coler, 2020, p. 715–716]. В настоящее время отмечается «поворот к прагматике» в изучении заимствования, в контексте которого большее внимание стало уделяться «культурным, социальным и когнитивным факторам», оказывающим влияние на употребление заимствований, мотивации заимствования и исследованию прагматического эффекта от их использования вместо альтернативных исконных единиц [Andersen et al., 2017, p. 71].

Уникальная языковая ситуация Квебека, где англоязычное меньшинство существует в рамках франкоязычного большинства, являющегося в то же самое время меньшинством в масштабах всей страны и континента, делает особенно актуальным рассмотрение особенностей прагматически обусловленного употребления заимствований, в том числе как отражения существующих отношений между социальными группами, в первую очередь языковыми сообществами, в провинции.

При рассмотрении прагматических эффектов французских заимствований в английском языке Квебека мы будем следовать классификации, предложенной немецким лингвистом Э. Винтер-Фремель. В первую очередь она проводит различие между «катахрестическими» и «некатахрестическими» заимствованиями. Как отмечает сама Э. Винтер-Фремель, они соответствуют классическому разделению на необходимые (*necessary*) и избыточные (*luxury*) заимствования, где первые вводятся в язык вместе с новыми понятиями для их обозначения или же с целями языковой экономии — замены описательного выражения одним словом, а вторые имеют устоявшиеся исконные аналоги в заимствующем языке и употребляются автором с определенной целью (например, отсылки к престижу языка-источника) ввиду своей маркированности по отношению к существующим аналогам. Новые же термины она предлагает для исключения возможных неточностей и пуристского подтекста [Winter-Froemel, 2017]. В рамках этих двух широких категорий Э. Винтер-Фремель переосмысляет концепцию стилистических эффектов заимствований Г. Галинского, который изначально сформулировал ее применительно к американизмам в послевоенном немецком языке, и сводит их

к 4 подкатегориям, хотя и отмечает, что в реальности их границы не всегда очевидны: эвфемизации, дисфемизации, игривости и наименованию. Первые три относятся к категории «некатахрестических» заимствований, так как использование заимствований в качестве эвфемизмов, дисфемизмов и для придания речи «игривости» имеет место при наличии в заимствующем языке нейтральных исконных аналогов. Как отмечает Э. Винтер-Фремель, «игривость» в наше время в первую очередь связана с употреблением заимствований в устной речи, например, при их намеренно сниженной фонологической адаптации к системе заимствующего языка. Иначе говоря, автор может намеренно произнести заимствованное слово «на иностранный манер», сохраняя его звучание в языке-источнике [Winter-Froemel, 2017, p. 35–36]. В этой связи «игривость» не будет в центре внимания данной работы, которая сосредоточится на оставшихся трех видах.

1. Эвфемизмы

Э. Винтер-Фремель указывает, что для того, чтобы заимствование могло быть использовано в качестве эвфемизма, оно должно быть «семантически неясным» по отношению к существующим в языке аналогам, вследствие недостаточного владения языком-источником [Winter-Froemel, 2017, p. 30–32]. Она также отмечает, что после проникновения в заимствующий язык заимствованное слово постепенно теряет свою маркированность и семантическую неопределенность, вследствие чего теряет потенциал к эвфемистическому употреблению. То же верно и для дисфемизации, т. к. при широком распространении того или иного заимствования, используемого в качестве дисфемизма, оно должно терять свой пейоративный характер [Winter-Froemel, 2017, p. 30–32]. Однако, как демонстрируют приводимые ниже примеры из англоязычной квебекской газеты *The Montreal Gazette*, французские заимствования могут употребляться в английском языке Квебека в этих качествах, несмотря на свой давний и устоявшийся статус и несмотря на то, что французским языком в Квебеке владеет 93.7 % населения [Statistics Canada, 2023], в том числе 69.2 % квебекских англофонов [Government of Canada, 2024].

Так, в качестве эвфемизма в приводимом отрывке употребляется слово *Québécois*, которое, однако, сохраняет свою семантическую неопределенность в английском языке несмотря на давний период заимствования. Оксфордский словарь английского языка дает ему следующее определение: “a native or inhabitant of the city or province of Quebec, esp. one who is French-Canadian” [Oxford English Dictionary]. Даже словарное определение оказывается весьма расплывчатым, т. к.

не дает однозначного ответа, относится ли данное слово в полной мере к представителям не франко-канадского населения и применимо ли оно лишь к коренным квебекцам. Таким образом, критерий неполной ясности может выполняться даже для устоявшихся заимствований.

*As a bilingual francophone who grew up in the West Island, left Quebec after graduating from McGill in the late 1980s and then came back, I disagree with the recommendation that young anglophones should leave Quebec. We are not living in the 1970s anymore, and today our young anglophones are fully bilingual and totally integrated **Québécois**. They are moving out of their English ghettos to go live in the Plateau, Mile End, Maisonneuve and Rosemont [Sauvé, 2024].*

Автор, который говорит о себе как о двуязычном франкофоне, очевидно, считает, что *Québécois* может быть и не франкофон. Однако он указывает, что англоязычные квебекцы, чтобы считаться *Québécois*, должны покинуть свои «английские гетто» и «интегрироваться» в квебекское общество, а также стать билингвами, т. е. овладеть французским языком. Несмотря на свое в целом положительное отношение к англоязычному сообществу, автор воспринимает общество и культуру Квебека как исключительно франкофонные, что предполагает, что квебекские англофоны не являются его частью по умолчанию. В качестве средства усиления при этом используется слово с сильной негативной коннотацией — *ghettos*. Таким образом, ближайшим эквивалентом *Québécois* в данном случае, вероятно, было бы “true Quebecers”. Употребление же заимствования позволяет автору завуалировать и сгладить это потенциально открытое оскорбительное высказывание. Этот пример, кроме того, наглядно демонстрирует отношения большинства и меньшинства в качестве социальных групп: большинство готово принять представителей меньшинства в качестве своих равных членов, но лишь при условии их культурной, языковой и социальной интеграции и ассимиляции.

2. Дисфемизмы

Если для употребления заимствования в качестве эвфемизма, как уже было отмечено, предполагается, что заимствование должно быть не вполне понятным по сравнению с исконными аналогами, то в случае дисфемизации Э. Винтер-Фремель указывает на обратное: для распознавания иноязычного слова в качестве дисфемизма необходима его «семантическая транспарентность» и, как следствие, хороший уровень владения языком-источником. Как и в случае эвфемизации, приводимый нами ниже пример показывает, что дисфемизмами

в квебекском английском языке могут становиться устоявшиеся давние французские заимствования. В нашем случае это заимствование из французского *réquiste* (член или сторонник партии *Parti Québécois*, стремящейся к отделению Квебека от Канады в качестве независимого государства и поддерживающей всяческие меры по укреплению положения французского языка в Квебеке, в том числе путем дискриминационных мер в отношении англоговорящего населения).

*“François Legault is a closet **réquiste**, and once in a while it shows,” he said. “He’s built his electoral success by dividing Quebecers, Montreal/Quebec, anglophone/francophone. When we see (Parti Québécois Leader) Paul St-Pierre Plamondon saying this (tuition hike) is a good thing, well, François Legault got all good PQ marks on his report card for this [Authier, 2023].*

Естественно, подобное пейоративное употребление терминов, относящихся к политической жизни региона, во многом зависит от политических взглядов и предпочтений. В данном случае, выражение «closet *réquiste*» употребляет представитель оппозиционной Либеральной партии Квебека в отношении действующего премьер-министра провинции от партии CAQ. Квебекские либералы традиционно пользуются поддержкой англоговорящего населения Квебека, а данный комментарий относится к предложенному правительством двойному повышению платы за обучение в англоязычных университетах Квебека для студентов не из этого региона. Квебекские англофоны, конечно, не поддерживают меры, ограничивающие использование английского языка или отдаляющие Квебек от остальной англоязычной Канады. В этом контексте, при обращении к аудитории, негативно относящейся к PQ и ассоциирующей с этой партией политике, *réquiste* оказывается дисфемизмом, заменяющим потенциально более нейтральное слово или выражение. Его пейоративный характер также подчеркивается тем, что, как указывает Оксфордский словарь английского языка, *closet* не только означает «тайный» или «скрытый», но и подразумевает неловкость или проблемы в случае раскрытия соответствующей информации [Oxford English Dictionary, ЭР].

3. Наименование

Заимствования, употребляющиеся с этой целью, по умолчанию являются «катахрестическими», т. е. нейтральными и не предусматривающими прагматически обусловленного употребления. Однако как отмечает Э. Винтер-Фремель, в некоторых случаях они могут принимать на себя прагматические функции, например, в результате семантических изменений в процессе заимствования той или иной единицы [Winter-Froemel, 2017, p. 36–37]. Так, такие заимствования

как *dépanneur*, *autoroute* или *terrasse* изначально являются «катахрестическими», то есть были введены в английский язык примерно в то же время, что и аналоги (*convenience store*, *highway*, *patio* в значении веранды ресторана) в других вариантах английского языка [Oxford English Dictionary, ЭР], с целью обозначения соответствующих объектов действительности с их появлением и распространением. В то же время в следующем примере эти три заимствования используются автором с целью прагматического воздействия на читателя.

*St-Jean is a holiday I've often celebrated. I went to giant parades for years, then neighbourhood festivals where everyone mingled. But this year I'm feeling a detachment I haven't felt for ages, like pretty much all anglophones, allophones and xylophones in Quebec, as Premier Legault's Bill 96 alienates us. It's not just what's in the law, which is worrisome at best. It's the attack on the spirit of how we live here. [...] Meanwhile, most anglophones who've stayed here have vastly improved their French, and ensured their kids are bilingual and don't know another word for **dépanneur**, **autoroute** or **terrasse**. We are allies of the French language, not threats as Legault makes us feel, by ignoring our concerns and carving us up into arbitrary "historic" and non-historic anglophones* [Freed, 2022].

Здесь, прагматический эффект достигается именно из-за того, что эти заимствования традиционно используются в Квебеке и при этом не встречаются в каком-либо другом варианте английского языка, а также их последовательного расположения. Прибегая к этим заимствованиям, автор подчеркивает, что англофоны и аллофоны Квебека естественным путем включили их в свою речь для обозначения соответствующих элементов повседневной жизни, одинаковой для всех квебекцев. Кроме того, употребление ими французских заимствований указывает на общность с франкоязычной культурой провинции, т. е. что англоговорящие квебекцы «союзники, а не угроза» французскому языку. В этой связи автор с сожалением отмечает, что вместо риторики и мер, направленных на обеспечение единства всех квебекцев, независимо от языка, правительство провинции прибегает к дискриминационной политики по разделению англоязычного населения на «историческое» (которое продолжит иметь право на образование и получение государственных услуг на английском языке) и «неисторическое». Отсюда и употребление слова *xylophone* (ксилофон, музыкальный инструмент) в одном ряду с англофонами и аллофонами, как демонстрация нелепости такого разделения квебекцев по языковому признаку.

Таким образом, настоящее исследование демонстрирует, что в более широком контексте прагматика заимствований может быть описана соответственно классификации, предложенной Э. Винтер-Фремель с разделением заимствований на «катахрестические», связанные с заимствованием иноязычной лексики для обозначения новых понятий, и «некатахрестические». В рамках этих двух категорий заимствования употребляются с целью эвфемизации, дисфемизации, придания «игривости» (данная функция нами не рассматривалась) и наименования. Первые три по умолчанию являются «некатахрестическими» и предполагают прагматически обусловленное употребление, а функция наименования является изначально «катахрестической» и нейтральной. Однако в рамках этих подкатегорий, описывающих мотивацию заимствования, существует целый ряд особенностей, зависящих от конкретной социолингвистической ситуации в регионе. Так, на прагматическое употребление французских заимствований в английском языке Квебека непосредственно влияет восприятие данных заимствований в зависимости от принадлежности к той или иной социальной группе, сложившихся под влиянием историко-культурных факторов отношений между языковым большинством и меньшинством. На примере рассмотренных нами заимствований *Québécois*, *péquiste*, *dépanneur*, *autoroute* и *terrasse* можно видеть, что наиболее полно прагматический потенциал французских заимствований в квебекском английском языке проявляется в социополитическом контексте и призван в первую очередь служить самоидентификации с определенной группой населения или, напротив, указывать на принадлежность к той или иной группе других людей, часто в негативном смысле, воспроизводя тем самым оппозицию «свой/чужой». Наконец, можно заключить, что рассмотрение прагматических аспектов заимствования как в целом, так и на примере английского языка Квебека, является перспективным и многообещающим направлением, заслуживающим внимания со стороны исследователей.

Литература

- Andersen G., Furiassi C., Misić Ilić B. The pragmatic turn in studies of linguistic borrowing // Journal of Pragmatics. 2017. Vol. 113. P. 71–76.
- Authier P. Liberals accuse CAQ of hurting Quebec universities with tuition policy // The Montreal Gazette. 2023. URL: <https://www.montrealgazette.com/news/quebec/liberals-accuse-caq-of-hurting-quebec-universities-with-tuition-policy> (дата обращения: 29.10.2024).

- Blom J.-P., Gumperz J.* Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway // *The Bilingualism Reader*. 2007. P. 75–96.
- Boberg C.* English as a minority language in Quebec // *World Englishes*. 2012. Vol. 31, no. 4. P. 493–502.
- Boswijk V., Coler M.* What is Salience? // *Open Linguistics*. 2020. Vol. 6, no. 1. P. 713–722.
- Fee M., McAlpine J.* Guide to Canadian English usage: The Essential English Resource for Canadian Writers & Editors. Oxford University Press, 2011.
- Freed J.* Josh Freed: We love Quebec, so why does Quebec see us as a threat? // *The Montreal Gazette*. 2022. URL: <https://www.montrealgazette.com/opinion/columnists/josh-freed-we-love-quebec-so-why-does-quebec-see-us-as-a-threat> (дата обращения: 29.10.2024).
- Government of Canada. Statistics on official languages in Canada. 2024. URL: <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism/publications/statistics.html#a2> (дата обращения: 28.10.2024).
- Grant P.* English Usage in Contemporary Quebec: Reflections of the Local // *Canadian English: A Linguistic Reader*. 2010. No. 6. P. 177–197.
- Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oed.com> (дата обращения: 28.10.2024).
- Poplack S.* Borrowing: Loanwords in the Speech Community and in the Grammar. Oxford, 2017.
- Sauvé R.* Letters: Young anglos should see the world, then build a home in Quebec // *The Montreal Gazette*. 2024. URL: <https://www.montrealgazette.com/opinion/letters-to-the-editor/article416468.html> (дата обращения: 29.10.2024).
- Statistics Canada.* Census Profile. 2021 Census of Population. URL: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E> (дата обращения: 28.10.2024).
- Winter-Froemel E.* The pragmatic necessity of borrowing: Euphemism, dysphemism, playfulness — and naming // *Taal & Tongval*. 2017. Vol. 69, no. 1. P. 17–46.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭМИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЧЕВОГО АКТА «ПРИГЛАШЕНИЕ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

М. В. Минаева,

магистрант 1-го года обучения, СПбГУ

В. В. Горбанева,

канд. пед. наук, доц., СПбГУ

Статья посвящена функционально-прагматическим особенностям английского приглашения и трудностям, возникающим при его восприятии представителями иноязычных культур. Изучение названного речевого акта осуществляется посредством применения эмического подхода, то есть в соответствии с представлениями, принятыми в иноязычной культуре. Доказывается, что применение данного подхода будет способствовать наиболее правильной и адекватной инокультурным представлениям интерпретации истинного коммуникативного намерения адресанта приглашения. Разграничиваются явные и ложные приглашения, а также выделяются их отличительные признаки, которые могут привести к искаженному восприятию иноязычного собеседника и ложной интерпретации искомого речевого акта.

Ключевые слова: эмический подход, речевой акт «Приглашение», истинное приглашение, ложное приглашение, межкультурное общение, стратегии вежливости.

THE APPLICATION OF AN EMIC APPROACH TO THE INTERPRETATION OF THE SPEECH ACT "INVITATION" IN ENGLISH

M. V. Minaeva, V. V. Gorbaneva

This article is devoted to the functional-pragmatic features of English invitations and the difficulties that arise during their perception by representatives of foreign cultures. The study of this speech act is carried out through the application of an emic approach, in accordance with the concepts accepted in the foreign culture. It is argued that the use of this approach will contribute to the most accurate and adequate interpretation of the true communicative intentions of the speaker. The authors of the article distinguish unambiguous and ambiguous invitations, emphasize their differences, which can lead to a distorted perception of a foreign interlocutor and a wrong interpretation of the speech act.

Keywords: emic approach, speech act "Invitation", unambiguous invitations, phony invitations, intercultural communication, politeness strategies.

Учеными в области межкультурной коммуникации было доказано, что проблемы непонимания, возникающие в межкультурном диалоге между собеседниками обусловлены не недостаточным уровнем владения иностранным языком — его лексикой и грамматическими структурами, а несформированными умениями адекватно интерпретировать коммуникативное поведение иноязычного собеседника, понимать его истинные намерения и грамотно выражать свои [Ларина, Щелчкова, 2013, с. 73]. Примеров такого непонимания, приводящего к коммуникативным неудачам и порой даже конфликтам, описано множество. Оно происходит при общении инокультурных собеседников в различных ситуациях. В данной статье мы остановимся на речевом акте «приглашение» и тех трудностях, которые возникают при его восприятии представителями иноязычных культур. Подчеркнем, что названный речевой акт являлся предметом исследований как зарубежных, так и отечественных ученых, что, в свою очередь, свидетельствует об устойчивом интересе исследователей к проблеме интерпретации речевого акта приглашения.

Стоит отметить, что рассмотрение речевых актов с позиции ценностей родной культуры может быть неэффективным и привести к их неверному истолкованию, следовательно, исследователи межкультурной коммуникации единодушны в том, что изучение любых речевых актов, включая «приглашения», следует осуществлять посредством применения эмического подхода. Представление о том, как видят и оценивают то или иное положение дел сами носители культуры, позволяет собеседнику «понять то, каких действий и какого отношения «другие» ожидают по отношению к себе с точки зрения их собственной перспективы, их миропонимания» [Елизарова, 2005, с. 196].

Приглашение, будучи по своей прагматике позитивным речевым актом, направленным на сближение собеседников, имеет ряд особенностей в английской коммуникации. Сравним три простых, на первый взгляд, высказывания:

1. You must drop in and have a meal with us next week (букв.: Ты должен заскочить и пообедать с нами на следующей неделе)

2. Just wondering if you'd like to come over on Saturday. I'm having a small do for my birthday (букв.: Просто интересуюсь, хотел ли бы ты прийти в субботу. Я устраиваю маленькую вечеринку по случаю дня рождения)

3. You wouldn't be free for dinner on Thursday by any chance? (букв.: Ты случайно не будешь свободна для ужина в четверг?)

Детальный анализ представленных примеров позволяет сделать убедительный вывод о том, что именно первое высказывание является истинным приглашением, ведь в нем даже имеется достаточная, с точки зрения носителя русского языка и представителя русской культуры, степень конкретизации (*next week*). Анализируя второй пример, мы видим, что коммуникант не уверен, а третье высказывание и вовсе воспринимается негативно и может быть истолковано как неискренность намерений адресанта. Однако, в действительности, все совершенно не так. Как было указано ранее, интерпретировать речевой акт «приглашение» следует в соответствии с представлениями, принятыми в иноязычной культуре. Учет сказанного позволяет авторам сделать вывод том, что именно два последних высказывания являются истинными или явными приглашениями («unambiguous invitations»), первое же может относиться к так называемым ложным, или фальшивым, приглашениям («ambiguous invitations», «phony invitations» [Wolfson, 1981]), либо псевдоприглашениям, которые не направлены на продолжение дальнейших контактов, следовательно, имеют совсем иную прагматическую установку. Незнание особенностей приглашения, сформулированного носителем английского языка, как свидетельствуют наши примеры, и приводит к неверному толкованию коммуникативных намерений собеседника и к восприятию его поведения как неискреннего у представителей многих культур. Остановимся подробнее на названных типах приглашений, их функциях и языковых средствах выражения.

«Ложные» приглашения являются приглашениями лишь по своей семантике, их прагматическая функция заключается в том, чтобы продемонстрировать расположение и симпатию к собеседнику, сократить межличностную дистанцию, однако, они не предполагают обязательного продолжения дальнейших контактов. В английской коммуникации в подобных приглашениях не содержится никаких обязательств перед адресатом. Никто из участников коммуникации не будет обижен, если они так никогда и не будут реализованы [Ларина, 2009, с. 191]. Такие фразы, как «You really must come and see us one of these days» / «Let's have dinner together sometime» / «Give me a call, and we can get together», вовсе не предполагают совершения называемых действий. Они представляют собой чисто этикетные формулы, своеобразные коммуникативные подарки, знаки симпатии. Такие псевдоприглашения скорее являются элементом речевого акта «Прощание» и выполняют исключительно фатическую функцию.

Т. В. Ларина и Е. В. Щелчкова также признают тот факт, что в Великобритании и в США фраза «Let's have lunch together next week» (букв.: Давай пообедаем вместе на следующей неделе) часто употребляется не как приглашение встретиться за обедом, а как типичная формула прощания, значение которой можно трактовать примерно так: «Беседа с тобой была такой замечательной и увлекательной, что я был бы не против как-нибудь опять встретиться» [Ларина, Щелчкова, 2013, с. 75]. Приглашая на ланч, собеседник, в действительности, и не рассчитывает на встречу. Подобные предложения следует рассматривать как знаки внимания, ведь именно в них отражается ценность позитивного отношения к своему визави. Другими словами, «ложные» приглашения являются этикетными или стратегическими формулами по своей сути.

Для русской коммуникативной культуры подобные приглашения не столь типичны, а если они делаются, то в более общей форме: «Заходите» / «Заходите как-нибудь» / «Звоните». Получив приглашение, типа «Приходите к нам в гости» / «Теперь вы должны к нам приехать» / «Давай как-нибудь поужинаем вместе», российский собеседник, не подготовленный к межкультурному общению, как правило, рассчитывает на его реализацию в будущем или обвиняет приглашающего в неискренности. В таком случае очень важно оценить ситуацию с позиций носителя британской культуры (эмический подход). Зная о такой ценности, как дружелюбие, проявляющемся в стремлении поддержать разговор и продемонстрировать заинтересованность, он может расценить описанное вербальное поведение как «глубоко мотивированные попытки англичан выразить интерес или дружелюбие по отношению к иностранцу» [Елизарова, 2005, с. 197].

Отличить явные приглашения от ложных иногда бывает совсем непросто. Однако, Т. В. Ларина в своей книге «Англичане и русские: язык, культура, коммуникация» вспоминает уникальную черту английских коммуникантов. По словам исследователя, англичане высоко ценят независимость и личную автономию, поэтому их основная стратегия — сделать приглашение в максимально косвенной форме, с тем чтобы минимизировать воздействие на собеседника, предоставить ему возможность не принимать его [Ларина, 2009, с. 194]. Отметим, что названные особенности культуры коренным образом влияют на выбор языковых средств при формулировании искомого речевого акта носителем английского языка. Именно поэтому истинные приглашения наиболее часто делаются в форме вопроса, и в них присутствует значение ‘если ты хочешь’:

- Would you like to come out with me one night this week? (Ты бы хотела сходить со мной куда-нибудь на этой неделе?).
- Would you like to dance? (Ты бы хотела потанцевать?).
- Would you care to follow me? Mr. Little can see you right away. (Вы бы не возражали пройти со мной? Господин Литл может встретиться с вами прямо сейчас).

Приглашение может быть сделано и в форме предложения:

- Why don't you come up and see me sometime? (Почему бы тебе как-нибудь не навестить меня?)
- Why don't you come to the sitting room? (Почему бы вам не пройти в гостиную?)
- Why not come for lunch at say about two? (Почему не прийти на ланч, скажем, часа в два?).

Порой приглашения делаются столь имплицитно и предоставляют слушающему столь большую возможность выбора, что не могут не вызывать удивление у иноязычных собеседников, которые подобными стратегиями не пользуются:

- I was wondering if you were interested in having dinner with me (Мне было интересно, заинтересован ли ты в том, чтобы поужинать со мной)
- If you would like to follow me, we'll be going in through the main entrance (Если бы вы пожелали пройти со мной, мы войдем в здание через главный вход)

Также стоит отметить, что английские коммуниканты иногда пользуются стратегией «будьте пессимистом». По этой причине встречается и прямое указание говорящего на то, что его собеседник в силу определенных причин не сможет принять приглашение:

- I'd enjoy going out for coffee, but I imagine you are very busy (Я бы с радостью пошел выпить кофе, но думаю, что ты очень занят).
- I don't suppose you're free for lunch tomorrow, by any chance? (Вряд ли ты завтра свободен и сможешь пообедать со мной)
- You wouldn't be free for breakfast on Monday, by any chance? (Ты, случайно, не будешь свободна в понедельник, чтобы позавтракать?)

Без знания особенностей англоязычной культуры столь косвенные приглашения могут быть негативно восприняты иноязычным собеседником, поскольку предоставление выбора в данной ситуации будет истолковано скорее, как неискренность намерений говорящего, а не демонстрация его уважения к собеседнику. Однако настойчивость в английской коммуникации просто недопустима. Она

воспринимается как давление на собеседника, вторжение в зону его личной автономии и нарушение этикетных норм. Приглашая, англичане, напротив, используют разнообразные средства модальности со значением сомнения, предположительности, ирреальности: *can, could, might, do you think, possibly, maybe, probably, perhaps* и др. Чем больше доля сомнения говорящего, тем выше степень вежливости высказывания:

- I'm having a picnic this weekend to meet our new neighbors! I'm hoping that Sunday afternoon will work for everyone. Can you and your family make it, do you think? (В эти выходные я устраиваю пикник, чтобы познакомиться с нашими новыми соседями! Надеюсь, что воскресенье всем подойдет. Как думаете, вы сможете прийти со своей семьей?)
- I'm throwing a little dinner party on Friday, and I was wondering if you might be able to join us (В пятницу я устраиваю небольшой ужин, и я подумал, не могли бы вы присоединиться к нам).
- I was wondering if maybe later, after the ceremony, you'd want to come over. (Я тут подумал, может быть, позже, после церемонии, ты захочешь зайти ко мне?)

Несмотря на отмеченные особенности, нельзя утверждать, что в речевом акте «приглашение» английские коммуниканты вовсе не употребляют речевые формулы с перформативным глаголом *invite* ('приглашаю') или с императивом. Глагол *invite* (приглашать) употребляется гораздо реже, чем в русском языке, например, и практически всегда в форме сослагательного наклонения или в пассивном залоге. Формы повелительного наклонения также весьма ограничены. Тем не менее, при неформальном общении они возможны, но со смягчающим модификатором *please*, который ставится перед императивом и имеет более сильное значение, чем когда стоит в постпозиции:

- «Please come in»
- «Please sit down»

При выражении приглашения в некоторых случаях допускается *do* в сочетании с императивом, что усиливает побуждение и вносит в высказывание оттенок убеждения, призыва и в то же время дружелюбия [Kareem, Hussein, Hussein, 2022, p. 7230]:

- «Do come early and we can have a drink» (другу).

Если приглашение делается с целью его последующего осуществления, то, как правило, говорящий обозначает время и место встречи: «I'm just going to the cinema on Friday. Would you like to come along with me?». Однако возникают ситуации, когда коммуниканту сложно

понять, где настоящее приглашение, а где нет. Тогда в ответ на фразу «You really must come and see us one of these days» (Вы действительно должны прийти к нам на днях), следует ответить «Thank you very much. I love meeting English people» (Большое спасибо. Мне очень нравится встречаться с англичанами) и подождать, последует ли за этим уточнение даты встречи [Ларина, Щелчкова, 2013, с. 76].

В заключение можно отметить, что применение эмиического подхода будет способствовать пониманию истинных намерений иноязычных собеседников, а знание особенностей английского приглашения предотвратит возможные коммуникативные неудачи.

Литература

- Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.
- Ларина Т. В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. М.: Языки славянских культур, 2013.
- Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянских культур, 2009.
- Ларина Т. В., Щелчкова Е. Б. Речевой акт приглашение и проблемы понимания: межкультурный аспект // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. Т. 11, № 2. С. 73–79.
- Kareem N. Q., Hussein N. M., Hussein A. L. Strategies followed by Iraqi EFL learners in recognizing the illocutionary act of invitation // International Journal of Health Sciences. 2022. vol. 6, no. S2. P. 7225–7235. URL: https://www.researchgate.net/publication/360386508_Strategies_followed_by_Iraqi_EFL_learners_in_recognizing_the_illocutionary_act_of_invitation (дата обращения: 03.12.2024).
- Wolfson N. Invitations, Compliments, and the Competence of the Native Speaker // International Journal of Psycholinguistics. 1981. Vol. 24, no. 8. P. 7–22.

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ СЕГМЕНТИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ
В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ
(НА ФОНЕ ПЕРЕВОДА РОМАНА НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК)**

Д. Арыджан,

аспирант 2-го года обучения, СПбГУ

Е. С. Зорина,

доц., СПбГУ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты анализа именных (неглагольных) предикатов в конструкциях экспрессивного синтаксиса на материале художественного текста. Лингвистический анализ художественного текста ведется в русле господствующего коммуникативного подхода. При таком подходе речь идет об усложненной коммуникативной ситуации, где говорящего и слушающего заменяют повествователь и читатель. Литературоведческий аспект связан с изучением текстов художественной литературы конца XX — начала XXI в. Экзистенциальные сегментированные конструкции анализируются в аспекте замысла автора на материале современной русской прозы, с привлечением сопоставления с текстом перевода произведения на турецкий язык.

Ключевые слова: художественный текст, лингвистический анализ, конструкции экспрессивного синтаксиса, парцелляция, экзистенциальная конструкция, именной предикат.

**EXISTENTIAL SEGMENTED CONSTRUCTIONS
IN THE MODERN RUSSIAN FICTION
(WITH THE TURKISH TRANSLATION COMPARISON)**

D. Arican, E. S. Zorina

The article deals with theoretical and practical analysis of nominal (non-verbal) predicates and expressive syntax constructions in the fictional text. The article focuses on the linguistic analysis of the fictional text in the context of the prevailing communicative approach, which considers fictional text as a part of the special communication, where the speaker and the listener are replaced by the narrator and the reader. One more aspect is the study of the fiction texts of the late 20th — early 21st century. Existential expressive constructions are studied in the aspect of the author's intention with comparison to the text of the translation into the Turkish language.

Keywords: fiction text, linguistic analysis, expressional syntax constructions, parcellation, existential construction, nominal predicate.

Художественный текст всегда находился в центре внимания лингвистов. Художественный текст — это сложное языковое явление, в котором все уровни языка и элементы структуры служат для воплощения авторского замысла. Художественный текст обладает эстетической ценностью и предназначен для передачи как семантической, так и художественной информации; является средством коммуникации между автором и читателем, позволяя последнему воспринимать идеи, эмоции и представления, заложенные в произведении. В русле современных лингвистических концепций художественный текст понимается не только как продукт творчества, но и как коммуникативное явление, обеспечивающее взаимодействие между культурными контекстами и эстетическими смыслами.

Лингвистический анализ художественного текста, согласно определению Т. В. Жеребило, представляет собой исследование, направленное на изучение языковых средств различных уровней в тексте с учетом их функционально-эстетической роли, соответствия замыслу автора и его индивидуальному стилю. Этот метод рассматривает текст как искусно организованную систему, где языковые элементы передают идейно-тематическое и образное содержание, реализуя эстетическое воздействие на читателя [Жеребило, 2010, с. 178]. В процессе анализа изучаются различные уровни текста: «лексический (особенности употребления отдельных слов и их значений, тематических полей слов), синтаксический (принципы лексической и грамматической сочетаемости слов, специфика построения простых и сложных предложений разной структуры, их вариантность, структура сложного синтаксического целого), композиционно-синтаксический (тип повествования, взаимодействие разных речевых структур, особенности организации текста и его частей — абзаца, раздела, главы)» [Булавина, 2010, ЭР]. Важно при этом, чтобы каждая единица текста, выбранная для анализа, рассматривалась с учетом ее функциональной и эстетической значимости.

В рамках господствующего коммуникативного подхода художественный текст понимается как часть особой, усложненной эстетической коммуникативной ситуации, где говорящего и слушающего заменяют автор и читатель [Падучева, 2010, с. 201]. Начало таким исследованиям в отечественной лингвистике было положено В. В. Виноградовым, который ввел термин «образ автора» и обратил внимание на субъектные формы синтаксиса в работе «Стиль “Пиковой Дамы”» [Виноградов, 1936, с. 75–86].

Особый интерес для исследования в русле коммуникативной научной парадигмы представляют собой тексты конца XX — начала

XXI века. Повествование романа Михаила Шишкина* «Письмовник» (2010 г.) имеет усложненную структуру уже на уровне построения сюжета, так как представляет собой переписку героев, Владимира и Александры. В связи с этим, жанр романа имеет особое определение — «эпистолярный роман», однако в романе не создается диалога, так как письма героев изолированы друг от друга: герои находятся в разных исторических эпохах: Владимир — на войне в Китае конца XIX века, а Александра — в советскую эпоху. Таким образом, вопрос о коммуникации поставлен на уровне сюжета, структуры и жанра романа.

При анализе концептуально усложненного, полимодального повествования в первую очередь речь идет о рассмотрении его грамматической структуры. Здесь необходимо привлекать достижения коммуникативного подхода в грамматике [Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004, с. 54], при этом обращая внимание на единицы и конструкции, маркированные в аспекте замысла автора.

Именные предикаты представляют собой конструкции, в которых бытийные глаголы могут выступать либо в роли полноценного сказуемого, либо в виде связки, часто нулевой в настоящем времени. Именная часть может быть выражена: существительным, прилагательным, числительным и местоимением. В предложениях с именным предикатом нередко присутствует глагол-связка, который обеспечивает грамматическую структуру и имплицитно выражает семантику времени, вида и модальности, свойственную глаголам.

Именные предикаты служат для описания наличия или существования чего-либо, отношения обладания или принадлежности, а также взаимодействия между частями и целым. Такие предикаты называются экзистенциальными, позволяют описывать присутствие чего-либо в конкретном месте или фиксировать существование абстрактных понятий, таких как проблемы, идеи или концепции [Теория функциональной грамматики..., 1996, с. 52].

Поле экзистенциальности по структуре полицентрическое и определяется двумя типами: Первый тип — бытийность, представленная предикатом существования, например: *Есть в осени первоначальной короткая, но дивная пора...* (Ф. Тютчев); второй тип — бытийность, выражаемая в номинативных предложениях: *Вечер; Тишина* и т. п.» [Теория функциональной грамматики..., 1996, с. 53]. В номинативных бытийных предложениях отсутствует глагол или бытийная формула и вместо этого присутствует только название объекта, который

* Признан в Российской Федерации иностранным агентом.

существует или присутствует в данной ситуации. Такие предложения основаны на восприятии говорящим объектов как реальных элементов действительности, доступных наблюдению или только мыслимых, хотя сам акт восприятия не выражается явно через соответствующий глагол.

Экзистенциальные экспрессивные конструкции в романе М. Шишкина* «Письмовник» представляют особый интерес для рассмотрения в коммуникативном аспекте. Именные предикаты смещают фокус внимания на семантику неглагольной части, что делает интересным изучение их в художественном тексте, где каждое «смещение фокуса внимания» имеет значение для замысла автора.

Появление термина «экспрессивный синтаксис» в науке связано с работами В.В. Виноградова, который впервые говорил о «субъективно-экспрессивных формах синтаксиса», а в 1960-е годы идея получила дальнейшее развитие с формулировкой самого термина.

Как пишет Г.Н. Акимова, в основе конструкций экспрессивного синтаксиса лежит расчленение синтагматической цепочки, процесс сегментации. Г.Н. Акимова говорит об открытости ряда конструкций экспрессивного синтаксиса и называет следующие: парцелляция, именительные темы, лексический повтор с синтаксическим распространением, вопросно-ответные конструкции в монологической речи, цепочки номинативных предложений, вставные конструкции и особые случаи словорасположения. «Стилистический сдвиг в художественном тексте происходит на «второй ступени вхождения» — употребление конструкций экспрессивного синтаксиса в авторской монологической речи, суть которого в том, что конструкции становятся «нарочито подчеркнутым синтаксическим элементом художественной речи» [Акимова, 1990, с. 86].

Парцелляция — «прием экспрессивного синтаксиса письменно-литературного языка, существо которого состоит в намеренном расчленении единой синтаксической структуры предложения на две и более интонационно-смысловые единицы, или фразы, придание им статуса самостоятельного высказывания, отделенного знаком точка» или любым знаком конца предложения [Фадеева, 2011, с. 250]. Парцелляция позволяет вмещать больший объем информации в меньшее количество эксплицитных языковых средств. В местах разрыва синтагматической цепочки открываются возможности для формирования имплицитных смыслов, не имеющих вербального эксплицитного выражения, при этом и каждая часть парцеллированной конструкции приобретает больший семантический вес.

Экзистенциальные парцеллированные конструкции являются самой частотной конструкцией экспрессивного синтаксиса в тексте романа. Если обратиться к тексту, то оказывается, что экзистенциальные парцеллированные конструкции смещают фокус читательского внимания с динамики и действия на описание. Интенция автора здесь — описать волнующее героев, происходящее с ними в письмах — получает реализацию на грамматическом уровне.

(1) **В ноге — муравейник.** Затекала. С утра прошли два дождя и студент. **Стеклянность, оловянность, деревянность. Дни юркие, разбегаются ящерками,** захочешь ухватить — в руке лишь хвост — вот эта строчка. **Звонок. Перемена. Крики детей со школьного двора.** Подумала вдруг — **эти детские крики на перемене будут точно такими же и через сто лет. И через двести** [Шишкин*, 2019, с. 174].

В данном фрагменте «муравейник», «стеклянность», «оловянность», «деревянность», а также «дни юркие», «разбегаются ящерками», «звонок», «перемена», «крики детей со школьного двора» — экзистенциальные именные предикаты, которые служат для передачи воспринимаемого героем в репродуктивно-описательном регистре. Глагол «разбегаться» («разбегаются ящерками») имеет метафорическое здесь значение, которое подчеркивает идею об ускользающей природе времени.

Высказывание генеритивного регистра «эти детские крики на перемене будут точно такими же и через сто лет. И через двести» передает надтекстовое обобщение, так же связанное с идеей времени. В бесконечном и вечном времени, несмотря на кажущиеся изменения, есть и неизменное: вот эти детские крики во время школьной перемены. Идея реализуется в дискурсивном аспекте: авторские окказионализмы «стеклянность», «оловянность» и не частотная лексема «деревянность» передают физическое состояние ноги героя (неподвижной, тяжелой, хрупкой) и маркируют институциональный дискурс обучения в школе, являясь образованными от известных исключений из правил русского языка (правило написания суффиксов в прилагательных «стеклянный», «оловянный», «деревянный»). Именные предикаты в цепочке номинативных предложений «Звонок. Перемена», Крики детей со школьного двора.» акцентируют внимание на конкретных, но вневременных элементах, возвращая героя в реальность художественного мира.

Интересно обратиться к переводу рассматриваемого фрагмента на турецкий язык:

Ayağım karıncalandı. (Нога онемела¹). Uyuştu. Sabahtan beri iki kere yağmur bastırdı, bir de bir öğrenci. **Sanki bir cam hali, kalay gibi, ahşap gibi bir de** (Как бы (артикуль) стекло состояние олово как дерево как (артикуль) и). **Günler atik, pangolin gibi hızla kaçışıyorlar** (Дни юркие панголин как быстро разбегаются) bir yakalayayım diyorsun, kuyruğu elinde kalıyor, tıpkı bu satır gibi. **Zil çaldı. Teneffüs. Okulun bahçesinden çocuk bağrıışmaları yükseliyor** (Звонок прозвенел перемена школы со сада дитя крики поднимаются) [Şişkin, 2017, с. 160].

В тексте перевода «в ноге муравейник» передается глаголом «karıncalandı» (онемела). Фокус с субъективного восприятия смещается на объективное описание. «Стеклянность, оловянность, деревянность» в турецком варианте передается через сравнительную конструкцию с лексемой «sanki» (как бы): «sanki bir cam hali, kalay gibi, ahşap gibi bir de», которая реализует семантику предметности. Утрачивается дискурсивность, связанная с исключениями из правил в русском языке, и акцент смещается на восприятие через гипотетические аналогии.

В переводе предложения «Дни юркие, разбегаются ящерками» — «Günler atik, pangolin gibi hızla kaçışıyorlar» — «ящерки» заменены на панголинов, животных с другими культурными ассоциациями. Ассоциации: юркость и быстрота, а также метафора «остался только хвост» утрачиваются. При переводе именных предикатов, составляющих цепочку номинативных предложений «Звонок. Перемена. Крики детей со школьного двора.» используются глаголы «çaldı» (прозвенел) и «yükseliyor» (поднимаются). Фокус в повествовании перевода смещается на динамику и действие.

Выбор лексики и грамматических конструкций в тексте перевода влияет на восприятие динамики и реализации субъекта повествования. Турецкие конструкции с лексемами «sanki» и «gibi» сохраняют субъективность восприятия, но утрачивается философская глубина и дискурсивность, характерная для оригинала.

(2) А помнишь, мы нашли в поле зайца с перерезанными ногами — косилкой.

Кареглазые коровы.

На тропинке — козы орешки.

Наша запруда — муть на дне, цветущая жижа, полная лягушачьей икры. Толстолобики бодаются с небом. Вылезашь из воды и ошпыливаешь с себя водоросли [Шишкин*, 2019, с. 10].

¹ Дословный перевод здесь и далее выполнен автором статьи, носителем турецкого языка, Д. Арыджан.

Экзистенциальные сегментированные конструкции: «Кареглазые коровы.», «На тропинке — козы орешки.», «Наша запруда муть на дне, цветущая жижа, полная лягушачьей икры.» — фиксируют внимание на деталях, превращая их в статичные, почти фотографические образы в памяти субъекта восприятия. Субъективность передается через акцент на факте существования объектов в пространстве («На тропинке — козы орешки») и через текстуру воспринимаемых объектов: «*муть на дне, цветущая жижа, полная лягушачьей икры*». Сегментированные конструкции, оформленные отдельными абзацами, передают фрагментарность памяти и интимность воспоминаний.

В переводе фрагмента на турецкий язык:

Tarlada ayakları orakla kesilmiş tavşanı bulduğumuz zamanı hatırlıyorsun, değil mi?

Ya kahverengi gözlü inekleri (*А карие глазаые коровы*).

Patikadaki keçi yemişlerini (*На тропинке козы орешки*).

Küçük göletimizi, hani dibi çamur, üstü pırıl pırıl (*Нашу запруду, ну тот дном с грязном поверхностью сверкающей*), **kurbağa yumurtalarıyla dolu** (*лягушачьей икры полный*). Göğe toslayan sazanları. Sudan çıkar çıkmaz üzerinden ayıkladığın yosunları [Şişkin, 2017, с. 10] — конструкция «Ya kahverengi gözlü inekleri» — аналог русской «Кареглазые коровы», имеет дейктическую частицу «А вот», которая маркирует переход в план прошлого героя, чего нет в русском тексте, где переход не маркирован. Конструкция «Patikadaki keçi yemişlerini», аналог русской «На тропинке — козы орешки», сохраняет локативную структуру, но здесь появляется глагольность за счет причастия «Patikadaki» («находящиеся на тропинке»). Перевод цепочки номинативных предложений «Наша запруда муть на дне, цветущая жижа, полная лягушачьей икры.» — «Küçük göletimizi, hani dibi çamur, üstü pırıl pırıl, kurbağa yumurtalarıyla dolu» имеет слова «hani» (мол, ну тот, как бы) и выражения «pırıl pırıl» (чистая, блестящая). Здесь утрачивается статичность предметных образов в памяти героя.

Интересно, что далее повествование получает динамику за счет глаголов: «Толстолобики *бодаются* с небом. *Вылезает* из воды и *ощипывает* с себя водоросли». В турецком переводе «Göğe toslayan sazanları (Толстолобики, врезающиеся в небо), «Sudan çıkar çıkmaz üzerinden ayıkladığın yosunları» (Водоросли, которые ты *ощипываешь* с себя, как только *выходишь* из воды) продолжают использоваться конструкции с именными предикатами. Вероятно, это связано с желанием сохранить ритм текста в турецком переводе. Парцеллированные конструкции в турецком переводе помогают поддерживать

единство стиля и создают ощущение последовательности, где образы будто накладываются друг на друга, не нарушая общей гармонии фрагмента. В русском переводе, напротив, переход к глагольным предикатам может быть обусловлен необходимостью усилить динамику повествования или подчеркнуть смену восприятия героя.

Однако в ряде фрагментов с экзистенциальными именными предикатами турецкий перевод сохраняет статичность.

(3) Прохожу через парк, а там от цветущих лип после дождя **не запах, а запашище! Вот наша кондитерская — ваниль, корица, шоколад. Безе, марципан. Эклеры. Зефир. Пастила. Сливочные помадки. Халва. Мои любимые пирожные картошки** [Шишкин*, 2019, с. 235].

В данном фрагменте экзистенциальные именные предикаты подчеркивают интенсивность, ритмичность и богатство восприятия в воспоминаниях героя и фиксирует внимание на отдельных элементах. Экспрессивность подчеркивается и на уровне словообразования лексемой «запашище». Репродуктивно-описательный регистр фиксирует внимание на статичных деталях и впечатлениях. Через яркие, чувственные образы («запашище», «ваниль», «пастила») автор передаёт воспоминания героя как непосредственно наблюдаемое.

В переводе фрагмента так же используются парцеллированные конструкции с именными предикатами, что так же придает описанию яркость и детализированность. Например, в предложении «Yağmurdan sonraki kokusu koku değil, misk!» именной предикат «misk» (мускус) не только уточняет запах, но и усиливает восприятие, акцентируя внимание на специфичности аромата; предложение «Şu bizim pastane mesela; vanilya, tarçın, çikolata» представляет собой перечисление ароматов, которые делают восприятие субъектным и модально окрашенным.

*Parkın içinden geçiyorum, çiçek açmış ihlamurun yağmurdan sonraki kokusu **koku değil** (не запах) **misk** (мускус)! **Şu bizim pastane mesela; vanilya, tarçın, çikolata** (Вот эта наша кондитерская например ваниль корица шоколад). **Bez bade ezmesi. Ekler. Zefir.** (Безе миндальная паста. Эклер. Зефир). **Pestil. Kaymaklı şekerleme. Helva.** (Пестиль Сливочная помадка Халва). *En sevdiğim patates şeklindeki çikolatalı çörekler* [Şişkin, 2017, с. 217].*

Таким образом, экзистенциальные сегментированные конструкции в русском тексте романа создают возможность для реализации имплицитно выраженных смыслов. Интенция автора связана с принципиальным усложнением повествования на уровне сюжета

и на модальном уровне. Смещение внимания на передачу восприятия, на описание приводит к необходимости поиска и локализации говорящего [Дымарский, 2020]. Для реализации замысла автора требуется активизация сознания читателя, его включение в диалог «автор — читатель». Перевод текста романа на турецкий язык при сохранении сегментированных фрагментов включает глаголы и глагольные лексемы, тем самым переходя с описания на повествование. Очевидно, немаркированный переход из плана настоящего героя в план воспоминаний в турецком тексте оказывается маркирован глагольной формой и представляется читателю не как статичные фрагменты в памяти героя, а как история в прошлом. Сегментированные экзистенциальные конструкции оказываются точкой отсчета субъектных модальных планов повествования и маркерами институциональных дискурсов. Так создается объемное повествование, которое реализуется в тексте перевода не полностью. Следует отметить, что отсутствие экзистенциальных сегментированных конструкций в тексте перевода там, где они есть в тексте на русском языке, не свидетельствует о низком качестве перевода или непрофессионализме переводчика, а говорит о том, что русский язык имеет специфические конструкции для передачи экспрессии на уровне синтаксиса, которые могут не иметь аналогов в турецком языке.

Литература

- Акимов Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. М.: Высшая школа, 1990.
- Булавина С. М. Лингвистический анализ художественного текста как средство развития русской речи иностранных студентов // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2010. № 5 (10). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/226_st.pdf (дата обращения: 27.11.2024).
- Виноградов В. В. Стиль «Пиковой дамы» // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии. Вып. 2 / Акад. наук СССР, Ин-т лит. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1936. С. 74–147.
- Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст: На материале русской прозы XIX–XX вв. М.: Ленанд, 2020.
- Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010.
- Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Наука, 2004.
- Падучева Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2010.

Теория функциональной грамматики: локативность, бытийность, посессивность, обусловленность / А. В. Бондарко, М. Д. Воейкова, В. Г. Гак. СПб.: Наука, С.-Петербург. отд., 1996.

Фадеева Л. В. Функции парцелированных конструкций в немецких художественных текстах // Вестник МГИМО Университета. 2011. № 1 (16). С. 249–254.

Шишкин* М. П. Письмовник. М.: Лимбус Пресс, 2019.

Şişkin* M. Mektupların Romanı. İstanbul: Jaguar Kitap, 2017.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ЭКСПРЕССИВНОСТИ РЕЧИ

Ван Цзифэн,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

Л. П. Тарнаева,

д-р пед. наук, проф., СПбГУ

Исследование посвящено изучению фразеологизмов как средств выразительности речи. Дается определение понятия экспрессивности как семантико-функциональной категории, представленной совокупностью признаков речи, с помощью которых говорящий или пишущий выражает свое субъективное отношение к содержанию или адресату речи, рассматриваются содержательные компоненты экспрессивности — эмоциональность, оценочность, образность, интенсивность. В качестве одного из средств экспрессивности речи рассматриваются фразеологизмы. Осуществлен анализ функций фразеологических единиц в речи, особое внимание уделяется рассмотрению их экспрессивной функции, приводятся примеры английских фразеологизмов, использование которых способствует выразительности речи.

Ключевые слова: фразеологизмы, экспрессивность, лингвистика, фразеологические единицы, экспрессивная функция, английские фразеологизмы.

PHRASEOLOGICAL UNITS AS A MEANS OF EXPRESSIVE SPEECH

Wang Jifeng, L. P. Tarnaeva

The study is devoted to the study of phraseological units as a means of expressiveness (expressiveness) of speech. The definition of expressivity is given as a semantic and functional category represented by a set of speech features, with the help of which the speaker or writer expresses his subjective attitude to the content or addressee of speech, the meaningful components of expressivity are considered — emotionality, evaluativeness, imagery, intensity. Phraseological units are considered as one of the means of expressive speech. The analysis of the functions of phraseological units in speech is carried out, special attention is paid to the consideration of their expressive function, examples of English phraseological units are given, the use of which contributes to the expressiveness of speech.

Keywords: phraseological units, expressivity, linguistics, phraseological units, expressive function, English phraseological units.

Экспрессивность (выразительность) речи играет важную роль в обеспечении эффективной коммуникации, поскольку способствует передаче эмоциональных, оценочных и образных значений, обогащая содержание высказывания и усиливая его воздействие на адресата. Одним из средств выразительности являются фразеологизмы, характеризующиеся семантической устойчивостью, образностью и культурной маркированностью.

Актуальность изучения экспрессивной функции фразеологических единиц обусловлена необходимостью осмысления их роли как мощного инструмента реализации коммуникативных интенций участников речевого общения.

Целью данной статьи является анализ фразеологических единиц как средства экспрессивности речи. В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: рассмотреть понятие экспрессивности речи, систематизировать функции фразеологических единиц, выявить механизмы реализации их экспрессивного потенциала.

В исследованиях подчёркивается, что фразеологизмы активно используются не только в художественном стиле, но и в медиадискурсе, политической риторике, повседневной речи [Кунин, 1986; Мокиенко, 2022; и др.]. Как отмечает В. Н. Телия, фразеологизмы не только сохраняют культурный код языка, но и выступают в качестве средств эмоционального и эстетического воздействия, что особенно важно в условиях межкультурной коммуникации [Телия, 1966, с. 26]. Именно экспрессивная функция фразеологических единиц связана с эмоциональной и культурной перцепцией текста, обеспечивая коммуникативный эффект, формируя эмоциональную связь между говорящим и слушающим.

Экспрессивность как лингвистическая категория представляет собой способность языковых единиц выражать эмоциональные, оценочные и образные значения, усиливая коммуникативное воздействие текста на реципиента. Этот феномен изучается в рамках стилистики, прагматики и семантики, поскольку он охватывает как форму, так и содержание языковых средств. Как подчеркивает Н. Д. Арутюнова, экспрессивность является результатом целенаправленного использования языковых средств для создания эмоционального или эстетического эффекта, что делает ее важным элементом прагматической структуры высказывания [Арутюнова, 1979, с. 154].

Ключевыми содержательными компонентами экспрессивности являются *эмоциональность, оценочность, образность, интенсивность*.

Эмоциональность, как отмечает В. Н. Телия, усиливает воздействие текста, позволяя адресату глубже проникнуть в эмоциональное состояние говорящего [Телия, 2003, с. 152]. Эмоциональный компонент экспрессивности может быть как положительным (душа поет), так и отрицательным (сердце в пятки ушло).

Оценочность является выражением отношения говорящего к описываемому объекту или ситуации и может носить как прямой, так и имплицитный характер. По мнению А. В. Кунина, оценочность — важный элемент экспрессивного потенциала фразеологических единиц, так как она соединяет субъективность восприятия с коллективными нормами [Кунин, 1986, с. 274].

Образность как компонент экспрессивности проявляется в создании ярких и легко воспринимаемых ментальных образов, которые усиливают семантическую насыщенность высказывания. Образность достигается за счет использования метафор, сравнений, символов. Как отмечает Г. Н. Складеревская, именно образность позволяет фразеологизмам и другим языковым средствам быть запоминающимися и эмоционально насыщенными [Складеревская, 2004, с. 76].

Интенсивность экспрессивности представляет собой «количественное изменение уровня развития признака в рамках данной меры, не влекущего за собой изменение данного качества, то есть его перехода в другое качество» [Арутюнова, 1979, с. 164]. Интенсивность выражается языковыми средствами, в семантической структуре которых содержится интенсивный компонент значения.

Экспрессивность речи достигается с помощью лексических, грамматических, стилистических и интонационных языковых средств, каждое из которых играет свою роль в создании коммуникативного эффекта.

Лексический уровень языка является основным в создании экспрессивности, поскольку именно слова в наибольшей степени служат носителями эмоциональных и оценочных значений. По мнению Н. Д. Арутюновой, экспрессивный эффект лексики достигается за счет взаимодействия прямого и переносного значений, что позволяет создавать яркие образы [Арутюнова, 1979, с. 169].

Грамматические конструкции также играют важную роль в создании экспрессивности. Например, использование неполных предложений, инверсии и повторов усиливает эмоциональное воздействие текста. Как отмечает И. Р. Гальперин, изменение порядка слов или акцентирование через повтор создают ритмическую структуру, которая делает текст более выразительным [Гальперин, 2016, с. 89].

Стилистические приемы, включающие использование тропов (метафора, гипербола, ирония), фигур речи (анафора, антитеза), средств звуковой организации (аллитерация, ассонанс), обеспечивают эстетическое воздействие и усиливают смысловую насыщенность текста. Как утверждает Н.Ф. Хасанова, стилистические приемы позволяют адаптировать текст под целевую аудиторию, делая его более убедительным [Хасанова, 2015, с. 106].

Интонация играет ключевую роль в устной речи, добавляя экспрессивность за счет изменения тембра, ритма, пауз и акцентов. По словам Д.М. Ильина, вариативность интонационных средств позволяет усиливать смысловую и эмоциональную составляющие текста, особенно в разговорной и публичной речи [Ильин, 2022, с. 35].

Особым потенциалом в создании экспрессивности обладают фразеологизмы, занимая уникальную нишу среди средств создания экспрессивности, поскольку объединяют черты всех вышеперечисленных уровней. Они являются одновременно лексическими, грамматическими и стилистическими единицами, обладающими высокой семантической плотностью. Фразеологизмы могут встраиваться в грамматические конструкции, усиливая экспрессивный эффект, могут выступать как готовые стилистические средства, поскольку строятся на основе тропов и фигур речи (например, *разбить сердце, сделать из мухи слона, авгиевы конюшни*).

Как отмечает А.В. Кунин, фразеологизмы формируют культурный контекст высказывания, что делает их незаменимыми в создании выразительности текста [Кунин, 1986, с. 214]. Фразеологизмы интегрируют в текст культурно закрепленные смыслы, что делает их понятными и выразительными для носителей языка [Телия, 2003, с. 165]. Фразеологизмы отражают уникальные культурные стереотипы, исторические традиции и общественные нормы. Фразеологический фонд языка неотделим от национальной культуры и менталитета носителей языка.

Экспрессивное воздействие фразеологизмов на адресата связано с их возможностью передавать сложные и многогранные значения через символику, метафоры и другие выразительные приемы. Это позволяет не только обогатить языковое высказывание, но и усилить его эмоциональный эффект, создавая яркие, легко воспринимаемые образы.

Одним из наиболее мощных инструментов создания фразеологичности является метафора. Метафорический перенос значений

способствует формированию ярких визуальных или концептуальных образов. Как отмечает В.Н. Телия, метафорическая природа фразеологизмов позволяет передавать сложные идеи и эмоции через сравнительные образы, усиливая выразительность речи [Телия, 1966, с. 35]. Например, фразеологизм «плыть против течения» образно передает идею борьбы с обстоятельствами или общественным мнением, создавая в воображении слушателя или читателя динамичное представление о конфликте.

Сравнение, как форма метафоризации, также широко используется в фразеологизмах для создания образных и эмоциональных оттенков. Например, фраза «как кошка с собакой» передает образ вражды или несогласия, усиливая впечатление о конфликте.

Гипербола, или преувеличение, также является одним из важных способов образования фразеологизмов, создавая избыточные, порой гротескные образы, что вызывает яркие эмоции у воспринимающего. Например, фраза «кровь из носа» (в значении «любыми средствами» или «во что бы то ни стало») усиливает выражение усилий, стремления или борьбы, создавая в воображении картины интенсивной борьбы или напряжения. В лексикографическом контексте гиперболизированные фразеологизмы, по словам Н.Д. Арутюновой, помогают усилить эмоциональный отклик и привлекают внимание к ключевым аспектам ситуации [Арутюнова, 1979, с. 151].

Одним из средств построения фразеологического значения является аллюзия — отсылка к известным культурным, историческим или литературным текстам, что создаёт дополнительный контекст, поскольку апеллируют к коллективному знанию и культурным ассоциациям аудитории. Например, фразеологизм «троянский конь» ссылается на мифологическую историю о вхождении греков в Трою, что добавляет фразеологизму оттенок скрытого, коварного замысла. Как указывает Г.Н. Складарская, использование аллюзий в речи усиливает ее эмоциональное воздействие, создавая дополнительные смысловые слои, которые адресат воспринимает на уровне культурной ассоциации [Складарская, 2004, с. 54].

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что фразеологизмы обладают высоким экспрессивным потенциалом. В зависимости от содержания и контекста использования, они не только передают определенную номинативную информацию, но и оказывают эмоционо-оценочный эффект. Фразеологизмы служат мощным инструментом воздействия на слушателя или читателя, придавая языковым средствам глубину и многозначность.

Важно учитывать, что функции фразеологизмов как средства создания экспрессивности в значительной степени варьируются в зависимости от жанра. Так, в литературе они выполняют функцию усиления художественных образов и создания текстовой тональности, в публицистических текстах помогают сформировать эмоциональное отношение к предмету обсуждения или усилить воздействие на аудиторию, в разговорной речи придают неформальный тон общению.

Необходимо подчеркнуть, что использование фразеологизмов как средства выразительности речи в значительной степени зависит от социальной и культурной среды их функционирования, поскольку национальная культура определяет, какие эмоции и состояния являются значимыми для данного общества.

Перспективы дальнейших исследований экспрессивной функции фразеологизмов заключаются в более углубленном изучении особенностей использования фразеологических единиц в различных жанрах и их взаимодействие с другими средствами выражения экспрессии.

Литература

- Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика: сб. ст. М.: Наука, 1979. С. 147–173.
- Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 9-е изд. М.: URSS: Ленанд, 2016.
- Ильин Д. М. Русская фразеология как средство экспрессивности в русском языке // National Science. 2022. № 3. С. 33–38.
- Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986.
- Мокиенко В. М. Жизнь русской фразеологии в современной речи // Вестник КемГУ. 2012. № 4-4 (52). С. 52–62.
- Склярёвская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2004.
- Телия В. Н. Что такое фразеология. М.: Наука, 1966.
- Телия В. Н. Семантический и лингвокультурологический аспекты: язык, семиотика, культура. М.: Прогресс, 2003.
- Хасанова Н. Ф. Категория экспрессивности и ее соотношение с категориями интензивности, эмоциональности, эмотивности и образности // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2015. № 6. С. 105–108.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

С. А. Астахова,

студент IV курса¹, ЛГУ им. А. С. Пушкина

В статье анализируются английские идиомы, функционирующие в художественной литературе разных периодов с целью изучения процессов видоизменения идиом, формирования добавочных смыслов, изменения изначального смысла или коннотаций идиоматических выражений в диахроническом аспекте, в контекстно обусловленном формате. Рассматривается важность идиом как культурных маркеров и их значимость в изучении английского языка в контексте литературы. Выявляются тенденции в изменении значений и форм идиом, что позволяет глубже понять их роль в создании художественного образа и передачи авторской идеи.

Ключевые слова: диахрония, структура идиомы, макрополе идиомы, английский язык, фразеологические единицы.

FEATURES OF ENGLISH IDIOMS FUNCTIONING IN LITERATURE (DIACHRONIC ASPECT)

S. A. Astakhova

The article analyzes English idioms functioning in literature from different periods with the aim of studying the processes of idiom transformation, the formation of additional meanings, and the changes in the original meaning or connotations of idiomatic expressions from a diachronic perspective in a contextually conditioned format. It discusses the importance of idioms as cultural markers and their significance in the study of the English language in the context of literature. Trends in the changes of meanings and forms of idioms are identified, allowing for a deeper understanding of their role in creating artistic imagery and conveying the author's ideas.

Keywords: diachrony, idiom structure, idiom macrofield, English language, phraseological units.

Немаловажную роль в изучении английской художественной литературы играет фразеология, которая очень восприимчива к изменениям. ее фонд постоянно развивается, например, происходит

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. В. В. Дацюк.

активное внедрение новых оборотов, которые накапливаются в языке на протяжении многих веков, тогда как старые выражения выходят из активного употребления. Фразеологизмы имеют яркий национальный характер и отличаются огромным своеобразием в английском языке. Более того, устойчивые выражения несут особую информативную и познавательную ценность, что повышает их текстообразующую способность. Все эти процессы требуют особого внимания и изучения.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в настоящее время наблюдается тенденция к переосмыслению единиц, использованных ранее в прямом значении, но изменивших его с течением времени. Данное явление приводит к усилению эстетического аспекта языка. Так как, чем полнее новое значение компонентов фразеологизма, тем более высокой степенью семантической целостности оно обладает.

Новизна заключается в том, что в данном исследовании рассматривается динамика развития идиом в контексте литературных произведений, это позволяет лучше понять, как авторы используют представленные единицы для формирования художественного образа и передачи эмоционального состояния персонажей.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что результаты данного исследования могут быть использованы при составлении практических пособий для студентов языковых вузов.

Материалом для данной работы послужили оригиналы и переводы книг Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» (Ch. Dickens "The Posthumous Papers of the Pickwick Club") и Ника Хорнби «Мой мальчик» (N. Hornby "About a boy").

В данном исследовании были взяты за основу две классификации, а именно структурно-семантическая и грамматическая классификация А. В. Кунина и контекстологическая Н. Н. Амосовой.

А. В. Кунин создаёт классификацию, ссылаясь на строение фразеологизма и функции фразеологических единиц в процессе коммуникации: 1) номинативные фразеологические единицы; 2) номинативно-коммуникативные фразеологические единицы; 3) междометные фразеологические единицы и модальные фразеологические единицы немеждометного характера; 4) коммуникативные фразеологические единицы. Данные классы делятся на подтипы [Кунин, 1996].

Н. Н. Амосова формирует классификацию, которая рассматривает фразеологизмы с позиции теории контекста. Она выделяет два типа фразеологических единиц: фраземы — единицы постоянного

контекста, у которых один компонент имеет фразеологически связанное значение [Амосова, 1963, с. 58–59]; идиомы — единицы постоянного контекста, в которых нельзя определить употреблен компонент в прямом или в связанном значении, они представляют собой полностью переосмысленные образования [Амосова, 1963, с. 72].

Функции же фразеологических единиц определены их сущностью. А. В. Кунин в своей работе выделяет коммуникативную; номинативную, которая делится на нейтрально-назывную и назывную; познавательную (когнитивную); прагматическую, которая, включает стилистическую, кумулятивную, директивную, оценочную и резюмирующую функции; контактоустанавливающую; текстообразующую функции. Все вышеупомянутые функции — узуальные. Также существуют окказиональные: функция добавочного смысла, ослабления, уточнения значения и др. [Кунин, 1996, с. 58–62].

Рассмотрим и проанализируем наиболее репрезентативные идиоматические выражения в произведениях английской художественной литературы.

В произведении Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» (Ch. Dickens “The Posthumous Papers of the Pickwick Club”) можно заметить, такое выражение, **как bless your innocent eyebrow** [Dickens, 1836, p. 526]. Писатель меняет лексику **heart** на **eyebrow**, тем самым он обновляет конструкцию, меняет ее коннотацию, наделяет юмористическим контекстом. Поэтому основная функция фразеологической единицы — окказиональная.

Обращаясь к переводу А. В. Кривцовой и Евгения Ланна, на русском оно звучит как *да благословит бог вашу невинную голову* [Диккенс, 2021, с. 446]. Устойчивое выражение способствует отображению эмоций героя, экспрессии, поэтому согласно первой классификации, ее можно отнести к междометным единицам, классу фразеологических единиц ни номинативного, ни коммуникативного характера. По второй классификации определяем ее как фразему, так как один компонент используется в прямом значении, а второй — в переносном.

А. В. Кривцова и Евгений Ланн перевели предложение “Mr. Trundle **was in high feather and spirits**, but a little nervous withal” [Dickens, 1836, p. 478] как «Мистер Трандль **был в прекраснейшем расположении духа**, но, впрочем, несколько нервическом» [Диккенс, 2021, с. 404]. В данном случае автор формирует новое выражение, объединяя фразы **be in high spirits** и **be in fine (or high) feather**, так появляется фразеологическая единица **be in high feather and spirits**.

По А. В. Кунину устойчивые выражения **be in high spirits** и **be in fine (or high) feather** можно отнести к номинативно-коммуникативному классу, подклассу глагольных единиц. По второй же классификации они являются идиомами, так как указательный минимум и семантически реализуемый элемент составляют тождество, имеющее целостное значение.

Сцепление можно наблюдать и в следующем предложении: “In this amusement they **all took part by turns...**” [Dickens, 1836, p. 420]. Оно означает «*Этой забаве предавались все по очереди...*» [Диккенс, 2021, с. 357]. Ч. Диккенс объединяет выражения **take part in something** и **by turns**. В итоге образуется новое высказывание **to take part by turns**.

В связи с тем, что выражение выступает в качестве глагола и выполняет функции сказуемого, то оно относится к подклассу глагольных единиц по классификации А. В. Кунина. Обращаясь же к идеям Н. Н. Амосовой, оно представляет собой фразему, так как один из компонентов является связанным, а другой — свободным.

Для данных фразеологических единиц характерны стилистическая функция и контактоустанавливающая. Помимо узуальных, к которым относятся вышеперечисленные функции, данные фразеологические единицы выполняют ещё и окказиональные, внося добавочный смысл.

Ч. Диккенс в предложении “...I have had of the subordination preserved amongst them, that whatever you order, they will execute, sir; but I shall **take the liberty...**” [Dickens, 1836, p. 425] использует сочетание **take the liberty of doing smth**. Писатель наделяет ситуацию комическим эффектом, передаёт психоэмоциональное состояние героя через его высказывания. Так, единица выполняет окказиональные функции.

А. В. Кривцова и Е. Ланн переводят фразеологическую единицу как **брать на себя смелость** [Диккенс, 2021, с. 361], поэтому ее также можно приписать к номинативно-коммуникативному классу, подклассу глагольных единиц. По классификации же Н. Н. Амосовой она является фраземой, в связи с употреблением **take** в прямом значении, а лексемы **liberty** — в переносном.

В предложении “Wouldn’t do — no go — caught a captain, eh? — ha! ha! very good — husband for daughter — **biter bit** — make it public — **not for worlds** — look stupid — very!” [Dickens, 1836, p. 440]. Основываясь на перевод А. В. Кривцовой и Евгения Ланна, выражение **the biter bit** употреблено как **попали впросак** [Диккенс, 2021, с. 374]. В данном

случае окказиональные и узуальная функция, в качестве стилистической, являются основополагающими.

По классификации А. В. Кунина данное выражение относится к номинативно-коммуникативному классу, подклассу глагольных единиц. Тогда как **not for the world** (*ни за что на свете* [Диккенс, 2021, с. 374]) выступает как наречие и входит в номинативный класс, адвербиальный подкласс. Единицы представляют собой полностью переосмысленные выражения, поэтому по классификации Н. Н. Амосовой они являются идиомами.

Рассмотрим трансформации фразеологических единиц в произведении "About a boy" современного английского писателя Ника Хорнби.

Обратим внимание на пример: "Will found endings difficult: he had never quite managed **to grasp the bull by the horns**..." [Hornby, 2010, p. 11]. В первоначальном виде фразеологическая единица выглядит иначе, а именно **to take the bull by the horns**. Писатель воспользовался заменой глагола **to take**, относящегося к общеупотребительной лексике и считающегося нейтральным, на **to grasp**. К основным функциям выражения можно отнести стилистическую, контактоустанавливающую и окказиональные.

Так, единицу **to grasp the bull by the horns** определяем к номинативно-коммуникативному классу, включающему подкласс глагольных единиц. К. Чумакова обозначает выражение как **не хватал быка за рога** [Хорнби, 2013, с. 27]. Также фраза употребляется не в прямом значении, соответственно оно представляет собой полностью переосмысленное выражение, что даёт основание определить ее как идиому по классификации Н. Н. Амосовой.

В предложении "It was now perfectly clear, he felt, that he was either a liar or a lunatic, but before he could **dig himself any deeper into a hole**..." [Hornby, 2010, p. 17] используется фраза **dig yourself into a hole**. Немаловажным является то, что Ник Хорнби вставляет в структуру устойчивого выражения словосочетание **any deeper**, подразумевая *ещё глубже*, это наделяет ситуацию большей эмоциональностью, делает ее напряженной, тем самым раскрывается состояние героя. Так, выражение **dig himself any deeper into a hole** выполняет стилистическую и контактоустанавливающую функции. Также осуществляются окказиональные функции.

Выражение **dig himself any deeper into a hole** переводится как от еще *более низкого падения* [Хорнби, 2013, с. 36], и по классификации, принадлежащей Н. Н. Амосовой, оно приписывается к идиоме,

по причине того, что указательный и семантически реализуемый элемент составляют тождество, они представлены общим лексическим составом словосочетания и характеризуются целостным значением.

“I would have read about it. **I'm not that out of touch**” [Hornby, 2010, p. 25]. В данном случае используется устойчивое выражение **to be out of touch**. К. Чумакова переводит предложение как **He мог же я так отстать от жизни** [Хорнби, 2013, с. 50]. В конструкцию автор вставляет **that**, которая вносит дополнительный эмоциональный оттенок в значение всего высказывания. Главные функции фразеологической единицы — стилистическая и окказиональные.

Данное выражение можно назвать идиомой по классификации Н. Н. Амосовой.

Фразеологические единицы **dig himself any deeper into a hole** и **I'm not that out of touch** также можно отнести к номинативно-коммуникативному классу, подклассу глагольных единиц, основываясь на классификацию А. В. Кунина.

К. Чумакова перевела “...and he of all people knew how **heavy time could hang on one's hands**” [Hornby, 2010, p. 24] как «...и кто-кто, а он уж точно знал, **как порой трудно бывает убить время**» [Хорнби, 2013, с. 51]. Автор представляет фразеологическую единицу **time hangs heavy on one's hands**, но использует прием инверсии. За счёт того, что на первое место была перенесена лексема **heavy**, писатель придаёт иронический оттенок ситуации. Подобной конструкцией он усиливает экспрессивность текста. Так, основные функции фразеологической единицы — стилистическая и контактоустанавливающая.

В данном случае фраза выступает в качестве глагола, что даёт право отнести ее к номинативно-коммуникативному классу, подклассу глагольных единиц по классификации А. В. Кунина. По Н. Н. Амосовой ее можно приписать к идиоме, в связи с тем, что выражение имеет яркую окраску, отходит нейтрального стиля, несёт пересмысленное значение.

Важно отметить, что разные структурно-семантические типы идиом обладают своими особенностями фиксирования внеязыковой реальности и функционирования в речи. Они помогают сформировать наиболее полную картину изменений, которые произошли в английской идиоматике.

В результате анализа фразеологических единиц в произведениях Чарльза Диккенса “The Posthumous Papers of the Pickwick Club” и Ника Хорнби “About a boy” было выявлено, что количество фразем в двух произведениях составляет 29 %, тогда как идиом — 71 %,

распределение происходило на основе классификации Н.Н. Амосовой.

Анализ структуры идиом показал, что наиболее употребительны следующие структуры: существительное + существительное (10 %); глагол + существительное (60 %); предлог + существительное (30 %).

Согласно структурно-семантической и грамматической классификации А.В. Кунина было выявлено, что количество глагольных единиц (80 %), относящихся к номинативно-коммуникативному классу, преобладает над адвербиальными (20 %), входящими в номинативный класс. Это обусловлено тем, что глагольные идиомы являются самым многочисленным структурно-семантическим типом, который занимает центральное положение в произведениях английской художественной литературы.

Сопоставление глагольных идиом проводится на основе следующих параметров: структурные особенности, фразеосемантические поля, функциональная значимость в тексте.

На основе полученных данных был сделан вывод о том, что количество глагольных идиом, относящихся к фразеологическим оборотам, которые структурно равнозначны предложению, равно единицам, представляющим сочетания слов.

Анализируя макрополе глагольных идиом, важно отметить, что наиболее частотным в английской художественной литературе является макрополе «человек», которое включает следующие фразеосемантическими поля: «состояние человека»; «деятельность человека»; «человек и обстоятельства».

Обращаясь к теме функциональной значимости идиом, немаловажным является то, что они необходимы для более чёткого описания ситуации. Идиомы облегчают восприятие информации, так как отсылают к языковым структурам, заложенным в сознании носителей языка.

Для установления изменений, произошедших в идиоматике, необходимо обратиться к произведению Чарльза Диккенса “The Posthumous Papers of the Pickwick Club”, относящемуся к XIX, и книге Ника Хорнби “About a boy”, которая представляет XX в.

Данные показали, что соотношение количества идиом в произведении Чарльза Диккенса “The Posthumous Papers of the Pickwick Club”, отобранных методом случайной выборки, составляет 40 %, тогда как в книге Ника Хорнби “About a boy” — 60 %, что говорит о сохранении устойчивости идиоматики, повышении частотности фразеопотребления идиом к XX веку.

В произведении Ч. Диккенса количество адвербиальных идиом равно глагольным, тогда как у Ника Хорнби все рассмотренные единицы относятся к номинативно-коммуникативному классу.

Так, субстантивные и адъективные идиомы находятся на периферии идиоматики XIX и XX вв., что может быть обусловлено невозможностью соотнесения фразеологизмов с объектами реального мира, так как большинство из них являются однозначными оборотами.

Основными функциями подобных выражений в тексте являются такие узуальные функции, как стилистическая, контактоустанавливающая и текстообразующая, а также немаловажными являются окказиональные, которые заключаются в добавлении, ослаблении, уточнении значения и др.

С точки зрения структурных особенностей в произведении Чарльза Диккенса "The Posthumous Papers of the Pickwick Club" преобладает модель предлог + сущ., а у Ника Хорнби наиболее частотной структурой является гл. + сущ. Это еще раз подтверждает предположение о повышении уровня употребления глагольных идиом к XX в., соответственно ведет к повышению окказиональной реализации.

Макрополе в обоих произведениях совпадает, но всё же фразеосемантическое поле «человек и обстоятельства» является наиболее многочисленным. Наблюдается количественное превосходство в употреблении подобных идиом в XX веке, что обосновывается данными по произведению Ника Хорнби "About a boy".

Важно отметить стремление обоих авторов к видоизменению идиом, что приводит к формированию добавочных смыслов, наделению другими коннотациями. Писатели смешивают фразеологические единицы, объединяя несколько форм, заменяют лексемы, меняя регистр речи.

Литература

- Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963.
- Диккенс Ч. Посмертные записки Пиквикского клуба: роман / пер. с англ. А. Кривцовой, Е. Ланна. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2021.
- Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
- Хорнби Н. Мой мальчик: роман / пер. с англ. К. Чумаковой. СПб.: Амфора, 2013.
- Dickens Ch. The Posthumous Papers of the Pickwick Club. Chapman & Hall, 1836.
- Hornby N. About a Boy. London: Penguin Books, 2010.

ФОНОЛОГИЧЕСКИЙ И ГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОНЕТИКОВ В ИЕРОГЛИФИКЕ ПУТУНХУА

А. М. Ли,

студент I курса, РУДН им. П. Лумумбы

А. Г. Люлина,

канд. ист. наук, доц., РУДН им. П. Лумумбы

Согласно современной научной и учебной литературе, фонетик — это часть иероглифа-фоноидеограммы, которая (одновременно являясь отдельным ханьцзы) полностью или частично совпадает с ним по произношению. В данной статье представление о фонетиках конкретизируется и уточняется в соответствии с реалиями путунхуа: вводится понятие фонетической закономерности, носителями которой выступают фонетики; предлагается новое понимание графического аспекта фонетиков, независимое от их иероглифичности; рассматриваются случаи, когда иероглиф имеет фонетик, но не является фоноидеограммой. Кроме того, перечисляются языковые явления, которые могут способствовать определению конкретных фонетических закономерностей.

Ключевые слова: фонетик, иероглиф-фоноидеограмма, фонетическая закономерность, иероглифическое гнездо, иероглифичность.

PHONOLOGICAL AND GRAPHIC ASPECTS OF PHONETICS IN PUTONGHUA HIEROGLYPHICS

A. M. Li, A. G. Lyulina

According to modern scientific and educational literature, a phonetic is a part of a character-phonoideogram which (while being a separate hanzi at the same time) fully or partially coincides with it in pronunciation. In this paper, the notion of phonetics is concretized and clarified in accordance with the realities of Putonghua: we introduced the concept of phonetic regularity, carried by phonetics; proposed a new understanding of the graphic aspect of phonetics, independent of their hieroglyphic nature; we also considered cases where a character has phonetics but is not a phonoideogram. In addition, we listed linguistic phenomena that may contribute to the identification of specific phonetic patterns.

Keywords: phonetic, character-phonoideogram, phonetic regularity, character nest, hieroglyphic nature.

Более 80 % часто употребляющихся ханьцзы современного китайского языка — фоноидеограммы (形声 синишэн). Иероглифы этой

группы состоят из так называемого ключа 形旁 *синпан*, указывающего на некоторую смысловую область, и фонетика 声旁 *шэнпан*, которая позволяет судить о произношении. Согласно общепринятым представлениям, фонетик представляет собой ханьцзы, чтение которого может в той или иной степени отражать чтение фоноидеограммы [Завьялова, 2008, с. 659]. Важно отметить, что объектами сопоставления являются только сам иероглиф-фоноидеограмма и входящий в его состав фонетик [Сторожук, 2017, с. 21; Ши, Ло, 2022, с. 32]. Представляется необходимым пересмотр такого понимания фонетиков.

Фонетик как носитель фонетической закономерности. До сих пор в научной и учебной литературе схожесть произношения иероглифов и их фонетиков лишь констатировалась, но не конкретизировалась. Составители пособий могут ограничиваться простым перечислением чтений, которые «поддерживаются» данным фонетиком [Кондрашевский, 2000, с. 61]. Между тем, по наблюдениям автора, многие изучающие или преподающие китайский язык пользуются методом определения возможного произношения незнакомых иероглифов именно по фонетикам. Автор же данной статьи предпринимает попытку научного осмысления *иероглифических гнёзд* — групп ханьцзы с одинаковым и похожим произношением и общим фонетиком, — которые он составляет уже в течение 5–6 лет. Принципиальная новизна подхода заключается в рассмотрении всех иероглифов с одним фонетиком (в отличие от сравнения отдельно взятого ханьцзы и его фонетика).

Развивая наблюдения о похожести, можно установить конкретные области взаимозаменяемости фонетических элементов (целых слогов, инициалей, финалей или тонов) китайского языка. Такие чередования выявляются на основании классификации инициалей и финалей, а также путем статистических подсчётов. Частные случаи взаимозаменяемости, обуславливающие множественность чтений в конкретных гнёздах, объединяются общим понятием *фонетической закономерности*, которое применительно к современному состоянию языка можно сформулировать так: прослеживаемое статистически чередование однородных фонетических элементов, проявляющееся, в частности, в наличии гнёзд иероглифов с общим фонетиком и похожими чтениями (случаи с одинаковым произношением, как самоочевидные, также включаются в состав гнёзд). Данное определение нуждается в пояснениях. Во-первых, действие фонетической закономерности обнаруживается и в ряде других явлений, чему

посвящена следующая часть статьи. Во-вторых, на общезыковом уровне автором выявлены только чередования инициалей и/или финалей, но не тонов, поэтому любые изменения последних в порядке рабочей гипотезы считаются закономерными.

Для примера разберем инициали. Обнаружено несколько областей взаимозаменяемости (классификация по пособию: [Задоев, Хуан, 1993, с. 119]): 1) губные глухие $b - p - f$; 2) чистые переднеязычные глухие $d - t$; 3) заднеязычные $g - k - h$; 4) среднеязычные $j - q - x$; 5) шипящие и свистящие переднеязычные:

zh	—	ch	—	sh	—	r
z	—	c	—	s		

В Таблице 1 приведены примеры гнёзд¹ иероглифов с чередующимися инициалами с указанием фонетиков и полей фонетических значений (каждое из которых могло сформироваться под воздействием не одной, а нескольких областей взаимозаменяемости, например и среди инициалей, и среди финалей; сюда же включены только ханьцзы с одинаковыми финалями):

Таблица 1

<i>Fu-Bu-Pu</i> (甫)	<i>Tan-Dan</i> (炎)	<i>Gu-Ku-Hu</i> (古)	<i>Jian-Qian-Xian</i> (戔)	<i>Zhan-Zan-Can</i> (斬)
甫 fǔ 葡 pú 哺 bǔ 簿 bù 铺 pū; pù: 傅 fù	谈 tán 淡 dàn 毯 tǎn 氮 dàn 痰 tán	古 gǔ 胡 hú 辜 gū 湖 hú 苦 kǔ	践 jiàn 钱 qián 溅 jiàn 浅 qiǎn 线 xiàn	斩 zhǎn 暂 zàn 斩 zhǎn 慚 cán

Таким образом, с фонологической точки зрения фонетики выступают как *носители фонетической вариативности (закономерности)*. Их эвристическая полезность заключается в следующем: чтение любого иероглифа с каким-либо фонетиком с *наибольшей степенью вероятности* будет входить в поле фонетических значений одного из иероглифических гнёзд с этим фонетиком (их может быть и несколько, см. ниже). Так, по фонетику 寺 sì иероглифа 侍 можно предположить, что он читается *zhì, chí, shì, zì, cì, sí* или *rì* (т. е. входит в приведенную выше область взаимозаменяемости), причем

¹ Примеры гнёзд в этой и других таблицах взяты из личного собрания автора статьи.

наиболее вероятны 3 из этих чтений, т. к. нам известно гнездо 寺 в составе 寺 *sì*, 诗 *shī*, 持 *chí*. Гипотеза оказывается верной.

В подобных изысканиях на стыке иероглифики и фонетики необходимо также использовать данные из истории этих аспектов китайского языка. Происхождение несоответствия между чтениями фоноидеогамм и фонетиков подробно осветил профессор Цю Сигуй [Qiu, 1995, с. 192–195]: с одной стороны, часть расхождений образовалась в ходе фонетической эволюции; с другой стороны, чтения могли не совпадать уже непосредственно при создании иероглифа. Как отметил исследователь, относительно большие расхождения в основном возникли в процессе длительных изменений, а несхожесть произношения новообразованного ханьцзы и его фонетика обычно оказывалась незначительной. Рассматривая последний случай, можно углубить данное выше определение фонетической закономерности. *Фонетическая закономерность* — это имеющее разные формы проявления чередование слогов (инициалей, финалей) китайского языка, обусловленное тем, что коллективное языковое сознание в конкретный исторический момент воспринимает некоторые чтения как схожие. Соответственно, фонетик играл роль носителя фонетической вариативности, если при образовании ханьцзы имело место такое чередование. Особенно интересны те случаи, когда фонетик «отвечает» только за финаль, в то время как инициаль сменяется от одного ханьцзы к другому (老 *lǎo* — 考 *kǎo*), а иногда и вообще исчезает (限 *xiàn* — 眼 *yǎn*). Возможно, наличия чередующихся финалей было достаточно, чтобы слог в целом воспринимались как похожие.

Так или иначе, фонетические чередования, прослеживаемые статистически в языке сейчас, представляют собой наследие предыдущих этапов его развития. Необходимо иметь в виду, что, поскольку до XX в. не существовало общекайтайского нормативного языка, аналогичного путунхуа, речь может идти лишь о различных языковых общностях, локальных в той или иной степени, например диалектах. Таким образом, современная иероглифика вообще и гнёзда иероглифов в частности сформировались под воздействием разнообразных тенденций фонетического развития, неодинаковых по своим пространственно-временным масштабам. Генетическую связь между ханьцзы одного гнезда можно описать следующим образом: единство начертания и произношения, воплощенное в одном из иероглифов, восходит к единству начертания и произношения другого. Такая общая формулировка предусматривает не только образование новых

ханьцзы, но и случаи изменения уже существовавших под влиянием фонетических факторов (примеры см. далее).

В контексте вышесказанного принцип фонетической закономерности приобретает дополнительную познавательную ценность: с опорой на него можно прогнозировать чтения иероглифов, которые, возможно, появятся в будущем.

Обращение к истории иероглифики также устраняет возможность чисто технических ошибок в анализе отдельных ханьцзы. Так, вряд ли можно отнести к одному гнезду 名 *míng* и 梦 *mèng*: при образовании обоих ханьцзы компонент 夕 играл семантическую, а не фонетическую роль [Gu, 2003, p. 212, p. 621]. В то же время чередование *-ing/-eng* существует, и именно в рамках него обнаруживается неожиданная фонетическая связь между 冰 *bīng* и 冯 *féng*, в котором фонетиком является ɿ, а ключом — 马 [Gu, 2003, p. 141], хотя внешне может показаться обратное (см. табл. 2).

Таблица 2

	<i>-ing</i>	<i>-eng</i>
<i>b-/p-</i>	并饼瓶屏	迸
	平评苹萍	抨
<i>m-</i>	明	萌盟
<i>d-/t-</i>	丁顶订叮钉汀厅亭停	灯
<i>l-</i>	令零领铃玲龄伶聆岭	冷
	陵凌菱	棱
Примечание. 盟 в словарях не указывается как фоноидеограмма с фонетиком 明, хотя такое его происхождение представляется весьма вероятным.		

Ещё два показательных примера — 歧 *qí* и 叛 *pàn*, в которых чисто фонетически выявить фонетик (на основании чего можно было бы отнести иероглифы к тем или иным гнёздам) невозможно: первый ханьцзы родствен либо 企 *qǐ*, либо 技 *jì*, а второй может восходить и к 半 *bàn*, и к 反 *fǎn*. И если фонетиком 歧 считается 支, то в отношении 叛 мнения древних [Handian, ЭР] и современных исследователей разделились.

Другие проявления фонетической закономерности. Фонетическая закономерность, как было сказано выше, может проявляться по-разному. Хотя эти процессы не всегда относятся к иероглифике как таковой, каждый из них важен постольку, поскольку позволяет делать предположения о существовании конкретного чередования инициалей и (или) финалей.

Ключевое проявление фонетической закономерности — это, конечно, образование новых иероглифов. Здесь подразумевается как появление новых, так и трансформация уже имеющихся ханьцзы. В китайском языке до сих пор имеет место возникновение иероглифов, например химических обозначений (см. ниже). Что касается трансформаций, то последнее масштабное преобразование письменности, в сущности, также относится к современности: это реформа по упрощению ханьцзы, проведенная в КНР во 2-й половине XX в. В результате в иероглифике произошли радикальные перемены (см. ниже). Случаи предполагаемой фонетической взаимозаменяемости, выявляемые на основании реформы, могут относиться лишь к каким-либо диалектам, т. к. нормативный язык путунхуа в то время только начали разрабатывать и внедрять. Поскольку фонетическим стандартом нового языка стало пекинское произношение, мы вправе предположить, что и разработчиками преобразований в иероглифике являлись носители диалектного языкового сознания, ориентированного на пекинский диалект, и что таким образом фонетические чередования последнего были закреплены на общенациональном уровне. Этим можно попытаться объяснить случаи с нецелесообразным, по мнению Чжоу Югуана [Чжоу, 1989, с. 387], упрощением иероглифов 灯 *dēng* и 淀 *diàn*, которым были приданы отличные по произношению фонетики 丁 *dīng* и 定 *dìng* соответственно. По крайней мере, взаимозаменяемость *-ing/-eng* присутствует в путунхуа (см. табл. 2), а ее существование именно в пекинском диалекте подтверждается источником конца XIX в. [Stent, 1898]; примеров же чередования *-ian/-ing* в собрании автора нет. Заслуживает внимания также то, как были упрощены ханьцзы с чтениями *ao/yaο* и *yuē*. Здесь выявляется интересная закономерность: и до, и после реформы имелось по несколько гнёзд с иероглифами, читающимися таким образом:

Таблица 3

До упрощения	Ao-Yue	Yue-Yao I (樂)	Yue-Yao II (躍)	—
	奧 ào 襖 ào 澳 ào 粵 yuè	樂 yuè 藥 yào	躍 yuè 耀 yào	約 yuē
После упрощения	Ao-Yue I	Ao-Yue II (天)	Yue-Yao (约)	—
	奧 ào 粵 yuè 澳 ào [□ào]	袄ǎo 跃yuè	约yuē 药yào	乐yuè 耀 yào
Примечание. □ (синтезированный в начале XXI в. химический элемент оганесон) включен сюда как пример образования иероглифов в современности.				

Можно полагать, что взаимозаменяемость местного уровня (наличие которой в пекинском диалекте также зафиксировано более ранними источниками: [Stent, 1898; Шмидт, 1915, с. 473]) в результате преобразований приобрела общезыковой характер, в то время как теоретически она могла уменьшиться в смысле количества охватываемых ею ханьцзы или исчезнуть вообще. Альтернативой данному объяснению было бы признание данного ряда совпадений случайным. Здесь необходимо оговорить, что ни в древних, ни в современных словарях иероглифов нет упоминаний о генетической связи 奧 и 粵. Более того, первый из них в «*Канси цзыдянь*» [Handian, ЭР] приведен в форме 奧. Однако вполне возможно, что именно под влиянием фонетической закономерности его верхняя часть, выступая в роли фонетика, приобрела такой же вид, как у 粵. Нечто подобное имело место при упрощении ханьцзы, как будет показано ниже.

Существование чередования *-ao/-iao* и *-üe* находит подтверждение в виде нескольких иероглифов-омографов (多音字 *доиньцзы*): 觉 *jiào/jué*, 角 *jiǎo/jué* и 削 *xiāo/xiē* (со среднеязычными инициалами есть также пара 却 *què* и 脚 *jiǎo*), причем первые два в этом качестве присутствуют в вышеуказанных источниках. Из этого следует, что наличие омографов даёт основание предполагать и наличие фонетической закономерности.

Ещё одно явление, в котором она проявляется, получило название 通假 *туницзя*. Под этим понимается употребление вместо правильного иероглифа другого, который совпадает по произношению либо имеет ту же инициаль или финаль. Например, использование 崇 *chóng* вместо 終 *zhōng* свидетельствует, что языковое сознание пишущего воспринимало как допустимый фонетический сдвиг между этими инициалами (которые входят в одну из приведенных выше областей взаимозаменяемости).

Нечто подобное существует и в путунхуа. Так, по наблюдениям автора, в словах 比如 и 比喻 иероглиф 比 *bǐ* может быть заменен на 譬 *pì*. Здесь также проявляется действие фонетической закономерности в конкретной форме взаимозаменяемости *b-/p-*.

Фонетические чередования, существовавшие в языке в прошлом, можно выводить и по разнописям (异体字 *итицзы*) — различным графическим формам одного иероглифа — в тех случаях, когда такая разнопись входит в другой ханьцзы в качестве фонетика. Например, фонетик 碰 *pèng*, 並 (вариант 并 *bìng*), есть в словаре пекинского диалекта [Stent, 1898, p. 487], что также доказывает существование в последнем взаимозаменяемости *-ing/-eng*.

Скорее всего, искажение согласных (инициалей) при фонетических заимствованиях также вызвано действием фонетической закономерности. Так, *s* английского и/или французского языков перешло в *sh*- при заимствовании 沙 *shā* 发 (софа), 沙拉 (салат) и 沙龙 (салон) (чередование инициалей *sh*- и *s*- входит в одну из областей взаимозаменяемости, см. выше), а *h* в Himalaya(s) стало *x*- в 喜 *xǐ* 马拉雅 [Yan, ЭР]. Интересно, что во многих гнёздах иероглифов действительно наблюдаются переходы между средне- и заднеязычными инициалами: ср. 高 *gāo* и 敲 *qiāo*; 考 *kǎo* и 巧 *qiǎo*; 杠 *gàng*, 扛 *káng* и 江 *jiāng*, 项 *xiàng*, 腔 *qiāng*; 葛 *gé/gě*, 渴 *kě*, 喝 *hē/hè*, 褐 *hè* и 揭 *jiē*, 竭 *jié*, 歇 *xiē*; есть и омограф 巷 *xiàng/hàng*. Разумеется, необходимо учитывать неизбежное влияние особенностей локальной языковой общности, в которой первоначально осуществлялось заимствование. Например, *l* в *latte* заменилось на *n*- (拿铁 *ná*). Такое чередование свойственно не пекинскому диалекту, а южному ареалу северокайских диалектов *гуаньхуа*; более того, различие/неразличие инициалей *l*- и *n*- является одним из признаков разделения этих диалектов на северный и южный ареалы [Завьялова, 2010, с. 107–109]. Закономерно, что лишь в одном гнезде из собрания автора статьи присутствует переход между этими инициалами: 良 *liáng* и 娘 *niáng*, 酿 *niàng* (традиц. 釀). Скорее всего, иероглифы с чтением *niàng* сформировались под влиянием некоторой фонетической тенденции за пределами северного ареала *гуаньхуа*.

Фонетик как графический компонент. В корректировке нуждается и представление о фонетике как о самостоятельном ханьцзы, ставшем фонетическим элементом в составе иероглифа-фоноидеограммы.

Во-первых, *иероглифичность* фонетика нередко носит второстепенный характер. Цю Сигуй приводит примеры порчи (т. е. трансформации начертания) фонетиков, которое могло привести к разрыву графической связи между фонетиком-иероглифом и фонетиком как элементом другого иероглифа [Qiu, 1995, p. 196–197]. Ученый также пишет о возможности образования иероглифа не напрямую от фонетика, а через уже имевшийся ханьцзы с тем же фонетиком, причем чтения их обоих могут не совпадать с ним (賑 *zhèn* от 振 *zhèn*, а не от 辰 *chén*). Более того, фонетик одного гнезда в качестве самостоятельного иероглифа может входить в другое гнездо (各 *gè* по отношению к гнезду *Luò* в составе 洛, 落, 络 и 骆). Таким образом, фонетик как носитель фонетической вариативности проявляет себя косвенно, и для описания этого явления чрезвычайно удобен гнездовой подход.

Во-вторых, иероглифичность фонетика зачастую условна. Многие фонетики входят в состав фоноидеограмм в сокращенном виде (省声 *шэньшэн*): 高 *gāo* в 豪 *háo* и 毫 *háo*, 弟 *dì* в 第 *dì*, 卓 *zhuō* в 桌 *zhuō* (две черты могут рассматриваться как входящие одновременно и в фонетик, и в ключ 木). Особенно показателен случай с 當, фонетик которого (уже сокращенный 尚) после упрощения оказался усеченным почти в 3 раза по кол-ву черт и из-за этого перестал быть выделяемым графически: 当 *dāng/dàng*. Тем не менее и в таком виде он воплощает фонетическое родство данного ханьцзы и производных от него 挡 *dǎng* и 档 *dàng* с 堂 *táng*, 趟 *tàng*, 躺 *tǎng*, 党 *dǎng* и проч. в составе гнезда *Tang-Dang*. Кроме того, реформа привела к необычной ситуации: несколько фонетиков были видоизменены не как отдельные иероглифы, а только и именно как фонетики (𠂔 → 𠂔, 易 → 𠂔, 𠂔 → 𠂔, 𠂔 → 只 и 𠂔 → 𠂔) [Hanzi jianhua fang'an, ЭР]. Очевидно, разработчики преобразований осознавали парадоксальность упрощения иероглифов, не существующих в современном языке. В итоге иероглифичность этих фонетиков была окончательно утрачена. Всё это позволяет переопределить фонетик не только как носитель фонетической вариативности, но и как *наименьший графический элемент*, имеющийся во всех иероглифах одного гнезда. Такое понимание тем более существенно, что со временем фонетик в гнезде мог замениться на совершенно другой: 隨 *suí* (традиц.) восходит к своему омофону 隋 (прямо или через иероглиф с фонетиком 隋 [Handian, ЭР]), который, в свою очередь, произошел от 陸 *huì*, поэтому наименьшим элементом гнезда *Hui-Sui* был 左. Однако 隨 был в ходе реформы упрощен до 随, а 陸 фактически вышел из употребления к тому моменту, поэтому сейчас фонетиком гнезда можно считать 月.

Наконец, в результате реформы письменности появились ханьцзы, которые, сохраняя в своей структуре фонетик, не могут быть отнесены к фоноидеограммам: 髮 → 发 *fà*. Очевидно, замысел состоял в графическом сближении на основе фонетика 友 [Gu, 2003, р. 152] иероглифов 髮 и 發 *fā*, между которыми уже существовала близость фонетическая. Поскольку другой ханьцзы с упомянутым фонетиком, 拔 *bá*, не был изменен, 友 сохранился в качестве наименьшего элемента иероглифов данного гнезда. Структура 发 таким образом стала состоять из фонетика и ещё одной черты, что не только совершенно не соответствует структуре иероглифов-фоноидеограмм, но и не вписывается в традиционную классификацию ханьцзы в принципе. То же самое можно сказать и о 合音字 *хэиньцзы* — иероглифах, произношение которых «сложилось» из чтений

других знаков, — в тех случаях, когда они и фонетически, и графически восходят к нескольким иероглифам: 羟 *qiǎng* = 氢 *qīng* + 氧 *yǎng*, 羧 *tāng* = 碳 *tàn* + 氧 *yǎng* (химические обозначения). (Эти *хэиньцзы* фактически состоят из двух фонетиков: «инициального» и «финального», поэтому могут быть отнесены одновременно к двум гнездам иероглифов.) Из сказанного следует, что понятие фонетика не предполагает обязательной связи с иероглифами-фоноидеограммами.

Итак, фонетик — это общий для нескольких иероглифов графический элемент, являющийся носителем их фонетического родства, или же, если использовать емкую метафору, фонетический «ген» иероглифа.

Литература

- Завьялова О. И. Большой мир китайского языка. М.: Восточная литература, 2010.
- Завьялова О. И. Иероглифическая письменность // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. М. Л. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. Т. 3: Литература. Язык и письменность. М.: Вост. лит., 2008. С. 656–664.
- Заденко Т. П., Хуан Ш. Основы китайского языка. Вводный курс. М.: Вост. лит., 1993.
- Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка. Пособие по иероглифике. Ч. I. М.: Изд. дом «Муравей», 2000.
- Сторожук А. Г. Введение в китайскую иероглифику. СПб.: КАРО, 2017.
- Чжоу Ю. Модернизация китайского языка и письменности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXII. Языкознание в Китае. М., 1989. С. 376–398.
- Ши Д., Ло В. Мудрость китайских иероглифов. М.: Междунар. изд. компания «Шанс», 2022.
- Шмидт П. П. Опыт мандаринской грамматики. Владивосток: Вост. ин-т, 1915.
- Gu Y. *Hanzi yuanliu zidian* [Этимологический словарь китайских иероглифов]. Beijing: Huaxia chubanshe, 2003.
- Handian [Китайский словарь]. URL: <https://www.zdic.net> (дата обращения: 19.12.2024).
- Hanzi jianhua fang'an [Проект упрощения китайской письменности]. URL: <https://zh.wikisource.org/wiki/汉字简化方案> (дата обращения: 09.12.2024).
- Qiu X. *Wenzixue gaiyao* [Основы грамматики китайской письменности]. Taipei: Wanjuanlou, 1995.
- Stent G. C. *A Chinese and English Vocabulary in the Pekinese Dialect*. Shanghai: American Presbyterian Mission Press, 1898.
- Yan X. *Yindu de Xueshan chongbai yu Xizang shenshan shenghu de cuowei* [«Почитание “заснеженных гор” в Индии и неверное понимание священной горы и священного озера в Тибете»]. URL: http://www.tibetology.ac.cn/2022-05/25/content_41982560.htm (дата обращения: 20.12.2024).

МЕЛОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ КОММЕНТАТОРОВ СПОРТИВНЫХ И КИБЕРСПОРТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРМУЛЫ-1 И КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ VALORANT)

М. А. Войнова,

студент IV курса,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

П. К. Шишова,

преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Киберспорт как новое направление комментаторской деятельности требует от профессиональных комментаторов использования специфических ораторских приемов. Сегодня среди популярных спортивных и киберспортивных дисциплин выделяются компьютерная игра Valorant и спортивная серия Formula 1. Чтобы привлечь внимание аудитории, комментаторы применяют особые фонетические приемы, соответствующие эмоциональной окраске жанра спортивного комментария. Исследование направлено на выявление мелодических особенностей речи комментаторов этих дисциплин с использованием акустического анализа, дополненного сравнительным и статистическим анализом. Результаты исследования показывают различия в мелодических параметрах речи комментаторов Formula 1 и Valorant. *Ключевые слова:* киберспорт, комментаторская речь, акустический анализ, интонация, мелодика.

MELODIC PECULIARITIES OF COMMENTARY SPEECH OF SPORTS AND CYBERSPORTS (BASED ON FORMULA-1 AND VALORANT VIDEOGAME COMMENTARY)

M. A. Voynova, P. K. Shishova

Cybersports as a new area of commentary activity requires professional commentators to adapt and use specific oratory techniques. Nowadays Valorant computer game and Formula 1 sports series stand out among popular sports and cybersports disciplines. To attract the audience's attention, commentators apply specific phonetic techniques that correspond to the emotional colouring of the sports commentary genre. The study aims to identify the melodic features of the speech of commentators of these disciplines using electronic acoustic analysis complemented by comparative and statistical analyses. The results of the study show differences in the melodic parameters of Formula 1 and Valorant commentators' speech.

Keywords: cybersport, commentary speech, acoustic analysis, intonation, speech melody.

Цель данной статьи продемонстрировать особенности речи комментаторов Ф1 и VCT на основе аудиторского и акустического анализа фонетических изменений в течение одного матча. Выбор именно этих видов спорта обусловлен высоким интересом к новому развивающемуся виду спорта — киберспорту. Эксперимент проводится на материале комментаторской речи в прямом эфире в ходе чемпионата Valorant Champions Tour (VCT) и гонки F1. Из-за специфики жанра киберспортивного комментария, дикторы вынуждены приспосабливаться к новому понятию и использовать как характерные для спортивного дискурса стилистические и лексические приемы [Рыжикова, 2018; Козырев, 2022; Syaputri et al., 2024], так и фонетические средства, отличные от комментариев дисциплин классических видов спорта. Стилль спортивной комментаторской речи отличается выразительными мелодическими моделями, такими как проработка, а затем обобщение и оценка; и драматическая речь, разделенная на нагнетание напряжения и изложение основного момента [Brognaux et al., 2013]. Упомянутые модели помогают сделать речь более ориентированной на слушателя и подчеркивают эмоциональную сторону спорта.

В исследованиях в области просодии речи, принадлежащей жанру спортивного комментария, подробно были изучены параметры скорости и темпа речи [Brandt, 1984], а также были изучены средства выражения эмоциональной составляющей футбольного комментария с помощью анализа параметра F0 речи и ее интенсивности [Корыткин, Андросова, 2016], однако сравнительный анализ мелодической составляющей спортивного и киберспортивного комментария не был прежде подробно описан. Более того, согласно недавним фонетическим исследованиям британской диалектной речи, мелодические контуры являются маркерами культурной идентичности [Demina, Shishova, 2021]. Следовательно, именно мелодическая составляющая речи может наиболее ярко отразить характерные особенности того или иного дискурса. В этой связи, целью эксперимента было определить мелодические различия комментаторской речи спортивной и киберспортивной дисциплин, а также выделить интонационные особенности речи комментаторов нового киберспортивного направления.

В настоящем исследовании был проведен практический эксперимент, в ходе которого были проанализированы отрывки речи комментаторов F1 и киберспортивной дисциплины Valorant, VCT Championship, общей длительностью около пяти минут. В ходе

эксперимента использовались перцептивный и электронный акустический анализ, выполненный в программе PRAAT (версия 6.4.23) с последующей статистической обработкой и лингвистической интерпретацией полученных данных.

В нашем исследовании были рассмотрены именно терминальные тоны, так как, частота использования терминальных тонов в двух различных типах спортивного комментария может указать на специфику мелодической окраски киберспортивного жанра комментария. Анализ показал, что в речи комментаторов F1 используется 7 различных терминальных тонов, а в речи комментаторов VCT — только 6 (см. таблицу).

**Таблица. Количество терминальных тонов
в речи комментаторов Формулы-1 и VCT**

	Тоны	
	VCT	F1
Нисходящий тон (Fall)	29	31
Восходящий тон (Rise)	28	11
Нисходяще-восходящий тон (Fall-Rise)	6	12
Восходяще-нисходящий тон (Rise-Fall)	12	2
Нисходящий тон с начальным подъемом (Fall with Initial Rise)	5	5
Неполный нисходящий тон с начальным подъемом (Incomplete Fall with an Initial Rise)	4	1
Разделенный восходяще-нисходящий тон (Extended Rise-Fall)	1	0

Речь комментаторов обеих исследуемых дисциплин характеризуется частым использованием нисходящих тонов — 29 в VCT и 31 в F1 (таблица). Это оправдано тем, что нисходящая интонация используется для передачи уверенности и завершенности [Васильев, 2009], что позволяет дикторам поддержать свой профессиональный имидж и авторитет в представлении зрителей.

Существенную разницу в параметрах речи двух комментаторов можно заметить по количеству используемых в речи восходящих тонов — 28 для VCT и 11 для F1 (таблица). Восходящий тон может иметь различную эмоциональную окраску: незавершенность, удивление, интерес и даже колебание, неуверенность.

Например: “*He has no i‘dea!*”

В этом предложении комментатор VCT с помощью восходящего тона выражает свое удивление, так же, как и в следующей фразе, произнесенной комментатором F1:

“...and the battle for the win is over”

Комментаторы F1 также выражают удивление, используя те же просодические средства. Преимущественное использование восходящих тонов в речи комментаторов F1 указывает на заинтересованность, нерешительность и незавершенность мысли. Однако интересно, что в случаях, когда комментаторы F1 используют нисходящую интонацию, комментаторы VCT используют восходящую. Например, финальная фраза в VCT, определяющая победителя чемпионата, имеет два восходящих тона и один нисходящий, тогда как в F1 все это выражено через нисходящую интонацию:

“And inevitability! Klaus falls! PRX take down a nother”

Фраза, произнесенная комментатором F1:

“Carlos Sainz the winner of the Singapore Grand Prix.”

Комментаторы киберспортивной дисциплины используют восходящую интонацию, чтобы подогреть интерес аудитории и добавить в свою речь элемент неожиданности, поскольку ситуация в ходе матча может измениться очень быстро, что неожиданно как для комментаторов, так и для аудитории. Стоит заметить, что в VCT неожиданные повороты в ходе игры случаются чаще, чем в F1 и, соответственно, их речь характеризуется более частым использованием восходящих терминальных тонов, свидетельствующих о волнении, вызванном изменениями, происходящими в ходе игры.

Большинство нисходяще-восходящих (Fall-Rise) тонов, использовалось комментаторами F1 при обсуждении возможной стратегии гонщика, а также будущих возможностей развития гонки. Например:

“The only way that these guys can try and trouble Ferrari is to make them stretch their tires.”

В речи комментаторов VCT нисходяще-восходящий тон в первую очередь использовался для того, чтобы выразить сомнение, когда команда оказывалась в достаточно затруднительном положении или

для того, чтобы скорректировать уже ранее изложенную информацию, что видно на примере ниже:

*“Yeah, /but there’s still two /flankers on the /map...//
and /now /only three re /main.”*

Также нами было отмечено, что комментаторы F1 используют нисходяще-восходящий тон при наблюдении за стратегией, в то время как комментаторы VCT в том же случае отдают предпочтение использованию в речи восходяще-нисходящего тона (Rise-Fall), при этом данный тип тона чаще встречался именно в конце чемпионата VCT:

*“..you’re /looking for}} something to be in /credibly good, /you’re /looking
for the in /structor to still be fan ^tastic /and you’re /looking
for that /magic that they /had at ^Tokyo.”*

Говоря об успехах команды, комментаторы киберспорта используют Rise-Fall, тогда как в F1 в том же случае используется нисходящий тон:

*“/Carlos /Sainz /tactical /brilliance. /Carlos /Sainz /the winner /of the
/Singapore /Grand /Prix. /”*

Так, количество восходяще-нисходящих тонов в речи комментаторов VCT (12) равно количеству восходяще-нисходящих тонов в F1. Это демонстрирует, что для одной и той же цели высказывания комментаторы киберспортивной и спортивной дисциплин используют противоположные терминальные тоны.

В заключении, были сделаны следующие выводы о мелодических особенностях комментаторской речи двух спортивных дисциплин. В речи комментаторов F1, в основном, можно услышать нисходящую интонацию, являющуюся стандартом в комментировании классического спорта. В киберспортивной дисциплине отмечается частое употребление восходящих тонов, отражающих эмоциональность и элементы неожиданности. Используя данные терминальные тоны, комментаторы VCT адаптируются к динамике игры и подогревают интерес аудитории. Также важно отметить разницу в использовании тонов, когда речь идет о стратегии команд: в F1 для этого прибегают к использованию нисходяще-восходящего тона, а в киберспорте — к восходяще-нисходящему. Следовательно, это можно выделить как особенность киберспортивной дисциплины.

Таким образом, с развитием новых киберспортивных дисциплин, комментаторская речь данного вида спорта обретает свою отличительную мелодическую окраску, что может послужить почвой для дальнейших лингвистических исследований в области просодии речи.

Литература

- Васильев В. А., Катанская А. Р., Лукина Н. Д. Фонетика английского языка: практический курс. М.: Высшая школа, 2009.
- Козырев Д. К., Панина Н. В. Средства выражения эмотивности в спортивном дискурсе (на материале англо- и русскоязычных спортивных комментариев) // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского университета. 2022. № 2 (21). С. 346–350.
- Корыткин Ю. А., Андросова С. В. Просодические средства выражения эмоциональной составляющей в английском и русском футбольном комментарии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общие-ственные науки. 2016. № 2 (741). С. 62–74.
- Рыжикова М. Д. Спортивный комментарий как жанр спортивного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. 2018. № 10 (420). С. 208–214.
- Brandt W. Sprechgeschwindigkeit in Fußballreportagen des Hörfunks // Sprechausdruck / ed. by L. Berger. Frankfurt am Main: Scriptor, 1984. P. 97–110. (Sprache und Sprechen. Bd. 13).
- Brognaux S., Picart B., Drugman T. A new prosody annotation protocol for live sports commentaries. Proceedings of the Annual Conference of the International Speech Communication Association, INTERSPEECH. 2013. P. 1554–1558.
- Demina M. A., Shishova P. K. Ascending tones as signifiers of cultural identity in northern England // SHS Web of Conferences: International Linguistic Science and Practice Conference “Methods of Teaching Foreign Languages 2.0: Real vs. Virtual”, Moscow, June 17, 2021. Vol. 127. Moscow, 2021. P. 1–8.
- Syaputri W., Revita I., Oktavianus O., Usman F., Zulfadhli Z., Okilanda A., Isnaeni M., Wijayanti R. A. Article RETRACTED due to manipulation by the authors Charla de juego: exploración de las características lingüísticas del comentario deportivo (Game talk: exploring the linguistic features of sports commentary) // Retos. 2024. Vol. 59. P. 1116–1125. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.108653>

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЯЗЫКОВ КОРЕННЫХ НАРОДОВ БРАЗИЛИИ: ИХ РАЗНООБРАЗИЕ, ПРОГРАММЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Е. А. Капустина,
студент IV курса¹, МГЛУ

За столетия присутствия европейцев в Латинской Америке состояние индейских языков на континенте значительно изменилось и меняется до сих пор. Согласно исследованию, сейчас в Бразилии существует около 274 коренных языков. На сегодняшний день часть языков уже вымерли, а более 200 находятся на грани исчезновения. Экспансия португальского языка, политическая, экономическая ситуации и другие факторы заставили носителей индейских языков перейти на язык переселенцев. В данной статье будет рассмотрено текущее состояние лингва жерал в Бразилии. Наиболее значимой проблемой является исследование методов сохранения и развития множества автохтонных языков Бразилии.

Ключевые слова: коренные языки, индейские языки, Бразилия, сохранение языков, программы, проекты.

CURRENT STATUS OF INDIGENOUS LANGUAGES OF BRAZIL

E. A. Kapustina

Over the centuries of European presence in Latin America, the state of Amerindian languages on the continent has changed significantly and is still changing. According to research, there are now about 274 indigenous languages in Brazil. Today, some of the languages are already extinct and more than 200 are on the verge of extinction. The expansion of Portuguese language, political, economic situations, and other factors have forced the speakers of Indian languages to switch to the migrant language. This paper will examine the current state of the lingua geral in Brazil. The most significant problem is the study of the methods of preservation and development of the many autochthonous languages of Brazil. *Keywords:* indigenous languages, Brazil, language preservation, programs, projects.

В современном мире, где глобализация и цифровизация затрагивают все сферы жизни, особенно актуальным становится вопрос сохранения коренных языков. Коренные языки Бразилии несут

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. З. Б. Долгих.

уникальное культурное и историческое наследие, и невозможно переоценить важность их сохранения.

Бразилия по праву считается уникальной и удивительной страной: поражают ее культурное разнообразие, природное богатство, размеры. Кроме того, это единственная страна во всей Южной Америке, официальным языком которой является португальский.

Первые люди появились на территории современной Бразилии не позднее чем в XII–XI вв. до н. э. Пройдут ещё тысячелетия до высадки португальских мореплавателей. За это время образовывались племена, они вели войны, занимались хозяйством, создавали свои традиции, развивали культуру и, конечно, свои языки. По разным подсчетам на территории современной Бразилии до прихода португальцев могло проживать до 4 млн человек [Almeida, 2010]. Согласно исследованиям португальского лингвиста Айрона Родригеша [цит. по Cruz, 2007], к началу XVI в. насчитывалось более 1 175 языков. У этих народов были разные культуры, религии, образы жизни и, конечно, языки.

Благодаря такому разнообразию Бразилия и сегодня входит в топ-10 стран с наибольшим количеством языковых семей и языков, вхождение которых в какую-либо семью языков не было доказано (изолированных языков) [Коряков, 2016]. Например, в штате Рондония на севере Бразилии, по величине он напоминает Великобританию, говорят на 25 языках, которые принадлежат к разным языковым семьям: чапакурской, намбикварской, паноанской (characuran, pambikwaran, panoan соответственно) и другим — и трех изолированных языках (айкана, каноэ и куаза (aikanã, kanoé, kwaza соответственно)) [Drude, 2023].

Португальское господство очевидно повлияло на историю коренных народов, в том числе на развитие их языков и языкового разнообразия в целом. Для того чтобы отследить процесс изменения лингвистической ситуации в Бразилии необходимо обратиться к истории колонизации.

Первые европейцы высадились в современном штате Баия на востоке будущей страны в 1500 г. Португальскую экспедицию встретили индейцы нескольких племен, которые говорили на языках тупи-гуарани. Преобладающим языком среди них был тупинамба; именно на его основе возник лингва жерал (língua geral) или «общий языка», созданный для общения португальцев и индейцев. В дальнейшем на нем начало говорить население Бразилии, тесно взаимодействующее с европейцами.

В 1615 г. португальцы отправились в Амазонию для дальнейшего завоевания земель и обращения индейского населения в христианство, для этого они также использовали лингуа жерал. Именно из-за этого язык был широко распространен на севере.

В 1757 г. португальская корона и вовсе запретила использование индейских языков и объявила португальский языком общения на всех уровнях. Таким образом, к середине XVIII века многие коренные языки уже вымерли, другие находились под угрозой, а лингуа жерал, который распространяли сами португальцы, стал терять свои позиции. В 1877 г. на северо-востоке страны началась засуха, что вынудило местных переселенцев, говорящих на португальском, отправиться на север страны, в Амазонию. Это окончательно погубило «общий язык». Помимо этого вытеснению местных языков способствовала массовая миграция португальцев в Бразилию после обнаружения месторождений золота и алмазов в штатах Минас-Жерайс, Мату-Гросу и Гояс.

В 1822 г. Бразилия получила независимость от Португалии, и началась новая эпоха в истории страны. Конечно, это повлияло и на развитие языков.

Языковая ситуация начала активно менять в конце XX в. В начале 70-х гг. проводили «политику переходного билингвизма»: учителя в школах использовали родные индейские языки детей, чтобы обучить их португальскому. Однако большинство выбирало учить родному языку. Именно это привело к осознанию важности сохранения коренных языков, местных культур, традиций.

Уже в середине 70-х гг. индейские племена начали участвовать в политической жизни страны, а в 1980 г. появилась политическая организация «Союз наций коренного населения». На сайте Союза говорится: «Государство должно не только сохранить индейские народы, но и способствовать развитию их культур и первичного права жизнь коренных народов Бразилии» [Nossa história, ЭР]. Индейцы смогли добиться принятия их права на занимаемые территории, обычаи, традиции, верования и, конечно же, язык. В 1988 г. Правительство Бразилии приняло новую конституцию, в которой появилась глава, закрепляющая эти права. В дальнейших версиях документа признаются и права других народов страны, афро-бразильцев, мигрантов с других континентов и др.

На сегодняшний день ни один индейский язык не признан в качестве официального на уровне страны, однако в 2002 г. муниципалитет Сан-Габриел-да-Кашуэйра штата Амазонас закрепил

как официальные три индейских языка: ньенгату, тукано и банива (nheengatu, tucano, baniva соответственно). А в 2016 г. ещё несколько муниципалитетов на севере страны признали официальный статус некоторых языков: гуарани, вапишана, макуши (guarani, uapixana, macuxi соответственно), а также диалект шеренте (xerênte) языка народа акве.

Несмотря на борьбу индейцев за свои языки и попытки местного правительства, сегодня языки коренных народов Бразилии находятся в критическом состоянии. К сожалению, в последние десятилетия процесс вымирания языков только ускоряется. Исчезновению языков, как и народов в целом, способствуют многие факторы.

Во-первых, это исчезновение носителей языка: эпидемии, истребление, колонизация, изъятие территорий. Часто носители малого языка постепенно становятся билингвами, в результате чего перестают использовать менее «престижный» или «востребованный» язык.

Этому способствует и рост темпов глобализации — языки большинства становятся нормативным. Процесс цифровизации также затрагивает малые народы: преобладающее количество телевизионных программ, информации в интернете демонстрируется на языке большинства.

К причинам вымирания языков стоит также добавить высокий рост урбанизации: человек строит города, уничтожает природу, прокладывает дороги, в результате чего вымирают деревни. Сегодня молодые индейцы всё охотнее переходят на официальный язык страны с целью миграции в более большое поселение и путешествий.

Что касается нынешней языковой ситуации в Бразилии, согласно результатам переписи населения 2010 г., в стране используются примерно 274 различных индейских языка. Таким образом, государство получило более точные цифры, ведь до этого по разным данным считалось, что в Бразилии осталось около 150 коренных языков.

Однако количество языков Бразилии по переписи населения 2010 г. всё ещё нельзя назвать абсолютно точным по нескольким причинам. Согласно исследователям, на территории Бразилии проживает ещё как минимум 15 групп, коммуникация с которыми ещё не установлена. Другие же группы просто не имеют названия для своего языка или самоназвания вообще, говорит лингвист и антрополог Дэнни Мур [Quantas são as línguas..., ЭР]. «Мы — это мы», — говорят они [Quantas são as línguas..., ЭР].

На сегодняшний день все индейские языки Бразилии находятся под угрозой исчезновения или на грани вымирания. Некоторые

из них насчитывают менее 50 носителей, что ставит под вопрос их дальнейшее существование.

Существуют также языки, число носителей которых меньше пяти: арава, акунтсу, пуруборас, оро-вин (akuntsu, puruborás, oro win соответственно) и другие. Часть народов, чьи языки уже вымерли, сохраняют традиции. Однако во многих случаях культура народа была забыта вместе с языком.

Сейчас в стране насчитывают около 222 индейских народов, общая численность которых 317 тыс. человек [Ракуц, 2009]. Таким образом, с прибытия португальцев в 1500 г. Бразилия потеряла около 1000 языков, от 1 175 языков осталось лишь около 80 %.

Сегодня культурное многообразие является достоянием Бразилии, и для его сохранения были созданы специальные проекты.

Один из них, международная программа DOBES, был основан в 2000 году, ее целями являются: (1) сохранение и возрождение языков, (2) сохранение информации по языковому разнообразию и культурно-историческим ценностям, (3) введение возможности учета в лингвистические исследования [Программа DOBES, ЭР].

Одним из первых народов Бразилии, которые приняли участие в программе, стал народ айкана (штат Рондония на западе). После программа охватила и другие народы: куаза, также в штат Рондония, трумай, авети и куйкуру (Aikanã, kwaza, trumai, awetí, kuikuro соответственно) в штате Мату-Гросу на юго-западе.

На сайте проекта в свободном доступе находится информации о языках: лингвистические характеристики, история развития, география распространения, результаты исследований. Кроме того, приведены данные о носителях, о культуре народов. На сайте также можно найти аудио- и видео-записи, сделанные с участием представителей народов.

В 2009 г. Музей Индейцев в сотрудничестве с Национальным фондом индейцев, Фондом банка Бразилии и ЮНЕСКО начал «Программу сохранения индейских языков (PRODOCLIN)». Этот проект направлен на сохранение культурного и лингвистического наследия коренных народов Бразилии и предоставление доступа будущим поколениям этих народов к данным.

«За последние десять лет PRODOCLIN сотрудничал с 17 народами Амазонии, были сделаны первые записи языка яроами племен яномама, написан учебника языка каное (kanoé), на котором говорят всего пять человек. На платформе Jariim опубликованы электронные словари на языке коренных народов, с мая 2021 г. их можно скачать

в Google Play на языках гуато, екуана, санума и кавахива», — говорится на сайте Правительства Бразилии [Documentação de Línguas Indígenas, ЭР].

В 2013 г. была создана «Программа возрождения языков коренных народов штата Сан-Паулу», в разработке которого участвовала образовательная НКО КАМУРИ и Университета Кампинаса в городе Сан-Паулу. Целью этого проекта также является исследование лингвистического и культурного наследия коренных народов чирипа (или тупи-гуарани) и кайнганг для дальнейшего сохранения. Кроме того, в течение двух лет, проект разрабатывал дидактический материал для преподавания грамматики языка и веб-сайта на языке тупи-гуарани.

Другой проект по сохранению коренных языков называется «Сохранение языков народов Рондонии Гавиао и Суруи с упором на культурные аспекты». Он был основан при поддержке «Программы сохранения исчезающих языков» в 2016 г. с целью создания электронной энциклопедии. На сайте можно найти около 200 материалов — аудио и видеозаписей, текстов и изображений — о быте и культуре двух племен. Например, о процессе создания керамических изделий или о сборе лечебных трав. В ходе исследования учебные сосредоточили свое внимание именно на культуре и традициях народов, поэтому неудивительно, что на сайте такое большое количество материала именно на эти темы.

Таким образом, сохранение коренных языков — это не только вопрос культурного наследия, но и важный аспект идентичности народов, их истории и мировоззрения. Исчезновение языка — это исчезновение не только отдельных слов, но и способов восприятия мира, уникального понимания явлений.

Важно отметить, что сохранение коренных языков требует активного участия как самих носителей, так и более широкого общества. Образование, политика и популяризация культурного многообразия играют ключевую роль в этом процессе.

Язык — это уникальная призма, через которую можно увидеть мир. Поддерживая и защищая разнообразие языков, мы сохраняем богатство культуры и создаем более инклюзивное и многообразное общество.

Литература

Коряков Ю. Б. Изолированные языки // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2016). URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2002590> (дата обращения: 08.10.2024).

- Программа DOBES // DOBES. Документирование языков, находящихся под угрозой исчезновения. URL: <https://dobes.mpi.nl/dobesprogramme/?lang=ru> (дата обращения: 08.10.2024).
- Ракуц Н. В. Индейские языки Южной Америки // Латинская Америка. 2009. № 5. С. 94–100.
- Almeida M. R. C. de. Os índios na história do Brasil // Revista Brasileira de História. 2010. Vol. 30, no. 58. P. 14–28.
- Cruz T. A. Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil // Revista Sures. 2007. Vol. 9. P. 145–163.
- Drude S., Birchall J., Galúcio A., Moore D., Voort H. Endangered Languages in Brazil in 2021 // Endangered Languages in the 21st Century / eds E. Derhemi, Ch. Moseley. New York: Routledge, 2023. P. 21–40.
- Nossa história // UNI — União Nacional Indígena. URL: <https://uniaoindigena.org/nossa-historia/> (дата обращения: 08.10.2024).
- Documentação de Línguas Indígenas // gov.br. URL: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br/assuntos/pesquisa/linguas-indigenas> (дата обращения: 29.12.2024).
- Quantas são as línguas indígenas do Brasil, onde são faladas e o que as ameaça? // BBC. URL: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idx-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8> (дата обращения: 08.10.2024).

ИЗУЧЕНИЕ СМЕШЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ ИСПАНО-АНГЛИЙСКИХ БИЛИНГВОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГЕНЕРАТИВНЫХ СЕТЕЙ

А. С. Звягинцева,
студент IV курса, ДВФУ

С. С. Вдовиченко,
ст. преп., ДВФУ

Настоящая статья посвящена изучению смешения языковых систем в сознании испаноговорящих студентов, изучающих английский язык. Рассматривается использование генеративного искусственного интеллекта, в частности модели ChatGPT, для автоматического анализа текстов, написанных билингвами, с акцентом на анализ неосознанных ошибок, возникающих при взаимодействии испанского и английского языков. Исследование сосредоточено на выявлении характерных ошибок, свойственных испаноговорящим людям, изучающим английский язык. Выводы исследования показывают, что генеративный искусственный интеллект может значительно упростить процесс анализа текстов и выявления культурных особенностей, однако его эффективность зависит от заданных условий анализа. Полученные данные имеют важное значение для дальнейшего развития технологий обработки естественного языка и могут быть полезны в образовательных методиках, а также в социолингвистических и психолингвистических исследованиях.

Ключевые слова: билингвизм, языковая система, искусственный интеллект в лингвистике, культурные особенности, лингвистический эксперимент.

THE RESEARCH OF BLENDING OF SPANISH-ENGLISH BILINGUALS' LANGUAGE SYSTEMS USING GENERATIVE NETWORKS

A. S. Zvyagintseva, S. S. Vdovichenko

This article is devoted to the study of the mixing of language systems in the minds of Spanish-speaking students studying English. The article considers the use of generative artificial intelligence, in particular, the ChatGPT model, for the automatic analysis of texts written by bilinguals, with an emphasis on the analysis of unconscious errors that occur during the interaction of Spanish and English. The study focuses on identifying the characteristic mistakes common to Spanish-speaking English learners. The findings of the study show that generative artificial intelligence can significantly simplify the process of analyzing texts and identifying cultural characteristics, but its effectiveness depends on the given analysis conditions. The data obtained is important for the further development

of natural language processing technologies and can be useful in educational methods, as well as in sociolinguistic and psycholinguistic research.

Keywords: bilingualism, language system, artificial intelligence in linguistics, cultural characteristics, linguistic experiment.

В современном мире билингвизм становится все более распространенным явлением. Люди, владеющие двумя и более языками, ежедневно общаются, используя языковые переключения и смешивая лексику из разных языков. Это создает уникальные лингвистические особенности, которые важно изучать для понимания процессов коммуникации в многоязычном обществе. Актуальность изучения генеративного искусственного интеллекта и билингвизма обусловлена растущей потребностью в автоматическом анализе текстов, написанных билингвами, для решения задач в области образования, социолингвистики, психолингвистики и других смежных областей. Использование передовых инструментов, таких как ChatGPT, открывает новые возможности для изучения феномена билингвизма и его влияния на коммуникацию. Рассмотрим механизмы порождения и восприятия речи у билингвов и особенности генеративного искусственного интеллекта.

При использовании языка говорящий задействует совокупность правил употребления тех или иных языковых единиц, которые связаны между собой определенными отношениями. Такую совокупность правил называют языковой системой. По мнению Л. В. Щербы, языковую систему в первую очередь составляют словарь и грамматика, при этом проявляется языковая система в индивидуальных речевых системах [Щерба, 1974].

Для людей, активно использующих два языка, характерно смешение языковых систем, что, в свою очередь, порождает ошибки. Эти ошибки могут быть как по незнанию или невнимательности, так и из-за неосознанного использования паттернов родного языка в неродном. Благодаря таким неосознанным ошибкам можно выявить, какой второй язык у билингва, насколько сильно он влияет на изучаемый и насколько сильно смешение языковых систем [Вайнрайх, 1979, с. 22].

В силу растущего развития технологий для лингвистики особый интерес представляют нейронные сети и генеративный искусственный интеллект. Поскольку искусственный интеллект способен обрабатывать текстовые запросы пользователей, его можно использовать для лингвистических целей. В нашем исследовании мы использовали

ChatGPT, который представляет собой чат-бот с генеративным искусственным интеллектом, разработанный компанией OpenAI [Hayakawa, 2019].

ChatGPT использует передовые алгоритмы обработки естественного языка (NLP) для анализа текстов, написанных билингвами. Эти методы позволяют модели распознавать и обрабатывать смешение языков, характерное для речи людей, владеющих двумя и более языками. Основу работы ChatGPT составляют трансформерные нейронные сети, которые анализируют текст на уровне семантики и синтаксиса. Эти модели обучаются на огромных объемах текстов на разных языках, что позволяет им распознавать языковые паттерны и структуру [Devlin, 2019].

Модель ChatGPT обучается на огромном количестве текстов на разных языках, включая тексты, содержащие переключение кодов. Это позволяет ей накапливать знания о структуре и паттернах билингвальной речи. При анализе текста ChatGPT учитывает контекст, в котором используются языки, чтобы лучше понять, когда происходит переключение кодов, что помогает избежать ошибок в распознавании языка. Модель использует статистические методы для определения, какой язык преобладает в том или ином фрагменте текста. Это важно для генерации ответа на том же языке, что и исходный запрос пользователя. ChatGPT сравнивает текст с шаблонами, характерными для каждого языка, чтобы точнее определить, на каком именно языке написан тот или иной фрагмент. Это особенно актуально при работе с текстами, где языки перемешаны на уровне предложений или даже слов.

Ряд работ посвящен изучению того, как ChatGPT и другие языковые модели справляются с анализом текстов билингвов. Рассмотрим некоторые из них. К примеру, в исследовании “Multilingual Language Models for Code-Switched Data” (2020) авторы предлагают подход к обучению языковых моделей на текстах, содержащих переключение кодов — смешение двух или более языков в пределах одного высказывания. Они показывают, что такие модели способны эффективно обрабатывать и генерировать билингвальные тексты [Qin, 2020].

Другое исследование “Probing Multilingual Language Models for Code-Switching Abilities” фокусируется на оценке способностей многоязычных моделей, таких как mBERT и XLM-R, распознавать и обрабатывать переключение кодов. Авторы разработали набор тестов для проверки различных аспектов этой способности и применили их к нескольким моделям [Winata, 2021].

Таким образом, билингвы при общении на неродном языке могут совершать неосознанные ошибки, принесенные ими из родного языка из-за смешения языковых систем. Из-за растущего влияния английского языка в мировом сообществе и развития Интернета билингвизм стал массовым явлением, порождая различные лингвистические феномены, а развивающиеся технологии в области нейронных сетей позволяют собирать и обрабатывать большие массивы информации (текстов). ChatGPT использует передовые алгоритмы обработки естественного языка, основанные на трансформерных нейронных сетях, для анализа текстов билингвов. Модель учитывает контекст, применяет статистические методы и распознает языковые паттерны, чтобы точно определять, на каком языке написан тот или иной фрагмент текста.

Нами было проведено исследование на тему того, насколько генеративный искусственный интеллект способен справляться с лингвистическими задачами, в частности, с исследованием билингвальной речи. Для изучения данного вопроса было необходимо собрать лингвистический материал, проанализировать его самостоятельно, а затем задать вопрос ChatGPT на анализ этого же материала. Поскольку в рамках обучения по специальности «фундаментальная прикладная лингвистика» вторым изучаемым языком является испанский, было предложено опросить иностранных студентов, родным языком которых является испанский, а языком изучения — английский.

Для сбора лингвистического материала в нашей работе мы используем методику лингвистического эксперимента. Участниками эксперимента являются испаноговорящие студенты Дальневосточного Федерального университета, которые изучают английский язык. Исследование было направлено на выявление грамматических и лексических ошибок в письменной речи, так как при письменном сборе данных есть возможность более детально изучить материал.

Для проведения эксперимента участникам предложили написать текст на заданную тему в свободной форме. Экспериментуемые владеют английским языком на разных уровнях, от A1 до C1, что позволило выявить общие для всех уровней ошибки.

В процессе передачи информации человек, использующий второй (в случае искусственных билингвов неродной или изучаемый) язык допускает ошибки разных видов: фонетические, лексические, грамматические, синтаксические и т. д. Из-за влияния родного языка на второй в сознании человека он может совершать ошибки в речи, вызванные не отсутствием знаний в языке, а перенесением правил

родного языка на неродной. Благодаря таким ошибкам можно определить, написан ли текст билингвом.

Запрос для искусственного интеллекта был сформулирован следующим образом: «Определи, кем написан этот текст, носителем или билингвом. Если это написал билингв, то какой второй язык он знает. Напиши критерии, по которым ты понял, что этот текст написал билингв». Так как формулировка запроса очень важна при работе с генеративным искусственным интеллектом, она была составлена так, чтобы ChatGPT делал выводы, основываясь на анализе текстов, а не на возможной задумке пользователя, а также пояснял свой ответ. Из-за отсутствия отечественной альтернативы ChatGPT, которая могла бы обрабатывать запросы на русском языке, составление запроса на русском языке позволило проследить, как нейронные сети, которые разрабатывались и обучались на основе английского языка, работают с запросами на русском языке.

Для анализа ChatGPT были предложены 6 текстов. В половине случаев искусственный интеллект определил, что тексты были написаны билингвами, родным языком которых является русский. Сперва рассмотрим те тексты, где родной язык автора искусственный интеллект определил правильно.

В первом тексте смешение языковых систем проявлялось в неправильном употреблении лексических единиц. Например, во втором тексте смешение языковых систем наблюдается в неправильном написании слова “a cathedral” на испанский манер “a catedral” из-за их схожести. ChatGPT выявил грамматические ошибки, которые обусловлены невнимательностью или незнанием правил (“bringed out” вместо “brought out”), однако это не связано с влиянием языковых систем в сознании билингва. При этом язык был определен правильно благодаря упоминанию города Кито в Эквадоре, где разговаривают на испанском языке.

Второй текст был полон грамматических ошибок и описок, поэтому лишь одна ошибка была выявлена как неосознанная — неправильный порядок слов в предложении “He had this magical with wings horse named Pegasus, the faster horse ever!”. Такое построение предложения может быть обусловлено тем, что в испанском языке прилагательное идёт после определяемого существительного и дополнение к нем присоединяется. То есть, на испанском предложение могло бы звучать как “El tenía el caballo mágico con alas”. Искусственный интеллект определил грамматические и стилистические ошибки, которые могут свидетельствовать о том, что родной язык

автора — испанский: «Использование неправильных форм глаголов (“Bellerophon weren’t”, “he were braved”), неправильное согласование (“a super mega monster called the Chimera”), что характерно для испаноговорящих, изучающих английский. Использование разговорных выражений и сленга (“way above”, “rained down arrows”), что может быть влиянием испанского языка». Так, анализ данного текста ChatGPT провел более детально и точно.

В следующем тексте ChatGPT выявил ошибку «“needed to maneuver to avoid a crush” вместо “to avoid a crash”». Также были отмечены структура предложения: «Некоторые конструкции, такие как “I was told this route was shorter”, звучат несколько неестественно для носителя языка, что может свидетельствовать о влиянии другого языка на стиль написания» и лексические особенности: «Использование фраз, которые могут быть переведены с другого языка, например, “I think I won’t” вместо более естественного “I don’t think I will”». Родной язык автора текста искусственный интеллект определил как испанский.

В отличие от первых текстов, родной язык авторов второй половины текстов искусственный интеллект определил неверно. Так, в первом тексте было определено несколько неосознанных ошибок, одной из которых, например, является отсутствие существительного при использовании артикля в предложении “Now I am going to write a story that besides being one of my favorite, it is a very funny”. В испанском языке артикль может выступать в роле подлежащего, и фраза “it is a very funny” могла бы звучать как “es la muy divertida”. В таком случае определенный артикль заменяет местоимение (*it* в английском). В данном тексте искусственным интеллектом были выявлены грамматические и стилистические ошибки, такие как “to my class could build them” вместо “for my class to build them”, «что может указывать на влияние другого языка», а родной язык автора был определен как русский из-за фразы “that I hear something in Russian, my head starts translating and creating an idea totally different”, которую ChatGPT отнёс к носителю русского языка, а не испанского.

Во втором тексте автор путается в значении похожих слов. Например, в предложении “In movies I like to see good histories” слово *histories* употреблено некорректно, вместо него стоит поставить слово *stories*. Ошибка может быть связана с тем, что слова “story” и “history” переводятся на испанский как одно слово — “historia”.

Искусственный интеллект выявил ошибки по невнимательности и ошибки по незнанию: «Например, “my friend even introduce me”

вместо “my friend even introduced me”... Эти ошибки могут указывать на влияние русского языка, где такие конструкции могут звучать более естественно». Однако ChatGPT также выявил неосознанную ошибку в предложении “I like go see new places”, где пропущена частица “to”. Это могло произойти потому, что в испанском языке для определения инфинитива служит окончание, и специальные частицы не используются. При этом искусственный интеллект ориентируется на контекст. В данном тексте язык билингва был ошибочно определен как русский из-за ряда особенностей. Так, ChatGPT пишет «Некоторые фразы звучат неестественно для носителя языка, что также может свидетельствовать о билингвизме». Также искусственный интеллект говорит об избыточности текста в предложении “I spend a good part of my time watching videos about recipes”, предлагая ему замену “I often watch recipe videos”, что в действительности не отображает взаимовлияние языков.

Последний текст отличился тем, что смешение языковых систем просматривается в неправильном употреблении времени. Например, в предложении “He’s been teaching me how to perform the basic movements and so far I’ve been liking it” форма “I’ve been liking” использована некорректно. Для выражения привычки или предпочтения в данной ситуации следует использовать форму прошедшего времени “liked”. Данная ошибка может быть обусловлена с тем, что в испанском языке время *Preterito Imperfecto* может выражать привычку, длительное действие в прошлом, описание и т. д. Искусственным интеллектом в тексте были выявлены такие ошибки, как неправильное согласование и лексические особенности, однако существенных ошибок, которые послужили бы критерием определения текстов, как билингвальных, искусственным интеллектом выявлено не было. При этом ChatGPT определил, что автор является носителем русского языка, что неверно.

Важно отметить, что при анализе текстов ChatGPT ориентировался не столько на ошибки, сколько на содержание текста, тем самым упуская важные факторы проявления смешения языковых систем и в меньшей степени используя анализ текста на правильность.

В то же время, если искусственному интеллекту давали заранее второй язык носителя, то он выдавал предположительные неосознанные ошибки с точностью около 80 %. Так, при запросе: «Найди ошибки в тексте, укажи какие и почему, укажи правило для каждой ошибки, найди на каждую ошибку правило испанского языка, с которой она могла быть перепутана», ChatGPT выписывал ошибки, писал

правильный вариант согласно правилам английской грамматики, а также выдавал возможную причину возникновения ошибки — приводил правила испанского языка, которые из-за интерференции могли повлиять на такое написание текста.

Таким образом, в данном исследовании мы сосредоточились на неосознанных ошибках, возникающих при взаимовлиянии двух языковых систем (испанского и английского языков) в сознании билингвов на уровне грамматики и лексики. Были выделены характерные ошибки для испаноговорящих людей, изучающих английский язык как иностранный. Были проанализированы тексты, написанные билингвами, сначала лингвистами, а затем искусственным интеллектом.

Результаты эксперимента показали, что при известном условии поиска ошибок искусственный интеллект выдаёт корректные ответы, в то время как при запросе самостоятельно определить родной язык автора ошибается в половине случаев. При определении, является ли автор текста билингвом, могут учитываться не только неосознанные ошибки, но и контекст, однако второй способ показывает эффективность лишь в половине случаев.

Использование генеративного искусственного интеллекта в лингвистике эффективно для упрощения работы с данными, ускорения анализа текстов и определения культурных особенностей текста при изначально известных условиях анализа, так как самостоятельно ChatGPT не способен точно определять все лингвистические особенности текста при изучении билингвизма.

Владение двумя языками в современном мире всё чаще становится необходимым навыком для человека, а развитие интернета и социальных сетей позволяет изучать билингвизм, собирая большой объем данных. В таких масштабных лингвистических исследованиях возможно применить генеративный искусственный интеллект. Благодаря автоматическому анализу текстов тех объемов, которые способен обрабатывать ChatGPT, открываются новые возможности для изучения феномена билингвизма и его влияния в многоязычном пространстве.

Полученные результаты исследования имеют важное значение для развития технологий обработки естественного языка и углубления понимания процессов билингвального общения. Они могут быть применены в области образования для совершенствования методик преподавания иностранных языков, в социолингвистике и психолингвистике для изучения влияния билингвизма на когнитивные

процессы и коммуникацию. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть сфокусированы на расширении корпуса анализируемых текстов, включении дополнительных параметров для лингвистического анализа, а также на совершенствовании методов автоматического анализа билингвальных текстов с использованием искусственного интеллекта.

Литература

- Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
- Devlin J., Chang M. W., Lee K., Toutanova K.* BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. Human Language Technologies, 2019.
- Hayakawa S., Marian V.* Consequences of multilingualism for neural architecture // *Behavioral and Brain Functions*. 2019. Vol. 15, no. 1. P. 4171–4186.
- Qin L., Ni M., Zhang Y., Che W.* Multilingual Language Models for Code-Switched Data // *Proceedings of the Twenty-Ninth International Joint Conference on Artificial Intelligence*. 2020. P. 3853–3860.
- Winata G. I., Cahyawijaya S., Liu Z., Madotto A., Fung P.* Are Multilingual Models Effective in Code-Switching? // *The Fifth Workshop on Computational Approaches to Linguistic Code-Switching*. 2021. P. 142–153.

ЦИФРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ СЦЕНАРИЕВ ФИЛЬМОВ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ

Е. Е. Лаврухина,

магистрант 2-го года обучения¹, РУДН им. П. Лумумбы

Современные цифровые технологии открывают новые возможности в анализе литературных текстов и сценариев фильмов. В статье исследуются методы анализа языковой личности главного героя, отражающей лингвистические, психологические и культурные особенности. Рассмотрены технологии обработки языка, машинное обучение и анализ данных, позволяющие изучать лексические, когнитивные и прагматические характеристики. Особое внимание уделено предварительной обработке текста: токенизации, лемматизации, семантическому анализу, выявлению стилистических и эмоциональных особенностей речи. Практическая часть показывает, как цифровые методы выявляют речевые характеристики героя, такие как выбор слов, формальность и эмоциональная окрашенность речи. Делается вывод, что цифровые методы эффективно анализируют изменения языковой личности в динамике сюжета, раскрывая трансформации героя и скрытые смыслы. Это расширяет горизонты изучения текстов, а также упрощает обработку большого массива информации, что полезно для сценаристов, лингвистов и аналитиков.

Ключевые слова: языковая личность, цифровые технологии, обработка данных, токенизация, лемматизация, механизмы анализа языковой личности.

DIGITAL METHODS OF PROCESSING FILM SCRIPTS USING THE EXAMPLE OF ANALYZING THE LINGUISTIC PERSONALITY OF THE MAIN CHARACTER

E. E. Lavrukhina

Modern digital technologies open up new possibilities in the analysis of literary texts and film scripts. The article examines the methods of analyzing the linguistic personality of the main character, reflecting linguistic, psychological and cultural characteristics. Language processing technologies, machine learning, and data analysis are considered, allowing the study of lexical, cognitive, and pragmatic characteristics. Special attention is paid to text preprocessing: tokenization, lemmatization, semantic analysis, identification of stylistic and emotional features of speech. The practical part shows how digital methods reveal the character's

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преп. А. А. Баталов.

speech characteristics, such as word choice, formality and emotional coloring of speech. Conclusion: digital methods effectively analyze changes in linguistic personality in the dynamics of the plot, revealing the transformations of the hero and hidden meanings. This expands the horizons of studying texts, as well as simplifies the processing of a large amount of information, which is useful for screenwriters, linguists and analysts.

Keywords: linguistic personality, digital technologies, data processing, tokenization, lemmatization, mechanisms for analyzing linguistic personality.

Исследование языковой личности остаётся важной и актуальной областью не только в лингвистике, психологии, социологии, но и смежных дисциплинах. Качественный и количественный лингвистический анализ языковой личности позволяет выявлять идентичность и индивидуальные способы выражения, а также характер взаимодействия с окружающими, посредством используемых лингвистических средств идентифицировать влияние на становление характера и поведения главного героя художественного произведения. В статье рассматривается исследование языковой личности главного героя в киноконтексте, который, как объект изучения в рамках теории кино и медиа, представляет собой не только визуальный и аудиовизуальный продукт, а преимущественно художественный текст, находящийся в основе двух предшествующих компонентов. Согласно определению Г. Г. Слышкина и М. А. Ефремовой, авторский литературный сценарий (кинотекст) — «это произведение художественной литературы со специфическими признаками, связанными с воплощением словесного текста в звукозрительном виде на экране» [Слышкин, Ефремова, 2004, с. 45]. Рассматривая языковую личность как отражение человеческой жизни, можно заключить, что ее основу составляет не только моральный, но и материальный мир, структурированную совокупность множества деталей: описание внешности, характера, манеры поведения, уровня образования, социального статуса и профессиональных интересов. Непосредственно вышеупомянутые характеристики подвергаются процессу анализа с лингвистической точки зрения согласно универсальным классификациям и методологиям. Исследование кинокартины на предмет характеристики языковой личности главного героя является комплексным концептом в связи со значительным объемом обрабатываемой информации, а именно текста кинофильма, его сценария. Цифровые технологии значительно изменили подход к обработке и анализу сценариев фильмов, в частности, в контексте исследования языковой

личности. Эти технологии не только упрощают процесс идентификации лингвистических единиц, но и предоставляют исследователям мощные инструменты для анализа языковых особенностей персонажей, их стилей общения и взаимодействия.

Согласно языковой модели Ю.Н. Караулова языковая личность рассматривается как многослойная структура, включающая три уровня: вербально-семантический уровень, который охватывает словарный запас, лексические предпочтения и особенности фразеологии персонажа; когнитивный уровень, связанный с представлениями, ценностями и знаниями, отраженными в речевом поведении героя; прагматический уровень, включающий коммуникативные стратегии, цели общения и речевые акты, используемые персонажем [Караулов, 2019]. Эти уровни определяют, как персонаж взаимодействует с окружающими, и формируют его образ в сознании зрителя. Для исследования языковой личности главного героя применяются методы обработки естественного языка (NLP), машинного обучения и анализа больших данных.

Основные этапы анализа включают предварительную обработку текста, такую как токенизация и лемматизация, а также процесс извлечения синтаксических структур и построения семантических отображений, а также анализ эмоциональных маркеров. Процесс токенизации заключается в разбиении текста на отдельные компоненты, такие как слова, предложения или фразы, что позволяет упорядочить анализ. В свою очередь процесс лемматизации способствует унифицированию, что помогает устранить морфологические вариации и повысить точность анализа. Извлечение синтаксических структур позволяет построить дерево зависимостей и синтаксического анализа для выявления отношений между словами в предложении. Дополняет предварительную обработку текста построение семантических отображений. Именно оно создает языковые модели, отражающие значения слов и контекст их использования через распределенные представления слов (word embeddings) [Гукасян, 2020].

Вторым этапом обработки информации, в случае настоящего исследования сценария фильма, является анализ эмоциональных маркеров, которые играют важную роль не только в восприятии фильма, но и при написании сценариев и съемке киноленты. Эмоциональные маркеры различны и зависят от характера и типа исследуемой языковой личности, но методология и этапы анализа эмоциональных маркеров идентичны. Среди них находятся: определение тональности текста (положительная, отрицательная, нейтральная); выявление

семантических структур, выражающих актуальные для исследования эмоции (радость, гнев, страх, восхищение); динамику изменений эмоционального состояния героя в зависимости от контекста и развития сюжета киноленты, с помощью которой исследователь имеет возможность проследить изменение эмоционального состояния героя и сделать выводы о типе языковой личности главного героя.

Полученные в ходе подобного анализа данные позволяют идентифицировать индивидуальность героя, лексические, фонетические и синтаксические предпочтения в речи. С помощью компьютерных механизмов исследователь имеет возможность определить уровень формальности речи, частотность использования специфических речевых оборотов, фразеологизмов и идиом, а также вариативность лексики и синтаксических конструкций.

В практической части настоящего исследования проводился анализ языковой личности главного героя Патрика Мелроуза в британском мини-сериале кинорежиссёра Эдварда Бергера «Патрик Мелроуз» (“Patrik Melrose”) с помощью двух компьютерных программ: LIWC (Linguistic Inquiry and Word Count) и нейросети, представленной Chat GPT.

LIWC (Linguistic Inquiry and Word Count) — это компьютерное приложение, предназначенное для анализа текста, автоматической классификации слов в тексте, определению эмоциональной окраски и тона повествования, социальной направленности текста, а также эмоционального состояния автора. С учетом специфики данного компьютерного приложения для исследования языковой личности главного героя был выбран наиболее напряженный и эмоциональный с лингвистической точки зрения диалог главного героя Патрика Мелроуза с другом своего отца, который в телефонном разговоре сообщает сыну о смерти отца. Диалог был проанализирован на предмет эмоциональной окраски, тона повествования, социальной направленности текста, а также таких субъективных компонентов как привлекательность текста, морализация. Полученные результаты представлены ниже (см. Рис. 1).

На рис. 1 представлены статистические результаты исследования тональности, персонализации и социальной направленности текста, которые могут использоваться как составная часть комплексного анализа языковой личности согласно ее трем уровням. Кроме того, программа LIWC позволяет сравнить исследуемые характеристики текста на иностранном языке (в данном случае английском языке) с другим иностранным языком, позволяя сделать выводы

Your text sample is 249 words. The LIWC-22 analysis of the text sample you entered is bellow. Note that LIWC-22 actually produces about 100 different output dimensions. Remember: the more text that you have available for analysis, the more trustworthy and reliable your results will be.

RESULTS

Traditional LIWC Dimension	Your Text	Average for Other Language
I-words (I, me, my)	7.63	4.27
Positive Tone	3.21	3.50
Negative Tone	2.81	1.54
Social Words	6.83	8.16
Cognitive Processes	19.28	10.44
Allure	10.84	6.95
Maralization	0.00	0.26
Summary Variables		
Analytic	24.41	49.63
Authentic	89.07	49.95

Рис. 1. Статистические результаты исследования тональности, персонализации и социальной направленности текста

об аутентичности текста, эмоциональности и степени морализации текста в сравнении с другими корпусами текстов.

Кроме того, выше указанный диалог был подвергнут анализу с помощью нейросети Chat GPT на предмет определения тональности текста, его персонализации, социальной направленности, а также степени морализации диалога. Результаты компьютерного исследования на предмет тональности текста (см. Рис. 2), персонализации текста (см. Рис. 3), социальной направленности (см. Рис. 4) и степени морализации (см. Рис. 5) представлены ниже.

Необходимо отметить, что нейросеть Chat GPT не только определила тональность диалога, но и сопровождала данный анализ примерами из текста на языке оригинала, что повышает достоверность

ChatGPT ▾

1. Тональность текста:
- Тональность диалога циничная и саркастичная, с элементами черного юмора. Например:
- **PM:** "I forgot to ask. I was too dizzy with glee. I am sorry, I mean dazed with grief."

Эта фраза одновременно подчеркивает ироничное отношение Патрика к смерти отца и его неспособность искренне выразить горе.

• **PM:** "I would better leave before you tell me to seize the fucking day."

Резкость и сарказм здесь демонстрируют его отторжение любых попыток предложить конструктивные идеи.

Рис. 2. Результаты компьютерного исследования текста фильма на предмет тональности текста

2. Персонализация:

Патрик представлен как сложный и противоречивый персонаж, использующий остроумие, чтобы скрыть свои внутренние страдания. Например:

- **PM:** *"Yes, and I am not sure the heroin is helping either."*
Эта реплика одновременно подчеркивает его зависимость и отсутствие интереса к изменению ситуации.
- **PM:** *"Unlively. I will merely have to do the work of two."*
Фраза показывает, как он чувствует себя обязанным продолжать разрушительную модель поведения своего отца, вместо того чтобы дистанцироваться от нее.

Рис. 3. Результаты компьютерного исследования текста фильма
на предмет персонализации текста

3. Социальная направленность:

Диалог исследует темы зависимости, утраты и межличностных отношений. Например:

- **DH:** *"Do you think, now he is dead, that you could be a little less like him?"*
Это попытка собеседника обратить внимание на возможность Патрика освободиться от токсичного влияния покойного отца.
- **PM:** *"Suffering is what takes place while other people are eating. Who said that?"*
Фраза иллюстрирует отвращение Патрика к социальным нормам и общепринятым проявлениям скорби.

Рис. 4. Результаты компьютерного исследования текста фильма
на предмет социальной направленности текста

4. Степень морализации:

Диалог избегает навязывания прямой морали, но поднимает вопросы, которые требуют размышления. Пример:

- **DH:** *"I merely meant that perhaps this might be a good time to make a change. Start afresh!"*
Эта реплика предлагает моральный урок — использовать смерть отца как возможность изменить свою жизнь, но она моментально отвергается циничной реакцией Патрика.
- **DH:** *"Grief was meant to be an aphrodisiac. Do you think that might be true?"*
Фраза иронично переключается с общей тональностью, не предлагая четких моральных выводов, но подчеркивая абсурдность ситуации.

Вывод:

Диалог наполнен острыми репликами, которые отражают внутренний мир Патрика и его сложные взаимоотношения с окружающими. Примеры из текста демонстрируют мастерство в передаче эмоциональной сложности и социальной глубины через минималистичные, но меткие фразы.

Рис. 5. Результаты компьютерного исследования текста фильма
на предмет степени морализации

исследуемой информации. Кроме того, каждый пример дополняется пояснением. Стоит заметить, что в анализе превалирует психологический критерий обработки информации, в отличие от лингвистического, а именно анализ предоставленного диалога производится на основе лексических компонентов и их значения. Также на основании исследуемых компонентов текста нейросеть предоставила вывод для данного анализа. В сравнении с компьютерной программой LIWC нейросеть Chat GPT предоставляет обширную и не количественную, а качественную информацию, полученную в результате обработки объемного массива информации, а именно сценария киноленты. Стоит подчеркнуть, что механическая обработка текста не заменяет лингвистическое исследование, выполненное лингвистом, а является лишь вспомогательным инструментом в обработке массива информации и полученные данные от которых должны несомненно подвергаться критике и перепроверке.

Проведенный анализ текста с помощью компьютерных технологий базируется на следующих механизмах: кодирование диалогов (исследователи могут использовать программное обеспечение для кодирования диалогов персонажей по различным параметрам — от эмоциональной окраски до риторических приемов); анализ частоты слов; классификация стилей общения; сентимент-анализ (позволяет определить эмоциональную окраску речевых высказываний, внутреннего состояния и мотивации персонажей).

В заключение цифровая революция продолжает менять подходы к анализу и созданию художественных текстов, включая сценарии. Это влияние распространяется на все аспекты кинопроизводства, начиная от этапа написания текста и заканчивая процессами постпродакшна. Современные технологии позволяют нам взглянуть на искусство рассказа с совершенно новой перспективы, где взаимодействие человеческого творчества и машинного интеллекта становится ключом к созданию произведений нового поколения.

Литература

- Лукасян Ц. Г. Векторные модели на основе символьных n-грамм для морфологического анализа текстов // Труды ИСП РАН. 2020. Т. 32, № 2. С. 7–14.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М: Книжный дом Либроком, 2019.
- Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водoley Publishers, 2004.
- Chat GPT. URL: <https://chatgpt.com/> (дата обращения: 21.12.2024).
- LIWC (Linguistic Inquiry and Word Count). URL: <https://www.liwc.app/> (дата обращения: 21.12.2024).

НЕЙРОСЕТИ В МЕДИАДИСКУРСЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

Е. А. Юрова,
ассистент, КубГУ

Н. Н. Оломская,
д-р филол. наук, проф., КубГУ

Авторы данной статьи отмечают, что нейросети плотно вошли в современный медиадискурс. Для исследования данного вопроса был проведен опрос среди студентов и преподавателей факультетов филологической направленности (филологический факультет, факультет романо-германской филологии, факультет журналистики) Кубанского государственного университета. Данное исследование показало, что более 78 % опрошенных пользуются нейросетями и считают их полезным новшеством при написании текстов. Также респонденты отмечали отличия авторского текста от сгенерированного, среди которых чрезмерное наполнение текста терминами, лексические повторы, а также все виды языковых ошибок, включая грамматические, орфографические, логические и фактические.

Ключевые слова: нейросеть, искусственный интеллект (ИИ), лингвистические маркеры текста, медиадискурс.

NEURAL NETWORKS IN MEDIA DISCOURSE: THE LINGUISTIC COMPONENT

E. A. Yurova, N. N. Olomsкая

The authors of this article show that neural networks are tightly integrated into the modern media discourse. To study this issue, a survey was conducted among students and teachers of philological faculties (Faculty of Philology, Faculty of Romance and Germanic Philology, Faculty of Journalism) of Kuban State University. This study showed that more than 78 % of respondents use neural networks and consider them a useful innovation when writing texts. Respondents also noted differences between the author's text and the generated one, including excessive filling of the text with terms, lexical repetitions, as well as all kinds of language errors, including grammatical, spelling, logical and factual.

Keywords: neural network, artificial intelligence (AI), linguistic features of the text, mediadiscourse.

Ежедневное развитие и стремительное обучение нейросетей естественному языку влияет на современные профессии. Простота

и доступность использования дает возможность специалистам из многих областей пользоваться «благами цивилизации», значительно облегчая свой труд. Нейросети привлекают пользователей отсутствием финансовых вложений и быстрой генерацией контента. Отличить сгенерированный контент возможно только при детальном его изучении и анализе. Все вышеупомянутые особенности нейросетей позволяют увеличивать масштабы публикации сгенерированного контента в медиа [Оломская, Юрова, 2024б, с. 73].

Наше исследование базируется на применении нейросетей в медиадискурсе. В нынешнее время, когда нейросети плотно вошли в жизнь человека, С. В. Ромаданова и Н. С. Мухаметшина вводят термин «синтетические медиа», что означает, что человечество стоит на пороге новых типов медиадискурса и новых профессий, с ними связанных [Ромаданова, Мухаметшина, 2023, с. 37]. Таким образом, медиаспециалисты упрощают свою работу с помощью нейросетей, генерируя контент.

Журналисты входят в топ-19 профессий, на которые развитие искусственного интеллекта оказывает значительное влияние [19 профессий, ЭР]. Нейросети в медиадискурсе могут быть использованы для генерации новостного контента, создания заголовков к новостям, генерации изображений, написания текстов репортажей, создания дипфейков, расшифровки аудио и для анализа данных [Опрос, ЭР]. Как видно из перечисленного нами списка, степень «участия» нейросетей в профессиональной деятельности медиаспециалиста значительна в современном мире. Использование систем искусственного интеллекта может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на профессиональную деятельность. Например, во время предвыборной президентской кампании 2024 Республиканская партия опубликовала дипфейк “Beat Biden”, целью которого была дискредитация политического оппонента и манипулирование мнением электората [Оломская, Юрова, 2024а, с. 111]. Также с помощью нейросетей могут генерироваться фейковые новости, намеренно запускаемые в СМИ для дезинформации [Оломская, Юрова, 2024б, с. 73]. Однако, существует и положительное использование нейросетей в медиадискурсе, например, с помощью них можно анализировать данные и прогнозировать события. Также нейросети могут анализировать предпочтения посетителей сайтов и предлагать им персонализированный контент [Нейросети и журналистика, ЭР].

В качестве эмпирической части нами было проведено исследование, целью которого было получить статистические данные

о применении нейросетей в медиадискурсе. Респондентами выступили студенты и преподаватели факультетов филологической направленности Кубанского государственного университета (филологический факультет, факультет романо-германской филологии, факультет журналистики). Цель исследования также была узнать, как респонденты относятся к использованию нейросетей, применяют ли они их в своей деятельности и отличаются ли сгенерированные тексты от авторских. Общее число опрошенных составило 120 человек.

Опрос состоял из 15 пунктов:

1. Пользуетесь ли Вы генеративными нейросетями при написании текстов или журналистских статей?

2. Если да, то какой элемент работы вы выполняете с помощью нейросети?

3. Если Вы генерируете текст или текст журналистской статьи, то делаете это полностью или фрагментарно?

4. Что Вас привлекает в генерации текста нейросетью?

5. Как часто вы пользуетесь нейросетями для генерации текстов или текстов журналистских статей?

6. Замечали ли Вы отличия сгенерированного нейросетью текста от написанного человеком?

7. Если замечали, то перечислите их.

8. Встречали ли Вы ошибки (фактические, логические, лингвистические и т. д.) в сгенерированных текстах?

9. Советуете ли Вы применять нейросети при написании текстов или журналистских статей?

10. Какие текстовые нейросети Вы можете посоветовать своим коллегам?

11. Считаете ли Вы, что нейросети несут угрозу профессии филолога или журналиста?

12. Нужно ли филологу или журналисту использовать нейросети в профессиональной деятельности?

13. Встречали ли Вы новости (или другие тексты/аудио/видео), сгенерированные нейросетью, в популярных СМИ?

14. Если встречали, какие СМИ это были?

15. Где, кроме написания журналистских статей, можно использовать текстовые нейросети в СМИ? [Опрос, ЭР].

Вопросы отражают основные аспекты применения нейросетевых технологий в сферах медиадискурса. Респонденты делились своим опытом работы с нейросетями. Так как опрос анонимный, мы рассчитывали на чистоту данных и честность ответов.

Мы получили ожидаемые результаты: 78,3 % респондентов используют нейросети в своей практике, 21,7 % — не используют. Те опрошенные, которые пользуются нейросетями, генерируют: текст (65 %), изображения (23,3 %), преобразуют аудио в текст (7,5 %) и генерируют заголовки к тексту (4,2 %). При генерации текста 19 % опрошенных делают это полностью, 78,3 % — фрагментарно. 2,7 % респондентов ответили на данный вопрос, что не генерируют тексты. По словам коллег и студентов, текстовые нейросети привлекают пользователей своей скоростью генерации (25 %), доступностью использования (10 %), большими текстами на выходе (4 %), 57,5 % опрошенных указывают на все вышеперечисленные признаки, 3,5 % не пользуются нейросетями. Частота использования систем искусственного интеллекта характеризуется словом «всегда» у 12,5 %, «часто» — у 33,4 % и «иногда, если возникают сложности» — у 54,1 %. Таким образом, мы понимаем, что те респонденты, которые ранее указывали, что не пользуются нейросетями, все-таки так или иначе прибегают к их применению. 74,1 % респондентов замечали отличия сгенерированного текста от написанного человеком, 25,9 % — нет. Среди маркеров сгенерированного текста отмечали:

- шаблонность;
- «сухость» речи;
- неживой слог, перегрузка терминами, слишком сложные запутанные предложения, несогласования тем текста;
- лексические повторы;
- компьютерная манера изложения;
- нереалистичные и неестественные для человеческой речи слова и выражения;
- чрезмерное использование терминологии;
- клишированные фразы;
- чрезмерное использование вводных слов;
- повторение одной и той же мысли в разных предложениях;
- логические ошибки;
- фактические ошибки;
- грамматические ошибки;
- орфографические ошибки.

Следующие пять пунктов нашего опроса нацелены непосредственно на использование нейросетей в медиадискурсе. Нам необходимо узнать, насколько высоко респонденты оценивают роль систем искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

69,1 % участников опроса ответили, что встречали все указанные выше типы ошибок, 30,9 % — не встречали. Несмотря на это, 77,5 % опрошенных все-таки советуют иногда использовать текстовые нейросети, 13,3 % советуют использовать всегда, 9,2 % — не советуют использовать вообще. Наибольший процент среди нейросетей, которые рекомендовали респонденты, оказался ChatGPT (43 %), 19 % не дали ответа, остальные 38 % равномерно распределяются между GigaChat от Сбера, Gemini от Google и YandexGP T.

По полученным нами данным, 78,3 % считают, что нейросети полезны в работе филолога и журналиста, 14,7 % полагают, что системы искусственного интеллекта несут им угрозу. В равной степени разделились голоса (по 1,4 %), придерживающихся позиции, 1) что на данном этапе своего развития нейросети не несут угрозу профессиям журналиста и филолога; 2) что нейросети помогают в работе; 3) что человеческого уровня нейросети достичь не смогут еще долгое время; 4) что нейросети несут угрозу для всех профессий. Оставшиеся 1,4 % затрудняются ответить.

65 % респондентов полагают, что журналистам и филологам необходимо использовать нейросети в работе; 26,6 % считают, что нет; 7 % соглашались использовать нейросети в работе иногда, по необходимости; 1,4 % затрудняются ответить.

Наш профессиональный интерес составляют сгенерированные тексты в медиадискурсе, именно поэтому одним из вопросов был: «Встречали ли Вы новости (или другие тексты/аудио/видео), сгенерированные нейросетью, в популярных СМИ?». 46,8 % участников опроса ответили, что встречали; 51,6 % — нет; еще 1,6 % ответили, что может быть встречали, но не догадывались об этом.

Далее мы задали вопрос о том, какие это СМИ были, российские или зарубежные. 30 % выбрали вариант ответа «российские», 25 % — «зарубежные», 18,4 % ответили, что встречали сгенерированные тексты как в российских, так и в зарубежных СМИ. 25,8 % не встречали подобных текстов. Также к нам поступил ответ «Во всех изданиях есть статьи, похожие друг на друга как две капли воды» (0,8 %), что означает, что у автора комментария есть опыт прочтения сгенерированных текстов в СМИ. Давыдов С.Г., Замков А.В. и другие изучили вопрос применения нейросетей в современных СМИ и выяснили, что среди зарубежных наиболее часто упоминаются Associated Press и New York Times; российские СМИ включают в себя РБК, Яндекс и Интерфакс [Давыдов, Замков, 2023, с. 13].

Также мы спросили наших респондентов о функциях различных нейросетей, которые можно использовать в медиадискурсе. Приведем наиболее часто повторяющиеся ответы и разметим их согласно типам медиадискурса:

- генерация изображений (публицистический, рекламный и PR-дискурсы);
- генерация дизайна рекламы (рекламный);
- генерация видео (публицистический; доминируют рекламный и PR-дискурсы);
- оформление контента в социальных сетях (PR-дискурс);
- написание репортажей и генерация текста ведущим программ (телевизионный);
- написание сценария (телевизионный);
- подготовка вопросов для интервью (телевизионный, PR-дискурс);
- написание статей в газетах и генерация заголовков к ним (публицистический);
- поиск статистической информации для журналистов (публицистический).

Стоит обратить внимание на то, что наиболее часто респонденты называли функции текстовых нейросетей, а не графических. Таким образом, можно прийти к выводу об их популярности среди профессий медиаиндустрии. А. В. Новичков полагает, что ведущей деятельностью нейросетей на данный момент является генерация контента. Также в крупных издательствах применяется анализ данных СМИ: нейросети выявляют предпочтения читателей и предлагают им «необходимый» контент [Нейросети и журналистика, ЭР].

По результатам нашего исследования мы приходим к выводу, что столкнуться со сгенерированным контентом в медиа можно в любом из дискурсов:

- в публицистическом (сгенерированные журнальные статьи, новости, посты в социальных сетях, статистические данные);
- в рекламном (сгенерированный текстовый и графический контент);
- в PR-дискурсе (политические дипфейки, пресс-релизы и посты в социальных сетях).

Как мы видим, наиболее часто медиаспециалисты создают текстовый контент с помощью нейросетей, изучение которых подлежит дальнейшему лингвистическому анализу.

Мы также полагаем, что нейросети не лишат работы ни медиа-специалистов, ни журналистов, ни филологов, поскольку они станут только инструментами и будут оказывать незаменимую помощь.

Литература

- Давыдов С. Г., Замков А. В., Крашенинникова М. А., Лукина М. М. Использование технологий искусственного интеллекта в российских медиа и журналистике // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2023. Т. 48, № 5. С. 3–21.
- Нейросети и журналистика: перспективы-опасности-прогнозы. URL: <https://cmd.hse.ru/media/news/816656153.html> (дата обращения: 05.12.2024).
- Оломская Н. Н., Юрова Е. А. Манипулирование мнение электората с помощью дипфейков в период избирательной кампании 2024 в США // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: тез. докл. науч.-практ. конф., г. Краснодар, 9 февраля 2024 г. Краснодар, 2024. С. 109–115.
- Оломская Н. Н., Юрова Е. А. Манипулятивный аспект сгенерированных нейросетью фейковых новостей о выборах // Филологические науки в XXI веке: актуальность, многополярность, перспективы развития. 2024. С. 72–77.
- Опрос «Нейросети в медиадискурсе». URL: <https://forms.gle/G7gLshVXLbMGL5sc8> (дата обращения: 01.12.2024).
- Ромаданова С. В., Мухаметшина Н. С. Влияние нейросетей на формирование медиа реальности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Философия». 2023. Т. 5, № 2. С. 36–40.
- 19 профессий, в которых нейросети прямо сейчас заменяют людей: от маркетолога до журналиста. URL: https://pikabu.ru/story/19_professiy_v_kotoryikh_neyroseti_pryamo_seychas_zamenyayut_lyudey_ot_marketologa_do_zhurnalista_11173783 (дата обращения: 02.12.2024).

УДК 81.23

**МУЛЬТИМОДАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ
СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДЧИКА:
КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Е. Э. Уланова,

канд. филол. наук, доц., КубГУ

Исследование посвящено изучению «говорящего переводчика» (*translator loquens*) как динамического процессуального феномена, для анализа которого применяется комплексный подход учета репрезентант одновременно на вербальном и невербальном уровнях, а также факторов неоднородного дискурсивного пространства и мультимодальной природы синхронного переводчика. Использование комплексного лингвокогнитивного и лингвофункционального подходов позволяет отслеживать смысловые трансформации и прагматический потенциал вербальных и невербальных средств репрезентации языковой личности в целом, что существенно расширяет преобладающие в современной лингвистике подходы к анализу ментальных структур.

Ключевые слова: языковая личность, мультимодальность, синхронный перевод, вербальный уровень, невербальный уровень.

**MULTIMODALITY OF LANGUAGE PERSONALITY
OF THE CONFERENCE INTERPRETER:
COMPLEX APPROACH**

E. E. Ulanova

The research is devoted to the “speaking interpreter” comprehension (*translator loquens*) as a dynamic procedural phenomenon, which is analyzed using a complex approach to the representations at the verbal and non-verbal levels simultaneously, as well as the factors of heterogeneous discursive space and the multimodal nature of the conference interpreter. The use of linguocognitive and linguofunctional methods allows to trace semantic transformations and pragmatic potential of verbal and non-verbal means of representation of linguistic

personality as a whole, which significantly expands the prevailing approaches to the analysis of mental structures in modern linguistics.

Keywords: linguistic personality, multimodality, conference interpretation, verbal level, non-verbal level.

Идея изучения языковой личности синхронного переводчика (далее — ЯЛ СП) возникла в результате наблюдения за профессиональными сложностями в работе синхронных переводчиков, ошибками и творческими переводческими решениями, возникающими в коммуникативной ситуации перевода.

В основу нашего исследования была заложена гипотеза о том, что языковая личность синхронного переводчика является мультимодальной и должна рассматриваться как полиаспектный феномен, включающий вербальную, невербальную, паралингвистическую, гендерную составляющие, рассматриваемый комплексно в теоретическом и прикладном направлениях.

Вербально-семантический уровень репрезентации ЯЛ СП определяется по степени владения, в первую очередь, родным языком и иностранным. Единицами исследования данного уровня являются как слова, так и синтагмы, вступающие друг с другом в отношения грамматико-парадигматического, семантико-синтаксического и ассоциативного характера. Вербальные особенности репрезентации ЯЛ с точки зрения синтаксиса позволяют оценить сложность и разнообразие представления логических структур синтаксиса, различные виды сочинительной и подчинительной связи, употребление риторических вопросов и восклицаний, оригинальных метафор, элементов интерференции, которые в целом увеличивают нагрузку на оперативную память ЯЛ синхронного переводчика. Результаты анализа репрезентант вербально-семантического уровня свидетельствуют, что ЯЛ не всегда способна вычленить коммуникативно важный элемент высказывания, в качестве которого может выступать не только субъект, но и его признак, пространственное/временное дополнение. Этот вывод представляется значимым для анализа ЯЛ синхронного переводчика в языковой паре «английский язык — русский язык», так как перестановка элементов высказывания в этих языках допускается в разной степени.

Тезаурусный (лингвокогнитивный) уровень ЯЛ определяется социальным опытом и спектром связей с внеязыковой действительностью [Уланова, 2024б]. Соответственно, данный уровень опирается на совокупность текстов ЯЛ и отражение в них чувственного,

логического, рационального, эмоционального, языкового и неязыкового опыта синхрониста. Предлагается следующие этапы анализа тезаурусного (лингвокогнитивного) уровня ЯЛ СП:

1) определение доминирующих концептов и связанных с ними семантическими зонами в представленных переводах на основе дискурс-анализа и лингвофункционального анализа КСП;

2) анализ переводческих решений, соотношения адекватного перевода коммуникативных ситуации (иронии/оговорки/поздравления/спора/и т. д.) и прецедентной лексики как отражение масштаба и характера интертекстуального тезауруса, знания и понимания сценарных ситуаций ЯЛ СП;

3) анализ индивидуальных переводческих приемов при синхронном переводе прецедентной лексики, лакун, отражающих индивидуальное переводческое творчество как проявление когнитивного стиля [Терентьева, 2022] ЯЛ СП и широты представления тезаурусного уровня.

В основе выбора инварианта перевода лежат сложные когнитивные процессы, связанные с оперированием знаниями, умениями и навыками. Интуиция переводчика может подсказать ему неожиданные и весьма успешные решения переводческих проблем. Так, единицы выражения тезаурусного (лингвокогнитивного) могут быть выражены а) семантическими зонами; б) текстовыми преобразованиями синхронистов при переводе оценочных суждений о концептах; в) особенностями перевода прецедентной лексики.

Параметры когнитивного стиля ЯЛ СП отражают «интеллектуальные характеристики личности, выполняющей перевод, и, таким образом, определяют степень влияния личностного фактора на структуру создаваемого ею текста, т. е. параметры языковой личности переводчика» [Vasilev et al., 2021]. Исходя из результатов исследования, можно определить некоторые пробелы в понимании и прогнозировании ЯЛ СП возможных коммуникативных сценариев и сложности в реализации перевода с позиции жанрово-стилистических особенностей.

В представленных ниже фрагментах перевода (примеры 1–4) анализируются оригинальное телевизионное интервью М. Этвуд на английском языке и варианты его синхронного перевода (перевод-3 и перевод-4) на русском языке, выполненные российскими синхронистами, участниками профессионального конкурса переводчиков CosinesPi (www.cosines-pi.ru). Номер перевода соответствует порядковому номеру участника.

Оригинал	Перевод-3	Перевод-4
(1) М. Этвуд: <i>My parents, of course, didn't weren't in favor of this plan at all. They wanted me to be a scientist.</i> Журналист: <i>Which they were. Your mother was a nutritionist. Your father was an entomologist. And your brothers were were scientists.</i> М. Этвуд: <i>There's only one of them. But he would be pleased to be plural.</i> Журналист: <i>Pardon me for that.</i>	Сначала мои мои родители, конечно, были не в восторге от того, что что я сделала, потому что мои родители были учеными. И ваши родители, и ваш брат они все были все были учеными.	Конечно, мои родители не хотели поддерживать меня. Мои родители хотели, чтобы я стал ученым. Да, я знаю, ваша мама занимается биологией. Ваш отец, ваш двоюродный брат тоже занимается наукой.
(2) М. Этвуд: <i>I didn't have any role models available to me in that place at that time in the middle of the of the fifties and in Canada...</i> Журналист: <i>In the wilderness, in Canada...</i> М. Этвуд: <i>Well, I wasn't in the wilderness when I was 16, I was in high school, which some people think of that as the wilderness.</i>	— В 50-х годах в Канаде я не понимала, чем мне это грозит. — В дикой Канаде... ну, я не могу сказать, что это была дикая Канада, потому что я была все-таки в школе. Может быть некоторые считают, что это дикая Канада, но я действительно училась в старших классах и я не совсем понимала какие... какие будут последствия.	В то время в середине 50-х годов в Канаде у меня не было примеров для подражания... Не было людей, за которыми я могла бы следовать. Я жила в глуши в Канаде. Можно так выразиться. Я училась в школе в старшей школе.

В примере № 1 оба переводчика затруднились перевести иронию М. Этвуд (*There's only one of them. But he would be pleased to be plural*) в ситуации, когда ведущий допустил фактическую ошибку о количестве родных братьев писательницы (*And your brothers were were scientists*).

Сравним:

Оратор-2: *и ваши братья были учеными.*

Оратор-1: *у меня только один брат, но он был бы рад, если бы их было несколько.*

Оратор-2: *Прошу прощения. (перевод наш — Е. Э.).*

Синхронисты оказались не готовыми к коммуникативной ситуации, когда гость интервью (М. Этвуд) с присущим известной писательнице тактом и юмором исправляет ошибку журналиста. Результатом неготовности к подобной смене риторики стал прием опущения перевода иронического комментария М. Этвуд.

Также синхронисты оказались не готовы к изменению коммуникативного сценария интервью, в результате чего коммуникативный замысел перевода не был реализован в полном объеме. Так, если в переводе-3 за счет использования приема генерализации общий смысл (разумеется, без учёта юмора) оригинального сообщения передан в целом верно, то в переводе-4 очевиден пробел в понимании отдельных смысловых узлов высказывания (*Your mother was a nutritionist. And your father was an entomologist. And your brothers...*). Подобная вариация коммуникативной ситуации перевода и появление нестандартного сценария в телевизионном интервью не рассматриваются нами как индивидуальная некомпетентность СП, но как вариант усложнения, присущего любому коммуникативному взаимодействию, к которому профессиональный синхронный переводчик должен быть готов.

Способом актуализации ЯЛ СП на тезаурусном (лингвокогнитивном) уровне выступают индивидуальные переводческие решения при реализации стратегии описательного перевода лакун (примеры № 3 и № 4).

Оригинал	Перевод-3	Перевод-4
(3) <i>We also had something called Klim*. It's milk spelled backwards.</i>	<i>Есть еще один очень интересный очень интересный продукт молочный продукт молочный продукт. В сухом порошка.</i>	<i>У нас было еще название. Около — это «молоко наоборот». И мы смешивали это молоко и ели.</i>
(4) М. Этвуд: <i>Spam** is actually quite good. If you cook it over a wood stove. You're giving me that disbelieving look...</i> Журналист: <i>I've never I must say I've never tried spam</i>	<i>Я сейчас вспоминаю те рецепты, которые мы использовали.</i> <i>Я, честно говоря, никогда такого даже не пробовала.</i>	<i>Я должна сказать, что я не пробовала spam... такую еду.</i>
* Klim (торговая марка, производящая сухое молоко, примеч. наше — Е. У). ** SPAM – торговая марка консервированного мяса. Аббревиатура происходит от англ. Shoulder of Pork and hAM — «свиная лопатка и ветчина», а по другим данным, от англ. SPiced hAM — «ветчина со специями». Компания заявляет, что «точную расшифровку знает только узкий круг бывших директоров», примеч. наше — Е. У.		

О переводческом творчестве ЯЛ СП можно судить при оценке описательного перевода лакуны *klim* (...) *it's milk spelled backwards: околom* — это «молоко наоборот», и мы смешивали это молоко с чем-то и ели (пример № 3). В данном варианте переводчик попытался быстро предложить вариант компенсаторного каламбура (*Околom* — это «молоко наоборот») для замены равноценно не переводимого элемента оригинала (*klim*), который был бы способен передать смысловое значение и оказать аналогичное воздействие на аудиторию. Стоит упомянуть, что данные лакуны (*Klim*, *SPAM*) являются малораспространенными и известны, в основном, жителям Северной Америки, родившимся в середине XX в. Тем не менее, в примере № 4 синхронный переводчик предпринимает попытку описательного перевода, который даёт определенное смысловое понимание аудитории.

Исходя из результатов анализа тезаурусного (лингвокогнитивного) уровня, можно определить некоторые пробелы в понимании и прогнозировании ЯЛ СП возможных коммуникативных сценариев и сложности в реализации перевода с позиции жанрово-стилистических особенностей.

Переводческий дискурс представляет собой вторичный текст индивидуально выбранных решений, переводческих трансформаций. Закономерным представляется учет переводческих преобразований в качестве единиц реализации прагматического уровня, так как преобразования, выполненные переводчиком, обоснованы выбором цели перевода, стратегии перевода, личностными мотивами и установками.

В самом широком смысле при анализе прагматического (мотивационного) уровня анализировались следующие единицы:

- способы перевода прецедентных феноменов;
- переводческие добавления;
- оценочность в переводе;
- лингвокреативность в переводе;
- коммуникативные знания, умения и способность к профессиональной самопрезентации [Уланова, 2023].

Отличительным способом проявления индивидуальности при комплексном подходе к анализу ЯЛ СП являются переводческие добавления и комментарии.

Переводческие добавления (обозначенные жирным шрифтом) в примерах № 5–6 можно трактовать с позиции выражения прагматического уровня представления, включающего учёт интенции и мотивации ЯЛ. Представленные добавления в тексте перевода

Оригинал	Перевод
(5) Оратор-1: <i>But you have tested it?</i> Оратор-2: <i>Yes, of course.</i> Оратор-1: <i>And it worked?</i>	Оратор-1: <i>испытания были?</i> Оратор-2: <i>да, конечно.</i> Оратор-1: <i>и испытания прошли успешно? Оно сработало?</i>
(6) Оратор-1: <i>Just to come back. Are you saying that we are in a new arms race?</i>	Оратор-1: <i>хочу вернуться. То есть правильно я вас понимаю, что именно это вы и говорите, что мы сейчас находимся в рамках новой гонки вооружений?</i>

не обусловлены передачей авторского смысла, заключенного в оригинале, но являются вариантом отражения высокой степени мотивации, что позволяет говорить о соавторстве переводчика, определяемом коммуникативной ситуацией перевода, ее контекстом.

Характерными чертами прагматикона ЯЛ синхронного переводчика является мотивация реализации коммуникативного эффекта оратора, стремление передать образ ораторов посредством употребления эмоционально маркированных единиц, переводческих решений в пользу адекватного варианта перевода, приемы опущения, уточняющих добавлений, выражения оценочности при переводе.

Комплексный подход подразумевает собой единство языкового и неязыкового выражения сознания говорящего синхронного переводчика. Общая оценка вербального и невербального поведения имеет важное значение при определении точности структурного анализа языковой личности.

При анализе реализации ЯЛ СП на невербальном уровне в качестве минимальной единицы исследования рассматривался невербальный знак — кин — в начале, середине и завершении своего выражения, а также синтагма перевода, в которой методом непосредственного наблюдения объективно зафиксирована реализация невербального знака языковой личностью.

Результаты анализа подтверждают первоначальную идею о том, что невербальные формы коммуникации демонстрируют проявление прагматического уровня (уверенность / желание / симпатию / заинтересованность / разочарование и т. д.).

Методом статистической обработки были определены основные виды сомативных и вегетативных невербальных средств синхронного переводчика в момент синхронного перевода:

- 1) движения тела, жесты;
- 2) движения глаз, направление взгляда;

- 3) выражение лица, мимика;
- 4) голос, темп и ритм подачи перевода;
- 5) внешний вид (одежда, прическа, поза)
- 6) окружающая обстановка [Уланова, 2024а].

Соматические реакции субъекта перевода в затруднительных ситуациях представлены следующими кинесическими, просодическими и окулесическими маркерами: прикосновения к лицу и носу, опора лицом на руку, касание прически, почесывание носа, периодические наклоны головы или всего корпуса, продолжительная или неестественная улыбка, замедление темпа и высокий тон речи, сглатывание слов/звуков, взгляд в сторону от оратора и т. д.

Вегетативы активизируются соответствующими просодическими и окулесическими проявлениями невербальной семиотики: покраснение лица или щек, или, наоборот, бледность кожных покровов, выступание пота на лице, нервное облизывание или покусывание губ, беспокойное положение рук, дрожь, изменения тембральных характеристик голоса, рефлекторное моргание, продолжительные зрительные реакции.

В невербальной коммуникации раскрываются интенции говорящего, обозначается личное отношение переводчика к тексту, в случае полисемии уточняется смысл высказывания. Декодирование невербального поведения способствует более глубокому познанию человеческих эмоций и переживаний в ситуации перевода. Общая оценка вербального и невербального поведения имеет важное значение при определении тезаурусного и, в большей степени, прагматического уровня ЯЛ СП, который определяется целями и задачами коммуникации — мотивом переводчика, его интересами и конкретными коммуникативными установками.

Основываясь на нашем опыте анализа невербального поведения анализируемых ЯЛ УП, в рамках дискуссии на стыке психологии, физиологии, нейролингвистики, социологии, мы предполагаем, что точкой бифуркации мультимодальной ЯЗ личности является момент, когда агент производит выбор механизмов опредмечивания, основываясь на невербальном поведении источника, вербальном сообщении источника, доминантных особенностей реципиента (возраст/профессия/социальный статус/пол) [Шапошникова, 2021, с. 283]. Это позволяет говорить о мультимодальности извлечения смысловых связей из внутреннего и внешнего лексикона. Действие синхрониста является мультимодальным, т. е. учитывающей все каналы модальности. Таким образом, мультимодальная ЯЛ СП отражает

одномоментный учёт каждого канала модальности по отношению к содержанию, целевую установку и отношение содержания сообщения к действительности в конкретной ситуации перевода (агент, источник, объект, продукт, реципиент), а также учет взаимовлияния вербальных и невербальных знаков на восприятие информации из этих каналов.

Литература

- Терентьева Д. М. Когнитивно-стилевой подход к изучению языковой личности переводчика (экспериментальное исследование) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, № 5. С. 1669–1673.
- Уланова Е. Э. Исследование невербальной коммуникации языковой личности синхронного переводчика // Вестник Костромского государственного университета. 2024а. Т. 30, № 1. С. 193–200.
- Уланова Е. Э. Исследование прагматического уровня языковой личности устного переводчика // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2023. № 4 (51). С. 86–92.
- Уланова Е. Э. Языковая личность синхронного переводчика: тезаурусный (лингво-когнитивный) уровень // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024б. Т. 17, № 9. С. 3257–3264.
- Шапошникова И. В. Интегрирующая роль концепции языковой личности в построении теории языка // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. № 2. С. 279–301.
- Vasilev L., Zaitseva V., Belova E., Cherkasskaya N., Sukhareva O. Teaching Reasoning: A Cognitive-Cultural Approach // Proceedings of CBU in Social Sciences. 2021. No. 2. P. 351–356.

СОВРЕМЕННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ КИНОПЕРЕВОДА ЖАНРА НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

П. Н. Шатаева,

магистрант 1-го года обучения¹, ДГТУ

Статья посвящена рассмотрению переводческой деятельности в научно-фантастическом кинематографе на примере материала фильма “Men in Black”. В статье рассматривается современное использование стратегий киноперевода через предпереводческий анализ и переводческие трансформации. С помощью анализа выявляются значимые составляющие текста, трансформации приводят к уже готовому варианту. При работе с субтитрами частым решением перевода неологизмов, терминов и окказионализмов является применение таких переводческих трансформаций, как модуляция, конкретизация и транслитерация. Учитывая современные реалии, особое внимание для переводчика служит сохранение адекватности киноперевода научно-фантастического жанра. Предлагаются рекомендации для повышения точности перевода.

Ключевые слова: киноперевод, научная фантастика, английский язык, предпереводческий анализ, переводческие трансформации, адекватность перевода.

MODERN USAGE OF TRANSLATION STRATEGIES FOR THE SCIENCE FICTION GENRE FROM ENGLISH TO RUSSIAN

P. N. Shataeva

The article examines translation activities in science fiction cinema using the film “Men in Black” as a case study. It explores contemporary film translation strategies through pre-translation analysis and translation transformations. The analysis identifies significant components of the text, while transformations lead to the finalized version. In subtitling, common approaches to translating neologisms, terms and occasionalisms include modulation, concretization and transliteration. Given current realities translators should pay special attention to maintaining the adequacy of science fiction film translations. The article offers recommendations to enhance translation accuracy.

Keywords: film translation, science fiction, English language, pre-translation analysis, translation transformations, translation adequacy.

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. П. П. Лобас.

Переводческая деятельность — важная составляющая в сфере киноперевода. Для того чтобы переводчик правильно подошел к работе с оригинальным текстом, необходимо знать ряд основ киноязыка, киносъемки, сценария, процесса записи, определенного рода программ для работы с дубляжом и субтитрами, виды жанров фильмов, стратегии предпереводческого анализа и переводческих трансформаций.

При работе с текстом важным компонентом является киноперевод, представляющий собой процесс, который «состоит в литературной межъязыковой обработке содержания оригинальных монтажных листов, ритмической укладке переводного текста и его озвучивании или введения в видеоряд субтитров» [Матасов, 2009, с. 211]. Следовательно, важно учитывать, что для кинотекста важен корректный и понятный перевод, сопоставимый с оригиналом посредством эквивалентности и адекватности перевода. По мнению В. Н. Комиссарова, данные понятия не могут быть взаимозаменяемы, а их трактовка носит чётко выраженный характер. Так, «эквивалентный перевод» определяется им как «перевод, воспроизводящий содержание иноязычного оригинала на одном из уровней эквивалентности» [Комиссаров, 1990, с. 233]. Существует эквивалентность на уровне цели коммуникации, на уровне описания ситуации, высказывания, на уровне сообщения и на уровне знаков.

При соединении нескольких или всех пяти единиц строится «адекватный перевод, который обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности, не допуская нарушения норм или узуса ПЯ, соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода» [Комиссаров, 1990, с. 232].

Особое внимание отводится научно-фантастическому жанру. Перевод фантастического текста с его уникальными терминами, культурными реалиями и стилистическими особенностями представляет особую сложность для перевода. Так, неологизмы, созданные автором для описания новых технологий или существ, часто не имеют аналогов в языке перевода, что требует творческого подхода для сохранения авторского замысла. Культурные реалии, отражающие особенности вымышленного мира, могут быть непонятны зрителю другой культуры, поэтому переводчику необходимо найти баланс между сохранением оригинальной атмосферы и адаптацией текста для целевой аудитории. Стилистические особенности, такие как специфическая терминология или уникальный авторский стиль,

также представляют сложность, требуя от переводчика внимательного анализа и выбора соответствующих языковых средств посредством стратегий киноперевода.

Стратегии киноперевода — набор знаний, методов и подходов, направленных на преобразование оригинального текста.

Базовыми ориентирами в сфере киноперевода для переводчика служат компетентные знания в сфере кино, план подготовки работы с оригиналом, предпереводческий анализ и переводческие трансформации.

Предпереводческий анализ является основой для достижения качественного перевода. Переводчик должен воспринимать исходный текст как цельную структуру, одновременно разделяя его на компоненты для выявления типологических признаков, анализа сложностей и определения ключевых элементов текста. Этот этап позволяет заложить фундамент для дальнейшей работы, направленной на применение переводческих трансформаций.

Структура перевода строится вокруг достижения адекватности, где переводческие трансформации играют ключевую роль. Они помогают передать авторский замысел, адаптируя внутренние формы слов и словосочетаний к нормам языка перевода. В результате эти трансформации не только раскрывают суть оригинального текста, но и задают тон и направление его интерпретации.

В процессе перевода используются лексические, грамматические и лексико-грамматические типы трансформаций. В данной классификации, предложенной В. Н. Комиссаровым, лексические трансформации включают в себя следующие приемы: транскрибирование и транслитерация, калькирование и лексико-грамматические замены (конкретизация, генерализация, модуляция, прием лексического опущения и добавления). К грамматическим трансформациям относятся: дословный, частичный и нулевой перевод, объединение и членение предложений, замены и перестановки). Лексико-грамматические трансформации включают в себя прием целостного преобразования, антонимический и описательный перевод и компенсацию [Комиссаров, 2011, с. 159–166]. При правильном взаимодействии разных способов перевода создается качественно готовый к массовому обозреванию материал.

Для рассмотрения кинофильма “Men in Black” обратимся к краткому сюжету: на Земле вместе с людьми тайно проживают инопланетные создания. Чтобы наблюдать и контролировать за ними было создано специальное бюро по сотрудничеству с инопланетянами

«Люди в Черном». Они пользуются специальными инновационными приспособлениями, например, как устройство стирания памяти, чтобы оставить втайне существование внеземных существ. Главный герой — агент Кей ищет себе напарника, им становится Джей. Теперь вдвоем они должны спасти планету от уничтожения. Фильм представлен на английском языке посредством профессионального субтитрирования на русский язык студии «Карусель».

В данной статье мы будем опираться на следующие этапы переводческого анализа, разработанные И. С. Алексеевой:

1. Сбор внешних данных: время создания, публикация, форма передачи.

2. Определение источника и реципиента текста. Источник может быть авторский или групповой

3. Определение коммуникативного задания. Подразумевает понимание цели создания текста, где обосновывается позиция автора, как создателя текста посредством переводчика.

4. Определение стиля и жанра текста: художественный, документальный, мультипликационный, научно-популярный

5. Определение ведущей функции текста и речевой формы: денокативная, экспрессивная, командная, металингвистическая, поэтическая.

6. Определение композиционно-речевой формы: монолог, диалог, полилог.

7. Определение вида информации: повествование, описание, рассуждение [Алексеева, 2004, с. 352].

Кинотекст фильма “Men in Black” представлен в аудиовизуальном формате, так как текст находится в письменной форме (сценарий), а передача к зрителю осуществляется в устной. Источник текста — индивидуальный, а реципиент представлен для широкой массы. Цель создания кинотекста — передача связной структуры единиц посредством диалоговой речи, из которой формируется вся структура фильма. Фильм передан в жанре научная фантастика, поджанр — апокалиптический. Посредством данного жанра показывается внеземная форма жизни, нацеленная подвергнуть планету вселенской катастрофе. Область допущения мистическая. Представлена посредством введения допущений, не поддающихся рациональному смыслу. Основной ведущей функцией текста является экспрессия, то есть установление и поддержание контакта в акте коммуникации. Ведущей речевой формой является диалог, а композиционной — повествование, для поддержания коммуникативного аспекта. Передача фильма осуществлена

с помощью когнитивной информации посредством наличия терминов, сочинительной и подчинительной связи, причастных оборотов.

Данный анализ более подробно раскрывает тонкости работы переводчика и дает более глубокое понимание в процессе перевода, что способствует повышению качества и точности переведенного материала.

Кинотекст данного фильма содержит много лексических особенностей. К ним относятся:

1. Термины — специальная лексика, обозначающая понятия из различных областей, в данном случае из научной фантастики.

Термины-сокращения: *EMS (Санчасть)*, *FBI (ФБР)*, *NSA (ЦРУ)*, *CD (Компакт-диск)*.

При переводе переводчик использует **прием лексического добавления** с целью более развернутого выражения мысли.

Астрономические: *Everyone thought the agency was a prank, except the aliens...* (*Все посчитали, что агентство — розыгрыш, кроме пришельцев...*)

При переводе к слову “the aliens” применима **генерализация**. В русском языке слово «пришельцы» обычно ассоциируется с инопланетянами, что является более узким понятием. Поэтому, чтобы избежать недопонимания и передать общий смысл, используется генерализация.

2. Ненормативная лексика — лексика, включающая в себя экспрессивные и нецензурные лексемы. Дифференцируется на сленг, жаргонизмы, табуизмы.

Сленг — это вариант использования экспрессивных слов, приобретающих новые значения и предназначенных для обширного социального круга. Сленг активно применяется в современном английском языке и представляет обширную часть словарного состава.

Например:

— *What's up, pops?* (*Как дела, папаша?*)

Для данного выражения используется несколько приемов переводческой трансформации. Первый — **модуляция**, происходит изменение структуры исходного выражения для передачи того же значения с учетом культурных особенностей. В данном случае “What's up” переводится как «Как дела?», что сохраняет смысл приветствия.

Второй — **конкретизация**, в данном переводе происходит замена общего термина на более конкретный. Слово “pops” переводится как «папаша», что соответствует русскому обращению и передает оттенок фамильярности.

— *I do not want nobody calling me “son” or “kid” or “sport”. Cool? (Так что не надо звать меня сыном, малышом или салагой. Идем?)*

Во фразе представлено несколько сленговых слов, которые требуют определенного понимания. Так, “son”, “kid”, “sport”, переводятся как «сын», «малыш», «салага». Данные варианты перевода помогают конкретизировать слова, чтобы указать, как именно Джей не хочет, чтобы его называли. При конкретизации переводчик не только отображает значение передаваемой единицы, но и обращает внимание на индивидуальные особенности: возраст и социальный статус героя. Лексема “cool” видоизменяется переводчиком посредством компенсации. С ее помощью персонаж Джей передает ясность и уверенность в своих высказываниях, при этом сохраняя стиль молодежного сленга.

Жаргонизмы — закрытая группа слов, предназначенная для более узкого круга людей.

— *Whatever you say, slick (Идем, шкет)*

Для лексемы “slick” используется **модуляция**. В английском языке “slick” может означать «ловкий», «хитрый», «скользкий» и часто используется для описания человека, обладающего этими качествами. В русском языке слово «шкет» является разговорным и обозначает молодого человека, подростка, часто с оттенком хитрости или лукавства. Таким образом, переводчик изменяет точку зрения, передавая характеристику человека через другое понятие, более понятное и естественное для русскоязычной аудитории.

— *Show us the merchandise, or you’ll lose another head (Покажи нам товар или потеряешь вторую башку)*

При переводе используется **модуляция**. В данном случае нейтральное английское слово “head” переводится на русский как «башка», что придает выражению разговорный и несколько грубоватый оттенок, соответствующий определенным контекстам в русском языке. Таким образом, модуляция позволяет адаптировать перевод к стилистическим и эмоциональным нюансам целевого языка.

Эвфимизмы — замена грубой, непристойной лексики на более нейтральную форму.

— *What the heck is it? (Что за чертовщина?)*

Передача лексемы “hell” посредством эвфемизма “heck”, грубого выражения «черт», «ад».

Перевод происходит посредством **модуляции**, что позволяет переводчику адаптировать слово под культурные нюансы целевой аудитории.

Табуизмы — слова и выражения, запрещенные в обществе из-за социальных, культурных или религиозных норм.

— *Well, Nick the Dick (А, Ник-Озорник)*

Используется **прием компенсации**, когда утраченный в одном месте текста эффект восполняется в другом, сохраняя общее воздействие на зрителя. Тем самым, в русском переводе «Ник-Озорник» сохраняется рифма и добавляется схожий по смыслу характеристический элемент, что позволяет передать игру слов и эмоциональную окраску оригинала.

— *This is bullshit (Это бред собачий)*

При переводе используется **модуляция** — переводческий прием, при котором форма выражения изменяется для передачи того же смысла на языке перевода с учетом его особенностей. В данном случае английское вульгарное выражение “bullshit” передаётся русским идиоматическим выражением «бред собачий», что сохраняет эмоциональную окраску и смысл оригинала.

Использование ненормативной лексики в фильме создает реалистичный образ для правдоподобной речи актеров, а также, учитывая, что фильм комедийный, показан комический эффект.

3. Окационализмы — авторские слова, которые были специально введены в речевую коммуникацию, но не вышли за пределы языка. Примерами служат:

— *You sold a reverberating carbonizer with mutate capacity to an unlicensed cephalopoid! (Ты продал отражающий обуглеватель с режимом видоизменения цефалопоиду без лицензии?)*

Используется прием **транскрибирования и компенсации**. Переводчик, методом звуковой имитации производит передачу незнакомого зрителю слова — «цефалопойд». Данный вариант перевода позволяет окунуться в атмосферу фильма и понять, какие персонажи там присутствуют. В фильме часто встречаются странные и непонятные слова, которые при передаче на русский язык представляются нелегкой задачей. Для ее решения переводчик использует прием компенсации. Так, “a reverberating carbonizer with mutate capacity” передан переводчиком, как «отражающий обуглеватель с режимом видоизменения». Такой вариант перевода заменяет непередаваемый элемент и при этом сохраняет ту же самую информацию, так как найти прямое соответствие очень сложно.

Остальные встречающиеся окационализмы в кинотексте, как *Remoolian* (Ремулианин), *Boglodotia* (Боглодомия), *Zarthan* (Зартан), *Neuralizer* (нейтрализатор) аналогично подвергаются такому

переводческому приему, как **транскрибирование**. Учитывая, что для переводчика это авторские слова, перевод не особо подвергается глобальным изменениям.

4. Идиомы — это фразы, имеющие переносное значение. Основным критерием служит преобразование внутренней конструкции лексических единиц.

— *They think they have a good bead on things* (Они уверены, что у них все схвачено).

Происходит **прием целостного преобразования** в устойчивую конструкцию. Английская фраза “They think they have a good bead on things” дословно может быть переведена как «Они думают, что у них хороший бусинок на вещах», что не имеет смысла в русском языке. Вместо этого переводчик выбирает фразу «Они уверены, что у них все схвачено», что полностью передает смысл исходной фразы, но преобразует ее для лучшего восприятия на русском языке. Таким образом, целостное преобразование позволяет адаптировать фразу для сохранения общего смысла и контекста, при этом учитывается как структура фразы, так и культурные особенности целевого языка.

— *Come on! What you see is what I got* (Да ладно тебе! Я ничего не скрываю)

Исходная фраза “What you see is what I got” в буквальном переводе на русский может звучать как «Что видишь, то и получаешь» или «Что ты видишь, то я и имею». Однако такой перевод был бы не совсем естественным в контексте русскоязычной речи, и фраза могла бы не точно передать нужное значение.

Перевод «Я ничего не скрываю» в данном случае является примером **целостного преобразования**, поскольку фраза “What you see is what I got” здесь адаптируется так, чтобы передать идею открытости и искренности, которая имеется в оригинале. Вместо дословного перевода используется фраза, которая звучит более естественно и логично в русском контексте, сохраняя общий смысл о прозрачности и отсутствии скрытых намерений.

Этот прием позволяет избежать прямого дословного перевода, что могло бы нарушить плавность и воспринимаемость текста, и адаптировать фразу под культурные особенности языка.

Проанализировав трансформации, использованные при переводе научно-фантастического фильма «Men in Black», мы пришли к выводу, что наиболее частыми среди разобранных примеров стали лексико-семантические трансформации, в частности модуляция, генерализация и конкретизация, а также прием лексического добавления.

Прием транскрибирования как лексическая трансформация использовался для передачи авторских слов — окказионализмов. При лексико-грамматических трансформациях частыми приемами являлись компенсация и прием целостного преобразования.

Для использования современных стратегий переводчику важно ориентироваться на базовые знания в сфере киноперевода, создать план подготовки работы с оригиналом, выстроить предпереводческий анализ и проделать переводческие трансформации для создания адекватности всего кинотекста.

Литература

- Алексеева И. С.* Введение в переводоведение. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
- Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990.
- Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. М.: Р. Валент, 2011.
- Матасов Р. А.* Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.

СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ГЛАВНОГО ПЕРСОНАЖА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕЛЕСЕРИАЛА ПОД ПОЛНЫЙ ДУБЛЯЖ

М. Е. Сляднева,

студент IV курса, НГУ

А. С. Герасимова,

канд. филол. наук, доц., СПбПУ Петра Великого

Статья посвящена анализу средств создания образа главного персонажа при переводе телесериала исторического жанра под полный дубляж. В работе рассматриваются особенности аудиовизуального перевода и ограничения, связанные с переводом под дубляж. Проводится исследование вербальных и невербальных средств создания образа главного персонажа. Особое внимание уделено проблемам сохранения эмоционального воздействия на реципиента и адаптации культурных реалий для зрителей другой языковой среды.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, дубляж, художественный образ, средства создания художественного образа, вербальные и невербальные компоненты.

CREATING AN ARTISTIC IMAGE OF THE MAIN CHARACTER WHEN TRANSLATING A TV-SERIES FOR FULL DUBBING

M. E. Slyadneva, A. S. Gerasimova

The article considers issues related to the peculiarities of creating the image of the main character when translating a historical TV-series for full dubbing. It also provides a theoretical description of audiovisual translation as well as technical difficulties of dubbing. The article presents the analysis of verbal and non-verbal means used for creating the image of the main character. Special attention is paid to the issues of preserving the emotional impact on the recipient and adaptation of the culture-specific units for the audience of another language environment.

Keywords: audiovisual translation, dubbing, artistic image, means of creating the artistic image, verbal and non-verbal components.

В последнее время аудиовизуальные произведения прочно вошли в повседневную жизнь человека. С развитием интернета и запуском стриминговых сервисов (“streaming media”) и появлением трансмедийных повествований (“transmedia storytelling”) появилась возможность получать доступ к медиаконтенту в любое время и на любом

устройстве. В связи с этим возникает необходимость обратить особое внимание на аудиовизуальный перевод (далее — АВП).

Довольно долго АВП не мог найти своего места в классификации видов перевода. Существует множество подходов к определению данного термина: текстоцентрический (В. Е. Горшкова, М. С. Снеткова), лингвокультурный (Р. А. Матасов), прагматико-динамический (А. В. Козуляев), функциональный (F. Chaume), коммуникативно-функциональный (R. Mayoral, D. Kelly, N. Gallardo), дескриптивно-семиотический (D. Delabastita) [Козуляев, 2019, с. 25].

Восприятие АВП как художественного перевода препятствует пониманию сущности этого вида перевода, при котором значительное влияние на результат оказывают иные семиотические системы, прочно связанные с текстовой составляющей фильма: визуальный синтаксис, видеоряд, шумомузыкальный ряд, значимые надписи и пр. [Козуляев, 2019, с. 23]. Евгения Дмитриевна Малёнова дает следующее определение данному виду перевода: «АВП — процесс декодирования и передачи средствами языка перевода вербального компонента полисемиотического единства аудиовизуального произведения, в результате которого создаётся новый вербальный компонент этого единства, пригодный к дальнейшей обработке (субтитрированию, озвучиванию, локализации и т. п.) с учётом общего контекста произведения, ожидаемой реакции потребителя контента и функциональных ограничений, накладываемых каждым отдельным видом дальнейшей обработки» [Малёнова, 2020, с. 71].

Выделяется три вида подготовки иностранного фильма к выходу на экран на языке перевода:

1. Дубляж или дублирование — вид озвучивания фильмов, при котором осуществляется полная замена иностранной звуковой дорожки на звуковую дорожку языка перевода с учетом мимической и артикуляционной синхронизации [Козуляев, 2019, с. 38].

2. Закадровое озвучивание или войсовер (англ. “voice-over”) — разновидность озвучивания фильмов, при которой переведенная речевая дорожка накладывается на исходную приглушенную звуковую дорожку картины [Chaume, 2013, p. 108].

3. Субтитрирование — перевод, накладываемый в виде надписей на уже существующее изображение [Козуляев, 2019, с. 38].

При переводе под полный дубляж переводчик должен учитывать функциональные ограничения, включающие несколько видов синхронностей. В частности, к ним относятся губная синхронность (совпадение переведенного текста с движением губ персонажа

на экране); кинетическая синхронность (совпадение жестов и действий с языковыми знаками); и изохрония (совпадение длительности высказываний исходного текста с длительностью высказываний в переведенном тексте) [Chaume, 2012].

В данной статье рассматриваются особенности перевода британского исторического телесериала под полный дубляж, поскольку эта разновидность АВП сложнее, чем остальные типы. Материалом исследования послужил 1-ый сезон британского телесериала исторического жанра “Victoria” («Виктория»), выпущенный в 2016 году. Дублированная версия фильма была создана корпорацией “itv”. Цель исследования — проанализировать вербальные и невербальные средства создания художественного образа главной героини, королевы Виктории, в оригинальном произведении и установить, сохраняется ли образ героини при переводе телесериала с английского языка на русский под полный дубляж.

Любое произведение представляет собой совокупность образов персонажей разного типа, а также их взаимодействие с окружающим миром и между собой. Художественный образ отражает мир авторского сознания с точки зрения определенного эстетического идеала. Художественный образ объединяет элементы реального и вымышленного мира, а также связывает форму с содержанием. Формальная сторона художественного образа имеет ключевое значение для структуры произведения в целом, в то время как содержательная часть способствует развитию персонажа, его внутреннему и внешнему конфликтам [Осипов, Ахиджакова, 2024, с. 70].

В художественном тексте основные принципы описания персонажа сводятся к следующим пунктам:

1. Внешнее портретирование.

Автор описывает особенности персонажа, которые включают внешность, одежду, манеры, привычки и т. д.

2. Описание поступков персонажа.

Характеристика персонажа через его поступки и выборы раскрывает не только его внешний облик, но и внутренний мир, качества, которые невозможно увидеть глазами.

3. Индивидуализация речи персонажа.

Речь, как и внешность, является отличительной особенностью персонажа. Благодаря речевому портрету героя читатель может сделать вывод о его происхождении, социальном статусе, уровне образования. Речь отдельных персонажей может отличаться своеобразной лексикой или грамматикой, а также индивидуальным синтаксисом.

Через монологи и диалоги писатель рисует определенный образ героев своего произведения.

4. Авторская характеристика персонажа.

Создать в голове определенный образ персонажа читателю помогают авторские характеристики. Это средство широко используется писателями, потому что через авторскую характеристику можно взглянуть на героя со стороны. Авторская характеристика делает образ персонажа «объемнее» и сложнее, поскольку дополняет информацию, которую читатель узнает от самого героя (самопортретирование) и через характеристики героя другими действующими лицами. Более того, автор может манипулировать отношением читателей к персонажу: вызывать симпатию или антипатию, показывать истинные намерения и помыслы героя, добавлять недостающие детали картины.

5. Характеристика персонажа другими действующими лицами.

Часто в художественных произведениях можно встретить описание главного героя посредством реплик или мыслей других персонажей.

6. Характеристика мировоззрения персонажа.

Мировоззрение персонажа является одним из ключевых составляющих его образа, оно раскрывает характер, жизненные установки и ценности героя.

7. Значение (говорящие) фамилия или имя персонажа.

Этот прием является одним из наиболее простых и распространенных инструментов создания образа, поскольку сразу характеризуют персонажа и его отличительные особенности [Осипов, Ахиджакова, 2024, с. 72].

При рассмотрении аудиовизуального произведения к вышеупомянутым принципам описания персонажа добавляются невербальные компоненты. Существует большое количество средств создания художественного образа в аудиовизуальном произведении, например: звук, цвет, форма, движение, музыка, надпись на экране, интерьер. Многоаспектность АВП позволяет активизировать комплекс зрительских каналов восприятия и отразить то, что нельзя передать словами. В этой связи стоит вспомнить определение термина «портрет» М. М. Бахтина, включающее такие элементы, как походка, тембр голоса, меняющееся выражение лица героя [Бахтин, 2000, с. 17]. О. А. Мальцева характеризует портрет как описание внешности персонажа с его/ее особенностями такими, как черты лица, мимика, фигура, жесты, движения и одежда [Мальцева, 1986, с. 9].

В художественном произведении авторская характеристика создает атмосферу сцены. Главный инструмент автора — слово и различные стилистические средства, такие как эпитеты, метафоры, метонимии, благодаря которым читатель погружается в художественный мир. В аудиовизуальном произведении эти приемы заменяются невербальными средствами, например, для создания картины внутренней борьбы персонажа может использоваться музыка стиля эмбиент (от англ. “ambient”), приглушенный свет и темные тона в интерьере.

Проанализируем примеры из телесериала «Виктория» согласно перечисленным выше средствам создания образа персонажа.

Королева Виктория — красивая девушка восемнадцати лет с аккуратными чертами лица и утонченной фигурой. У Виктории изящная походка и прямая осанка, что добавляет ее образу величественный вид. В фильме наряды королевы соответствуют канону моды начала XIX века — специальный корсет с заниженной талией, который шнуровался до самых бедер, крупные рукава-фонарики, объемная юбка-колокол в пол и белоснежные перчатки. Находясь на прогулке, королева Виктория надевает капор, который гармонично сочетается с нарядом. Королева не появляется при дворе с распущенными волосами — они аккуратно собраны в прическу. Главная героиня, будучи ребенком тринадцати лет, знала, что ей суждено стать королевой, поэтому внутренне готовила себя к такой ответственности.

Приведенный ниже пример представляет элемент самопортретирования. Усаживаясь на трон своего дедушки, главная героиня не достает до пола ногами и соглашается с лордом Мельбурном в том, что стоит подобрать другой трон для того, чтобы выглядеть на нем настоящей королевой. Сначала зритель видит крупным планом ноги Виктории, находящиеся в воздухе, а затем средний план показывает легкую улыбку главной героини, которую можно интерпретировать как ироническое отношение девушки к своему росту:

Victoria: It is hard to be dignified when your feet are six inches from the floor.	Виктория: Трудно сидеть величаво, когда ноги болтаются над полом.

При переводе под дубляж переводчик поменял точную меру длины “six inches” (дословно: «шесть дюймов») на глагол «болтаются», адаптируя оригинал для русскоязычного зрителя, поскольку в России используется другая мера измерения длины — метры. Кроме того, при дубляже важно «уложить текст в губы», поэтому в русском варианте вместо слова «величественно» была использована лексема

«величаво», сохраняющая то же значение. При переводе образ королевы в некотором смысле изменен за счет выбора лексических единиц разговорного стиля.

В следующем примере описывается поступок королевы Виктории. Виктория вынашивает ребенка, поэтому ее муж Альберт помогает ей с государственными делами. Интерьер спальни и отсутствие музыкальной дорожки воссоздают атмосферу спокойствия и умиротворения. Благодаря приглушенному свету лицо главной героини кажется бледным и болезненным.

Victoria: Power must be seen to come from me.	Виктория: Власть должна исходить от меня.

В оригинале реплика героини отражает идею «видимости власти», при этом не обязательно, чтобы она действительно исходила от королевы. В варианте дубляжа зритель ощущает убежденность Виктории в том, что в каком бы состоянии она не находилась, она будет служить своей стране, потому что это ее долг. Такой эффект достигается за счет опущения глагола “see” и изменения залоговой формы (пассивный залог в английском варианте меняется на действительный в русском). Образ героини при переводе в некотором смысле изменен.

При анализе речевого портрета главной героини были выявлены следующие особенности. У королевы Виктории британский акцент (received pronunciation). Она использует высокопарную лексику (“dignify”, “disown”, “merciful”, “allowance” и др.) и не употребляет обценные слова. В кругу близких людей королева Виктория иронически подмечает некоторые вещи, что означает, что она не лишена юмора. Так, например, в сцене первой встречи со своими двоюродными братьями Альбертом и Эрнестом героиня дает ироничный ответ своей матери, которая пытается представить родственников в самом лучшем свете:

Victoria's mama: Oh, Drina, are your cousins not handsome? Such fine Coburg specimens. Victoria: Please, Mama. They're not racehorse.	Мать Виктории: Дрина, разве твои кузены не хороши? Лучшие представители Кобурга. Виктория: Мама, прошу, они не кони.

В данном отрывке Виктория дает ироничный ответ и проводит аналогию между братьями и «конями», потому что мать употребила слово “specimens”, которое переводится как «образцы» /

«экземпляры». Более того, концепт «скачки» является ключевым в британской культуре, именно поэтому в качестве сравнения были выбраны «кони». Отметим также, что в тексте дубляжа “cousins” переведено как «кузены», а не «двоюродные братья». Это сделано, во-первых, для того, чтобы технически уложить «текст в губы», а во-вторых, чтобы сохранить культурный аспект оригинала. Образ главной героини сохранен.

В телесериале отсутствует автор, устанавливающий место и время действия. Однако зритель может увидеть различные надписи на экране, таблички в кадре, интерьер. В телесериале в начале первой серии на экран выводится текст “1837. The monarchy is in crises.” (дословно: «1837 год, монархия в упадке»), описывающий период повествования. С самого начала у зрителя возникает чувство эмпатии к героине, поскольку она становится королевой в трудные для страны времена.

В ходе исследования были также найдены характеристики королевы Виктории, данные другими действующими лицами. Так, например, дядя главной героини Эрнест Август заявляет о неспособности его племянницы управлять страной:

Ernest Augustus: She seems incapable of taking care of the business of government.	Эрнест Август: Кажется, ей не по зубам правительственные дела.

В предложенном переводе наблюдаются грамматические и стилистические преобразования. Грамматические преобразования включают изменение падежа личного местоимения «она» с именительного на дательный, а также изменение предикативной основы “she seems” на вводную лексему «кажется». Изменение стиля происходит за счет добавления идиоматического словосочетания «не по зубам», означающего «не по силам» для английской фразы “seems incapable of”. Данное решение вызвано техническими особенностями АВП, поскольку уложить фразу «не способна заниматься» в рамках артикуляции под полный дубляж невозможно. Более того, не смотря на одинаковое количество слогов, идиома «не по зубам» носит более выраженный эмоциональный оттенок, чем словосочетание «не по силам», что важно в контексте эмоционального воздействия на зрителя. Таким образом, вся фраза приобретает разговорный стиль и звучит естественно для русскоязычного реципиента. При переводе образ героини сохранен.

Следующий пример иллюстрирует мировоззрение королевы Виктории. Главная героиня призывает лорда Мельбурна заменить установленную законом смертную казнь на ссылку в Австралию, поскольку

считает, что казнь — это слишком жестокое наказание за преступление. Персонаж хочет, чтобы ее правление было «более милосердным», что доказывает тот факт, что у королевы Виктории доброе сердце.

Victoria: Indeed I do, but I think you do not understand the severity of the punishment. Such things may have been necessary in the reign of Elizabeth... but I would like my reign to be a merciful one.	Виктория: Я понимаю, но Вы, кажется, не понимаете всей тяжести наказания. Возможно, это было бы уместно во времена правления Елизаветы, но мое правление должно быть более милосердным.

В дубляже переводчик опустил наречие “indeed” (дословно: «конечно»), придающее тональность уверенности оригинальной реплике. Так же вместо конструкции “I would like”, выражающей желание, переводчик использовал фразу «должно быть», которая выражает долженствование и тем самым изменяет образ королевы Виктории. В русском варианте за счет изменения вида предложения с определенно-личного на безличное заявление королевы Виктории воспринимается как более официальное и сдержанное, поскольку оно лишено эмоций.

Настоящее имя королевы — Александрина. Однако, всходя на престол, королева выбирает имя Виктория, которое относится к категории «говорящих» имен и означает «победа». Данное решение говорит о ее искренних намерениях служить своей стране и честно выполнять обязанности монарха, способствовать развитию и благополучию Англии. На королеве надеты корона и мантия, символизирующие ее власть, что придает заявлению официальный статус.

Victoria: In the proclamation, I am referred to as Alexandrina Victoria. But I do not like the name Alexadrina. From now on... I wish to be called... Victoria.	Виктория: В тексте провозглашения я значусь как Александрина-Виктория, но это имя мне не по нраву. Отныне я хочу именоваться Викторией.

В оригинале героиня использует выражение “I do not like” (дословно: «мне не нравится»), а в дубляже она говорит «мне не по нраву». В целом, русский вариант фразы оформлен в литературном возвышенном стиле («значусь», «мне не по нраву», «отныне», «именоваться»), посредством чего подчеркивается особый статус королевы. Кроме того, в переводе произведено изменение пассивного залога на действительный (“I am referred to” — «я значусь», “I wish to be called” — «я хочу именоваться»). Образ главной героини в некотором смысле изменен при переводе.

В ходе исследования были проанализированы примеры средств создания художественного образа главного персонажа в историческом телесериале при переводе данного произведения под полный дубляж с английского языка на русский. По результатам анализа были сделаны некоторые выводы. Прежде всего, в АВП к вербальным средствам создания образа добавляется невербальный компонент, который воздействует на зрителя через различные каналы восприятия, позволяя ему глубже погрузиться в кинематографическую картину. В рамках анализируемых примеров в большинстве случаев при переводе под полный дубляж образ главной героини изменялся за счет выбора переводчиком других лексических единиц, изменения синтаксических и грамматических конструкций, что продиктовано необходимостью «укладки текста в губы» и другими техническими требованиями дубляжа. В ходе анализа примеров встретились такие переводческие решения как: опущение элемента, замена конструкций волеизъявления на конструкции долженствования, введение идиоматических конструкций языка перевода, изменение стилистического регистра лексем с высокого на разговорный и наоборот, изменения падежа у местоимений и формы залога у глаголов, изменение вида предложения с определенно-личного на безличное. Исследование может быть продолжено анализом средств создания мужских образов и образов второстепенных персонажей при переводе телесериала исторического жанра под полный дубляж.

Литература

- Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000.
- Козуляев А. В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
- Малёнова Е. Д. К определению понятия «аудиовизуальный перевод» // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. Вып. 48. Н. Новгород: Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2019. С. 64–74.
- Мальцева О. А. Семантико-стилистическая интерпретация словесного портрета и повторной номинации в художественном прозаическом тексте: дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986.
- Осипов Г. А., Ахиджакова С. А. Лингвистические средства экспликации портрета персонажа в художественном тексте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. 2024. № 1 (332). С. 69–77.
- Chaume F. Audiovisual Translation: Dubbing. London, 2012.
- Chaume F. The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies // Translation Spaces. 2013, Jan. Vol. 2, no. 1. P. 105–123.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ РЭП ТЕКСТОВ

М. Г. Снецкой,

студент IV курса¹, ЛГУ им. А. С. Пушкина

В статье исследованы тексты рэп песен на французском языке. Рассмотрен лексический состав франкоязычных рэп текстов и определены основные способы перевода, используемые для перевода текстов данного типа на русский язык. В данной работе также была дана характеристика тем средствам языковой выразительности, которые способствуют наполнению рэп песен оценочностью, фамильярной окраской, особым смыслом.

Ключевые слова: французский язык, рэп, разговорная лексика, заимствование, аргю, верлан.

FEATURES OF THE TRANSLATION OF FRENCH RAP TEXTS

M. G. Snetskoi

The article examines the lyrics of rap songs in French. The lexical composition of French-language rap texts is considered and the main translation methods used to translate texts of this type into Russian are determined. In this work, we also characterized those means of linguistic expression that contribute to filling rap songs with evaluativity, emotional tone, and special meaning.

Keywords: French, rap, spoken vocabulary, borrowing, argo, verlan.

Неотъемлемой частью культурного пространства является процесс «демократизации». Характерной чертой данной тенденции выступает «вульгаризация» обиходного дискурса. Это явление проявляется в интенсивном влиянии народного языка на литературную норму через активное проникновение в стандарт просторечий и жаргонной лексики [Федосеева, 2011, с. 159]. Ярким выразителем процесса «демократизации» выступает рэп как музыкально-поэтическое искусство, лингвистический компонент хип-хоп культуры. Рэп — это быстрый, ритмический речитатив под музыку. Рэп как обязательный компонент хип-хоп культуры является наиболее информативной составляющей маскулинного дискурса. К его значимым чертам относятся наличие ненормативной лексики, стилистически сниженных лингвистических средств выражения, агрессивность, фамильярность

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. В. В. Дацюк.

и вульгарность [Чурушкина, 2012, с. 5–6]. Особенность рэпа заключается в том, что, наряду с литературным языком, в рэп текстах значительное место занимают молодежный жаргон, а также, часто повторяющиеся лексемы из аргота. Разговорный язык располагает богатым словарем, который наслаивается на лексику общего языка и составляет специфику речи. Обогащение лексического пласта разговорной речи происходит разными путями.

Настоящее исследование посвящено специфике перевода текстов французского рэпа, а также лексическим, синтаксическим и грамматическим особенностям. В связи с различными культурными традициями и особенностями развития языка, переводчики сталкиваются с трудностями перевода текстов, особенно текстов художественной направленности, в том числе и музыкальных текстов. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что несмотря на большое количество работ в области теории художественного перевода, исследования, посвященные проблеме перевода рэп текстов остаются по-прежнему чрезвычайно малочисленными, хотя данный вид прецедентных текстов представляет огромный интерес с культурологической точки зрения.

Материалом исследования послужили тексты рэп песен следующих франкоязычных исполнителей IAM, Sniper, Oxmo Puccino, Nuttea, MC Solaar, J2LASTEU, а также материалом для практической части послужили интернет ресурсы <https://lyricstranslate.com> и «Амальгама», которые предоставляют перевод французских песен на другие языки.

Рэп изначально формировался как субкультура протеста, поэтому текст принимал лозунговые формы. Условно это можно назвать мелодекламацией. Изначально, зародившись в цветных американских кварталах, рэп выработал специфический язык протеста, выделяющий его от других видов субкультур и демонстрирующий свой контркультурный характер. Творчество рэперов очень разнообразно, тематика текстов может быть как развлекательно-танцевальной, так и глубоко социальной: тема дискриминации на почве расовой принадлежности (IAM, *Petit Frère*), любовных отношений (MC Solaar, *Caroline*), маргинальный образ жизни и употребление наркотиков (IAM, *C'est donc ça nos vies*), описание жизни в гетто с использованием ненормативной лексики (Oxmo Puccino, *Pucc' Fiction*), так же большинство рэп исполнителей демонстрируют: пропаганду свободы личности, независимость молодежи; жестокость и агрессивность в речи; высока степень эмоциональности высказывай наряду с их

противоречивостью; неопределенность, противоречивость, алогичность высказываний; призыв к борьбе [Тесленко, 2021, с. 5]. Проблемы, поднимаемые в рэпе, отражают актуальное отношение молодежи к остросоциальным, политическим или экономическим проблемам общества.

Французский рэп — это слияние французской, африканской и арабской культур. Количество заимствований из того или иного языка будет зависеть от биографии автора, прежде всего места его рождения. Стоит отметить, что исполнителями рэпа во Франции являются франкофоны и мигранты, этот факт объясняет стремительное появление заимствованной лексики в национальном языке. Исполнители создают авторские сленгизмы, которые будут понятны лишь преданным фанатам, знающим всё о его жизни. При этом в текстах французских рэп-песен ярко выражено доминирование агрессивных настроений, что обусловлено затрагиванием в данном жанре табуированных обществом тем [Хабибуллина, 2014, с. 172]. Можно выделить следующие лингвистические особенности во французском рэпе, схожие с рэп культурами других языков: обилие арго, вызванный сущностью рэп текстов (рэп проявляется как культура протеста и идентифицируется как контркультура, так же обилие арго связано с маргинальностью текстов рэп исполнителей). Характерной чертой современного французского арго стала высокая степень его антропоцентричности, поскольку одной из приоритетных областей являются номинация и характеристика человека, реализующиеся через бытовую, социальную, эмоциональную и интеллектуальную сферы.

Рассмотрим примеры. В песне *Petit frère* (IAM) можно найти примеры использования арго: *Petit frère rêve de bagnoles, de fringues, de tunes* — “*bagnoles*” означает старую машину или более подходящее по контексту колымагу, “*fringues*” — полностью разговорное слово, которое означает тряпки, шмотки, “*tunes*” обозначает деньги (в данном случае *бабки*), но вместо привычного *argent* автор применил это и другие слова для эмоциональной окраски, показывая, что криминальная жизнь несет за собой большие и серьезные последствия.

В песне *C'est Donc Ça Nos Vies* (IAM) есть строчка *Micro en main, j'envoie ma came, nos soucis sur ton phonogramme* — в данном случае выделенное слово означает «наркотики», но с более сниженным регистром, что эквивалентно разговорному слову «наркота». Выбор такого слова обусловлен тематикой всей песни — тяжелой криминальной жизни во Франции. Реципиент, услышав слово *came* понимает, что

речь идет о наркотиках не с медицинской или научной точек зрения. *Salut petit pote ça boume dans leur caisse les flics zooment, on fume la sess, uex* — выделенное слово обозначает презрительное название полицейских, а именно «коп, легавый». Прагматика данного слова лежит в том, что реципиент понимает отношение автора к легальной жизни и о людях, которые работают в силовых структурах.

В песне *Caroline* (MC Solaar) — *Canadair de tes frayeurs* — слово *Canadair* обозначает модель самолета, который используется для тушения пожаров, но в данном случае это является метафорой и автор перевода перевел это слово как *тушить*. В данном случае автор перевода воспользовался методом смыслового развития и заменил исконное слово на слово, которое больше подходит по смыслу и будет понятно русскоязычному читателю. По методу аналогии слово было переведено крайне близко по смыслу к оригиналу.

Для франкоязычных рэп текстов также характерно обилие заимствованных слов из разных языков (*sayonara* — японский язык, *tovaritch* — русский язык, *salam aleykum* — арабский язык).

В связи с давними связями России и Франции и развитым франко-русским диалогом, во Франции относительно популярен русский язык и культура, это также находит свое проявление в рэп текстах. Так, у некоторых исполнителей появляются упоминания СССР. В связи с криминализацией российского общества в 90-е годы французские рэп исполнители «вдохновляются» криминальным периодом в истории России. Так, французский исполнитель *Tovaritch*, чей псевдоним является заимствованием из русского, переданным с помощью транскрибирования, в своих текстах использует элементы русской лексики со сниженным регистром. Например: *Pour mes sœurs, un bratan* (grr), *pour mes frères, un bratan*. Также используется ненормативная лексика.

В связи с тесными связями французского и арабского языков, во французском появился заметный пласт слов, чьи лексемы имеют арабское происхождение. Большую роль арабизмы также играют во французском рэпе. Это связано с тем, что производителями рэпа (языка протеста), были малообеспеченные слои населения, в которые входят мигранты из арабских стран. Примеры агротизмов арабского происхождения: *taf* (*travail*), *balaise* (*grand*), *bésef* (*beaucoup*), *cleuvé* (*fatigué*), *Wallah* (*par Dieu*), *kiffer* (*aimer*), *seum* (*rage*), *rnouche* (*policier*), *srab* (*ami, copain*), *tarma* (*fesse, derrière*).

В песне *Petit frère* (IAM) можно найти примеры арабских заимствований: *Mais ses poches sont arides, alors on fait le caïd* — слово *caïd*

по происхождению является арабским и означает *вождь*, но основываясь на методе смыслового развития, мы можем сделать вывод, что речь идет о «главаре» в криминальном мире, то есть следует подобрать слово с криминальным значением — *главарь*.

Огромный пласт лексики, используемой в рэп текстах заимствован из английского языка или же франгле. Рассмотрим примеры.

В песне *Petit frère* (IAM) можно найти такие примеры использования франгле: *Petit frère fume des **spliffs** et casse des voitures* — в данном случае слово **spliffs** является варваризмом, так как полностью было заимствованного из английского языка и означает сигарету, содержащую в себе каннабиноидные наркотики. Так как в русской рэп культуре имеется заимствованное из английского языка слово, обозначающее сигарету с каннабиноидными наркотиками, то слово *сплиф* или *косяк* будут наиболее эквивалентными. *De mon temps, les **rackets**, les bastons, les dégâts* — **rackets** является прямым заимствованием с английского языка, обозначающее незаконное присвоение собственности. В русском языке существует слово *рэкет*, обозначающее то же, что и во французском аналоге, так как это слова в русском и французском являются заимствованием с английского языка. *Le grand standing, c'est tout ce dont il a envie* — выделенное слово является прямым заимствованием с английского *grandstanding*, обозначающее игру на публику. Наиболее адекватным переводом этой лексической единицы будет слово *выпендрей*, которое имеет сниженный регистр.

В песне *C'est Donc Ça Nos Vies* (IAM): *Salut petit pote ça boume dans leur caisse les flics **zooment**, on fume la sess, yeh* — выделенное слово **zooment**, является прямым заимствованием с английского языка от слова *zoom*, и как в языке оригинала означает существительное *приближение при съемке*, а также глагол *снимать с помощью приближения камеры*.

Французские рэп тексты изобилуют также сокращениями, которые используются как более традиционно — для создания благозвучия, а также менее традиционным методом — как в большинстве рэп текстов, для придания значимости словам, а также для «шифрования» слов. Сокращения важны для сохранения ритмического рисунка песни и для того, чтобы подчеркнуть отличие от общей культуры. Рассмотрим примеры.

В песне *C'est donc ça nos vies* (IAM) используется сокращение *НН*, которое часто используется в рэп текстах и является аббревиатурой *hip-hop*. При переводе аббревиатуры *НН*, авторы передают это

сокращение как *хип-хоп*, чтобы русскому слушателю было легче понять значение данной аббревиатуры. По аналогии с вышеупомянутым примером во французском рэпе распространено употребление сокращения *R*, что является аббревиатурой слова *rien*. Данная аббревиатура не переводится, а переводится слово *rien*, то есть *R* переводится как *ничего*. Также в вышеупомянутой песне используется сокращение *micro* от слова *microphone*, перевод данного сокращения осуществляется транскрибированием, так как в русском рэпе уже укоренилось использование сокращения *микро* в значении *микрофон*.

В песне *Caroline* (MC Solaar) присутствует сокращение *Caro*, которое является сокращением от имени *Carolina*. Перевод сокращений вызывает наибольшие трудности, так как если переводчик сохраняет сокращение при переводе практически никогда не удастся сохранить ритмический рисунок песни.

Еще одна характерная особенность французского рэпа — верлан, способ создания новых слов путем перестановки последнего и первого слога местами, является характерной чертой французского рэпа. В русском языке нам не удалось найти такой «перевернутый» сленг, который был бы эквивалентен верлану. Поэтому мы приходим к предположению, что наиболее подходящим способом перевода для верлана может быть контекстуальный синоним или сленговым эквивалентом. В рэп текстах часто используются такие верланизированные слова с негативной коннотацией как: *céfran* (верланизированное слово *français*) и обозначает оно коренного француза, автор перевода переводит это слово как *французик* потому, что большинство рэп-исполнителей не являются коренными французами и с презрением относятся к тем, кто пренебрежительно относятся к чернокожему населению; *iencli* (верланизированное слово *client*) обозначает клиента наркоторговцев, людей которые покупают наркотики, так как слово верланизировано, то переводом этого слова будет сленговое слово *юзер*, пришедшее из английского языка, которые означает человека, употребляющего наркотики; *poichi* (верланизированное слово *chinoise*) обозначает любого человека азиатского происхождения, адекватный перевод этого слова — *узкоглазый, желтый*, так как эти слова являются сленговым, пренебрежительным названием лиц азиатской внешности. При переводе вышеуказанных примеров использовался метод смыслового развития.

В процессе перевода мы столкнулись с рядом проблем при переводе французских рэп текстов на русский. Безусловно, можно сказать, что самой сложной задачей для переводчика поэтических текстов

является сохранение оригинального ритмического рисунка песни. В ритмическом рисунке песни могут быть заложены средства художественной выразительности речи, метафоры и образность, которую трудно сохранить при переводе на русский язык. Переводчик также может столкнуться с трудностями подбора адекватного перевода тех или иных лексических единиц. В особенности это касается верланизированных слов, которые скрывают в себе дополнительные смыслы. Зачастую арготическая лексика имеет эквивалент в разговорной лексике иностранного языка, но в зависимости от контекста разговорная лексика может быть излишней. Сложность также представляют заимствованные слова, особенно это касается слов арабского происхождения. Большинство слов арабского происхождения имеют особую пометку в словарях, однако в процессе исследования мы столкнулись с тем, что словари не дают указания на происхождение слов. Мы выявили, что наиболее распространенным методом перевода музыкальных текстов является смысловой перевод, заключающийся в поиске эквивалентов в переводимом языке для передачи основного смысла. Такие методы как эквиритмический перевод и перевод с адаптацией текста наименее популярны. Связано это с тем, что эквиритмический перевод сложен в своем исполнении и с его помощью редко удастся передать смысл музыкального текста. Перевод с адаптацией текста является самым сложным в своем исполнении, так как совмещает в себе концепт двух вышеперечисленных методов перевода.

Литература

- Тесленко А. Н. Рэп как индикатор протестного потенциала поколения Z // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rep-kak-indikator-protestnogo-potentsiala-pokoleniya-z> (дата обращения: 22.11.2024).
- Федосеева О. В. Жаргонная лексика в современном испанском обиходном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 1 (8). С. 159–162.
- Хабибуллина Ф. Я., Иванова И. Г. Тексты песен рэп как отражение основных способов обогащения лексики французского языка // Альманах современной науки и образования. 2014. № 4 (83). С. 172–175.
- Чурушкина А. М. Прагмалингвистические характеристики маскулинного дискурса (на материале текстов рэперов Германии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ

С. З. Костина,

студент IV курса¹, ЛГУ им. А. С. Пушкина

Данная статья посвящена изучению английских авторских окказионализмов и проблеме передачи иноязычных авторских окказионализмов при переводе с английского на русский язык. Проблема передачи авторских окказионализмов в переводе требует комплексного подхода с учетом функции, которую они реализуют в художественном произведении. Описаны наиболее продуктивные способы передачи окказионализмов, употребляемых в прозе Ли Бардуго (Leigh Bardugo), в русскоязычных переводах. В качестве материала использовались романы *The Six of Crows* и *Crooked Kingdom* и их переводы на русский язык «Шестерка воронов» и «Продажное королевство», а также выявленные в них окказионализмы.

Ключевые слова: окказионализм, окказиональная лексика, методы перевода, калькирование, транслитерация, транскрипция, описательный перевод.

THE PROBLEM OF TRANSLATING AUTHOR'S OCCASIONALISMS

S. Z. Kostina

This article is devoted to the study of English author's occasionalisms and covers the issue of translating author's occasionalisms from English into Russian. The issue of author's occasionalisms in translation requires a comprehensive approach, taking into account the function they serve in a literary work. The most productive methods for translating occasionalisms in the novel of Leigh Bardugo in Russian translations are described. The material for the study were the novels "The Six of Crows" and "Crooked Kingdom" by Leigh Bardugo and their translation into Russian, as well as the occasionalisms found therein served as the basis for this study.

Keywords: occasionalism, methods of translating, calquing, transliteration, transcription, descriptive translation.

Авторские окказионализмы являются особым видом авторских неологизмов. Они представляют значительный интерес, как для теории, так и для практики перевода, так как окказионализмы относятся к области трудно переводимого или непереводаемого. Перевод таких сложных и многоплановых образований, как окказионализмы — это разноплановое явление, которое связано с взаимодействием языка

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. В. В. Дацюк.

и речи, а также является важным средством стилизации в языковой системе. Таким образом, эти единицы требуют принятия самостоятельных и оригинальных решений от переводчика. Исследователи выделяют следующие основные признаки окказионализмов: принадлежность к речи, творческий характер, так как они создаются заново для каждого конкретного случая употребления; отсутствие нормативности; одноразовость, они используются для передачи конкретной ситуации, которую не может передать узвальное слово; факкультативность [Лыков, 1976, с. 106–115].

Большинство авторских окказионализмов не вносятся в словари и используются только в произведениях автора и не выходят за его пределы. Поэтому переводчики постоянно сталкиваются с проблемой передачи окказионализмов.

В современной теории окказиональности выделяют два вида окказионализмов. Первые образованы с помощью словообразовательных моделей, уже существующих в языке, вторая группа — это окказионализмы с нарушением общепринятой языковой нормы [Несветайло, 2008, с. 145].

Использование индивидуально-авторских окказионализмов характерно, в первую очередь, для художественных произведений. Такое словотворчество присуще таким жанрам как фэнтези и научная фантастика, где автор с помощью окказиональных слов создает новый мир, с различными существами и предметами, чтобы погрузить читателя в совершенно другую атмосферу. Одним из таких авторов, которые используют авторские окказионализмы в своих произведениях, является Ли Бардуго, американская писательница, автор таких фэнтези-бестселлеров, как «Тень и кость» и «Шестёрка воронов».

В данной статье мы рассмотрим, какие стратегии перевода использовала переводчица Анастасия Харченко при переводе произведений Ли Бардуго «Шестерка воронов» и «Продажное королевство». Источником вдохновения для создания атмосферы в этих книгах для Ли Бардуго был образ царской России. Именно поэтому в произведениях встречаются знакомые образы, царские дворцы, цари и царицы, а также такие имена как Александр, Анастасия и т. п.

Рассмотрим первый способ перевода окказиональной лексики — транслитерация. Транслитерация — это передача графического облика слова, то есть воссоздание слова одной письменной системы с использованием букв другой системы. Транслитерация позволяет сохранять оригинальную структуру слова, но с использованием букв алфавита другого языка [Комиссаров, 1990, с. 173].

Рассмотрим несколько примеров:

Elderclock — Эльдерклок

«He was interrupted by a guard's voice shouting in Fjerdan just as the ***Elderclock*** began to chime six bells» [Bardugo, 2017, p. 384] — «Его перебил голос стражника, кричащего что-то на фьерданском. В ту же секунду ***Эльдерклок*** отбил шесть ударов» [Бардуго, 2021б, с. 270].

Данный окказионализм образован путем словосложением, то есть «старшие часты» (elder + clock), но при переводе было принято решение перевести окказионализм путем транслитерации, поскольку значение данного слова понятно только благодаря контексту.

Noviy Zem — Новый Зем

«In Fjerda, the Wandering Isle, ***Novyi Zem***» [Bardugo, 2018, p. 311] — «Во Фьерде, Блуждающем острове, ***Новом Земе***» [Бардуго, 2021а, с. 293].

Новый Зем — это название страны, которая расположена к западу от Истиноморя, к югу от Блуждающего Острова и к северу от Южных Колоний, и является местом, где проходят основные действия в книге.

Окказионализм при переводе сохранил свою графическую форму. В данном случае переводчица использовала способ транслитерации, что является уместным, поскольку изначальный окказионализм по своей форме и написанию напоминает прилагательное «новый» из русского языка. Данный пример также демонстрирует, что автор при написании данного произведения использовала лексику русского языка и преобразовывала ее в окказиональные слова в английском языке.

Keramzin — Керамзин

«They'd been sent to ***Keramzin*** together during the war» [Bardugo, 2017, p. 277] — «Во время войны их отправили в ***Керамзин***» [Бардуго, 2021б, с. 232].

Керамзин — это название небольшой деревни на юге Равки. В данном случае, при переводе был использован способ транслитерации.

Os Alta — Ос Альта

«He will swim deep into ***Os Alta***, try to find his family on one of the old routes, and meet Nina» [Bardugo, 2018, p. 344] — «Заплывет вглубь ***Ос Альты***, попытается найти семью на одном из старых маршрутов, увидится с Ниной» [Бардуго, 2021а, с. 327].

Ос Альта — это столица и самый большой город в Равке. В романе данный окказионализм используется крайне редко. При переводе использовался способ транслитерации.

Следующим способ перевода окказионализмов является транскрипция. Транскрипция — это способ перевода, при котором передаются звуки языка с использованием графических символов. Транскрипция не стремится сохранить буквы оригинального текста, но передает звуки речи [Комиссаров, 1990, с. 173].

Рассмотрим несколько примеров:

***Shevratti* — Шеврамми**

«She'd waved her hand in disgust. "***Shevratti***", she'd said. "Know-nothings"» [Bardugo, 2017, p. 89] — «Она с отвращением махнула рукой. — ***Шеврамми***. Невежды» [Бардуго, 2021б, с. 75].

Это название банды мошенников, которые обманывали людей путем предсказания будущего. В данном случае семантический компонент исключен, однако перевод сопровождается переводческим комментарием, пояснением.

***Inferni* — инферны**

«***Inferni*** soldiers, your precious, persecuted Grisha, burned our village to the ground» [Bardugo, 2017, p. 261] — «Солдаты-***инферны***, твои драгоценные несчастные гриши спалили нашу деревню дотла» [Бардуго, 2021б, с. 219].

В произведении *инферны* — это люди, которые могли управлять огнем. В данном случае основа окказионализма *inferni* достаточно прозрачна, поскольку данное слово произошло от узуального слова. При переводе окказионализма большее внимание было уделено соответствию фонетической форме.

***Alkemi* — алкемы**

«***Алкемы*** — это гриши из ордена Субстанциалов» [Бардуго, 2021б, с. 324] — «***Alkemi*** are Grishas from the order of the Materialki» [Bardugo, 2017, p. 385].

Алкемы — люди, у которых есть уникальная способность — взаимодействовать с веществами разного рода. Для передачи этой идеи в основе окказионализма было заложено слово *alchemy*, но форму будущего окказионализма больше определяет транскрипционный облик слова, который взят за основу.

Калькирование является еще одним способом перевода окказиональной лексики. Это способ перевода, при котором происходит замена частей лексической единицы их лексическими соответствиями в переводимом языке. В данном способе перевода происходит создание нового слова в переводимом языке [Комиссаров, 1990, с. 174].

Перевод окказиональной лексики путем калькирования является распространенным вариантом перевода в данном романе.

Например, *the Dregs* — «Отбросы».

«They were all bruisers and brawlers, culled from the younger members of the *Dregs*, the people Kaz trusted most» [Bardugo, 2017, p. 26] — «Все ребята были отпетыми хулиганами и дебоширами, отобранными из самых юных членов банды «Отбросы», — людьми, которым Каз доверял больше всего» [Бардуго, 2021б, с. 18].

В произведении так называли преступную группу людей, которые представляли собой низший слой общества, занимались мелким воровством.

Еще одним примером калькирования может стать *Squaller* — **шквальный**.

«He knew he should have tried to secure some *Squallers* for the journey, but they were hell to come by» [Bardugo, 2017, p. 175] — «Он знал, что стоило нанять пару **шквальных** для путешествия, но их было чертовски сложно найти» [Бардуго, 2021б, с. 148].

Данная окказиональная единица *Squallers* была образована с помощью узуального слова *squall* — *a sudden strong wind or short storm* и аффикса *-er*. *Squall* можно перевести как порывистый ветер. В процессе перевода была изменена часть речи окказионализма из существительного в субстантивированное прилагательное. В процессе подбора схожего существительного в русском языке возникли трудности, и переводчица приняла решение изменить часть речи для лучшего восприятия. Само слово **шквальный** не является окказиональным в русском языке, хотя в данном контексте оно приобрело иное значение.

Следующий способ перевода — описательный способ перевода или же экспликация, предполагает разъяснение значения термина при отсутствии его закрепившегося эквивалента в словарях переводимого языка [Комиссаров, 1990, с. 174].

***Grishaverse* — вселенная гришей**

Данный окказионализм есть в названии цикла романов, к которому и принадлежит само произведение «Шестёрка воронов». Способ образования данного окказионализма — словосложение (*grisha* + *verse*). Вне контекста этот окказионализм не несет никакой смысловой нагрузки. Данная окказиональная единица была переведена с помощью описательного перевода.

В данном романе также встречается смешанный способ перевода. Здесь мы рассмотрим окказионализмы, способ перевода которых, нельзя однозначно отнести к какому либо одному способу. То есть при переводе данных слов, окказионализм был создан путем транслитерации и калькирования.

Corporalki — корпориа́лы

«Most Grisha ***Corporalki*** focused on the body — to kill or to cure — but Nina had needed a job that would keep her in Ketterdam and out of trouble» [Bardugo, 2017, p. 93] — «Большинство ***корпориа́лов*** работали с телом, — умерщвляли или исцеляли, — но Нине нужна была работа, которая позволила бы ей остаться в Кеттердаме и не попасть в беду» [Бардуго, 2021б, с. 78].

В переводе corporal — это телесный, физический. Окказионализм Corporalki был создан посредством добавления, к узуальному слову авторского аффикса –ki. Данный аффикс используется для подражания русскоязычным словам, заканчивающимся на –ки. Подобные морфемы делают текст уникальным. Такие авторские решения могут быть понятны читателю, именно поэтому контекст играет важную роль в таких случаях.

При переводе окказионализма, был утерян аффикс –ki. Окказионализм приобрел вид более понятный и привычный для русскоязычного читателя. Еще одним необычным решением было добавить в переводе, как женский род, так и мужской — корпориа́лка и корпориа́л. Окказионализм Corporalki был переведен путем транслитерации с элементами калькирования –alki —> –алы.

Etherealki — эфиреа́лы

«Red for Corporalki. Blue for ***Etherealki***. Purple for Materialki» [Bardugo, 2017, p. 384] — «Красный цвет корпориа́лов, синий — ***эфиреа́лов***, фиолетовый — субстанциа́лов» [Бардуго, 2021б, с. 323].

Эфиреа́лы — это люди, наделенные способностью к управлению стихиями (водой, ветром, огнем). У окказионального Etherealki схожая структура образования, как и у Corporalki. К уже существующему слову ethereal был добавлен аффикс –ki. Этот окказионализм, показывает принадлежность к определенным способностям. При переводе окказионализма, был утерян аффикс –ki. Перевод путем транслитерации с элементами калькирования (alki —> –алы). Так окказионализм приобрел понятный и привычный для русскоязычного читателя.

Перевод окказионализмов — это очень сложный и трудоемкий процесс. Перед переводчиком стоит трудная задача перевести слово, которое было создано автором произведения. Необходимо проанализировать контекст, понять смысл всего произведения и идею автора, а потом уже делать перевод. Стратегии перевода могут быть совершенно разные, это зависит только от самого переводчика. Переводчик может воспользоваться транскрипцией / транслитерацией,

чтобы создать максимально похожее слово по фонетической или буквенной форме, калькированием, заменить составные части лексической единицы их лексическими соответствиями или же совершить описательный перевод. В результате анализа переводов произведений Ли Бардуго «Шестерка воронов» и «Продажное королевство» мы пришли к выводу о том, что переводчица смогла воссоздать ту же атмосферу, что и в оригинале путем транслитерации, транскрипции, калькирования и в редких случаях описательного перевода. В данных произведениях не были выявлены опущения. При переводе внимание уделялось в первую очередь значению слова и его этимологии, а также фонетической и буквенной форме.

Литература

- Бардуго Л.* Продажное королевство / пер. с англ. А. Харченко. М.: АСТ, 2021а.
- Бардуго Л.* Шестерка воронов / пер. с англ. А. Харченко. М.: АСТ, 2021б.
- Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1990.
- Лыков А. Г.* Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). М.: Высшая школа, 1976.
- Несветайло Ю. Н.* Трактовка понятий «нелогизм» и «окказионализм» в современной научной парадигме // Вестник Ставропольского государственного университета. 2008. № 55. С. 144–148.
- Bardugo L.* Crooked Kingdom. New York: Indigo, 2018.
- Bardugo L.* Six of Crows. New York: Indigo, 2017.

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ВОЕННАЯ АВИАЦИЯ»:
ЕГО СОСТАВ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МИССИЯ»)**

С. С. Петрова,

магистрант 1-го года обучения¹, ГУП

Статья посвящена анализу семантического поля «военная авиация» на примере тематической группы «миссия» с целью выработки способов адекватного перевода лексических единиц. Анализируются взгляды лингвистов на структуру и организацию семантических полей, которые берутся в качестве концепции. Рассматриваются особенности формирования авиационной терминосистемы в английском языке. Представлены приемы перевода авиационной лексики, учитывающие анализ морфологической структуры слова, его значения и способов выражения денотатов. Предлагаются практические рекомендации по переводу лексических единиц семантического поля военной авиационной техники на примере группы «миссия».

Ключевые слова: семантическое поле, лексико-семантическая группа, военная авиация, миссия военной авиации, перевод, словообразовательная модель.

**SEMANTIC FIELD “MILITARY AVIATION”:
ITS STRUCTURE AND METHODS OF TRANSLATION INTO RUSSIAN
(ON THE EXAMPLE OF THE THEMATIC GROUP “MISSION”)**

S. S. Petrova

The paper analyses the semantic field “military aviation”, specifically the thematic group “mission” in order to develop methods for adequate translation of these lexical units. The article discusses the views of linguists on the structure and organization of semantic fields, which are taken as a concept for the research. The article considers the word-formation methods of the aviation terminology system in the English language. The article presents methods for translating aviation vocabulary into Russian, based on the analysis of the morphological structure of the word, its meaning and ways of expressing denotates. The author provides practical recommendations for translating lexical units of the semantic field of military aviation equipment on the base of the group “mission”.

Keywords: semantic field, lexical-semantic group, military aviation, military aviation mission, translation, word-formation model.

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. И. Абрамова.

В настоящее время авиационная промышленность является одной из самых передовых и динамично развивающихся. В том числе это касается и военной авиационной сферы, которая претерпевает колоссальные изменения. Это касается и военного сегмента авиации. Следовательно, изменениям подвержено как семантическое поле данной сферы, так и единицы, входящие в него.

Семантическое поле состоит из единиц, которые объединяясь, организуются в иерархичную структуру. По мнению М. А. Бочаровой, элементы семантического поля также соотнесены с понятиями [Бочарова, 2012, с. 64]. Ученый придерживается мнения, что границы поля нечёткие. Так, элементарное семантическое поле представлено лексико-семантической группой. В центре поля находится семантический признак, которым обладают слова, которые входят в поле. По мнению Ю. Н. Караулова семантическое поле представляет собой структуру, основанную на принципе иерархичности, состоящую из лексем, которые разделяют общее значение и передают определенную сферу жизни [Караулов, 1972, с. 63]. Мы считаем, что семантическое поле является собой структуру, основанную на иерархичности распределения лексем, притом они распределены вокруг архилексемы, обозначающей определенную характеристику. Эта характеристика присуща всем элементам поля.

Существует мнение, что все элементы поля, несмотря на свою однородность, различаются в контексте грамматической структуры. Семантическое поле способно состоять из многих лексем, принадлежащим разным классам и слоям языка. Ю. П. Солодуб имеет в виду разную частеречную принадлежность единиц, объединенных лишь главной семьей» [Солодуб, 2002, с. 59].

Отмечается, что формирования авиационной терминосистемы в английском языке осуществляется в основном за счет собственных ресурсов: лексико-семантическим способом (уже существующими в языке единицами); морфологическим и семантическим (использование словообразовательных моделей английского языка) [Денисова, 2015, с. 80]. Отмечается, что лексические единицы, образованные путем сокращения, в современном английском техническом языке используются настолько часто, что становятся более распространенными, чем исходные лексические единицы, и лексическими единицами научно-технического языка [Малышева, Лычагина, 2021, с. 37].

При переводе «авиационной лексики», которая еще не устоялась в переводящем языке, целесообразно анализировать структуру, состав и отношения, на которых основано взаимодействие внутри

семантического поля исходного языка. Также необходимо уделить внимание морфологической структуре слова, его значению и тому, какими частями речи выражаются разные денотаты.

Перевод — процесс передачи смысла высказывания на другой язык с использованием некоторых способов и приемов, которые помогают сохранить содержательный объем текста и обеспечивают сохранение коммуникативного смысла высказывания. А.Д. Швейцер считает, что переводом можно назвать процесс, состоящий из двух этапов. Так, на первом этапе происходит анализ текста и благодаря этому, на втором этапе появляется «метатекст», который аналогичен первичному в плане отражения культурных и языковых особенностей. По мнению лингвиста, перевод нацелен на то, чтобы обеспечить понимание коммуникативного смысла оригинального текста и протекание этого процесса меняется на фоне наличия различий культур и разными речевыми ситуациями [Швейцер, 1988, с. 42]. У. Уинтер выделил внутриязыковую природу этого термина. Он считал, что переводом следует называть замещение формулировки восприятия той или иной сферы бытия на иную формулировку, которая аналогична по смыслу. В особенности, У. Уинтер отмечал актуальность перевода при передаче информации «простым» языком [Winter, 1964, p. 95]. При переводе военно-технической лексики необходимо также сохранять ее информативнообъективную полноту; точную вербализацию смысла содержания; коррелятивный подбор терминологии [Малышева, 2021, с. 310].

Рассмотрим приемы перевода военно-авиационной лексики. Для сбора фактического материала мы обратились к журналу *Aviation* от ноября 2022 г. и от апреля 2023 г. и выделили основные лексико-семантические группы. Основной целью данной статьи является рассмотрение структуры лексических единиц одной из подсистем авиационной специальной терминологии «Военная авиация» и определение способов перевода. Вокруг архилексемы «Военная авиация» расположились иные лексические единицы: «Типы военных самолётов», «Организации», «Боевые возможности», «Безопасность полета», «Персонал», «Миссии», «Навигационные средства», «Проектирование», «Части самолёта», «Вооружение», «Оборудование кабины пилота», «Технические характеристики», «Управление» и др.

Так, к лексико-семантической группе «Миссии» были отнесены следующие: *offensive counter air operations* (OCA) (наступательные операции по завоеванию господства в воздухе), *defensive counter air operations* (DCA) (операции по противовоздушной обороне), *strategic*

air operations (стратегические операции), combat search and rescue (CSAR) (операция по поиску и спасению в военной обстановке), high value airborne asset (операция по обороне важных активов), air interdiction (перехват воздушного пространства), CAS (Close Air Support) (непосредственная воздушная поддержка), CCA (Close Combat Attack), Recce (Reconnaissance); tactical security (тактическое воздушное сопровождение с целью обеспечения безопасности), escort (воздушное сопровождение), time sensitive target (уничтожение цели, подлежащей срочной ликвидации), air policing mission (патрулирование воздушного пространства), establish contact (установление контакта).

(1) "The missions cover the full range of air operations conducted by the HAF, such as:

- 1) Offensive Counter Air Operations (OCA),
- 2) Defensive Counter Air Operations (DCA),
- 3) Strategic Air Operations,
- 4) Air Power Contribution to Counter-Land Operations (APCLO),
- 5) Air Power Contribution to Maritime Operations (APCMO),
- 6) RECCE,
- 7) Combat Search and Rescue (CSAR),
- 8) Time Sensitive Target (TST),
- 9) High Value Airborne Asset (HV)" [Boven, 2024, p. 65].

Данный фрагмент будет переводиться так:

«Миссии охватывают весь спектр воздушных операций, проводимых ВВС, таких как:

- 1) наступательные операции по завоеванию господства в воздухе,
- 2) оборонительные операции по противовоздушной обороне,
- 3) стратегические операции в воздухе,
- 4) Вклад военно-воздушных сил в сухопутные операции (APCLO),
- 5) Вклад военно-воздушных сил в морские операции (APCMO),
- 6) разведывательные операции,
- 7) операция по поиску и спасению в военной обстановке,
- 8) уничтожение цели, подлежащей срочной ликвидации,
- 9) операция по обороне важных активов»².

Так, термины *offensive counter air operations* (OCA), *defensive counter air operations* (DCA), *combat search and rescue* (CSAR), *time sensitive target* и (TST) *high value airborne asset* (HV) переводятся при помощи описательного перевода.

² Здесь и далее приводится перевод автора статьи, С. С. Петровой.

Термин *strategic air operations* переводится при помощи калькирования.

(2) “The main missions of the ‘Mangusta’ are:

1. Air Interdiction (also in SEAD role through the use of Spike ER missiles);

2. CAS (Close Air Support) and CCA (Close Combat Attack) for close support to ground troops;

3. Recce (Reconnaissance);

4. Tactical Security (security at the sides of a unit deployed on the ground);

5. Escort (air or ground armed escort).” [Kelecsenyi, 2023, p. 58]

Данный фрагмент имеет следующий перевод:

«Основными задачами «Мангуста» являются:

1. перехват воздушного пространства (также в роли SEAD благодаря использованию ракет «Спайк»),

2. непосредственная воздушная поддержка (Close Air Support) и ССА (Close Combat Attack) для ближней поддержки наземных войск,

3. разведка,

4. обеспечение безопасности войск (обеспечение безопасности на стороне подразделения, развернутого на земле),

5. сопровождение (воздушное или наземное вооруженное сопровождение).»

Так, во время перевода термина CAS (*Close Air Support*) мы использовали калькирование — структура терминов в английском и русском языке схожа. Термин *air interdiction* был переведен при помощи лексического добавления — добавился компонент «пространство».

При переводе последнего термина структура остаётся абсолютно идентичной, а при переводе первого меняется — добавляется ещё один элемент.

(3) “Using the Dassault Mirage 2000–5F air defense fighter, this unit carries out specialized *air policing missions* on French territory and in operations, such as interception, air defense and escort, protection, and surveillance on a 24/7 standby basis.” [Kelecsenyi, 2023, p. 60]

Фрагмент (3) переводится следующим образом: «Используя истребитель ПВО Dassault Mirage 2000–5F, это подразделение выполняет специализированные задачи по *охране воздушного пространства* на территории Франции и в ходе операций, такие как перехват, противовоздушная оборона и сопровождение, защита и наблюдение в режиме круглосуточной готовности». Таким образом, термин *air policing missions* переводится при помощи описательного перевода.

Отмечается, что в английском языке причастия настоящего и прошедшего времени распространены в технических текстах на тему авиации с целью экономии языковых ресурсов и сокращения объема материала. В этом случае используются лексико-грамматические трансформации, обусловленные морфологическими и семантическими характеристиками причастия и его роли в предложении или словосочетании [Анисимова, 2002, с. 92]. В приведенном примере причастие в английском языке было в русском заменено существительным, близким по смыслу. При переводе фраз *bombing mission*, *fire bombing mission* *firefighting mission* также представляется возможным произвести трансформацию и использовать существительное вместо причастия настоящего времени: *bombing mission* — бомбардировка или задача по бомбардировке, *firefighting mission* — тушение пожара или задача по тушению пожара, *fire bombing mission* — огненная бомбардировка.

Последний термин этой группы представлен в отрывке ниже:

(4) «The mission of the French aircraft deployed in Lithuania as part of eAP is to *establish contact*, for identification purposes, with any aircraft entering the Baltic airspace and not meeting a minimum of one of the following criteria» [Boven, 2024, p. 65].

Фрагмент (4) переведен следующим образом:

«Задача французских самолетов, размещенных в Литве в рамках программы eAP, заключается в *установлении контакта* в целях идентификации с любым самолетом, входящим в воздушное пространство стран Балтии и не отвечающим как минимум одному из следующих критериев.»

Так, термин *establish contact* переводится при помощи калькирования, повторяя структуру английского термина.

Согласно нашему анализу единиц, мы можем сделать вывод о том, что анализируемые лексемы этой лексико-семантической группы образованы на основе модели A+A+N+N (*offensive counter air operation*), A+N+N (*close air support*), Part+N (*policing mission*) или же представлены существительными (*escort*).

Необходимо отметить, что при переводе структура лексем первой описанной модели меняются и в русском языке их модель такова: A+N+PREP+N+N+PREP+N или же N+PREP+A+N. Модель A+N+N сменяется при переводе на русский язык моделью прилагательное A+N. Пре переводе лексем модели Part+N мы используем N или T+PREP+N. Модель N сохраняет свою частеречную принадлежность при переводе.

Частеречный анализ показал, что эту лексико-семантическую группу формируют существительные (67 %), прилагательные (31 %), глаголы (2 %), в том числе в форме причастия. Преобладание существительных обусловлено отнесенностью данной группы лексики к терминологической сфере. При переводе на русский язык соотношение в целом сохраняется.

Таким образом, при переводе военно-авиационной лексики необходимо соблюдать комплексный подход, учитывающий лингвистические особенности языка перевода и целевого языка, специфику военной авиационной терминологии, морфологическую структуру лексической единицы и ее значение. Представленные способы перевода могут быть полезными для переводчиков, лингвистов и специалистов в сфере военной авиации, занимающихся переводом технической документации и других текстов этой области. Дальнейшие исследования будут представлять углубленный сравнительный анализ семантических полей военной авиационной техники с целью выработки адекватных способов перевода лексики.

Литература

- Анисимова Е. С. Основные способы перевода английского причастия на русский язык в текстах авиационной тематики // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 08. С. 89–93.
- Бочарова М. А. Семантическое поле как способ системного описания лексики // Полилингвильность и транскультурные практики. 2012. № 4. С. 63–67.
- Денисова О. И. Особенности формирования и перевода авиационной терминосистемы с английского языка на русский // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2015. № 5. С. 79–83.
- Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. 1972. № 1. С. 57–68.
- Мальшиева Е. Ю., Лычагина В. А. Лексико-семантические и грамматические аспекты перевода военно-технической литературы по авиации // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. 2021. № 2-1. С. 304–312.
- Солодуб Ю. П. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект). М.: Флинта; Наука, 2002.
- Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988.
- Boven J. van, Noije A. van. Baltic Air Policing // The Aviation Magazine. 2024. Vol. 89, no. 15. P. 52–75.
- Kelecsenyi I. Iniochos 2023 // The Aviation Magazine. 2023. Vol. 80, no. 13. P. 56–113.
- Winter W. Impossibilities of Translation // The Craft and Context of Translation / eds W. Arrowsmith, R. Shattuck. New York: Anchor, 1964. P. 93–112.

Раздел 5

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

УДК 372.881.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА И ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

М. Ю. Копыловская,
канд. пед. наук, доц., СПбГУ

В данной статье рассматриваются интеграционные процессы, которые происходят сегодня в высшем образовании при обучении английскому языку. Наиболее заметны эти интеграционные процессы в области профессиональной лингводидактики, рассматриваемой в контексте гуманитарного знания, которое в системе высшего образования включает не только чисто гуманитарные, но и социальные науки и предоставляется университетским образованием.

Ключевые слова: интеграция, профессиональная лингводидактика, гуманитарное знание, интердискурсивность, межкультурная коммуникация на английском языке универсальные компетенции, современный цифровой дискурс.

PROFESSIONAL LINGUODIDACTICS AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE

M. Y. Kopylovskaya

This article discusses the integration processes that are taking place today in higher education when teaching English. These integration processes are most noticeable in the field of professional linguodidactics, considered in the context of humanitarian knowledge, which in the system of higher education includes not only purely humanities, but also social sciences and is provided by university education.

Keywords: integration, professional linguodidactics, humanitarian knowledge, interdiscursivity, intercultural communication in English, universal competencies, modern digital discourse.

Интеграционные процессы, происходящие в высшем образовании, способствуют решению основной задачи XXI в. — решению проблемы выбора блоков информации из её огромного объема для дальнейшего использования. Процессы, происходящие в обществе и общий рост образованности населения РФ, подталкивают интеграцию в полном объеме, происходят эти изменения в высшем и среднем профессиональном образовании.

Лингводидактика как отдельная область научного знания возникла в конце XX в., и проблемы, которыми она занимается, при наличии двух министерств, занимающихся образованием в РФ (Министерством Просвещения и Министерством науки и высшего образования), скорее находятся в ведении последнего. Более того в XXI в. с публикациями А. К Крупченко возникла ее отрасль профессиональная лингводидактика, которая в основном занимается проблемам профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, преимущественно английскому языку, так как роль последнего возрастала в первой четверти XXI в. по ряду причин, не являющихся предметом данного исследования.

Профессиональная лингводидактика преимущественно исповедует принципы общей лингводидактики (Крупченко), но, по крайней мере, с точки зрения автора данной статьи имеет и такие, на которых ей как некой, выделяемой в отдельную область дисциплине, занимающейся обучением профессионально-ориентированным языкам, следует сосредоточиться.

Опираясь на работу А. Н Шукина и рассматриваемые им группы принципов (лингвистические, психологические, дидактические и собственно методические), отметим, что для профессиональной лингводидактики критически важны первые три группы [Шукин, 2007].

Принцип стилистической дифференциации как один из лингвистических принципов важен с точки зрения подбора языковых средств на рабочем месте профессионала, а психологический принцип отражает учет преподавателем вуза или ссуза адаптационных процессов, происходящих в психике обучающихся при смене условий обучения.

Последний важен с точки зрения определения психолого-педагогических характеристик обучаемых, а именно: их перехода из состояния самых старших учеников в системе школьного образования в самые младшие (первокурсники) в системе высшего образования, адаптации к новым условиям обучения и другие адаптационные процессы, которые в системе высшего языкового образования осуществляются

в рамках траекторий обучения, отражающих степень подготовленности обучающегося к восприятию курса иностранных языков.

Среди общих лингводидактических принципов для профессиональной лингводидактики особенно важны такие дидактические принципы как:

- 1) принцип профессиональной направленности;
- 2) принцип ситуативно-тематической организации обучения
- 3) принцип меж предметной координации и межпредметного взаимодействия [Щукин, 2007].

Последний показывает, что интеграционные механизмы заложены в самой теории обучения иностранным языкам, а, следовательно, они актуальны для профессиональной лингводидактики.

Гуманитарное знание, в свою очередь, ассоциируется в нашем сознании с гуманитарными дисциплинами, к которым мы причисляем такие науки, как история, педагогика, лингвистика и подобные им нетехнические дисциплины. Однако, строго говоря, такие научные дисциплины, как история, политология, международные отношения, а также педагогика и психология в строгом смысле, не являются гуманитарными дисциплинами, поскольку они изучают процессы, происходящие в обществе, а поскольку общество состоит из людей, проблемами которых традиционно занимались гуманитарные науки, социальные науки часто не отделяются нашим сознанием от гуманитарных.

Гуманитарное знание социально и представлено университетским образованием, которое повышает образовательный уровень образованности членов общества в целом, повышает образовательный ценз граждан общества, и поэтому играет огромную роль в его формировании.

Неслучайно в начале 1990-х гг. многие известные образовательные институты Ленинграда, стали университетами. Среди них были Ленинградский Военно-Механический Институт (ЛВМИ), Ленинградский институт авиационного приборостроения (ЛИАП), Ленинградский электротехнический институт им. В.И. Ульянова-Ленина (ЛЭТИ), Ленинградский государственный педагогический институт им А.И. Герцена и ряд других¹. Данные заведения стали университетами, так как стали готовить и специалистов гуманитарного профиля (лингвистов, переводчиков, юристов, экономистов), что и отразилось в их названиях (см. табл. 1).

¹ В 1991 г. Ленинград был снова переименован в Санкт-Петербург, поэтому в именах вновь возникших университетов этот факт отразился.

**Таблица 1. Смена наименований университетов в связи
с распространением гуманитарного знания**

Название учебного заведения до становления университетом	Сокращенное название	Название учебного заведения после становления университетом	Сокращенное название
Ленинградский Политехнический университет	ЛПИ	Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого	СПбПУ Петра Великого
Ленинградский Военно-Механический Институт	ЛВМИ	Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д. Ф. Устинова	БГТУ
Ленинградский институт аэрокосмического приборостроения	ЛИАП	Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения	ГУАП
Ленинградский электротехнический институт им. В. И. Ульянова-Ленина	ЛЭТИ	Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет имени В. И. Ульянова (Ленина)»	СПбГЭТУ
Ленинградский электротехнический институт связи им. М. А. Бонч-Бруевича	ЛЭИС	Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени профессора М. А. Бонч-Бруевича	СПбГУТ
Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена	ЛГПИ	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена	РГПУ им. А. И. Герцена

Идея интеграции профессиональной лингводидактики и гуманитарного знания имеет под собой и более глубокие основания. В частности, такое качество как *интердискурсивность*, присутствующая в различных текстах на английском языке, используемых при подготовке профессионалов различных областей экономики.

При обучении профессионально-ориентированному английскому языку переплетаются, как минимум, четыре основных вида дискурсов: дискурс повседневного английского языка, профессиональный дискурс, дискурс научной речи и цифровой дискурс — в котором объединяется все то, что связано с организацией работы в любой отрасли экономики, которая осуществляется посредством цифровых устройств, выходящих в интернет.

В целом, в высшем образовании РФ на смену коммуникативному подходу постепенно приходит *дискурсивный подход* к обучению иностранным языкам [Грушова, Бурак, 2018], который полностью основывается на теории коммуникации [Кашкин, 2007; и др.] и отечественных дискурсивных исследованиях [Карасик, 2002; Кибрик, 2009; Тарнаева, 2022; Тарнаева, 2024; и др.].

В рамках данного подхода в первую очередь рассматриваются коммуникативные характеристики дискурса и любые тексты как в дихотомии, звучащие/ письменные (устная и письменная речь и обучение этим видам речевой деятельности); так и в паре монологические/диалогические (по количеству участников) рассматриваются как некие виды дискурса и именно, с этой точки зрения представляют собой коммуникативные явления.

Интердискурсивность как черта содержания обучения в профессиональной лингводидактике создает основания для интеграции.

Интеграция обеспечивается за счет теории межкультурной коммуникации, которая основывается не только на работах А.П. Садохина, Н.В. Барышникова, В.А. Сафоновой и других, но и на других многочисленных концепциях, сосуществующих в теории обучения иностранным языкам в целом. К ним относятся такие как: 1) концепция международного английского (IE), концепция лингва франка (ELF), концепции Globish и World Englishes Д. Кристала (David Crystal); 2) концепция концентрических кругов (kachruvian circles) Баджа Качру (Braj Kachru); 3) концепция об использовании различных иностранных языков при обсуждении значения слова и переключения кодов (translanguaging) Суреша Канараджа (Suresh Canagarajah) и, наконец, теория культурных слоев или «луковица» Гирта Хофстеде. Все эти концепции в равной мере отражают актуальную языковую картину на примере английского языка и свидетельствуют о глубокой внутренней интеграции, происходящей в межкультурной коммуникации в мировом сообществе.

В области интеграционных процессов, происходящих в теории обучения иностранным языкам огромную интегрирующую роль сегодня играет *концепция универсальных компетенций* (УК, *transversal skills, soft skills* и др.)², модификация которой была изложена в рамках проекта «Атлас новых профессий» докторами экономических наук

² Оба блестящих специалиста в области экономики, поэтому в «Атласе» термин «навыки» употребляется не в смысле лингводидактического термина, и наличие в образовании компетентностного подхода не учитывается, и в работе *универсальные компетенции* носят название «надпрофессиональных навыков».

А. Лукшей и Д. Песковым, возникшего под эгидой Правительства РФ. «Атлас новых профессий»³ используется сегодня во многих университетах страны, так как позволяет говорить о профессиях будущего. Основные положения о перспективах развития образования в целом изложены в «Будущее образования: глобальная повестка» [Лукша, Песков, 2013].

Громоздкие одиннадцать универсальных компетенций были впоследствии сгруппированы в четыре основные группы: общеобразовательные, лингвистические, бизнес-компетенции и цифровые компетенции и в таком более удобном виде стали применяться при создании компетентностно-ориентированных планов и учебных образовательных программ [Копыловская, 2018, с. 144; Универсальные компетенции..., 2020, с. 47–48].

Профессиональная лингводидактика в данном проекте интегрировалась с гуманитарным знанием по линии бизнес-компетенций, которые, как правило, не относились к гуманитарному знанию. Интеграция в общество будущих специалистов в конкретных отраслях экономики, являющихся выпускниками университетов, обладающих огромным потенциалом гуманитарного знания, сводится к тому, что представители гуманитарных и социальных наук успешно реализуют различные бизнес-проекты. При этом знание английского языка является их необходимой составной частью.

Цифровой дискурс сегодня отличается от информационно-коммуникационного дискурса нулевых и десятых годов XXI в.⁴ Он проникает во все сферы и отрасли экономики. Если в начале исторического периода распространения интернета студентам требовалось разъяснение об отличиях *компьютерных технологий*, основанных на работе самого компьютера, т. е. связанные с самим аппаратом, от *цифровых*, основанных на синергетическом эффекте работы компьютера в сети Интернет, то сегодня компьютер без Интернета мало кому интересен и представляет собой всего лишь груду железа.

Как в свое время термин *информационно-коммуникационные технологии* (ИКТ) пришел на смену термину *технические средства обучения* (ТСО), термин цифровой технологии, или, иными словами, дискурс цифровых технологий, начал доминировать как наиболее всеохватывающий. Однако в связи с тем, что с десятых годов XXI в.

³ Посмотреть книгу можно здесь <https://new.atlas100.ru/>.

⁴ Приблизительно в это время началось стремительное распространение цифрового дискурса в теории обучения иностранным языкам.

Таблица 2. Содержание и наименования поколений цифрового дискурса в лингводидактике

Виды цифрового дискурса в обучении иностранным языкам	Прибли- тель- ная периодиза- ция в РФ (годы)	Версия Веб (Web)	Содержание периода
Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам и зарождение цифрового дискурса нулевого периода	1990–2000	1G Веб 1.0 Доступ в Интернет огра- ничен	Информационный ресурс преподавателя, ксеро- копирование материалов, доступ к аутентичным текстам
Цифровой дискурс обучения иностранным языкам <i>первого поколения</i>	2000–2010	2/3G	Компьютерные и мобильные виды ПО, период информационно-компьютерных технологий (ИКТ)
Цифровой дискурс обучения иностранным языкам <i>второго поколения</i>	2010–2020	4G	Мобильное обучение и мобильные приложения. Личностно-ориентированный подход получает возможность реального воплощения. Использование мобильных приложений для ин- дивидуализации заданий. Возникновение цифровых форм организации образования (LMS), например: возникновение личного кабинета студента, появление цифрового расписания
Цифровой дискурс обучения иностранным языкам <i>третье- го поколения</i>	2024 и далее	5G	Технологии искусственного интеллекта (AI) и Интернет вещей (умный дом, QR-кодирование и т. п.)

все используемые для обучения иностранным языкам технологии так или иначе опираются на существование сети Интернет, а также на процессы цифровизации экономики РФ, возникает и прочно закрепляется термин *цифровой дискурс*.

Применяемые для обучения иностранным языкам цифровые технологии в первой четверти XXI в. имеет смысл называть по аналогии с названиями поколений сети Интернет, и таким же образом подразделять на некие поколения (*generations*) использования интернет для лингводидактики и профессиональной лингводидактики (см. табл. 2).

Цифровой дискурс в первой четверти XXI в. становится связующим звеном не только в развитии общества в целом, но и важной частью образования в целом и языкового образования как его части. Профессиональная лингводидактика, как более узкоспециализированная область обучения английскому языку, и гуманитарное знание отражают те интеграционные процессы, которые происходят сегодня в языковом образовании Российской Федерации. Такие характеристики этой интеграции профессиональной лингводидактики и гуманитарного знания, как интердискурсивность и дискурсивный подход, различные концепции обучения английскому языку как основному языку межкультурной коммуникации, концепция универсальных компетенций и постоянное расширение цифрового дискурса на основании непрерывного возникновения новых цифровых технологий являются сегодня наиболее актуальными.

Литература

- Грушова Л. Д., Бурак А. В. Дискурсивный подход к обучению иностранному языку. 2018.
- Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000. С. 5–20.
- Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации. Краткий курс. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
- Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
- Копыловская М. Ю. Новые ценности языкового образования информационного общества // Ценности ЮНЕСКО как основа формирования кросс-культурного пространства. 2018. С. 142–148.
- Лукиша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/10.-Budushhee-obrazovaniya-globalnaya-povestka.pdf> (дата обращения: 10.12.2024).
- Тарнаева Л. П. Дискурс-анализ в лингводидактике // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4. С. 8–17.

Тарнаева Л. П. Лингводидактическая модель дискурс-анализа // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 3. С. 222–229.

Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов У59 к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2020.

Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2007.

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Н. М. Дубицкая,

магистрант 2-го года обучения¹, ТОГУ

В статье рассматриваются роль и значение регионального компонента для формирования лингвокультурологической компетенции в рамках преподавания китайского языка студентам вуза. В статье приводится анализ существующих методологических подходов к реализации регионального компонента и авторское обоснование выбора наиболее подходящего подхода к обучению китайского языка с учетом региональных особенностей. Предлагаются методические рекомендации по формированию лингвокультурологической компетенции в аспекте регионального компонента.

Ключевые слова: региональный компонент, лингвокультурологическая компетенция, китайский язык, лингвокультурология, региональная специфика.

REALIZATION OF THE REGIONAL COMPONENT WITHIN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION

N. M. Dubitskaya

The article deals with the role and significance of the regional component for the formation of linguocultural competence in teaching Chinese to university students. The article analyzes the existing methodological approaches to the implementation of the regional component and the author's justification of the choice of the most appropriate approach to teaching Chinese language while taking regional characteristics into account. The article offers methodological recommendations for the formation of linguocultural competence in the aspect of the regional component.

Keywords: regional component, linguocultural competence, Chinese language, linguoculturology, regional specificity.

Актуальность статьи обусловлена неразработанностью методических основ курса «Практический курс первого иностранного языка по дальневосточной тематике (китайский язык)», а также необходимостью решения ряда задач, направленных на обеспечение

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. И. Кривошеева.

методической базы по дисциплине, кроме того, необходимостью разрешения противоречия между существующей практикой обучения и значимостью формирования лингвокультурологической компетенции у студентов языковых вузов. На основе этого возникает необходимость разработки эффективной модели интеграции регионального компонента в обучение китайскому языку для формирования лингвокультурологической компетенции.

Для того чтобы проанализировать роль регионального компонента для формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения китайскому языку, обратимся к ключевым понятиям. Региональный компонент — часть содержания образования, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры, обуславливающее особые потребности и интересы в области образования субъектов Российской Федерации. Региональная специфика включает в себя ряд аспектов: природные, климатические условия, социально-экономические условия, историческую и культурную составляющую, политическую организацию общества, бытовую сферу жизни, в контексте их особенностей в рамках отдельно взятого региона [Новикова и др., 2023, с. 82]. Региональный компонент в системе обучения иностранному языку рассматривает данный спектр составляющих и то, каким образом они выражаются лексически в структуре языка.

Лингвокультурологическая компетенция представляет собой комплексное понятие, заключающее в себе культурологический, лингвистический, компетентностный компоненты. С позиции В. В. Воробьева ее можно определить как систему знаний о культуре, воплощенную в определенном национальном языке; знание говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [Воробьев, 1997, с. 58]. С другой стороны, А. В. Гетманская рассматривает лингвокультурологическую компетенцию с позиции умения личности, обладающей запасом культурно-маркированной лексики, способами построения высказывания, выражающего восприятие, понимание и оценку культурных реалий, осуществить интеграцию в систему иноязычной культуры [Гетманская, 2003, с. 61]. Содержание лингвокультурологической компетенции включает умения выделять и анализировать культурно-маркированную лексику изучаемого языка, интерпретировать с ее помощью знания о культуре, понимать культурно обусловленную ментальность носителей языка, применять лингвокультурологические знания в практической деятельности в ходе межкультурной коммуникации и т. д.

В основе содержания реализации регионального компонента в рамках обучения иностранному языку находится два аспекта: знания о родной культуре и знания о культуре стран изучаемого языка. Использование регионального компонента обеспечивает необходимость понимания культурной специфики родного края, готовность к межкультурной коммуникации. В рамках данного процесса осуществляется укрепление собственной культурной идентичности, поскольку формирование вторичной языковой личности происходит на базе укрепления личностной идентификации в культурном пространстве родного края. В данном аспекте целью введения регионального компонента является развитие и индивидуализация учащегося в межкультурном сотрудничестве.

Кроме того, в контексте воспитательного процесса региональный компонент способствует формированию бережного отношения к элементам родной культуры, возвращает интерес к культуре родного края, что способствует воспитанию социально-активной личности, прививает патриотизм [Горбулина, Цыбина, 2021, с. 5]. Формируется умение оценивать своеобразие своей культуры в контексте мировой культуры, толерантность, а также активная жизненная позиция. Широкая тематика сфер, в которых проявляется региональная специфика, обеспечивает межпредметный характер обучения. В данном аспекте цель — расширение объема фоновых, региональных знаний будущего специалиста в области межкультурной коммуникации.

Кроме того, введение регионального компонента в структуру обучения иностранного языка способствует повышению мотивации, уровня иноязычной коммуникативной компетенции путем формирования умения рассказать о собственном регионе на иностранном языке в рамках межкультурного взаимодействия. Развитие речевых компетенций происходит в рамках умения не только рассказать о родном крае, но и провести сравнительный анализ культурных особенностей родного региона и стран изучаемого языка.

Таким образом, региональный компонент в обучении иностранному языку отражает: 1) процесс взаимодействия культуры и личности, 2) укрепление понимания собственной культурной идентичности; 3) владение умением представлять родную культуру с её региональной спецификой в диалоге с носителями другой культуры.

Что касается методических подходов к реализации регионального компонента в процессе обучения иностранному языку, то можно выделить следующие подходы.

Культурологический подход содержательно опирается на культуру как средство педагогической деятельности. В контексте реализации регионального компонента данный подход обеспечивает проблемность содержания, насыщенность реалиями и регионоведческой информацией широкой тематики, поскольку пронизывает тематически структуру курса. Изучения языка как средства коммуникации представляется невозможным без сформированной базы культурологических знаний. Применение культурологического подхода также способствует развитию навыков межкультурной компетенции, вооружая учащихся навыками эффективной навигации и общения в различных культурных средах. предлагает учащимся задуматься о своей собственной культурной идентичности и о том, как она соотносится с культурой изучаемого языка. Саморефлексия приводит к глубинному пониманию культурных различий, содействует воспитанию обучающихся в контексте «диалога культур».

Коммуникативный подход обеспечит формирование речевых умений рассказывать о реалиях родной культуры на иностранном языке, сравнении элементов родной культуры с иноязычной. Регионально-коммуникативная ситуация понимается как система взаимодействующих факторов (реальных или воображаемых), встроенных в региональный и профессиональный контексты, побуждающих участников к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. Ситуации профессионального общения на иностранном языке могут быть ориентированы на детальное осмысление содержательного материала и адекватное выражение его в речи, обогащая тем самым словарный запас обучающегося [Бакурова, 2011]. Реализация коммуникативного подхода путем привлечения коммуникативных заданий обеспечит речевую направленность процесса обучения, его функциональность, ситуативность общения, а также индивидуализацию обучения, что в свою очередь, обеспечит мотивацию для усвоения региональных знаний, поскольку благодаря включению региональных тем и сюжетов, студенты изучают язык в значимом для них контексте, что повышает их мотивацию и интерес. Такой подход побуждает студентов практиковаться в говорении и аудировании в реальных коммуникативных ситуациях, способствуя лучшему взаимодействию и беглости речи при обсуждении вопросов, связанных с их собственным культурным опытом [Банарцева, 2017, с. 24].

Кроме конвенциональных методов организации учебных занятий в процессе обучения иностранному языку актуальным представляется использование ряда методов, обеспечивающих поисково-исследо-

вательскую деятельность обучающихся. В частности, метод проектов — это организованная деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать и применять на практике свои знания о регионе, на создание новых продуктов деятельности и ориентирование в информационном пространстве. Такой всеобъемлющий подход к педагогическому процессу способствует индивидуализации обучения, позволяя обучающимся самостоятельно планировать, организовывать и контролировать свою деятельность. Данная технология может быть интегрирована в рамках рубежного или итогового контроля, в ходе которого студенты представят результаты проектной деятельности в виде конечного продукта.

Одной из педагогических технологий в рамках проектной деятельности является урок-экскурсия. В ходе посещения экскурсии приобретенные на аудиторных занятиях теоретические знания активизируются в реальных ситуациях и закрепляются в практической деятельности. Во время такого урока у обучающихся появляется возможность расширить культурологическую базу знаний через собственное наблюдение и практическую деятельность [Змеева, Пушкарева, 2024, с. 42]. Таким образом, учащимся может быть предложено посетить экспозицию краеведческого музея, достопримечательности региона не только для расширения фоновых региональных знаний, но и получить возможность использовать лексический запас в коммуникативных ситуациях. Например, круглый стол с обсуждением экскурсии, перевод заинтересовавшей учащегося экспозиции, последующая презентация проекта на иностранном языке. Данная технология обеспечивает образную яркость содержания, мотивационный компонент обучения, поскольку осуществляется взаимосвязь учебного процесса с реальными языковыми ситуациями. Кроме того, это позволяет студентам получить практический опыт работы над переводческими проектами, что будет способствовать развитию профессиональных навыков переводчика.

Таким образом, в настоящее время представляется наиболее актуальной реализация регионального компонента в процессе обучения иностранному языку на основе компетентного подхода при ведущей роли формирования коммуникативной компетенции.

В процессе овладения региональным компонентом Дальневосточного региона и Хабаровского края представляется значимым изучение следующих аспектов. Они были структурированы в планируемом содержании учебного пособия для студентов второго курса,

обучающихся по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка по Дальневосточной тематике (китайский язык)». Была создана следующая структура пособия:

- 1) Тема 1. Административное деление РФ. ДВФО;
- 2) Тема 2. Хабаровский край. Географическое положение;
- 3) Тема 3. Хабаровский край. Климат;
- 4) Тема 4. Хабаровский край. Флора и фауна;
- 5) Тема 5. Хабаровский край. Население;
- 6) Тема 6. Хабаровский край. Экономика и промышленность;
- 7) Тема 7. История Хабаровска;
- 8) Тема 8. Достопримечательности Хабаровска;
- 9) Тема 9. Река Амур;
- 10) Тема 10. Малые народности Дальнего Востока;
- 11) Тема 11. Приморский край;
- 12) Тема 12. Сахалинская область;
- 13) Тема 13. Камчатская область;
- 14) Тема 14. Республика Саха (Якутия);
- 15) Тема 15. Владивосток;
- 16) Дополнительные материалы для чтения на китайском языке.

Структура каждого раздела включает в себя тематические тексты, словарь по теме и упражнения для его активизации. Во-первых, это упражнения, направленные на введение лексических единиц, реализация чтения с целью извлечения информации из текста. Например, сопоставление русского эквивалента со словосочетанием на китайском языке, заполнение пропусков с использованием лексических единиц, использованных в тексте. Далее приведены упражнения, реализующие чтение с общим охватом содержания, а также применение лексических единиц в тематическом контексте. В качестве примеров упражнений можно привести ответы на вопросы по тексту, определение верности утверждения. Следующим шагом активизации лексического запаса является применение лексических единиц в отличном от текстового содержания контексте: заполнение пропусков при помощи целевых лексических единиц в рамках предложений в отличном контексте. В рамках процесса развития навыков перевода тематических предложений можно реализовать привлечение дополнительного страноведческого материала: информации о других административных единицах родной страны и культуре страны изучаемого языка.

Заключительный этап — коммуникативные упражнения, которые направлены на развитие речевых умений представлять родной

регион на изучаемом языке, представлять культурные аспекты страны изучаемого языка, а также провести сравнительный анализ реалий двух культур. В качестве примера упражнения можно привести следующее коммуникативное задание:

VII. 交际练习

- a) 讲述俄罗斯远东地区某个城市的气候条件。
- b) 讲述中国某个城市的气候条件。
- c) 对您来说，哪个城市的气候条件更宜人？

В данном задании учащимся предлагается трехуровневое коммуникативное задание, включающее в себя описание климатических условий родного края, климатических условий одного из городов страны изучаемого языка, сравнение представленной лингвокультурологической информации путем определения наиболее комфортных климатических условий с позиции учащегося.

Таким образом, реализация регионального компонента в рамках обучения иностранному языку направлена не только на расширение запаса культурологических знаний, но и укрепление собственной культурной идентичности в рамках родной культуры, развитие коммуникативной и лингвокультурологической компетенции, что происходит на основе компетентностного подхода.

Литература

- Бакурова Е. Н. Использование регионального компонента содержания в обучении иноязычному говорению. Елец: Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2011.
- Банарцева А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 1 (33). С. 22–29.
- Воробьев В. В. Лингвокультурология: (теория и методы). М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997.
- Гетманская А. В. Формирование лингвокультуроведческой компетенции на основе интегрированного курса «Английский язык и мировая художественная культура»: элективный курс для школьников с углубленным изучением английского языка и неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
- Горбулина Н. А., Цыбина Ю. Ю. Реализация воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента обучающимися // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 4. С. 1–10.
- Змеева П. А., Пушкарева М. П. Урок-экскурсия на иностранном языке как средство формирования российской гражданской идентичности обучающихся на этапе основного общего образования // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1. С. 38–45.
- Новикова О. Н., Калугина Ю. В., Эделева И. В. Реализация регионального компонента в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Преподаватель XXI век. 2023. С. 81–87.

ВАЛЬДОРФСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

М. Ю. Кислина,

аспирант 1-го года обучения¹, СПбГУ

История вальдорфского педагогического движения насчитывает более ста лет. Появившись в начале XX в. в Германии, оно распространилось в странах Европы, а впоследствии и в России, и во всем мире. В статье автор рассматривает идеи вальдорфской педагогики в историческом контексте европейской и отечественной педагогической мысли и делает вывод как о закономерности возникновения идей вальдорфской педагогики, так и о сходстве принципов, лежащих в основе вальдорфской лингводидактики с общепризнанными в настоящее время принципами обучения иностранным языкам, подтверждая выводы данными европейских исследований и ссылками на Российские нормативные документы в сфере образования.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, обучение иностранным языкам, лингводидактика, история вальдорфской педагогики, принципы вальдорфской педагогики, начальная школа.

WALDORF EDUCATIONAL CONCEPT IN CONTEXT OF EUROPEAN AND RUSSIAN PEDAGOGIC

M. Y. Kislina

The Waldorf pedagogical movement is more than a hundred years old. It appeared at the beginning of the 20th century and spread in Europe, in Russia and all around the world. In the article the main ideas of the Waldorf pedagogy are being reviewed at the historical context of the European and Russian pedagogic and the conclusion about the Waldorf Education phenomenon being natural development of the European pedagogical ideas is made. The Waldorf linguodidactic principles are being compared with the widely recognized principles of the foreign language teaching and the conclusion about their identity is made. The data of the Europa-wide researches and the Russian educational documents are being referenced to.

Keywords: Waldorf Education, foreign language teaching, Linguodidactics, Waldorf pedagogy history, Waldorf educational principles, primary school.

¹ Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Г. А. Баева.

Вальдорфская педагогическая концепция зародилась в начале XX века в Германии. Ее автором является Рудольф Штайнер — философ, педагог, социальный реформатор, лектор, основатель антропософии, инициатор лечебной педагогики, кемпхилл-движения, биодинамического земледелия, эвритмии, сценического искусства, органической архитектуры.

Время после первой мировой войны характеризовалось в Германии подъемом движения за реформирование старой «прусской» школы, желанием приспособить ее к потребностям нового империалистического общества. Так, например, Г. Кершенштейнер выдвигает идею «гражданского воспитания», В. А. Лай разрабатывает «педагогику действия». Идеи «реформ-педагогики» пользовались поддержкой правительства и интеллектуальной элиты. Однако Рудольф Штайнер настаивал на реализации идеи самоуправления, независимости системы образования от политики и экономики и видел глобальную цель создания новой школы не столько в выполнении социального заказа, сколько в обновлении общества, «социального организма», через вливание в него людей с задатками, сформировавшимися через ничем не скованное развитие. Ключевой вопрос философ видел не в том, что нужно знать и уметь человеку для существующего общественного строя, а в том, к чему предрасположен человек, и что может быть в нем развито? Тогда, считал он, станет возможным вливать в общественный порядок все новые силы подрастающего поколения. Тогда этот общественный порядок всегда будет живым за счет того, что привносят в него новые, развитые в полную меру члены, а не подрастающее поколение будет подстраиваться под нужды существующего социального строя [Steiner, 1982, s. 37].

Тем не менее, в 1919 г. программа Р. Штайнера получает одобрение в министерстве культуры и образования Германии, и в Штутгарте открывается первая свободная школа для детей рабочих и служащих предприятия «Вальдорф-Астория», предлагающая систему обучения, обновленную как по форме, так и по содержанию. Она стала первой общей школой (*Gesamtschule*) в истории Германии, школой нового типа, существующего до сих пор и позволяющего реализовывать образовательный маршрут наиболее гибко, в отличие от гимназий и реальных школ. Р. Штайнер делает практическую попытку совместить гимназическое и реальное образование, преодолеть односторонность каждого и устранить социальные различия. Некоторые из его идей носят поистине революционный характер, например,

введение обязательного изучения двух иностранных «новых» языков с первого класса по три урока в неделю каждый.

Вслед за школой при «Вальдорф-Астория», стали активно возникать другие свободные школы в Германии и за рубежом: в 1921 г. была открыта школа в Дорнахе, в 1922 г. — школа в Гамбурге (существует до сих пор) и в Голландии, в 1925 г. — в Англии, в 1928 г. — в Америке. В годы второй мировой войны все вальдорфские школы в Германии и многие в Европе были закрыты. Вальдорфское педагогическое движение постепенно возобновилось после войны. Статистика показывает скачок общественного интереса к вальдорфской педагогике в мире в 80х годах XX века и постоянный рост числа вальдорфских школ с того времени. В России первые вальдорфские школы появились в 1989 г., таким образом, российскому вальдорфскому движению 35 лет. В целом, в мире на сегодня имеется более 1200 школ, 50 педагогических семинаров вальдорфского типа в 60 странах мира. В России существует около 20 школ, входящих в Ассоциацию вальдорфских школ, количество малых частных инициатив значительно больше.²

Фундаментальные принципы вальдорфской школы, заложенные Р. Штайнером — принцип свободы, природосообразности, воспитания в сопровождении чувств, самоуправления, «ответственности и инициативы учителя, построения педагогического процесса на основе постоянно углубляющегося понимания учителем конкретного ребенка» [Помелов, 2010, с. 122], выдержали испытание временем и продолжают являться лейт-мотивом современных вальдорфских школ. Так как вальдорфская педагогика основана на антропософском взгляде на развитие человека через взаимодействие телесных, душевных и духовных факторов, то, в отличие от традиционных школ, ориентированных преимущественно на развитие интеллекта ребенка, вальдорфские школы рассматривают ребенка как единое целое и стремятся охватить все его существо, развивая, наряду с мышлением, волю и чувства. Вальдорфские школы работают по принципу «неопережения» развития ребенка, но предоставления всех возможностей для его развития в собственном темпе. Целью образования является не освоение суммы знаний, а раскрытие природных способностей ребенка, стимулирование развития его творческих сил и воли для практической реализации его собственных идей и проектов,

² Статистика взята с сайта Ассоциации вальдорфских школ Германии www.waldorfschule.de.

то есть всестороннее и гармоничное развитие личности средствами учебных предметов. На первое место выходит мотивация к учебе, создание целостной картины мира и самоопределение ребенка в нем.

«Мы хотим воспитать детей так, чтобы они не теряли связи с жизнью, с современным социальным строем... Перед нами стоит чрезвычайно трудная задача: с одной стороны, осуществить наши педагогические идеалы, с другой — сохранить тесную связь с жизнью, такой, какова она есть», — сказал Р.Штайнер при организации вальдорфской школы в Оксфорде в августе 1922 г. [цит. по Цырлина, 1998, с. 109]. Представляется интересным вопрос о возникновении, взаимосвязи и преемственности педагогических идей Рудольфа Штайнера.

Гуманистические идеи Р. Штайнера несомненно восходят к идеям европейских педагогов-мыслителей XVII–XVIII веков. Чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (1597–1670), относит к золотым правилам дидактики восприятие чувствами (включая осязание и обоняние), выдвигает принцип природосообразности, а также говорит о таких методах обучения как драматизация и геймификация, широко используемыми и в вальдорфской педагогике. Франко-швейцарский философ, писатель и мыслитель Жан-Жак Руссо (1712–1778) дает толчок свободному образованию и говорит, что свобода — условие воспитания, а чувственный опыт является источником научных знаний. Примечательно, что мысль Руссо о том, что до 12 лет человек развивается чувственно, находит свое отражение в методе вальдорфской педагогики «обучение через чувства», как преимущественном методе обучения до 12-летнего возраста. Отметим, что понятие чувства Р. Штайнер трактует шире, чем деятельность органов чувств, и говорит, в частности, и о чувстве движения, и о чувстве языка.

Фундаментом для идей вальдорфской педагогики в полной мере является классическая немецкая философия конца XVIII — начала IX веков, которую Р. Штайнер, будучи исследователем трудов Гете и Шиллера, получивший степень доктора философии за исследование творчества Фихте, хорошо знал. В конце XVIII — начале IX веков в Германии, как итог сделанному в XVIII веке во Франции и Англии, закладывается системная идейно-теоретическая база немецкой педагогики, выделявшейся в то время из синтеза философии и литературы в самостоятельную науку. Возникшая в это время эстетически-философская концепция образования, несмотря на присутствие в ней идеи национального воспитания, как отражения социальных

процессов национального объединения, носит общечеловеческий, космополитический характер. Спустя сто лет она была воспринята Р. Штайнером без искажений. Отметим некоторые идеи, нашедшие отражение в вальдорфской педагогической концепции.

Иммануил Кант (1724–1804) выделяет прогностическую функцию образования (воспитание для лучшего будущего) и видит цель образования в воспитании творческой, созидающей личности в ее целостности мотивационно-ценностной, нравственно-практической и интеллектуально-познавательной сфер. Иоганн Готтлиб Фихте (1762–1814) считает целью образования культуру, деятельностное стремление к свободе от природы, нравственное воспитание «доброй» воли. Умственное образование рассматривается им как средство к нравственному воспитанию ребенка. Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831) видит образовательную цель в воспитании существа свободной воли, который понимает и желает всеобщего. Образование — восхождение к культуре, приобщение к социуму, всестороннее развитие человека в контексте культуры человечества.

Иоганн Вольфганг фон Гете (1749–1832), крупнейший представитель Просвещения в Германии, считает, что цель образования — всестороннее воспитание человека, формирование собственного «Я» через самоопределение в деятельности. Учение Гете о метаморфозах, Штайнер «применил к педагогике, рассматривая воспитание как процесс метаморфоз, при котором предшествующая ступень развития ребенка возрождается на последующей в качественно ином, более совершенном состоянии». [Помелов, 2010, с. 120] О воспитании целостной личности как главной цели образования, о поиске путей достижения гармонии развития человеческих способностей говорит и Фридрих Шиллер (1759–1805).

Иоганн Готфрид Гердер (1744–1803), «педагог немецкого классицизма», цель образования видит в достижении гуманности, то есть такого состояния, когда каждый человек, не боясь другого, сможет развивать свои способности. По мысли Гердера, все учреждения государства, все науки и искусства должны служить формированию гармонично развитого человека, идеал которого он видел запечатленным в искусстве Древней Греции. Гердер призывал не к подражанию, а к осознанному освоению наследия античности. Воспитание личности, по его мнению, связано с совершенствованием всего человечества. Гердер рассматривал мышление, язык, культуру как явления исторически развивающиеся и высказывал глубокие идеи о связи языка и мышления, развиваемые впоследствии Р. Штайнером.

Необходимым элементом воспитания считал уважение к истории и культуре других народов и способствовал распространению этого взгляда своими филологическими трудами (см. сб. «Голоса народов в песнях», 1807 г., и др.).

Таким образом, можно сказать, что вальдорфская педагогика является социально-личностной образовательной концепцией, предвосхищенная идеями Фихте и Гете. Ей присуща «эстетика веймаровского классицизма Шиллера и Гете, испытывавшая большое влияние этики и эстетики Канта и явившаяся программой просветительского гуманизма» [Южанинова, 2011, с. 105]. В центре человек, как духовное существо, стремящееся к полноте своего существования, к раскрытию всех своих природных сил. Указывая на необходимость связи теории с практикой, главной задачей воспитания Штайнер считает концентрацию в человеке «свободного духа» и его реализацию в жизненной практике. Всестороннее развитие личности Штайнер считает главным условием культурного развития общества в целом.

Другим направлением поиска педагогической мысли в Европе с конца XVIII века и весь IX век являлась разработка психологических основ педагогики. Развивая идею свободного воспитания Руссо, швейцарский педагог-гуманист Иоган Генрих Песталоцци (1746–1826), выводит принцип природосообразности на первый план, указывает, в частности, на то, что учащиеся разного возраста имеют разные психологические особенности и потому должны обучаться отдельно. Вслед за Руссо, Песталоцци на первое место ставит не обучение, а развитие, развитие всех задатков человеческой личности — интеллектуальных, физических, нравственных, завершая тем самым оформление идеи развивающего обучения.

Немецкий философ, психолог и педагог Иоган Фридрих Герbart (1776–1841) дает психологическое обоснование методики обучения: метод обучения должен основываться на психологических началах, так как развитие личности происходит изнутри. Его идея «воспитывающего обучения» послужила фундаментом для развития теорий школьного воспитания и образования конца XIX — начала XX веков. Помимо гуманистического, Герbart отмечает эстетический аспект образования, говоря о необходимости интеграции образования и культуры.

Продолжателем идей Руссо и Песталоцци в Германии является Адольф Дистервег (1790–1866). Задачей образования, по его мнению, является раскрытие индивидуальных способностей ученика. Основные педагогические принципы, которые выделяет Дистервег это

принципы природосообразности, культуросообразности, самодеятельности. Отметим, что идея «обучения через чувства», выдвинутая позднее Р. Штайнером в качестве основополагающего, отвечающего природе ребенка метода обучения на начальном этапе, уже присутствует в работах Дистервега: «Развитию и образованию человека может быть нанесен непоправимый вред, если мы его слишком рано введем в область абстрактного мышления, отстраним от чувственного восприятия действительности <...> Абстрактное школьное обучение повинно в умственном и физическом истощении здоровых детей» [Дистервег, 1956, с. 274–275].

Английский философ и социолог Герберт Спенсер (1820–1903) также «выступает против преждевременного детского умственного развития» [Рябчикова, 2014, с. 195], как вредящего здоровью, а также указывает, что обучение должно вестись от конкретного к абстрактному и основываться на практике наблюдения. Следует отметить общий со Штайнером взгляд Спенсера на педагогику как на практическую деятельность, на искусство воспитания, базирующемся на физиологии, психологии, понимании законов жизни, а также идею о том, что ребенок в своем развитии проходит этапы развития цивилизации.

Американский философ и педагог Джон Дьюи (1859–1952) считал, что «воспитание должно опираться на первоначальное и независимое существование прирожденных способностей; задача воспитания состоит в их развитии, а не в их создании» [Пискунов, 2001, с. 213].

Немало идей, сходных с вальдорфской педагогической концепцией, можно увидеть в отечественной педагогике.

Представитель славянофильства Иван Васильевич Киреевский (1806–1865) отстаивает идею воспитания «цельного человека», человека рассматривает как единство телесного, душевного и духовного. Виссарион Григорьевич Белинский (1811–1848) сравнивал учителя с садовником, который должен ухаживать не только за растением, но и за почвой. Образ садовника используется в вальдорфских детских садах по отношению к воспитателю. Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1870) рассматривал педагогику, как искусство, которое стремится к идеалу совершенного человека. Систематическое изучение грамматики считал целесообразным начинать в средней школе.

Лев Николаевич Толстой (1828–1910) заимствует идею свободы у Руссо и считает свободу главным принципом образования. В отличие от свободного, законного и справедливого образования,

воспитание, по его мнению, насильственно и несправедливо. Р. Штайнер, напротив, говорит о «воспитании к свободе». Общие черты их педагогических концепций — индуктивный метод, опора на опыт, а также идея сотрудничества, когда старшие, или более способные учащиеся привлекаются в помощники.

Очень много сходных со Штайнеровскими идеями можно найти у современника Р. Штайнера Петра Федоровича Каптерева (1849–1922). В первую очередь, это идея естественного воспитания, что подразумевает учет природных особенностей и потребностей ребенка, психофизиологических процессов (его возрастных и индивидуальных особенностей), а также принцип поддержания внутренней активности ребенка, согласно которому взрослые должны создавать условия. Как и Штайнер, Каптерев уделяет внимание темпераменту ребенка, а также отмечает роль чувства и воли в воспитании, говоря, что развитие ребенка — не только умственное развитие, но и воспитание чувств. В этой связи Каптерев подчеркивает необходимость формирования нравственного и эстетического чувства за счет привлечения ребенка к искусству, музыке, литературе, живописи, театру — методы, широко применяемые при обучении предметам гуманитарного цикла в вальдорфских школах. Наконец, Каптерев говорит о целостном воспитании личности, о том, что личность формируется через взаимодействие разумной, эмоциональной и физической сфер.

Следует отметить много общего между идеями вальдорфской педагогики и идеями Станислава Теофиловича Шацкого (1878–1934), русского и советского педагога-экспериментатора. Это общий педагогический принцип связи обучения с жизнью, творческий подход, идея трудового воспитания, учет возрастных особенностей учащихся, а также попытка создать единую среду школьного, внешкольного и семейного обучения и воспитания.

Вышесказанное позволяет проследить взаимосвязь педагогических идей Р. Штайнера в историческом контексте европейской педагогики и отметить наличие схожих идей в отечественной педагогической мысли. Обратимся к современным педагогическим принципам на примере обучения иностранным языкам в начальной школе.

В результате проведенного в 2007 г. в Европе исследования были выявлены и ранжированы общепринятые принципы обучения иностранным языкам в начальной школе [Grau, Legutke, 2008, s. 18–26]. Они представлены в таблице ниже.

Важно отметить, что все представленные принципы в полной мере соответствуют принципам вальдорфской педагогики применительно

Таблица. Европейские принципы раннего обучения иностранным языкам

1. Принципы, ориентирующие на личность и ее когнитивные процессы	Частый контакт с иностранным языком
	Всесторонний учет индивидуальных особенностей учащихся
	Принятие другой системы ценностей
2. Дидактические принципы	Применение учебных стратегий с учетом стилей обучения
	Выбор соответствующих возрасту и интересам ребенка тем
	Понимание предшествует говорению
3. Психолингвистические принципы	Холистический подход к обучению иностранному языку
	Наглядное и мультисенсорное обучение
	Учет в полной мере возрастных и физических возможностей
4. Принципы, имеющие значение при раннем обучении иностранным языкам	Формирование положительной мотивации
	Больше понимания, чем говорения
	Учить слышать
	Тренировать произношение
	Обучение пониманию соотношения фонетических и графических образов

к обучению иностранным языкам в начальной школе с оговоркой, что стили обучения, выделяемые современными педагогами, находят отражение в учениях о темпераментах Р. Штайнера.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, предполагает «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся» [Федеральный государственный образовательный стандарт..., ЭР]. При этом развитие личности обучающегося является целью и основным результатом образования, «для достижения этой цели содержание образования, способы обучения и взаимодействия играют решающую роль» [Федеральный государственный образовательный стандарт..., ЭР]. Стандарт также декларирует, «учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения

для определения целей образования и воспитания и путей их достижения». В Примерной основной образовательной программе начального общего образования как развивающие цели изучение дисциплины «Иностранный (немецкий) язык» указывается, в частности, осознание младшими школьниками роли языков как инструмента познания мира, становление общего речевого развития обучающихся, развитие их компенсаторной способности. Среди воспитательных целей указываются, в частности, «воспитание эмоционального и познавательного интереса к художественной культуре других народов; формирование положительной мотивации и устойчивого учебно-познавательного интереса к предмету «Иностранный язык» [Примерная основная образовательная программа..., ЭР, с. 127–129].

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что идеи вальдорфской педагогики являются закономерным развитием европейских философско-педагогических воззрений гуманистического направления XVII–XIX вв., а также психолого-педагогических идей XIX в. Существует достаточное количество схожих идей и в отечественной педагогике. Вальдорфская педагогическая концепция не противоречит современному российскому образовательному стандарту. Вальдорфская педагогика, являясь концепцией целостного образования, способна быть в современном мире инструментом для достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся, а также способствовать формированию у них системы ценностей, ориентированной на построение нового мира, что и обуславливает, по-видимому, интерес к ней в мире в течение более ста лет. В области лингводидактики, вальдорфский педагогический подход полностью соответствует общепризнанным европейским принципам обучения иностранным языкам, а также способен быть инструментом не только образования, но и развития, и воспитания личности средствами предмета «Иностранный язык».

Литература

- Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956.
- Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. М.: ТП «Сфера», 2001.
- Помелов В. Б. Рудольф Штейнер и его вальдорфская педагогика (к 150-летию со дня рождения) // Вестник ВятГУ. 2010. № 2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rudolf-shteyner-i-ego-valdorskaya-pedagogika-k-150-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения: 16.12.2024).

- Примерная основная образовательная программа начального общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1> (дата обращения: 09.10.2024).
- Рябчикова Е. П. Педагогические идеи Герберта Спенсера // Нижегородское образование, 2014. № 2. С. 192–198.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 09.10.2024).
- Цырлина Т. В. Первая вальдорфская школа в Штутгарте // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / ред. Н. Л. Селиванова. М.: Пед. о-во России, 1998. С. 100–109.
- Южанинова Е. В. Цель воспитания в педагогической мысли Германии конца XVIII–начала XIX вв. // Историко-педагогический журнал. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsel-vospitaniya-v-pedagogicheskoy-mysli-germanii-kontsa-xviii-nachala-xix-vv> (дата обращения: 16.12.2024).
- Grau M., Legutke M. K. Merkmale frühen Fremdsprachenlernens: Themen, Texte, Aufgaben // Grau M., Legutke M. K. Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt am Main: Grundschulverband — Arbeitskreis Grundschule e.V. 2008. S. 18–26. URL: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17618 (дата обращения: 30.11.2024).
- Steiner R. Freie Schule und Dreigliederung // Steiner R. Die Dreigliederung des sozialen Organismus, I. Jg. 1919/20, Heft 5–6, August 1919. Dörsch: Rudolf-Steiner-Verlag, 1982. S. 35–44. URL: <http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/s104.pdf> (дата обращения: 21.12.2024).

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СИСТЕМНОГО
ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

В. А. Горбунов,

студент IV курса¹, СПбГУ

В настоящей статье автор предлагает к рассмотрению основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка ввиду недостаточной системности подачи лингвистического материала, а также учащиеся — ввиду несистемного подхода к изучению иностранного языка. Автор развивает методику системного подхода при обучении иностранному языку, предлагает теоретические концепции системности, такие как уровни и векторы системности. Предложенная методика имеет, по мнению автора, как лингводидактическую, так и лингвистическую ценность, поскольку не только способствует более эффективному обучению иностранному языку и его усвоению, но и открывает дополнительные возможности для более глубокого исследования языка, культуры и языковой картины мира.

Ключевые слова: системный подход, иностранный язык, китайский язык, уровни системности, векторы системности.

**TOWARD THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE
OF SYSTEMATIC APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE
(ON THE EXAMPLE OF CHINESE LANGUAGE)**

V. A. Gorbunov

In this article, the author proposes to consider the main difficulties faced by foreign language teachers due to insufficient systematic presentation of linguistic material, as well as by students due to non-systematic approach to learning a foreign language. The author develops the methodology of systematic approach in foreign language teaching, offers theoretical concepts of systematicity, such as levels and vectors of systematicity. The proposed methodology has, in the author's opinion, both linguodidactic and linguistic value, as it contributes not only to more effective teaching of a foreign language and its assimilation, but also opens up additional opportunities for a deeper study of language, culture and linguistic picture of the world.

Keywords: systematic approach, foreign language, Chinese language, levels of systematicity, vectors of systematicity.

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. Н. Емельченкова.

Обучение иностранному языку всегда представляет целостный и комплексный процесс со своей структурированной методологией. Однако спонтанность многих преподавателей при преподнесении лингвистического материала заставляет в очередной раз задуматься о ценности системности при обучении иностранному языку. К сожалению, приходится нередко сталкиваться с картиной, когда процесс разбора нового учебного материала при обучении иностранному языку сводится к озвучиванию новой лексики и её перевода, написанного рядом в учебнике, если говорить о разборе новых слов, к аудиальному воспроизведению преподавателем формул грамматических конструкций при разборе грамматики и т. д. Такой подход по нашему мнению сводит ценность работы преподавателя к минимуму, поскольку преподаватель здесь становится просто механизмом, озвучивающим содержание учебника. В свою очередь, у учащегося формируется ложное представление о том, что изучение языка якобы сводится к заучиванию того, что написано в учебнике. Учащийся становится зависим от учебного пособия и не формирует навыков исследовательско-познавательной свободы в лингвистическом и лингводидактическом пространстве, поскольку ему для дальнейшего освоения такого свободного и живого явления как язык становится непременно нужной книга. В этом контексте, несколько не оспаривая ценность учебных пособий как таковых, предлагаем вновь обратиться в теме развития системного подхода при обучении иностранному языку. В качестве демонстративной базы возьмем главным образом примеры из нашего опыта преподавания китайского языка.

В научной литературе можно встретить разные определения системного подхода. Так, в принципе под «подходом» понимают, например, реализацию ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения [Яковенко, 2020, с. 103]. Термин «подход к обучению» (англ. *approach* — подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963 г.) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им [Колесникова, 2001, с. 20]. Системным подходом в свою очередь называют такой подход, которые базируется на таких принципах как целостность, то есть рассмотрение объекта как единой системы, и структурность, понимаемая как взаимозависимость связей и отношений между отдельными элементами этого объекта, а также иерархичность как

возможность выделения в рамках некоторых систем других, более элементарных систем. При обучении иностранному языку важен анализ и учет психологических, психофизиологических и лингвистических аспектов. Это в полной мере обеспечивает системный подход, основанный на глубинных связях и закономерностях [Корягина, 2014, с. 337].

Мы согласны с данными определениями. Дополняя их, предлагаем свое определение системного подхода, позволяющее взглянуть на вопрос с другой стороны и, полагаем, более концептуально.

Системным подходом при обучении иностранному языку предлагаем называть такой подход, при котором у учащегося намеренно формируется понимание языка как динамичной системы, существующей в контексте социально-культурных реалий как конкретного национального общества, так и всего человеческого сообщества в целом в его исторической перспективе, элементы которой — системы — находятся в непосредственной внутренней взаимосвязи друг с другом, а также в сравнительной прямой или косвенной взаимосвязи с элементами других языков.

Основой системного подхода является **системность**, то есть явление объективной взаимосвязи элементов языка друг с другом и с элементами других языков. Системность в свою очередь имеет в качестве своих **оснований** такие явления, как историческая динамика развития языка (его этимология), культура, социальные реалии, языковые картины мира и др.

В этом смысле системный подход ценен не только с лингводидактической, но и с лингвистической, культурологической и иных сторон, поскольку формирует комплексное знание о языке и иных явлениях, на которых основывается системность, и позволяет не только более успешно осваивать изучаемый язык под контролем преподавателя, но и самостоятельно и независимо существовать в языковом и социо-культурном пространстве, будучи сотворцом языку и сооткрывателем его граней, а также граней жизни народов, говорящих на данном языке.

Предлагаем выделять два **вектора** системности, а именно внутренний и внешний. Под внутренним вектором мы понимаем взаимосвязь элементов языка самих с собой, то есть связи внутри самого изучаемого языка, к которым мы обращаемся в рамках системного подхода. Под внешним вектором понимается, соответственно, прямая или косвенная взаимосвязь с элементами других языков, к которой мы также апеллируем в рамках системного подхода.

Методами системного подхода мы называем:

Поиск соответствия

1) Сравнение (сопоставление и противопоставление)

2) Проведение аналогии

3) Системность существует на различных уровнях языка, соответственно чему мы можем выделить такие ее уровни, как лексический, грамматический, графический, фонетический и др. Ниже в качестве примера рассмотрим использование системного подхода на лексическом и грамматическом уровнях.

Лексический уровень.

Как было отмечено выше, часто преподаватели при разборе лексического материала подают его вне контекста и без сопоставления его с массивом лексики как внутри изучаемого языка, так и вне его, то есть, по сути, просто называют новое слово и говорят, что оно означает, как используется. Таким образом учащемуся предлагается просто выучить слово и всё, понимание единицы как звена системы при этом не требуется. Соответственно, у учащегося формируется представление, что изучение лексики якобы и сводится к простому ее запоминанию, «заталкиванию» в объем своей памяти. Вместе с тем, системный подход предоставляет нам возможность куда более быстро и успешно и менее энергозатратно осуществлять процесс освоения новой лексики. При этом это возможно почти на всех уровнях изучения языка.

По государственному стандарту систему квалификационного экзамена по китайскому языку для иностранцев HSK 2.0 (наиболее распространена сейчас несмотря на активный переход к системе HSK 3.0), глаголы 进 [цзинь] «входить» и 出 [чу] «выходить» изучаются на уровне HSK 2, слово 口 [коу] «рот; отверстие» — на уровне HSK 3. В прочем, во многих учебных пособиях они даются еще раньше, на самых ранних этапах изучения китайского языка (ср. «Новый практический курс китайского языка»). Тогда как образованные сложением корней вышеназванных лексем экономические термины 进口 [цзинькоу] «импорт; импортировать» и 出口 [чукоу] «экспорт; экспортировать» изучаются только на уровне HSK 5 (соответствует в зависимости от уровня овладения примерно уровням B2–C1 по европейской системе). Очевидно, что учащимся не составит никакого труда (при условии соответствующего возраста и оптимальности прочих факторов, таких как достаточный уровень эрудированности и пр.) овладеть данными лексическими единицами ещё при освоении уровня HSK 2, и им совершенно необязательно «ждать» пятого

уровня, чтобы овладеть этой лексикой. Достаточно просто объяснить варианты направленности развития семантики указанных корней во избежание превратного понимания «сумм» при корнесложении.

Приведем пример обращения к разным методам и векторам при использовании системного подхода.

При изучении на уровне HSK 4 лексической единицы 减肥 [цзянь-фэй] «худеть» вместо того, чтобы просто озвучить ее перевод и велеть учащемуся запомнить, рекомендуется объяснить следующее. Прежде всего следует обратиться к внутреннему вектору системности и путем поиска соответствий, то есть иных случаев самостоятельного употребления двух иероглифов, или в составе других слов, постараться выяснить, что каждый из них — иероглифов-корней — означает. Сравнив и сопоставив, например, с 三减一等于二 [сань цзянь и дэн'юй эр] «три минус один равняется двум» или со словом 减少 [цзяньшао] «уменьшать», мы выясним, что 减 [цзянь], собственно, означает «уменьшать», и может использоваться как самостоятельный глагол. Таким образом мы могли провести аналогию, то есть логическое соответствие, данной единицы как в изучаемом слове «худеть» системе языка в целом. Взяв далее 肥 [фэй] и проделав схожие операции, мы выясним, что данный корень означает «жир». Мы можем предложить учащемуся пронаблюдать развитие семантики и грамматики данной единицы, например, по следующей цепочке.

(1) 肥 [фэй] «жир» (сущ.): 她不能吃肥。 [та бунэн чи фэй] «Она не может есть жир» или 肥肉 [фэйжоу] «мясо с жиром; сало» →

(2) → 肥 [фэй] «толстый, жирный» (прил.) 那只猪真肥! [на чжи чжу чжэнь фэй] «Вот уж жирная та свинья!» или 肥胖 [фэйпан] «очень толстый, жирный» →

(2.1) → 肥 [фэй] «жирный, плодородный» (прил.) 这块地好肥呀! [чжэ куай ди хаофэй я] «Какая плодородная эта земля!» или 肥沃 [фэйво] «плодородный»

(2.2) → 肥 [фэй] «просторный, свободный, великоватый» (прил.) 这条裤子比较肥。 [чжэ тяо куцзы бицзяо фэй] «Эти брюки довольно свободные (великоватые)».

Кроме того, мы можем предложить сравнить опыт китайского языка с аналогичным опытом других языков. Например, однокоренные слова «жир» — «жирный» в относительно синтетическом русском или «fat» (сущ.) — «fat» (прил.) в относительно аналитическом английском («Fat makes us fat»). Второй пример более удачный, так как китайский язык — классический пример аналитического языка,

но первый пример — надежнее, на тот случай, если учащийся не владеет английским языком.

Произведя операции поиска соответствий, сравнения и проведения аналогий мы, с одной стороны, увеличили экстенсивный эффект от изучения языка, то есть без труда запомнили намного больше учебного материала, узнали больше лексических единиц и способов их употребления, что фактически сопоставимо с несколькими новыми словами сверх одного «худеть», на освоение которых не требуется почти несколько дополнительных временных и интеллектуальных ресурсов, а с другой — интенсивный, потому что более качественно и системно освоили единицу 减肥 [цзяньфэй] «худеть», которая буквально означает «уменьшать жир» (раздельно-слитое слово, не глагол!). Такой подход формирует понимание языка как системы, которой он — язык — действительно и является, поэтому мы имеем полезную отдачу не только в дидактической, но и лингвистической плоскостях, а также в культурологической, исторической и др. в зависимости от случая и глубины анализа.

Грамматический уровень.

Конечно, системный подход уместен и при объяснении материала, относящегося к другим уровням языка. Так, например, при преподавании учащимся счетных слов (особой служебной части речи, слова которой используются как меры или классификаторы для имен существительных после имени числительного) вместо того, что бросить их «на произвол судьбы» и сказать просто принять и «вызубрить», что в китайском языке реки и брюки считаются в ветках (一条裤子 [и тяо куцзы] досл.: «одна ветка брюк», т. е. «одни брюки», 两条河 [лян тяо хэ] досл.: «две ветки рек», т. е. «две реки»), кровати и фотографии — в листьях и т. п., считаем намного лучше помочь им осознать концептуально природу и функцию этой части речи. Так, следует сказать, что до выделения счетных слов в отдельную часть речи они воспринимались как особый подвид имен существительных. В этом смысле, в русском языке также есть существительные, с помощью которых мы можем посчитать предметы, называемые другими существительными. Например: два апельсина (или две *штуки* апельсинов), две *дольки* апельсина, два *килограмма* апельсинов, два *мешка* апельсинов, два *пакета* апельсинов, два *вагона* апельсинов и т. п.

Во всех этих случаях мы считаем один и тот же предмет, используя одно и то же числительное. Но из-за изменений так называемых «слов-контейнеров», то есть существительных, называющих ту меру, в которой мы измеряем количество предметов, меняется

представление о собственно количестве исчисляемого предмета. Аналогичным образом обстоят дела и в китайском языке:

两个橙子 [лян гэ чэнцзы] «две штуки апельсинов»; 两块橙子 [лян куай чэнцзы] «две дольки апельсина»; 两筐橙子 [лян куан чэнцзы] «две корзины апельсинов» и т. п.

Но как же быть с «двумя ветками рек»? То есть чему можно уподобить так называемые «слова-классификаторы» предметов? Оказывается, и здесь можно привести аналогию.

Вспомним отрывок из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»:

«Отцы мои, уж кто в уме расстроен,

Так все равно, от книг ли, от питья ль,

А Чацкого мне жаль.

По-христиански так, он жалости достоин,

Был острый человек, имел *душ* сотни три» [Грибоедов, ЭР].

Отсюда мы узнаем, что в России того времени крепостные крестьяне исчислялись в «душах». При этом это слово использовалось для счета именно этой категории людей, помещиков или духовенство в «душах» посчитать было нельзя. Таким образом, в русском языке также были и есть некоторые слова, служащие классификаторами определенным предметам и используемые для счета именно этих предметов.

Так, обратившись к внешнему вектору системности, мы можем обеспечить более осмысленное освоение учащимися категории счетных слов в китайском языке, который в этом отношении просто «пошел дальше», чем русский язык, придерживаясь, однако, аналогичной логики. Кроме того, такое осмысление поможет снизить страх учащегося перед чужой и непонятной категорией счетных слов, сделав ее более прозрачной, понятной и «родной», а от того и менее пугающей.

Системный подход успешно может применяться и для изучения материала других уровней языка. Настоятельно рекомендуем коллегам преподавателям использовать этот подход. Кроме того, сами учащиеся, овладев данным подходом, могут успешно использовать его при изучении как китайского, так и других языков. Считаем также необходимым и важным продолжать изучать и развивать практические рекомендации по использованию системного подхода при обучении иностранному языку и его теоретические основы. Убеждены, то это будет благотворно способствовать более быстрому и успешному обучению иностранным языкам и их изучению.

Литература

- Грибоедов А. С.* Горе от ума. 1822–1824. URL: <https://ilibrary.ru/text/5/p.3/index.html> (дата обращения: 22.12.2024).
- Корягина И. А.* Системный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Молодой ученый. 2014. № 11 (70). С. 337–339.
- Яковенко О. В.* Системно-деятельностный подход в практике преподавания иностранных языков в вузе // Вестник международного института рынка. 2020. № 2. С. 103–107.
- Kolesnikova I. L., Dolgina O. A.* A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press; St. Petersburg: Russian Baltic Information Center BLITZ, 2001.

ИССЛЕДУЯ ПРЕДЕЛЫ РАЗУМА: ТЕОРИЯ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ В ОБРАЗОВАНИИ

К. С. Теряник,

магистрант 2-го года обучения¹, ЛГУ им. А. С. Пушкина

В данной статье рассматриваются основные положения теории когнитивной нагрузки: понятие когнитивной нагрузки, краткая история возникновения теории когнитивной нагрузки, виды когнитивной нагрузки, связь когнитивной нагрузки с разными видами памяти. Также определяется связь когнитивной нагрузки и образовательного процесса, выделяются различные способы снижения когнитивной нагрузки в процессе обучения иностранному языку и определяются основные методы передачи ученикам информации, которые позволяют им лучше справиться с когнитивной нагрузкой.

Ключевые слова: когнитивная нагрузка, теория когнитивной нагрузки, обучение, информация, управление когнитивной нагрузкой.

EXPLORING THE LIMITS OF THE MIND: COGNITIVE LOAD THEORY IN EDUCATION

X. S. Teryanik

This article discusses the main ideas of the theory of cognitive load: the concept of cognitive load, a brief history of the theory of cognitive load, types of cognitive load, and the relationship of cognitive load with different types of memory. The relationship between cognitive load and the educational process is also determined, various ways of reducing cognitive load in the process of learning a foreign language are highlighted, and the main methods of transmitting information to students that allow them to better cope with cognitive load are determined.

Keywords: cognitive load, theory of cognitive load, learning, information, cognitive load management.

В условиях современного мира, насыщенного информацией, теория когнитивной нагрузки приобретает особую актуальность. С каждым годом объем знаний, который необходимо усвоить, становится все больше, что ставит перед обучающимися и преподавателями новые вызовы. Проблема заключается в том, что перегрузка информацией может негативно сказаться на качестве обучения, снижая

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. В. Малышева.

внимание, запоминание и понимание материала. Важно разобраться, как правильно управлять когнитивной нагрузкой, чтобы оптимизировать процесс обучения и сделать его более эффективным. Данная статья рассматривает основные аспекты теории когнитивной нагрузки, выявляет ключевые проблемы и предлагает практические решения для их преодоления.

Прежде всего, разделим понятие «когнитивная нагрузка» на две части. Слово «когнитивный» имеет в словаре следующее толкование: «(от лат. *cōgnitio* знание, познание) связанный с познанием, с мышлением; познавательный» [Большой толковый словарь русского языка, ЭР]. Слово «нагрузка» имеет несколько значений, но в нашем исследовании важно упомянуть данное определение: «количество работы, степень занятости какой-л. работой» [Большой толковый словарь русского языка, ЭР]. Таким образом, понятие «когнитивная нагрузка» можно расшифровать как некое количество работы, которое связано с познанием человека.

Теория когнитивной нагрузки была разработана австралийским педагогом и психологом Джоном Свеллером. В 1988 г. он определил основные принципы, которые следует учитывать при создании образовательных программ, основанных на решении проблем. Главная идея его теории заключается в том, что студенты способны эффективно усваивать информацию только при условии, что она не вызывает излишней нагрузки на их умственные ресурсы — это связано с особенностями функционирования памяти. Дж. Свеллер основывался прежде всего на общепринятых научных представлениях о том, как человеческий мозг воспринимает и сохраняет информацию [Sweller, 1988].

Как отмечают Джулиана Орру и Лука Лонго, теория когнитивной нагрузки (CLT) — это когнитивистская теория обучения, направленная на поддержку учителей и преподавателей в разработке новых учебных проектов, которые учитывают ограничения когнитивной архитектуры человека. Данная архитектура представляет собой когнитивную систему человека, направленную на хранение информации, ее поиск и обработку для рассуждений и принятия решений. Теория когнитивной нагрузки основана на предположении об активной обработке, которая рассматривает учащегося как активно участвующего в создании знаний. Другими словами, учащиеся активно вовлечены в процесс внимания к соответствующему материалу и его организации в последовательные структуры, которые интегрируются с предыдущими знаниями [Orru, Longo, 2019].

Важной предпосылкой теории когнитивной нагрузки, по мнению Дж. Орру и Л. Лонго, является двухканальное предположение, согласно которому обработка информации происходит по двум различным каналам: аудиальному и вербальному. Первый обрабатывает слуховые сенсорные данные и вербальную информацию, а второй обрабатывает визуальные сенсорные данные и изобразительные представления. Важным компонентом этой архитектуры является память, которая может хранить информацию в течение короткого или долго времени. Согласно другой предпосылке, предполагающей ограниченные возможности CLT, первая память, также называемая рабочей памятью, является сознательной и ограниченной, в то время как вторая — бессознательной и неограниченной. Когда рабочая память сталкивается с новой информацией, она может удерживать лишь семь элементов одновременно. Однако, если эти элементы взаимосвязаны и требуют обработки, человек способен справляться всего с двумя или тремя одновременно. Увеличение возможностей рабочей памяти связано с процессом обучения. Обучение в данном контексте представляет собой перенос информационных фрагментов из рабочей памяти в долговременную [Ortu, Longo, 2019].

К. В. Бутарев, опираясь на теорию когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, выделяет два вида когнитивной нагрузки: внешнюю и внутреннюю. Внешняя когнитивная нагрузка — это категория когнитивной нагрузки, которая определяется самим каналом взаимодействия познающего субъекта, то есть тем, как информация представляется. Внутренняя когнитивная нагрузка, в свою очередь, представляет собой категорию когнитивной нагрузки, которая не зависит от способа подачи информации, а обусловлена объективной структурой (природой) самой информации. Она не связана с инструментами, формами или методами передачи данных [Бутарев, 2023, с. 54]. Е. В. Евенко, О. А. Гливенкова и О. Н. Морозова отмечают, что существует также уместная когнитивная нагрузка. По их мнению, уместная когнитивная нагрузка представляет собой те полезные элементы, которые и направляют когнитивные ресурсы на процесс обучения (схемы, алгоритмы). Они помогают обучающимся лучше распределять когнитивные ресурсы для более эффективного обучения путем сравнения, рассуждения, упаковки целесообразного дизайна и организации различных цифровых инструментов, снижая когнитивную нагрузку [Евенко и др., 2022, с. 61].

Исследователи активно занимаются изучением проблемы когнитивной нагрузки, стремясь понять ее влияние на эффективность работы и обучение. Основываясь на теории когнитивной нагрузки,

С. Г. Дедов выделяет несколько ключевых принципов, которые необходимо учитывать при создании образовательных курсов:

1. Следует уменьшить нагрузку на рабочую память обучающихся, объединяя различные источники информации вместо их поочередного представления;

2. При разработке заданий или уроков, связанных с отработкой навыков решения задач, важно избегать подходов, которые предполагают метод «средства-цели». Это может существенно нагрузить рабочую память. Лучше использовать задачи или примеры, не имеющие определенной цели, для иллюстрации нужного материала;

3. Необходимо снижать избыточность в процессе проектирования обучения, чтобы уменьшить ненужные повторения, создающие дополнительную нагрузку на память;

4. Лучше всего применять визуальные и аудиальные методы обучения, чтобы усилить кратковременную память студентов, особенно в тех случаях, когда требуется комбинированное использование обоих способов обучения [Дедов, 2021, с. 100].

Также данный исследователь дает несколько советов о том, каким образом можно снизить когнитивную нагрузку на учащихся:

1. Все нужно упрощать: удалять все элементы, которые не являются ключевыми для образовательного процесса. Если, к примеру, учитель создаёт презентацию для передачи информации, он должен постараться минимизировать количество ненужной графики;

2. Следует применять разнообразные способы обучения: представляйте материалы разными способами. Например, предлагая некоторые данные в устной форме, а другие — в визуальном формате, как изображения или диаграммы. Это поможет учащимся лучше усваивать информацию, используя различные методы обработки, что снизит риск когнитивной перегрузки;

3. Важно делить учебный материал на сегменты: разбивать содержание на более мелкие части и позволять учащимся двигаться вперёд по курсу только после полного освоения текущего материала. Это приведет к тому, что ученики не будут переутомлять свою рабочую память и смогут эффективно переносить информацию в долговременную память [Дедов, 2021, с. 101].

Е. В. Брагина также рекомендует использовать на занятиях следующие подходы к передаче ученикам информации: использование схемы, обучение через примеры.

Схема представляет собой когнитивную конструкцию, которая способствует организации и обработке новой информации.

Она помогает выделять важные характеристики объекта, отделяя их от второстепенных данных; то есть, их предшествующие знания и убеждения играют важную роль в создании более сложных когнитивных структур. Новая информация интегрируется с уже имеющимися знаниями в процессе формирования схемы. Ученики создают свои схемы, включая элементы из базовых схем в более сложные структуры. Теория когнитивных схем утверждает, что ранее усвоенные знания способствуют более глубокому анализу новой информации. Использование принципов когнитивных схем может помочь учащимся эффективно создавать, улучшать и адаптировать свои схемы, что благоприятно сказывается на обучении в разных областях.

Другой способ уменьшения нагрузки на рабочую память — это обучение через множество примеров. Когда ученики формируют логичную структуру, рассматривая разные примеры, они легче воспринимают новую информацию. Развитая схема, основанная на практическом применении и изучении, позволяет экономить рабочую память в дальнейшем. Визуальные структуры и карты знаний также играют ключевую роль в улучшении усвоения и организации информации, облегчая понимание взаимосвязей между темами [Брагина, 2023, с. 48–49].

Во время практической подготовки было проведено исследование, целью которого было определить, каким образом можно снизить когнитивную нагрузку при изучении двух иностранных языков, чтобы повысить эффективность обучения и предотвратить переутомление. В качестве гипотезы было выдвинуто следующее предположение: использование различных методов при изучении двух иностранных языков может снизить когнитивную нагрузку и улучшить усвоение материала.

Данное исследование проходило в формате опытного обучения. Участниками исследования, которые вошли в опытную группу, стали учащиеся 9 класса, которые изучают одновременно английский и немецкий язык. В качестве учебного материала у них используются в основном учебники в сочетании с рабочей тетрадью.

Перед тем, как провести непосредственно опытное обучение, среди учащихся было проведено анкетирование, которое называлось: «Когнитивная нагрузка при изучении нескольких иностранных языков».

Анкета содержала в себе инструкцию, а также сами вопросы, на которые было необходимо ответить. Первые семь вопросов направлены на выявление связи между увеличением когнитивной нагрузки и изучением нескольких иностранных языков в школе,

последние три вопроса направлены на выявление возраста, пола респондента, а также длительность изучения иностранных языков. Анкетирование проходило в онлайн-формате.

Ключевыми вопросами данной анкеты были вопросы следующего содержания: «Оцените, насколько трудно Вам учиться в дни, когда есть уроки с разными иностранными языками?», «Оцените, насколько увеличивается Ваша нагрузка в дни, когда у Вас присутствует несколько уроков иностранных языков?» В ходе анкетирования были получены следующие результаты:

Оцените, насколько трудно Вам учиться в дни, когда есть уроки с разными иностранными языками?	
Оценка «1» (совсем нетрудно)	15 %
Оценка «2» (нетрудно)	30 %
Оценка «3» (средне)	35 %
Оценка «4» (трудно)	20 %
Оценка «5» (очень трудно)	0 %

Оцените, насколько увеличивается Ваша нагрузка в дни, когда у Вас присутствует несколько уроков иностранных языков	
Оценка «1» (совсем не увеличивается)	10 %
Оценка «2» (не увеличивается)	10 %
Оценка «3» (средне)	40 %
Оценка «4» (увеличивается)	30 %
Оценка «5» (очень увеличивается)	10 %

Исходя из результатов анкетирования, можно сделать вывод, что у половины респондентов есть затруднения в те дни, когда они изучают несколько иностранных языков. Больше трети респондентов отметили, что нагрузка увеличивается. По результатам данного анкетирования было принято решение проводить опытное обучение в данном классе для проверки эффективности методов снижения когнитивной нагрузки.

В ходе опытного обучения ученикам предлагалось изучить на немецком языке темы «Мой распорядок дня» и «Домашний быт». Уроки по теме «Мой распорядок дня» проводились без использования методов снижения когнитивной нагрузки, в то время как вторая тема

была изучена с их применением. Для определения эффективности в конце каждого блока ученики писали тестовую работу на знание лексического материала, а также проходили опрос, связанный с когнитивной нагрузкой. Во время изучения темы «Домашний быт» применялись следующие методы: визуальные и аудиальные методы обучения, использование схем, а также использование множества примеров.

Результаты тестовых работ по блокам выглядят следующим образом:

Оценка	Работа по теме «Мой распорядок дня»	Работа по теме «Домашний быт»
«5» (отлично)	20 %	40 %
«4» (хорошо)	50 %	40 %
«3» (удовлетворительно)	20 %	20 %
«2» (неудовлетворительно)	10 %	0 %

Из данных результатов можно сделать следующие выводы:

- 1) Количество учеников, усвоивших материал с учетом когнитивной нагрузки, увеличилось в 2 раза;
- 2) Количество учеников, не усвоивших материал, сократилось, когда стало проводиться обучение с применением методов снижения когнитивной нагрузки;
- 3) Применение методов снижения когнитивной нагрузки позитивно повлияло на процесс обучения.

Также в ходе опроса после опытного обучения ученики отмечали, что вторую тему, где применялись рассматриваемые нами методы, для них было проще изучать и запоминать материал. Улучшение процесса отметили 70 % респондентов. Благодаря полученным результатам можно сделать вывод о том, что гипотеза, которую мы поставили в начале опытного обучения, подтвердилась.

Таким образом, теория когнитивной нагрузки представляет ценную основу для оптимизации образовательных процессов. Понимание различных видов когнитивной нагрузки — внешней, внутренней и уместной — позволяет более эффективно организовывать обучение, улучшая его качество и результативность. Ключевым аспектом становится управление когнитивной нагрузкой, что включает в себя как правильное структурирование учебного материала, так и выбор

адекватных способов подачи информации. Это не только помогает снизить риски перегрузки, но и способствует более глубокому пониманию и долговременному запоминанию.

Литература

- Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов; РАН, Ин-т лингвист. исслед. СПб.: Норинт, 1998. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov?ysclid=m2xqwlto6530488706> (дата обращения: 28.10.2024)
- Брагина Е. В. Преодоление когнитивной перегрузки учащихся посредством проектирования и разработки структуры системы электронного обучения // Педагогика и просвещение. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-kognitivnoy-peregruzki-uchaschihsya-posredstvom-proektirovaniya-i-razrabotki-struktury-sistemy-elektronnogo-obucheniya> (дата обращения: 29.10.2024).
- Бутарев К. В. Использование теорий педагогического дизайна при обучении информатике: теория когнитивной нагрузки // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: мат-лы XVII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 29 марта 2023 года). Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2023. С. 51–57.
- Дедов С. Г. Когнитивная нагрузка и педагогический дизайн // Актуальные исследования. 2021. № 36 (63). Образование, педагогика. С. 100–102.
- Евенко Е. В., Гливенкова О. А., Морозова О. Н. Модель смешанного обучения с точки зрения теории когнитивной нагрузки // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14, № 3. С. 58–65.
- Orru G., Longo L. The Evolution of Cognitive Load Theory and the Measurement of Its Intrinsic, Extraneous and Germane Loads: A Review // Communications in Computer and Information Science. Vol. 1012. Cham: Springer, 2019. P. 1–26.

РОЛЬ И МЕСТО КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ

М. С. Коган,

канд. техн. наук, доц., СПбПУ Петра Великого

В статье обсуждаются вопросы, касающиеся перспектив использования систем генеративного искусственного интеллекта, наподобие ChatGPT, в обучении иностранным языкам с учетом их преимуществ и недостатков по сравнению с более традиционным подходом к обучению иностранным языкам, рассматривающим текст как данные, в которых нужно выявить определенные закономерности — корпусной лингвистикой или Data-driven learning (DDL). Анализ последних публикаций позволяет предположить, что сочетание подходов корпусной лингвистики к развитию речевых навыков с генеративным ИИ может иметь синергетический педагогический эффект. Чтобы его достичь, преподаватели ИЯ должны постоянно расширять свой кругозор в области корпусной лингвистики, используя, в частности, многочисленные образовательные ресурсы, находящиеся в открытом доступе. Их краткий обзор приводится в конце статьи.

Ключевые слова: генеративный ИИ, ChatGPT, корпусная лингвистика, Data-driven learning, DDL, корпус COCA, частотные списки слов, частотные списки коллокаций.

THE ROLE AND PLACE OF CORPUS LINGUISTICS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE AGE OF LARGE LANGUAGE MODELS

M. S. Kogan

The paper considers issues concerning the potential of applying systems of generative AI like ChatGPT in teaching foreign languages taking into account their advantages and drawbacks in comparison with a more traditional method of teaching FL — Data-driven learning (DDL) also based on viewing text as data to be analyzed in order to detect some language patterns. The latest publications say that combination of both the DDL and GenAI approaches to development of learners' foreign language skills might have a synergetic pedagogical effect. To achieve it, foreign language teachers should continuously develop their corpus linguistic literacy using, in particular, educational resources freely available on the Internet. The paper ends with a brief review of the resources.

Keywords: Generative AI, ChatGPT, corpus linguistics, Data-driven learning, DDL, corpus COCA, word frequency lists, collocation frequency lists.

Введение

Корпусная лингвистика вошла в репертуар методов обучения иностранным языкам более 30 лет назад с постулатом Т. Джонса о том, что “research is too important to be left to the researchers” [Johns, 1991, p. 2] в форме Data-driven learning (DDL). В рамках этого подхода язык рассматривается как данные, а задача учащегося, как детектива или исследователя, обнаружить типичные явления в изучаемом языке путем наблюдения за аутентичными данными. Являясь индуктивным подходом к изучению языка, основанному на наблюдениях и открытиях, этот метод подходит не для всех учебных контекстов и не для всех изучающих иностранный язык (как, впрочем, и любой другой традиционный или инновационный метод, описанный в пособиях по методике обучения ИЯ). Как ни странно, в первых публикациях энтузиасты подхода DDL в обучении ИЯ, предрекавшие ему место лидера в методике преподавания ИЯ, недооценивали важность освоения преподавателями ИЯ этого подхода, делая ставку на учащихся. Со временем стало очевидно, что корпусной революции в методике преподавания ИЯ в отличие, например, от лексикографии [Hanks, 2012], не произошло.

Анализ причин отсутствия энтузиазма у рядовых преподавателей ИЯ по использованию подхода DDL выявил следующие проблемы, собранные в статье [Kogan, Zakharov, 2021]:

- необычный формат выдачи результатов;
- необходимость изучать интерфейс, синтаксис запроса к корпусу, которые являются разными в разных корпусах и периодически сильно меняются;
- отсутствие корпусов, созданных специально для нужд изучающих ИЯ;
- недостаточная подготовка преподавателей ИЯ по корпусной лингводидактике;
- недоступность корпусов, описанных в статьях;
- отсутствие общедоступных заданий, созданных на базе находящихся в свободном доступе онлайн корпусов, для непосредственного использования в учебном процессе;
- фокус поисковых заданий на частностях в ущерб формированию целостной картины, интегрированию нового знания в практику использования ИЯ, фиксации своих открытий в рабочих журналах, как это принято при выполнении лабораторных работ [Thomas, 2023].

- Однако, кропотливые исследования многих ученых (см., например, обзорную статью [McEnery, Xiao, 2011]) доказали, что конкордансы могут помочь в изучении самых разных языковых явлений, относящихся к лексике, грамматике и структуре текста изучаемого языка (см. Рис.). Для расширения круга пользователей DDL необходимо искать способы преодоления перечисленных проблем, а не ожидать превращения обучающихся в корпусных лингвистов.

Также исследования показывают, что подходы корпусной лингвистики можно использовать при развитии всех речевых навыков (чтение, письмо, аудирование, говорение) [Harrington, Ronan, 2023] у учащихся разного возраста, включая младших школьников [Crosthwaite, 2020] при изучении разных ИЯ и разных подъязыков, в частности, языка для специальных целей и языка профессионального общения (workplace), и при обучении переводчиков [Дмитриев, Коган, 2023].

Осенью 2022 г. после появления в свободном доступе CharGPT — системы генеративного искусственного интеллекта на основе больших языковых моделей — начались активные исследования о возможностях его применения в самых разных сферах, включая сферу образования и, в частности, обучение ИЯ. Анализ первых двух месяцев обсуждения возможных применений CharGPT для целей образования описан в исследовании [Fütterer et al., 2023], опубликованном в Nature reports. Используя the Twitter API for Academic Research, авторы собрали 16,830,997 твитов, появившихся в сети с 30.11.2022 до 31.01.2023, выделив в них 127,749 отдельных бесед, удовлетворяющих условию, чтобы на пост, содержащий слово *ChatGPT*, был дан хотя бы один ответ, содержащий то же слово. При анализе использовались такие методы компьютерной лингвистики как тематическое моделирование и анализ тональностей. Рекомендации по возможным применениям CharGPT преподавателями ИЯ даны независимым исследователем Н. Пичи в серии публикаций на сайте Британского Совета¹.

DDL и GenAI: взаимодополняющие или взаимоисключающие подходы в лингводидактике?

¹ Peachey N. AI activities and resources for English language teachers // British Council. 2024. URL: <https://doi.org/10.57884/DKKR-QF54>; Peachey N. What is AI? // British Council. 2024. <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-secondary/lesson-plans/intermediate-b1/what-ai>; Peachey N. Generative AI and the language classroom. 2024. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/integrating-ict/articles/generative-ai-and-language-classroom>.

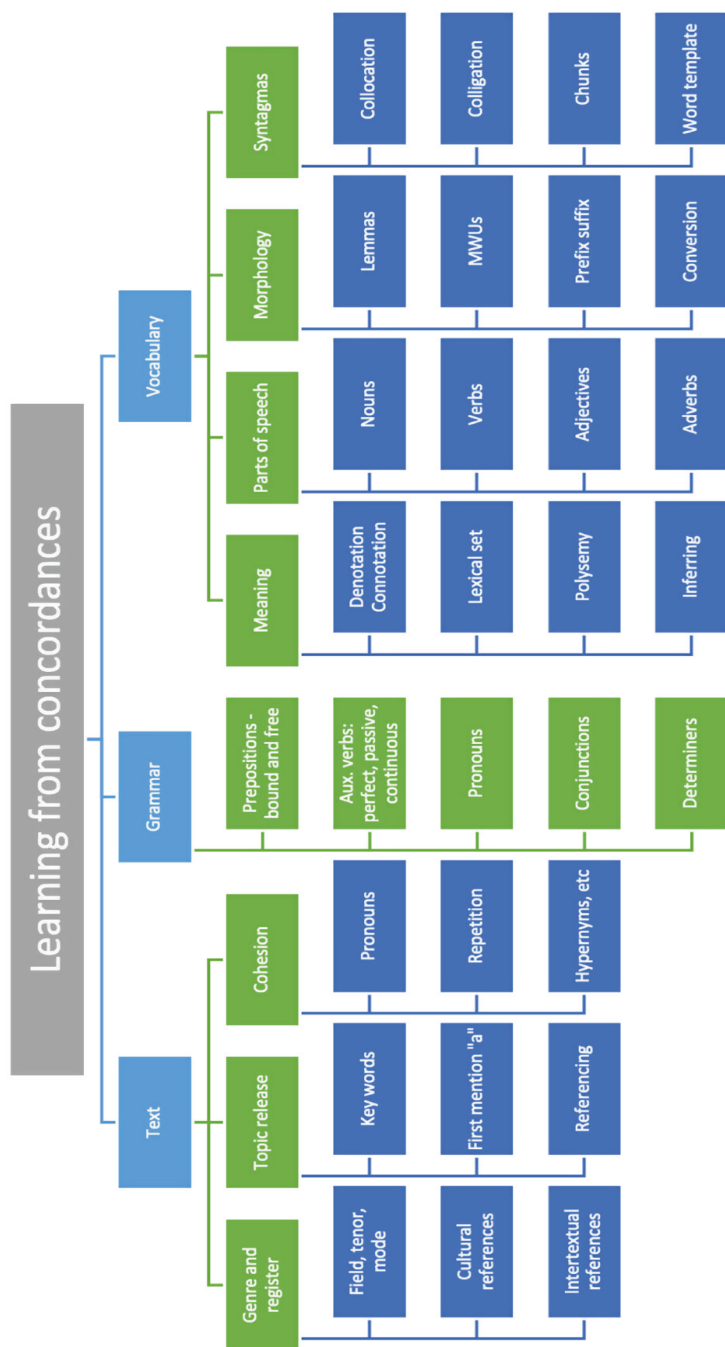


Рис. Языковые явления, изучению которых может помочь DDL. (диаграмма из блога Дж. Томаса [Thomas, 2023])

Специалисты в области корпусной лингвистики и DDL задались вопросом, не является ли появление генеративного ИИ на базе больших языковых моделей угрозой подходу DDL в обучении иностранным языкам (в названиях статей используются метафоры «друг или враг» [Lin, 2023], «конца» корпусной лингвистики (как источника данных для DDL) [Crosthwaite, Baisa, 2023]). К несомненным достоинствам корпусов относится то, что исследователи и пользователи знают, из каких текстов они состоят, и при необходимости могут получить доступ к этим текстам. Корпусы дают возможность проводить более тонкий анализ языковых конструкций, включая статистические данные относительно многокомпонентных лексических единиц и коллокаций. К другим преимуществам корпусов авторы относят аутентичность текстов, созданных человеком, воспроизводимость результатов, полученных по запросу, безопасность, отсутствие галлюцинаций и попыток изобрести несуществующие термины.

Достоинством ChatGPT авторы считают более простой способ «коммуникации», не требующий освоения сложного синтаксиса обращения к корпусу, например, COCA, способность генеративного ИИ создавать тексты из любого регистра, области и языка, разного уровня сложности, огромный размер больших языковых моделей, содержащих миллиарды и триллионы токенов, что на порядки превосходит размер самых больших онлайн корпусов; возможность следить за активностью обучающегося в процессе обучения через сохраненные запросы (промты) к ChatGPT — возможность недоступная при исследовании обращения обучающихся к корпусу; возможность получать планы уроков по конкретной теме. Проанализировав достоинства и недостатки DDL на основе корпусов и генеративного ИИ, П. Кроссвейт и В. Бейза приходят к выводу, что сочетание этих подходов может иметь полезный синергетический эффект для методики обучения иностранным языкам на основе анализа данных.

Эту же мысль формулирует исследователь из Японии А. Мизумото. Он утверждает, что совместное использование этих технологий в процессе обучения ИЯ может осуществляться двумя способами: через интеграцию подходов DDL и GenAI и в формате метакогнитивного использования ресурсов (MRU frame). Модель включает использование инструментов полезных для решения конкретных задач, составляющих принципиально не исчерпываемый список, который включает и словари, и корпусные ресурсы, и ресурсы на основе генеративного ИИ. Этот образовательный подход включает поддержку обучающихся через отбор и использование ресурсов, требующихся

для решения конкретной задачи. Обучая студентов эффективно использовать ресурсы, принципиально важно знакомить их с многочисленными релевантными инструментами, не ограничиваясь каким-то одним, помогая сформировать индивидуальный набор инструментов. Преподаватели должны обладать глубоким знанием этих ресурсов и их возможностями, чтобы максимизировать положительный эффект от их использования. Метакогнитивные ресурсы лучше всего оценивать по тому насколько хорошо и эффективно обучающиеся используют их для достижения своих учебных целей, например, для уменьшения ошибок в письменных работах, повышения идиоматичности речи и др. [Mizumoto, 2023].

Сравнение частотных списков слов и коллокаций английского языка, выданных *ChatGPT*, с корпусными данными

Японский исследователь С. Учида [Uchida, 2024] сопоставил выдачу частотных списков слов и словосочетаний популярных (на июль 2023 г.) больших языковых моделей *ChatGPT 3.5*, *ChatGPT 4.0* (разработчик — Open AI), *Bard* (разработчик — Google), *Bing* (разработчик — Bing) и *Llama-2-70b-chat (Llama)* (разработчик — Labs perplexity) и большого онлайн корпуса общего назначения COCA, разработанного М. Дэвисом. Исследователя интересовало, как часто результаты, выдаваемые большими языковыми моделями, соответствуют словам, входящим в число самых частотных 20, 40, 60, 80 и 100 слов корпуса COCA из списка 5000 самых частотных слов, доступных на сайте². Три модели *ChatGPT 3.5*, *ChatGPT 4.0* и *Bing* показали высокое согласие с COCA. Для исследования коллокаций был выбран *ChatGPT 3.5*, потому что он не содержал повторов, от которых не удалось избавиться *ChatGPT 4.0* даже после изменения промтов; у *Bing* согласие было самым высоким, но выдачу сопровождало сообщение о том, что частотный список получен при анализе *Oxford English Corpus*, внешней базы данных, а не сформирован по запросу на основе собственных данных. Поэтому дальнейшие исследования проводились с *ChatGPT 3.5* [Uchida, 2024, p. 3]. Важно отметить, что все запросы были достаточно простыми, четко сформулированными, одинаковыми для разных систем на этапе их сравнения друг с другом, чтобы избежать ошибок, связанных с обработкой длинных запросов.

Исследование коллокаций было ограничено только 20 самыми частотными коллокациями, сгенерированными *ChatGPT 3.5*, чтобы

² Word frequency data: <https://www.wordfrequency.info/samples.asp>.

уменьшить количество возможных дубликатов и других нежелательных результатов при генерировании более длинных списков, затрудняющих сравнение со списками частотных коллокаций, извлеченных из COCA. При этом исследовались основные виды коллокаций на основе **глагола, существительного и прилагательного**. Соответствующие запросы к COCA выглядят так: *VERB+noun*; *verb+NOUN* и *adjective+NOUN*; *ADJECTIVE+noun*.

Проводилось сравнение со списками 20 самых частотных коллокаций для каждого из случайно выбранных 20 слов каждой основной части речи, которые удовлетворяли следующим требованиям частотности: быть в первой тысяче общего частотного списка и в первой сотне для данной части речи. Примерно половина из 20 коллокаций, выданных ChatGPT 3.5, присутствует в списке 40 самых частотных коллокаций для данного слова, полученных при запросе к COCA. При этом покрытие коллокаций на основе существительных оказалось значительно выше, составив 80 % для списка, содержащего 40 частотных коллокаций из COCA для запроса на основе прилагательных *ADJECTIVE+noun* и 70 % для запроса на основе существительных *adjective+NOUN* [Uchida, 2024, p. 4]. В подавляющем большинстве случаев коллокации, выданные ChatGPT 3.5, входили в список 100 самых частотных коллокаций, полученных по запросу к COCA, являясь убедительным аргументом в пользу того, что коллокации, генерируемые ChatGPT 3.5, являются полезным ресурсом в обучении английскому языку. Также было показано, что ChatGPT 3.5 эффективно определяет устойчивые лексико-грамматические конструкции, например, *It is ADJECTIVE that...; less ADJECTIVE than...; hard to VERB...; a piece of NOUN...* и др., предлагая для подстановки слова требуемой части речи, из которых 53.0 % покрываются списком 20 самых частотных слов, а 65 % покрываются списком 40 самых частотных слов, полученных в результате соответствующего запроса (по маске) к COCA. Это делает ChatGPT 3.5 удобным инструментом для поиска примеров при изучении таких конструкций. Учида отмечает, ChatGPT 3.5 не справился с задачей определения жанровой принадлежности ни на уровне отдельных слов, ни на уровне абзацев текста.

В некотором смысле противоположную задачу попыталась решить исследовательница из Гонконгского политехнического университета, корпусный лингвист и разработчик корпусных менеджеров Ф. Лин [Lin, 2023]. Она поставила целью добиться от ChatGPT выдачи в формате KWIC (Key Word In Context), типичной для корпусов

и корпусных менеджеров типа AntConc³, при котором интересующее слово находится в середине, окруженное справа и слева одинаковым количеством токенов. Первый и последний токен при выдаче в таком формате часто не совпадает с границами предложения. Ей казалось, что при получении результатов в таком формате их удобнее анализировать для ответа на типичные вопросы, заставляющие пользователей обращаться к корпусам. (Всего она выделяет 7 таких вопросов [Lin, 2023, p. 1]). Попытка оказалась неудачной. Исследовательница предполагает, что вышла за границы того, на чем ChatGPT был обучен и для решения каких задач предназначен и его «интеллекта» не хватает для освоения незнакомых ему концепций. Примеры длинных промтов, направленных на обучение ChatGPT основам корпусного анализа, приведены в работе.

Ограничения ChatGPT для автоматизации качественных исследований дискурса

Английские авторы [Curry, Baker, Brookes, 2024] построили свое исследование на повторении собственных выполненных ранее исследований и опубликованных на их основе статей, посвященных корпусным подходам в анализе дискурса, проверяя, можно ли использовать генеративный ИИ для этих целей. В частности, они проверяли, можно ли использовать ChatGPT для 1) семантической группировки ключевых слов при анализе дискурса в группе, в которой обсуждались способы лечения диабетом; 2) анализа конкордансных строк в газетных публикациях, посвященных исламу и 3) идентификации и анализа прямых и косвенных вопросов в научных статьях по экономике.

Результаты показали, что ChatGPT относительно хорошо выполняет семантическую категоризацию ключевых слов; однако, т. к. категоризация выполнялась на базе ключевых слов без учета контекста, категории выглядят достаточно общими, что ограничивает возможность применения этого подхода для специальных корпусов или контекстов. Анализ конкордансов ChatGPT выполняет плохо. Результаты включают ложные выводы о конкордансных строках, а в некоторых случаях имеет место изменение исходных данных. Функциональный анализ ChatGPT также выполняет плохо, демонстрируя неспособность различить прямые и косвенные вопросы. Также имело место дублирование вопросов и их «придумывание»,

³ AntConc — A freeware corpus analysis toolkit for concordancing and text analysis. URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>; AntConc Tutorial (Ver. 3.4.0) URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLiRIDpYmiC0Ta0-Hdvc1D7hG6dmiS_TZj

Категория ресурсов	Примеры	Примечания
Тематические серии вебинаров по корпусной лингвистике и DDL	1) Вебинары в честь 50-летия основания магистерской программы по прикладной лингвистике университета Сан-Паулу (Бразилия, 2020, организатор Tony Berber Sardinha) 2) Вебинары, организованные на базе Школы языков и культур университета Квинсленда по теме <i>International Perspectives on Corpus Technology for Language Learning</i> (Австралия, 2021–2022, организатор — Peter Crosthwaite) 3) Вебинары по теме <i>Corpus Linguistics & Applied Linguistics Research</i> (Испания, 2021–2024, организатор — Pascual Pérez-Paredes) 4) Отчеты об открытых семинарах по корпусной лингвистике в Edge Hill University (Великобритания, 2022–2024, организатор — Costas Gabrielatos)	Большинство доступных ресурсов — на английском языке. В аккаунтах Р. Crosthwaite и Р. Pérez-Paredes стали появляться записи вебинаров по использованию GenAI в обучении ИЯ.
Онлайн курсы по корпусной лингвистике	1) Введение в корпусную лингвистику (Национальная платформа открытого образования) 2) Corpus Linguistics : Method, Analysis, Interpretation (MOOC платформа FutureLearn) 3) Improving writing through corpora : Data-driven learning (MOOC платформа EdX)	
Конференции по корпусной лингвистике	1) Международная научная конференция «Корпусная лингвистика» (2002–2025) (организатор — кафедра математической лингвистики СПбГУ) 2) TALC (Teaching and Language Corpora) (1994–2024) 3) International Corpus Linguistics conference (2001–2025) 4) Ссылка на записи заседаний конференции Corpora 2021	Все указанные конференции проводятся раз в 2 года.
Специализированные научные журналы*	1) Applied Corpus Linguistics (редакторы — Eric Friginal и Paul Thompson) 2) Corporum : Journal of Corpus Linguistics (2018–2024) (редактор — Dr Tehseen Zahra) 3) International Journal of Learner Corpus Research (редакторы — Sandra Götz и Magali Paquot)	

Дидактические материалы. Планы уроков	1) Национальный корпус русского языка в школе Russian National Corpus for schools (Национальный корпус русского языка, 2003–2025) 2) CORPUS FOR SCHOOLS: Teaching English Language with Corpus Linguistics (руководитель — Dr. Dana Gablasova, Lancaster University) 3) The Corpus-Aided Platform for Language Teachers (CAP) (руководитель проекта — Dr. Ma, Qing Angel, Гонконгский университет образования)	
Пособия, изданные под Creative Commons License	1) Creating Corpus-Informed Materials for the English as a Foreign Language Classroom. 2021 (редактор — Elen Le Foll) 2) Using Language Data to Learn About Language: A Teachers' Guide to Classroom Corpus Use. 2023 3) Enhancing Corpus Literacy and Competence for Corpus-Based Language Pedagogy for In- and Pre-service English Teachers. 2024 (разработчик — EdUNK Corpus Team) 4) Incorporating Corpora: Using corpora to teach German to English-speaking learners [Online instructional materials]. 2020. (авторы — Nina Vyatkina, Schirin Kourehpaz, University of Kansas)	
		* Частичной компенсацией невозможности привести ссылки на многочисленные статьи в области DDL, опубликованные в разных журналах, является ссылка на открытый репозиторий IRIS, в котором ведущие исследователи помещают краткое описание всех публикаций, которые они использовали при проведении мета-анализа. Например, доступная база данных к статье Boulton A., Vyatkina N. насчитывает 489 первоисточников: Boulton, A., Vyatkina, N. (2021). <i>Coding scheme from "Thirty years of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time"</i> [Text/Analyses]. IRIS Database, University of York, UK. https://doi.org/10.48316/wiFVJ-jee8y

ничего общего с их поиском и анализом не имеющее. В целом результаты говорят о неприменимости ChatGPT на современном этапе для проведения автоматического качественного анализа в рамках корпусных подходов к дискурсивному анализу. Выявленные проблемы касаются воспроизводимости результатов, целостности данных, этики данных, принципиальной непрозрачности системы, являющейся неким «черным ящиком» и не позволяющей исследователям понять причины ошибочных результатов [Curry, Baker, Brookes, 2024, p. 7].

Онлайн ресурсы по корпусной лингвистике

Из всего вышесказанного следует, что для современного преподавателя иностранного языка очень важно постоянно развивать свою компетентность в области корпусной лингвистики, основы которой были приобретены в процессе обучения в университете. А. Ленко-Шиманска считает, что элективного односеместрового специального курса по использованию корпусов и подходов КЛ в обучении ИЯ недостаточно для того, чтобы будущие преподаватели ИЯ могли успешно интегрировать подходы КЛ в собственную педагогическую практику [Leńko-Szymańska, 2017, p. 234]. Исследователь предполагает, что ситуация улучшится, если студенты будут изучать возможности корпусной лингвистики наряду с другими подходами в курсе методики обучения ИЯ и использовать их при изучении других теоретических и практических лингвистических дисциплин. Для мотивированных будущих и действующих преподавателей ИЯ, желающих освоить основы КЛ и способы ее применения в обучении ИЯ самостоятельно, доступны разные способы. Решению этой задачи способствует большое количество образовательных ресурсов, доступных онлайн, хотя не все они, как было показано [Коган, 2022], являются открытыми образовательными ресурсами в строгом смысле понятия ООР. Приведем ниже их краткую классификацию:

Выводы

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что:

— DDL жив и имеет хорошие перспективы выжить в эпоху больших языковых моделей.

— Последние исследования показывают ограниченную применимость GenAI для важных лингвистических исследований. Поэтому да здравствует корпусная лингвистика и DDL!

— Объединение подходов корпусной лингвистики и GenAI может иметь синергетический методологический эффект по использованию подходов DDL в обучении ИЯ и способствовать их более широкому внедрению в педагогическую практику преподавателей иностранных языков.

— Существует много онлайн ресурсов для самообразования преподавателей ИЯ в области корпусной лингвистики, которые позволяют преподавателям иностранных языков развивать свою компетенцию и грамотность в области корпусной лингвистики и DDL.

Литература

- Дмитриев А. В., Коган М. С. Использование подходов и ресурсов корпусной лингвистики в подготовке переводчиков // Обучение переводу в многопрофильном вузе: коллективная монография / Н. И. Алмазова [и др.]; под общ. ред. Н. В. Поповой, М. М. Степановой. СПб., 2023. С. 85–110.
- Коган М. С. Корпусная лингводидактика в контексте парадигмы открытых образовательных ресурсов // Интернет и современное общество (Internet and Modern Society — IMS-2022). Международный семинар «Компьютерная лингвистика». СПб., 2022. С. 63–75.
- Crosthwaite P. (ed.). Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners. London; Routledge, 2020. <https://doi.org/10.4324/9780429425899>
- Crosthwaite P., Baisa V. Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast! // Applied Corpus Linguistics. 2023. Vol. 3, no. 3. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100066>
- Curry N., Baker P., Brookes G. Generative AI for corpus approaches to discourse studies: A critical evaluation of ChatGPT // Applied Corpus Linguistics. 2024. No. 1. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100082>
- Fütterer T., Fischer C., Alekseeva A., Chen X., Tate T., Warschauer M., Gerjets P. ChatGPT in education: global reactions to AI innovations // Sci. Rep. 2023. No. 13. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-42227-6>
- Hanks P. The Corpus Revolution in Lexicography // International Journal of Lexicography. 2012. Vol. 25, no. 4. P. 398–436. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecs026>
- Harrington K., Ronan P. (eds). Demystifying Corpus Linguistics for English Language Teaching. 2023. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11220-1>
- Johns T. Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. Classroom Concordancing // English Language Research Journal. 1991. No. 4. P. 1–16.
- Kogan M., Zakharov V. A project work as a way of bringing corpora to secondary school // Jazykovedný časopis (special issue). 2021. Vol. 72, no. 4. P. 986–995. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2022-0022>
- Leńko-Szymańska A. Training teachers in data-driven learning: Tackling the challenge // Language Learning & Technology. 2017. Vol. 21, no. 3. P. 217–241. <https://doi.org/10.125/44628>
- Lin P. ChatGPT: Friend or foe (to corpus linguists)? // Applied Corpus Linguistics. 2023. Vol. 3, no. 3. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100065>

- McEnery T., Xiao R.* What corpora can offer in language teaching and learning // Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. 2011. Vol.2. Ch. 22. P. 364–380. URL: https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/ZJU/xpapers/McEnery_Xiao_teaching.PDF (дата обращения: 07.12.2024).
- Mizumoto A.* Data-driven Learning Meets Generative AI: Introducing the Framework of Metacognitive Resource Use // Applied Corpus Linguistics. 2023. No. 3. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100074>
- Thomas J.* If Data-driven learning hasn't caught on by now ... // The Versatile ELT Blog. 24.11.2023. URL: <https://www.versatile.pub/blog/if-data-driven-learning-hasnt-caught-on-by-now> (дата обращения: 07.12.2024).
- Uchida S.* Using early LLMs for corpus linguistics: Examining ChatGPT's potential and limitations // Applied Corpus Linguistics. 2024. Vol. 4, no. 1. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108386>

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

Е. А. Сирацкая,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГУ

Е. С. Кухальская,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

В статье рассматриваются понятие искусственного интеллекта, образовательные возможности и особенности использования искусственного интеллекта при обучении говорению на уроках иностранного языка. Проанализированы преимущества применения искусственного интеллекта в контексте обучения учащихся иностранному языку, его потенциал в повышении мотивации учащихся и эффективности обучения монологической и диалогической речи. В статье также представлен обзор платформ, основанных на технологии искусственного интеллекта и их лингводидактический потенциал в формировании и развитии умений говорения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение говорению, персонализированный подход, обратная связь, интерактивное обучение, чат-бот.

LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING SPEAKING

E. A. Siratskaya, E. S. Kukhalskaya

The article discusses the concept of artificial intelligence, educational opportunities and the features of using artificial intelligence in teaching speaking in foreign language lessons. It analyzes the advantages of using artificial intelligence in the context of teaching students a foreign language, its potential to increase student motivation and the effectiveness of teaching monologue and dialogic speech. It also provides an overview of platforms based on artificial intelligence technology and their linguistic and didactic potential in the formation and development of speaking skills.

Keywords: artificial intelligence, teaching speaking, personalized approach, feedback, interactive learning, chatbot.

В современном мире технологии продолжают активно проникать в различные сферы человеческой деятельности, и образование не является исключением. Одной из наиболее перспективных технологий,

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е. К. Тимофеева.

оказывающих значительное влияние на образовательный процесс, является искусственный интеллект (далее — ИИ). ИИ открывает новые возможности для улучшения качества обучения, делая его более персонализированным, интерактивным и эффективным.

Обучение говорению на уроках иностранного языка требует не только теоретических знаний, но и практических навыков, которые могут быть развиты через регулярные упражнения и взаимодействие. ИИ предлагает инновационные подходы, предоставляя учащимся возможность практиковать говорение в различных контекстах и получать мгновенную обратную связь. Введение ИИ в образовательный процесс позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ученика, что способствует более эффективному усвоению материала и развитию навыков говорения.

Цель данной статьи — исследовать, как искусственный интеллект может быть использован для улучшения обучения говорению, какие методы и инструменты наиболее эффективны, а также какие вызовы и ограничения существуют при их применении.

Впервые термин «искусственный интеллект» в 1956 г. на Дартмутской конференции ввел Джон Маккарти, определив данный феномен как наука и инженерная деятельность, направленная на создание умных машин [McCarthy, 2007, р. 2]. Существует целый ряд определений данного термина разных исследователей, но нам более точным представляется толкование Д. М. Солдатенко. По мнению исследователя, искусственный интеллект — это система, которая может рационально решать поставленные перед ней проблемы, а также предпринимать иные соответствующие действия для достижения целей, которые ей заданы [Солдатенко, 2020, с. 129]. Помимо этого, оно соответствует цели применения ИИ в обучении иностранному языку — оптимизация образовательного процесса и создание упражнений, отвечающих требованиям и запросам не только образовательных программ, но и преподавателей и обучающихся. На данный момент исследователи выделяют несколько ключевых направлений применения ИИ в образовательном процессе. Среди них:

- автоматизация управления учебными процессами (контроль посещаемости, аттестация и т. д.);
- адаптация образовательного программного обеспечения к интересам конкретных учащихся;
- обеспечение своевременной обратной связи и поддержки коммуникации;
- обучение основам различных дисциплин;

- трансформация роли преподавателя в фасилитатора;
- возможность использования метода проб и ошибок [Паскова, 2019, с. 113].

Технологии ИИ предлагают множество возможностей для повышения эффективности процесса обучения говорению. Представим некоторые ключевые аспекты:

1. ИИ позволяет создавать персонализированные учебные планы, которые учитывают индивидуальные потребности и уровень каждого обучающегося [Бурина, 2023, с. 324]. Это особенно важно в обучении говорению, где уровень владения языком может значительно варьироваться среди учащихся.

2. Платформы, основанные на ИИ, такие как языковые помощники и чат-боты, предоставляют учащимся возможность практиковать говорение в реальном времени. Эти системы могут создавать речемыслительные стимулы, адаптироваться к уровню обучаемого и предоставлять мгновенную обратную связь. Кроме того, данная технология обеспечивает возможность анализировать речь учащегося, выявляя ошибки в произношении, грамматике и лексике, что позволяет сразу же исправлять ошибки и автоматизировать навыки.

3. ИИ может моделировать реальные ситуации общения, такие как собеседования на работу, разговоры в кафе, телефонные звонки, визит к врачу. Это помогает обучающимся подготовиться к реальным жизненным ситуациям, погрузиться в языковую среду, что в дальнейшем способствует снятию языкового барьера.

4. Интерактивные и игровые элементы, встроенные в ИИ-платформы, могут повысить мотивацию и вовлеченность учащихся в процесс обучения, что, несомненно, важно при изучении иностранного языка.

Исходя из этого, преподаватели располагают широким полем возможностей интеграции ИИ в учебный процесс «в качестве партнера, участвующего в образовательной коммуникации» [Евдокимова, Агамалиев, 2023, с. 176]. Кроме того, современные технологии ИИ позволяют учащимся не просто переводить текстовый материал, а обучаться, развивая умения монологического и диалогического высказываний.

Использование искусственного интеллекта в обучении говорению на занятиях по иностранному языку предоставляет множество возможностей для создания вовлекающих и эффективных заданий и видов деятельности. Так, например, на занятиях можно использовать интерактивные диалоги с чат-ботами, которые, в зависимости

от функционала, могут моделировать реальные разговоры, задавать вопросы, предлагать темы для обсуждения и предоставлять обратную связь. Внедрение чат-ботов на занятиях можно реализовать как посредством ролевых игр (например, при разыгрывании различных сценариев, таких как заказ еды в кафе, собеседование на работу, покупка билетов, бронирование отеля), так и свободных разговоров, в которых учащиеся могут обсуждать любые темы.

Существенным преимуществом использования ИИ является его возможность анализировать речь в реальном времени в ходе дискуссий, презентаций и проектов. Использование анализа речи может быть особенно удобно при групповом обсуждении, когда преподаватель не может физически наблюдать за всеми учащимися одновременно.

Технологии ИИ дают возможность создания индивидуальных заданий и адаптивных упражнений, соответствующих уровню владения языком, и их корректировки по сложности в зависимости от прогресса студента.

С помощью ИИ преподаватели могут создавать интерактивные видео и аудио материалы. Например, в видео-интервью студентам необходимо посмотреть видео и ответить на вопросы интервьюера, а в аудио-диалогах учащиеся должны продолжить разговор, реагируя на реплики собеседника. ИИ же в свою очередь будет анализировать их ответы и предоставлять конструктивную обратную связь, помогая учащимся улучшать свои умения говорения.

Внедрение геймификации также является возможностью, которую нам предоставляет ИИ при обучении и создании учебных материалов. С помощью данных технологий можно создавать квесты, викторины или другие игровые задания при обучении монологической и диалогической речи, что особенно повысит мотивацию и вовлеченность студентов в процесс обучения.

Таким образом, данные задания и виды деятельности дают возможность улучшить умения говорения на уроках английского языка, используя возможности искусственного интеллекта для создания интерактивных и эффективных учебных сценариев.

Рассмотрим более подробно некоторые платформы, основанные на технологии ИИ, которые могут быть использованы для формирования и развития умений говорения.

1. Twee

Twee — это инновационная образовательная платформа, разработанная для обучения говорению на иностранных языках, особенно

английскому. Она использует передовые технологии искусственного интеллекта для создания интерактивных и персонализированных учебных материалов. Рассмотрим несколько вариантов упражнений для развития навыков как диалогической, так и монологической речи, созданных с использованием данной платформы:

1) **Генерация вопросов для обсуждения** по видео, которые можно использовать в качестве разминки перед заданием на прослушивание, так и после него. Данные вопросы позволят студентам высказать свое мнение по теме, затронутой в видео или аудио, и рассказать о своем опыте. Кроме того, тее способен генерировать вопросы для обсуждения и по любой другой заданной теме, в том числе и по тексту.

2) **Генерация интересных фактов** по заданной теме, которые можно использовать в качестве разминки в начале занятия, например, в викторинах по типу «True/False», а также в качестве тем для обсуждения. Такие упражнения помогают активизировать внимание студентов, стимулировать их интерес к теме и создать позитивную атмосферу для дальнейшего изучения материала. Кроме того, использование интересных фактов способствует развитию критического мышления и навыков аргументации, что делает процесс обучения более динамичным и увлекательным.

3) **Генерация списка преимуществ и недостатков** по заданной теме, которые можно использовать для последующих обсуждений или дебатов для поддержки точек зрения студентов, что способствует более глубокому пониманию темы и улучшению умений говорения.

2. Magic School AI

«Magic School AI» — это платформа, использующая искусственный интеллект для помощи учителям в планировании уроков, написании тестовых заданий, дифференциации обучения, предоставления обратной связи и коммуникации. «Magic School AI» имеет в своем арсенале более шестидесяти инструментов, которые постоянно пополняются. Наиболее интересными инструментами для обучения говорения являются:

1) **Генератор вопросов по модели глубины знаний Уэбба (DOK)** — это инструмент, который помогает создавать вопросы на любую тему, соответствующие различным уровням когнитивной сложности (воспроизведение, понимание, применение, расширенное мышление). Использование данного инструмента помогает учащимся развивать навыки запоминания, объяснения, анализа, решения проблем и творческого мышления, что делает процесс обучения говорения более комплексным и эффективным.

2) **Генератор групповых заданий** для учащихся на основе заданной темы, стандарта или цели. Преподавателю необходимо прописать уровень учащихся, время на выполнение задания, количество участников, а также тему, по которой необходимо создать упражнение, после чего ИИ пропишет четкую инструкцию с требованиями к каждому из учащихся.

3) **Генератор песен**, позволяющий создать текст песни на любую тему и выбрать любой мотив. После прослушивания песни учащиеся могут обсудить ее содержание, выделить ключевые идеи и обсудить их значение, а также учащиеся могут продолжить сочинять текст песни, добавляя свои строки и куплеты, что помогает развивать навыки творческого мышления и устной речи.

4) **Создание пользовательского чат-бота** для взаимодействия с учащимися на основе любых выбранных критериев. Бот будет действовать согласно установке и роли, которую прописывает для него преподаватель. Также приписываются знания, которые данному боту необходимо иметь, или загрузить необходимый файл, содержащий данную информацию. Учащиеся могут посредством обсуждения пытаться выяснить, кем является данный бот, а также могут задавать ему вопросы, связанные с изучаемым материалом, проверять его знания, использовать полученные ответы для выполнения заданий или проектов. Кроме того, этот подход способствует развитию коммуникативных навыков и умению работать с информацией в нестандартной форме.

3. Perplexity

Это чат-бот, который на основе ИИ позволяет осуществлять поиск информации и создавать видео- и аудиоматериалы, планов уроков и множество разнообразных заданий. Представим несколько вариантов упражнений для развития умений как диалогической, так и монологической речи, разработанных с помощью данной нейросети:

1) **Подбор видеоматериалов и изображений** (функция «Search images») по теме и составление вопросов для дальнейшего обсуждения, утверждений по типу «True/False», заданий на развитие догадки и др.

2) **Развитие критического мышления:** предложите учащимся посмотреть на подборку видео, сделанную искусственным интеллектом, чтобы оценить, насколько правильно компьютер понял запрос. Данное задание позволяет научить студентов не просто слепо доверять результату, предложенному ИИ, а уметь анализировать и перерабатывать информацию, делая выводы о ее достоверности.

3) **Преобразование видео в текст** и последующее использование скрипта в качестве текста-образца для выполнения всевозможных манипуляции с ним: выделить ключевую мысль, а затем сравнить свои идеи с идеями ИИ; придумать или заголовок к тексту, или его начало/окончание; ответить на вопросы по тексту; заполнить пропуски в тексте; на основе диалога-образца составить собственный, заменив собственными словами и фразами; расположить реплики диалога в правильном порядке.

4) **Запрос конкретного языкового материала:** подбор полезных выражения для общения с коллегами, консультантом в магазине, для собеседования или визита к врачу. Рекомендуются указывать уровень владения языком учащихся, их возраст и конкретную проблемную ситуацию.

4. SoulMachines

Платформа «Soulmachines» представляет собой инновационное решение, которое использует технологии искусственного интеллекта и создания цифровых аватаров для практики английского языка. С точки зрения обучения говорению, данный ресурс предлагает ряд уникальных возможностей, которые могут значительно повысить эффективность и привлекательность учебного процесса. В реальном времени учащиеся имеют возможность побеседовать с аватарами данной платформы, отвечающих за различные сферы жизни: «Finance», «Family relationships», «Travelling», «Fitness», «Job interview», «Small talk», «Study», «Life goals», «Adulting», «Work conversations», «Dreams and hopes». Нейросеть предлагает обширное количество тем для обсуждения, способна подстраиваться под уровень студентов, корректировать сложность диалогов и заданий, обеспечивая персонализированный подход к обучению. Помимо этого, она позволяет сделать обучающий процесс интерактивным, так как включает такие задания, как ролевая игра, диалог и симуляция реальных ситуаций. Использование ИИ обеспечивает учащихся мгновенной обратной связью на основе анализа речи учащихся. Аватары могут исправлять ошибки, давать советы по улучшению произношения и грамматики, а также поощрять учащихся к дальнейшей практике.

Подводя итог, можно сделать вывод, что искусственный интеллект предлагает значительные возможности для улучшения процесса обучения говорению на иностранном языке. Персонализация, интерактивные платформы, анализ речи, создание аутентичных ситуаций и повышение мотивации студентов — все это делает ИИ мощным инструментом в лингводидактике.

Литература

- Бурина Е. В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 323–326.
- Евдокимова М. Г., Агамалиев Р. Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2 (38). С. 173–191.
- Паскова А. А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 3 (42). С. 113–122.
- Солдатенко Д. М. Искусственный интеллект: прошлое, настоящее и будущее // Российский внешнеэкономический вестник. 2020. № 9. С. 127–134.
- McCarthy J. What is artificial intelligence? Computer Science Department. Stanford University, 2007.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ КОМИ ЯЗЫКУ

К. В. Попова,

студент II курса, СПбГЭУ

Л. А. Ульяницкая,

канд. филол. наук, доц., СПбГЭУ

Статья актуализирует внимание на проблеме изучения национального языка в общеобразовательных учреждениях Республики Коми. Уделяется внимание современным подходам к изучению коми языка, основным тенденциям его развития, мерам по его сохранению. Работа нацелена на анализ эффективных инновационных образовательных схем и методик цифрового обучения, позволяющих повысить заинтересованность учащихся в изучении коми языка. Исследуется роль нововведений в учебном процессе и их влияние на популяризацию коми языка и повышение качества образовательного процесса.

Ключевые слова: коми язык, языковая ситуация, образовательный процесс, инновационные технологии, проблема национальных языков.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN LEARNING KOMI LANGUAGE

K. V. Popova, L. A. Ulianitskaya

The article pays attention to the issue of learning national language in general education institutions of Komi Republic. The work explores modern approaches to learning komi language, tendencies in its development, and measures that should be taken in order to preserve it. The main aim of the article is the analysis of effective innovational educational schemes and methods of digital learning that allow to increase the students' interest in learning komi language. The role of new features in educational process and their influence on the popularization of komi language, the improvements of quality of the educational process are being studied.

Keywords: Komi language, linguistic situation, educational process, innovative technologies, the problem of national languages.

Республика Коми расположена на Европейском Северо-Востоке нашей страны и входит в состав Северо-Западного федерального округа. Территория республики это поли-этнокультурный регион со своими давними уникальными историческими традициями [Кузнецова, 2014, с. 148]. Коми язык входит в уральскую языковую семью, в которой различают финно-угорскую и самодийскую языковые

ветви. В ту же семью также входят финский, эстонский, карельский, ижорский и многие другие. Коми язык делится на три наречия: коми-зырянское, коми-пермяцкое и коми-язьвинское [Цыпанов, 2015, с. 72]. Первая письменность для коми языка была составлена миссионером Стефаном Пермским еще в XIV в., он являлся и создателем коми-зырянского алфавита, все это было сделано с целью христианизации Коми края. В XVII в. была создана новая письменность коми, основанная на славяно-русской графике. В XIX в. появились книгоиздание, художественная литература и первые печатные книги на коми языке. Сегодня национальный язык является важной и неотъемлемой частью развития региона. С 1992 г. коми язык имеет статус государственного в республике [Айбабина, 2014, с. 246].

По данным Федеральной службы государственной статистики по Республике Коми сегодня республику населяет множество народов, в их числе преобладают русские, коми, украинцы, татары и белорусы. Самой крупной этнической группой являются русские, что касается числа этнической группы «коми», то она непрерывно сокращается [Кондрашкина, 2021, с. 35]. Если по данным статистики в 1926 г. среди населения региона 85,1 % составляли коми, то уже в 1959 г. их количество снизилось до 30,1 %, а в 1989 г. до 23,3 % [Айбабина, 2014, с. 246]. Современные цифры также демонстрируют сокращение этой категории населения. Согласно переписи населения 2021 г., всего 22 % жителей республики назвали себя коми и только 17 % жителей республики владели коми языком. Среди детей и подростков до 15 лет коми язык знают 9 %. Большая часть носителей языка проживает в сельской местности (46 %) [Какова в Республике Коми доля..., 2023].

Как отмечают современные ученые, исследователи языка в республике, сегодня на фоне преобладания носителей русского языка складывается ситуация двуязычия, усложняющая сохранение коренного языка. Коми — меньшинство населения региона. Русская культура, как доминантная, воспринимается как наиболее престижная. И так как на русском языке разговаривает большинство населения, особенно в городах, носители коми языка вынуждены прилагать усилия, избирать для социальных коммуникаций русский. Несмотря на государственный статус коми языка, в официальной документации, в средствах массовой информации используется язык большинства — русский, что объясняет стремление коми населения овладеть языком преобладающей группы [Айбабина, 2014, с. 247]. Данная ситуация распространяется и на образование. Поскольку

образование — это многоступенчатая система, в данной работе рассматривается аспект о школьном преподавании коми языка.

Сегодня национальный язык преподают во всех средних школах Республики Коми, но выбор изучать его или нет, остается за родителями учеников. В течение 2000-х гг. в школах региона образовательный предмет «Коми язык» являлся обязательной дисциплиной для всех обучающихся и изучался со второго класса. Федеральный закон 2018 г. «Об обеспечении возможности получения образования на родных языках из числа языков народов России» изменил ситуацию не только для коми, но и для других языков народов Российской Федерации. С этого момента выбор языка образования и родного языка определялся по заявлению родителей или законных представителей учащегося. Исключением стали национальные школы, в которых изучения коми языка является обязательным. Сегодня школьникам республики предлагаются на выбор две дисциплины: «Коми язык» и «Коми литература на русском языке». Русскоязычные родители, а вместе с ними и их дети не находят нужным изучать коми. Опросы населения, проведенные в 2015 г., указывают на низкий уровень мотивации к изучению коренного языка — 34,6 % респондентов не видят необходимости в знании коми языка [Савтенко, 2016, с. 34]. В настоящее время Республика Коми столкнулась с проблемой постепенного вымирания национального языка.

Местные органы власти и представители образовательных учреждений региона, несомненно, стремятся исправить сложную ситуацию с изучением коми языка, стимулируя учащихся к его освоению. В школах оформляются тематические выставки, музейные уголки, функционируют краеведческие музеи. Учреждения укомплектованы кадрами, которые готовит Сыктывкарский государственный университет им. П. Сорокина, а также научно-методической литературой и учебниками, которые разрабатываются Коми республиканским центром развития образования и Институтом языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН. В республике проводятся олимпиады, квесты по историческому краеведению и коми литературе, Дни коми языка, мероприятия, посвященные юбилейным датам коми поэтов, писателей и драматургов. Все эти мероприятия направлены на популяризацию коми языка и коми культуры в целом. Тем не менее, если проанализировать цифры, то, например, по г. Сыктывкар по состоянию на 2020 г. из 30 тыс. учащихся только около 6 тыс. выбирали изучение коми языка [Для изучения коми языка..., 2021]. Такое же примерное соотношение и по другим населенным пунктам

Республики Коми. Данная ситуация подвигает задуматься о новых подходах к преподаванию национального языка.

В настоящее время можно отметить повышенный интерес к использованию современных технологий в изучении языков, прежде всего иностранных. Подобные методы можно применять и в изучении национальных языков. В методах их преподавания понятие «инновационное» относится не только к внедрению современных технологий, но и к выработке подходов изучению национальных языков как иностранных [Люблинская, 2019, с. 35]. В нынешних условиях требуются новые подходы изучения коми языка.

В первую очередь это широкое применение цифровых технологий, связанных с использованием компьютерных технологий и электронных устройств. С их помощью учебные программы могут быть более интерактивными и персонализированными. Сегодня исследователями доказано, что использование электронных материалов существенно уменьшает время на обучение практически в три раза, при этом качество запоминания растет [Шамов, Шлыкова, 2019; Дмитриенко, 2021]. Использование современной системы мультимедиа может обеспечивать одновременную работу со звуковой, анимированной и компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами. Разработка и использование компьютерных обучающих языковых программ могут помочь изучать лексику, отрабатывать произношение, обучать речи, письму, отрабатывать грамматические задания. Использование электронных материалов позволяет повысить уровень запоминания на 30–40 %, согласно исследованию А. Н. Шамова и Ю. В. Шлыковой [Шамов, Шлыкова, 2019, с. 91]. Комплексное интегрирование мультимедийных средств улучшает качество развития различных аспектов изучаемого языка.

Мобильное обучение является оптимальной и сбалансированной формой обучения при помощи мобильных устройств. Приложения, созданные для них, используются как для самостоятельного пользования, так и для хранения массивов информации, полезной обучающимся в формате традиционного обучения. Они обеспечивают индивидуализацию обучения, а их интеграция реализуема в виде дополнения к классическим методам. Более того, мобильные устройства позволяют проходить курс заочно, не находясь в это время в учебном кабинете. В программы могут быть включены аудио, видео и визуальные материалы, а также словари, энциклопедии [Титова, 2013, с. 11].

Не менее важным элементом современного образования является использование Интернет-ресурсов. Сегодня глобальная сеть создает

для школьников условия для получения любой необходимой информации. Создание тематических сайтов, где в научно-популярном доступном для учащихся формате будет представлена информация о культуре региона, национальном языке, может также способствовать росту заинтересованности. Использование Интернет-ресурсов гармонично интегрируются в образовательную деятельность. Они позволяют обеспечить коммуникативную функцию и предоставляют условия для удаленной коммуникации с партнером. При помощи Интернет-ресурсов составляются упражнения, задачи и квизы, которые могут быть использованы для отработки практических навыков учащихся.

В комплекс Интернет-ресурсов включаются и онлайн словари и переводчики. Еще одним важным фактором для повышения интереса к коми языку и облегчению процесса его изучения для школьников может стать его появление в ближайшем будущем на интерфейсе интернет платформы онлайн переводчика «Яндекс. Переводчик», одного из крупнейших онлайн-переводчика в стране, которым активно пользуются учащиеся для переводов иностранных языков. По инициативе Министерства национальной политики Республики Коми регион стал участником пилотного проекта по представлению национальных языков коренных народов в крупнейшем онлайн-приложении. Специалисты республики подготовили порядка 100 тысяч пар предложений для онлайн-переводчика. На сегодняшний день региональный этап работы по внедрению коми языка в интернет пространство завершен, данные переданы в Федеральное агентство по делам национальностей РФ. На просторах интернета коми язык появится в первом полугодии 2025 г. [Для изучения коми языка..., 2024].

Говоря о внедрении современных технологий в образовательный процесс изучения языков нельзя не упомянуть искусственный интеллект. Он используется в следующих алгоритмах: распознавание текста в виде запроса, распознавание устного сообщения, аналитическая обработка учебных данных и метаданных, проектирование интеллектуальных систем обучения [Титова, 2024 с. 87]. Искусственный интеллект открывает для учащихся и учителей новые возможности. Он используется для создания заданий, игр, составления текстов, к тому же технология применяется в генерировании изображений, что повышает наглядность и увлекательность упражнений. Также нейросеть способна вести диалог, имитируя естественную речь носителей языка. Более того, данная технология имеет возможность

подстраиваться под уровень обладания языком обучающегося. Искусственный интеллект полезен и как ресурс для поиска грамматических правил, переводчик. Удобной функцией нейросети является перспектива автоматизации учебного процесса, технология способна анализировать ответы обучающегося на всевозможные ошибки.

Подводя итог, стоит отметить, что коми язык — это неотъемлемая составляющая культурного концепта Республики Коми. Сегодня коми язык остается под угрозой исчезновения, эти тенденции показывает и ситуация с его изучением в школах. Учебники и методические разработки, используемые в школах, недостаточно учитывают роль и значение заинтересованности учащегося к самому учебному процессу в изучении языка. Перспективное использование новейших методов обучения национальному языку может способствовать решению проблем мотивационного характера среди учеников. Только консолидация государства и общества по повышению значимости коми языка и разработки современных подходов в его преподавании позволят снизить негативные моменты, угрожающие на данный момент его развитию.

Литература

- Айбабина Е. А. Коми язык в Республике Коми // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. М.: Ин-т языкозн. Рос. акад. наук, 2014. С. 246–251.
- Для изучения коми языка в школах Сыктывкара созданы все условия // Комиинформ. Информационное агентство. 28 марта 2021 г. URL: <https://komiinform.ru/news/212926/> (дата обращения: 09.12.2024).
- Дмитренко Т. А. Инновационные тренды в системе языкового образования в XXI в. // Дискурс профессиональной коммуникации. 2021. Т. 3, № 4. С. 73–83.
- Какова в Республике Коми доля коренного этноса? // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Коми. 31 марта 2023 г. URL: <https://11.rosstat.gov.ru/infographics/document/202510> (дата обращения: 09.12.2024).
- Коми язык появится в переводчике интернет-портала «Яндекс» // Комиинформ. Информационное агентство. 11 января 2024 г. URL: <https://komiinform.ru/news/260408> (дата обращения: 09.12.2024).
- Кондрашкина Е. А. Динамика Функционального развития языка Коми в Российской Федерации // Sciences of Europe. 2021. № 67. С. 30–36.
- Кузнецова А. И. Коми язык и его диалекты сегодня // Родной язык. 2014. № 1 (2). С. 146–160.
- Люблинская М. Д. Сегодняшние проблемы преподавания родных языков (на примере Ямала) // Родной язык. 2019. № 2. С. 33–49.
- Савтенко Е. В. Коми язык в образовательном и общественном пространстве Республики Коми // Культурное наследие России. 2016. № 3. С. 33–38.

- Титова С. В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 4. С. 84–99.
- Титова С. В. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 9–21.
- Цыпанов Е. А. Обзор комиязычных СМИ с точки зрения характера их содержания и языка // Финно-угорский мир. 2015. № 3. С. 36–41.
- Шамов А. Н., Шлыкова Ю. В. Цифровые технологии и их применение в методике обучения иностранным языкам // Нижегородское образование. 2019. № 2. С. 89–95.

ВОЗМОЖНОСТИ PERPLEXITY AI ДЛЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПРОДВИНУТЫЙ УРОВЕНЬ)

Я. Чэнь,

аспирант 3-го года обучения, СПбПУ Петра Великого

В статье рассматриваются возможности применения сервиса Perplexity AI для создания учебных материалов по русскому как иностранному (продвинутый уровень). Автор обращает внимание на особенности формулирования промптов для генерации релевантных и разнообразных заданий. В частности, описываются варианты генерации учебных текстов, подстановочных и трансформационных упражнений, сценариев организации групповых и индивидуальных форм работы. Предлагаются примеры промптов, которые могут помочь студентам развить навыки образования неологизмов и использования их в устной речи. Статья подчеркивает важность интеграции новых технологий в обучение языку как иностранному, что позволяет сделать процесс более интересным и эффективным.

Ключевые слова: Perplexity AI, неологизмы, технологии, РКИ, ИИ.

PERPLEXITY AI CAPABILITIES FOR DEVELOPING EDUCATIONAL MATERIALS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ADVANCED LEVEL)

Y. Chan

The article discusses the possibilities of using the Perplexity AI service to create educational materials on Russian as a foreign language (advanced level). The author draws attention to the specifics of the formulation of prompta for generating relevant and diverse tasks. In particular, options for generating educational texts, substitution and transformational exercises, scenarios for organizing group and individual forms of work are described. Examples of prompta are offered that can help students develop skills in the formation of neologisms and their use in oral speech. The article emphasizes the importance of integrating new technologies into teaching a language as a foreign language, which makes the process more interesting and effective.

Keywords: Perplexity AI, neologisms, technologies, RFL, AI.

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) является неотъемлемой частью образовательного процесса. Наиболее популярными приложениями с ИИ среди преподавателей и студентов являются

чат-боты: ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и т. д. При правильном и четком формулировании запроса (промта) ИИ предлагает релевантный ответ. По такому же принципу работает множество других инструментов со встроенным ИИ, например, Perplexity AI.

Perplexity AI — это инструмент на основе искусственного интеллекта, который может быть использован эффективно в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Вот некоторые ключевые возможности платформы:

- *поиск информации в реальном времени*: Perplexity AI позволяет преподавателям быстро находить актуальные данные, подкрепленные различными источниками, в т. ч. научными, что особенно полезно при подготовке к занятию;

- *создание учебных планов*: Perplexity AI позволяет сгенерировать планы и конспекты занятий, что экономит время преподавателя;

- *генерация текстов, заданий, упражнений*: преподаватели могут использовать Perplexity AI для создания текстов и упражнений разных уровней сложности, которые будут адаптированы под тему и уровень знаний студентов;

- *анализ и обобщение материала*: Perplexity AI может обобщенно представлять содержание различных материалов, что помогает в подготовке к занятиям и в создании конспектов, как для преподавателя, так и для студентов.

Perplexity AI сканирует интернет в реальном времени, собирая данные из различных источников, включая статьи, научные публикации и социальные сети. Каждый ответ включает пронумерованные ссылки на первоисточники, что обеспечивает прозрачность и возможность проверки фактов. Это важное отличие от других подобных платформ.

Цель настоящей статьи — продемонстрировать возможности Perplexity AI в генерации учебных материалов по теме «Неологизмы». Под учебными материалами в данной статье понимается «специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения» [Азимов, 2009, с. 44]. При этом мы акцентируем свое внимание на формулировке промтов.

Промт 1. Создай задание с пропусками. РКИ уровень В2. Описание правил. Тема «Профессия». Список из 5 словообразовательных неологизмов. Образец. Ответы.

Результат генерации.

Слова: блогер, стартапер, инфлюенсер, контент-менеджер, фрилансер.

Предложение: Она работает как ____ и сама выбирает проекты.
Промт 2. Создай задание «задания на соответствие». Тема «Профессия». Список 5 неологизмы. Уровень РКИ В2. Пример. Описание правила. Ответы.

Результат генерации.

Задание: сопоставьте неологизмы с их описаниями.

Неологизмы

1. Гиг-экономика. 2. Краудфандинг. 3. Блогер. 4. Виртуальный стилист. 5. Технофилософия.

Описание

А. Специалист по созданию и управлению виртуальными мирами и аватарами.

В. Экономическая модель, основанная на совместном использовании ресурсов.

С. Процесс сбора средств на проекты через небольшие пожертвования от большого числа людей.

Д. Человек, который ведет интернет-дневник и делится своим мнением и опытом.

Е. Направление, изучающее влияние технологий на общество и человека.

Ответы: 1 — В; 2 — С; 3 — D; 4 — А; 5 — Е

Промт 3. Создай 5 упражнений. Тема «Профессия». Каждое упражнение 5 вопросов. Ответ. Уровень РКИ В2.

Результат генерации.

Упражнение 1: Выбор правильного неологизма

Выберите правильный ответ из предложенных вариантов.

Как называется специалист, который пишет тексты для рекламы?

a) Копирайтер

b) Рекламист

c) Контент-менеджер

Кто занимается управлением социальными сетями?

a) СММ-менеджер

b) Социальный работник

c) Интернет-маркетолог

Как называется человек, который организует мероприятия?

a) Организатор

b) Ивент-менеджер

c) Менеджер по событиям

Специалист по анализу данных — это...

a) Аналитик

б) Исследователь

с) Анализатор

Кто разрабатывает визуальные концепции для проектов?

а) Художник

б) Дизайнер

с) Архитектор

Ответы: 1-А, 2-А, 3-В, 4-А, 5-В

Упражнение 2: Заполнение пропусков

Заполните пропуски подходящими словами из списка: маркетолог, тренер, копирайтер, супервайзер, мерчендайзер.

1. _____ разрабатывает стратегии для продвижения товаров.

2. _____ обучает людей новым навыкам и помогает развивать их способности.

3. _____ создает тексты для рекламы и маркетинга.

4. _____ контролирует работу сотрудников на производстве.

5. _____ отвечает за выкладку товаров в магазинах.

Ответы: 1. маркетолог, 2. тренер, 3. копирайтер, 4. супервайзер, 5. мерчендайзер

Упражнение 3: Найдите соответствие

Соедините слова с их значениями.

1. Копирайтер

2. Супервайзер

3. Мерчендайзер

4. Аналитик

5. Ивент-менеджер

а) Человек, который организует мероприятия

б) Специалист по рекламе и написанию текстов

с) Контролирует работу сотрудников на производстве

д) Отвечает за выкладку товаров в магазинах

е) Профессионал, анализирующий данные

Ответы: 1-б, 2-с, 3-д, 4-е, 5-а

Упражнение 4: Выбор правильной формы слова

Выберите правильную форму слова для заполнения пропуска.

1. Она работает _____ (консультации).

2. Он стал известным _____ (финансы).

3. Мы ищем _____ (маркетинг), чтобы улучшить продажи.

4. Я хочу стать _____ (дизайн).

5. Он — успешный _____ (спорт).

Ответы: 1. коучем, 2. финансист, 3. маркетолога, 4. дизайнером, 5. тренер

Упражнение 5: Определите неверное утверждение
Выберите неверное утверждение о профессиях.

1. Копирайтеры пишут тексты для рекламы.
2. Ивент-менеджеры занимаются только организацией свадеб.
3. Маркетологи анализируют рынок.
4. Дизайнеры создают визуальные концепции.
5. Финансисты помогают людям управлять деньгами.

Ответ: 2 (Ивент-менеджеры могут организовывать разные мероприятия, не только свадьбы.)

Промт 4. Тема «Профессия». Список 5 неологизмов. Формулировка задания: указать значение неологизма и придумать предложение с этим неологизмом. Образец выполнения. Ответы. РКИ уровень В2.

Результат генерации.

Задание: укажите значение неологизма и придумайте предложение с ним для каждого слова из списка.

Образец выполнения:

Неологизм: блогер. Значение: человек, который ведет блог и публикует материалы на интернет-платформах. Предложение: Она стала популярным блогером после того, как начала делиться своими рецептами на YouTube.

Список неологизмов: маркетолог, копирайтер, СММ-менеджер, блогер, ивент-менеджер

Промт 5. Задание студентам: Используйте следующие неологизмы для составления предложений. Составь 5 вариантов списка по 3 неологизма по теме «Профессии» и 3 примера предложений с этими словами. Описание. Правила. Критерии оценивания.

Результат генерации.

Список 1: креативщик, техноблогер, медийщик;

Список 2: смарт-менеджер, дата-аналитик, эко-дизайнер;

Список 3: социальный медиа-менеджер, SEO-специалист, копирайтер;

Список 4: гейм-дизайнер, VR-разработчик, артист концепт-арта;

Список 5: технофил, блокчейн-разработчик, эксперт по цифровой трансформации.

Примеры предложений:

Креативщик и медийщик работают вместе, чтобы создать уникальный концепт, который привлечет внимание аудитории.

Смарт-менеджер использует данные, предоставленные дата-аналитиком, для разработки стратегий, которые помогут улучшить бизнес-процессы.

Социальный медиа-менеджер и SEO-специалист работают вместе с копирайтером, чтобы оптимизировать контент для поисковых систем.

Промт 6. Подготовь юмористический текст 150 слов для чтения «Профессия копирайтер» для иностранных студентов уровня B2.

Результат генерации (см. рисунок).

Perplexity

Профессия копирайтер

Копирайтер — это человек, который зарабатывает деньги, играя со словами. Представьте себе: вы сидите в уютном кафе с чашкой кофе и пишете тексты, которые должны продать всё — от зубной пасты до космических кораблей! Да, именно так выглядит жизнь копирайтера.

Каждый день — это новое приключение. Вам нужно придумать слоганы, которые заставят людей смеяться или плакать. Например: «Купите нашу пиццу! Она такая вкусная, что даже ваша бабушка одобрит!» Или: «Наши носки такие мягкие, что вы забудете, что у вас есть ноги!»

Но не думайте, что это так просто. Иногда идеи не приходят в голову, и вы начинаете писать о том, как ваши коты ведут себя на Zoom-встречах. В конце концов, копирайтеры — это не просто писатели, это маги слов! Так что если вы любите шутить и писать, возможно, эта профессия для вас!

Рис. Сгенерированный ответ Perplexity AI на запрос о генерации текста

Следует помнить, что сгенерированный текст необходимо проверять, соответствует ли он заявленному в запросе уровню владения русским языком как иностранным. Это является важным условием отбора текстов. С помощью сервиса Текстометр (<https://textometr.ru/>) можно быстро узнать процент слов, которые соответствуют необходимому уровню, а также получить список слов, не входящий в лексический минимум этого уровня. После проверки текста на Текстометре можно сгенерировать с помощью другого инструмента со встроенными возможностями ИИ — Diffit — послетекстовые задания. Таким образом, весь процесс подбора учебных материалов, начиная от создания текста и заканчивая созданием упражнений, можно сгенерировать с помощью ИИ. Также в Diffit можно добавлять вопросы разных уровней сложности:

уровень 1 — понимание и припоминание представленной информации или идей;

уровень 2 — применение логики для вывода выводов из данных фактов или ситуаций;

уровень 3 — выдвижение выводов для решения проблем и оценки информации;

уровень 4 — анализ и синтез информации для решения сложных проблем и создания новых идей.

Промт 7. Формулировка задания: составить словарь неологизмов, указать значения, подобрать иллюстрации. Тема «Профессия». РКИ уровень В2. Описание выполнения. Образец выполнения. Критерии оценивания.

Описание выполнения.

В этом задании вам необходимо составить словарь неологизмов, связанных с профессиями. Для каждого неологизма укажите его значение и подберите иллюстрацию, которая будет визуально представлять данный термин. Это поможет вам лучше понять новые профессии и их особенности, а также развить навыки работы с новыми словами.

Образец выполнения

Неологизм: блогер. Значение: человек, который ведет блог и публикует материалы на интернет-платформах. Иллюстрация: [Изображение блогера за компьютером]

Критерии оценивания

- полнота информации (40 %): правильное указание значений всех неологизмов.
- качество иллюстраций (30 %): подбор актуальных и понятных изображений, соответствующих каждому термину.
- структура и оформление (20 %): четкое и логичное представление словаря, аккуратность оформления.
- креативность (10 %): оригинальность подхода к выбору иллюстраций и представлению информации.

Промт 8. Варианты реализации игры «Правда и ложь» с неологизмами в профессиональной сфере. Студентам предлагается неологизм и три высказывания: 2 истинных и 1 ложное. Описание. Правила. Сценарии. Примеры.

Примеры неологизмов и утверждений

1. Спичрайтер

Утверждение 1: Спичрайтеры пишут речи для политиков и публичных личностей.

Утверждение 2: Спичрайтеры занимаются только рекламой продуктов.

Утверждение 3: Спичрайтеры могут работать фрилансерами или в агентствах.

Ложное утверждение: 2 (Спичрайтеры не занимаются только рекламой).

2. Копирайтер

Утверждение 1: Копирайтеры создают тексты для рекламы и маркетинга.

Утверждение 2: Копирайтеры работают только в печатных изданиях.

Утверждение 3: Копирайтеры могут писать тексты для веб-сайтов.

Ложное утверждение: 2 (Копирайтеры работают и в цифровых медиа).

В сочетании с инструментом Ahaslides сгенерированные материалы можно представить в интерактивном виде. Шаблонов в презентациях Ahaslides довольно много. Для организации мобильного опроса можно использовать шаблон «Poll».

Промт 9. Игра «Ассоциация». Студентам предлагается неологизмы в сфере СМИ. Описание. Правила. Сценарии. Примеры. Уровень РКИ В2.

Неологизм: Спичрайтер

Ассоциации: «Речь», «Политик», «Слова», «Публичные выступления».

Неологизм: Копирайтер

Ассоциации: «Текст», «Реклама», «Креативность», «Слова».

Неологизм: Супервайзер

Ассоциации: «Контроль», «Работа», «Команда», «Производство».

Неологизм: Мерчендайзер

Ассоциации: «Магазин», «Товары», «Витрина», «Продажи».

В сочетании с инструментом Ahaslides можно организовать обмен ассоциациями в интерактивном виде, используя шаблон «Brainstorm». В эту игру можно играть как индивидуально, так и в группе. После того как студенты представят свои ответы, они вместе проголосуют за ассоциации и выберут лучшие варианты.

Приведенные промты — это только часть того, что можно придумать и создать с помощью Perplexity AI. Для того чтобы система генерировала релевантные промту тексты и задания необходимо правильно сформулировать запрос. Представим общие правила для промптов:

- определить тип задания: необходимо четко указать, какие именно задания нужны (тесты, кроссворды, задания на соотнесения и др.);

- задать тематику (общую или узкоспециализированную) и количество заданий;
- указать уровень владения языком: A1, A2, B1, B2, C1, C2;
- использовать дополнительные параметры: «образец», «ответы», «критерии оценивания».

Таким образом, использование Perplexity AI в образовательной сфере значительно упрощает работу преподавателей, сокращает время на подготовку к занятиям и помогает создавать оригинальные учебные материалы.

Литература

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.

СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ¹

Д. О. Зиненко,

магистрант 2-го года обучения, ТОГУ

О. И. Рукавишникова,

канд. филол. наук, доц., ТОГУ

В данной статье рассматриваются вопросы использования мобильных технологий в процессе обучения китайскому языку. Проанализированы основные особенности процесса обучения китайскому языку, а также функции, выполняемые мобильными технологиями. В рамках исследования сравниваются способы использования мобильных технологий в ходе осуществления синхронного и асинхронного дистанционного обучения, а также в ходе включения мобильных технологий в процесс традиционного контактного обучения. В статье выявляются преимущества и проблемы реализации различных способов использования мобильных технологий применительно к процессу обучения китайскому языку.

Ключевые слова: китайский язык, мобильные технологии, мобильное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение.

MEANS OF UTILISING MOBILE TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING CHINESE

D. O. Zinenko, O. I. Rukavishnikova

The article examines the use of mobile technology in the process of teaching Chinese language. The main features of the process of teaching Chinese language and the functions performed by mobile technologies were analysed. The article compares the ways in which mobile technologies are used in synchronous and asynchronous distance learning, as well as in incorporating mobile technologies into traditional contact learning. The article identifies the advantages and challenges of implementing different ways of using mobile technologies in Chinese language teaching.

Keywords: Chinese language, mobile technology, mobile learning, distance learning, blended learning.

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20459, <https://rscf.ru/project/24-II-20024/> и Министерства образования и науки Хабаровского края (Соглашение № 124С/2024).

Для настоящего времени характерно быстрое развитие отношений между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, происходящее как в области экономики, так и в области культуры. Следствием такого развития отношений является повышенный интерес к китайской культуре в современном российском обществе. Язык, являющийся неотъемлемой частью культуры, также стал предметом повышенного интереса. Увеличение интереса к изучению китайского языка проявляется как в мерах, проводимых государством (таких, как, например, включение китайского языка в число иностранных языков, по которым сдаётся Единый государственный экзамен), так и в увеличении количества людей, стремящихся изучать китайский язык.

С другой стороны, благодаря развитию науки и техники в последние десятилетия в системе образования стали использоваться средства обучения на основе информационно-коммуникационных технологий, в том числе, мобильных технологий. К настоящему времени как зарубежными, так и отечественными исследователями были произведены многочисленные исследования в области использования мобильных технологий в сфере образования (так, в базе данных eLibrary по запросу «мобильные технологии» находится 10 467 работ по тематике «Народное образование. Педагогика»). Такие исследования также проводятся в отношении преподавания иностранных языков.

Однако, следует учитывать, что обучение иностранному языку в России традиционно было ориентировано на преподавание европейских иностранных языков, и именно лингвистические особенности европейских языков исторически учитывались при организации обучения иностранным языкам. Но китайский язык имеет ряд отличающих его от европейских языков лингвистических характеристик, которые могут оказать влияние на процесс обучения. Поэтому в преподавании китайского языка использование тех или иных средств обучения, например, использование мобильных технологий, может отличаться от их использования в преподавании других иностранных языков. В связи с этим, мы считаем необходимым исследование вопроса использования мобильных технологий в процессе обучения китайскому языку.

Целью статьи является выявление особенностей различных способов использования мобильных технологий в процессе обучения китайскому языку.

В данной статье нами будут использоваться следующие определения понятий «мобильные технологии» и «мобильное приложение» в образовании, данные Н. В. Загуменниковой [Загуменникова, 2022, с. 111]:

Мобильные технологии — это комплекс технических и программных средств портативного устройства, позволяющий реализовывать образовательные цели.

Мобильное приложение — это тип прикладного программного обеспечения, предназначенного для работы на мобильном устройстве.

Ниже нами будут рассмотрены лингвистические особенности китайского языка, которые могут оказать влияние на организацию процесса обучения.

Во-первых, с генеалогической точки зрения китайский язык относится к сино-тибетской языковой семье, являясь ее наиболее широко распространенным представителем. Этим китайский язык достаточно сильно отличается от индоевропейских языков, к которым относится русский язык, а также европейских языков, традиционно преподававшихся в российском образовании в качестве иностранных.

Во-вторых, китайский язык имеет слоговой характер. В китайском языке минимальным значимым элементом языка является тонированный слог, называемый силлабемой или слогофонемой [Спешнев, 1980, с. 10]. При этом и сам китайский слог имеет ряд черт, отличающих его от русского слога. Перечислим эти черты:

1. Количество звуков в китайском слоге строго ограничено. Каждый китайский слог состоит из максимум 4 звуков [Спешнев, 1980, с. 8].

2. Для китайского слога характерен строгий порядок входящих в состав звуков и их ограниченная сочетаемость. Если в русском слоге несколько согласных звуков могут находиться рядом, то в китайском слоге это невозможно. С другой стороны, в китайском слоге может быть больше одного гласного звука, что невозможно в русском слоге. При этом не все сочетания звуков возможны. Например, существуют слоги *fa* и *li*, но не может существовать слог *fi* [Спешнев, 1980, с. 9].

В-третьих, китайский язык является тоновым языком. Это означает, что интонация, с которой произносится тот или иной слог, имеет в китайском языке смысловоразличительную функцию. В китайском языке есть четыре основных тона и один нейтральный (он же нулевой) [Спешнев, 1980, с. 15]. Например, слоги *mā*, *má*, *mǎ*, *mà* и *ma* (диакритические знаки в китайской транскрипции пиньинь отображают изменение интонации во время произнесения слога, при

этом диакритический знак отсутствует в случае нейтрального тона) являются совершенно разными морфемами с различным смыслом.

В-четвёртых, звуки китайского языка сильно отличаются от русских звуков. Как гласные, так и согласные звуки китайского языка даже при некотором сходстве с соответствующими звуками русского языка артикулируются иначе. Например, в отличие от русского языка, в китайском языке парные согласные звуки подразделяются не на глухие и звонкие, а на придыхательные и непридыхательные [Спешнев, 1980, с. 30]. Поэтому, при обучении русскоязычных учащихся китайскому языку необходимо уделять особое внимание формированию у них навыков правильной артикуляции, не допускать замещения в их речи китайских звуков схожими русскими звуками.

В-пятых, китайский язык имеет иероглифическую письменность. Данная особенность делает китайский язык гораздо более сложным в изучении, чем европейские языки, имеющие алфавитную письменность. Для того, чтобы понимать самые простые китайские тексты, необходимо знать не менее нескольких сотен иероглифов.

Вышеперечисленные особенности не являются исчерпывающим списком всех отличий китайского языка от русского. Выше мы перечислили именно такие черты, которые могут оказать существенное влияние на организацию процесса обучения, так как они выделяют китайский язык как на фоне русского, так и на фоне традиционно преподаваемых в России европейских языков. Данные особенности обуславливают следующие требования к процессу обучения китайскому языку:

1. Необходимо уделять значительное внимание формированию у учащихся навыков правильного произношения. Из-за того, что русский язык не является тоновым, русскоязычным учащимся может быть тяжело различать на слух и правильно произносить слоги китайского языка, особенно в потоке речи. Помимо тонов, серьёзным препятствием являются звуки китайского языка, отличающиеся по своей артикуляции от русских звуков. Для решения этих проблем необходимо выполнение с учащимися фонетических упражнений как во время аудиторных занятий, так и в ходе самостоятельной работы [Ли, 2021, с. 140];

2. Необходимо уделять значительное внимание запоминанию иероглифов учащимися. Без запоминания большого количества иероглифов невозможно сформировать у учащихся навыки письменной речи и чтения. При этом, необходимо также уделять внимание написанию китайских иероглифов от руки, так как это способствует запоминанию правильного написания иероглифа.

Ниже мы проясним, какие способы использования мобильных технологий могут применяться при обучении иностранным языкам, в том числе китайскому, и как вышеуказанные требования к процессу обучения китайскому языку влияют на них.

Во-первых, необходимо учитывать, что существуют различные подходы к определению мобильного обучения. В широком смысле под мобильным обучением нередко понимается любое применение мобильных технологий в процессе обучения [Титова, 2012, с. 17]. В более узком смысле под мобильным обучением иностранному языку понимается «такая форма организации автономного и персонализированного учебного процесса, где основой или доминирующей технологией являются мобильные устройства связи, с помощью которых учащиеся могут формировать и совершенствовать языковые навыки, социокультурные и межкультурные компетенции не только во время занятий в классе, но и в любое удобное для них время, и находясь в любом месте» [Загуменникова, 2022, с. 111]. В таком случае в ходе осуществления мобильного обучения учащиеся могут обучаться иностранному языку как во время аудиторных занятий, так и в любое другое место и время с помощью мобильных устройств, то есть мобильное обучение рассматривается как разновидность смешанного. Также мобильное обучение может рассматриваться как разновидность дистанционного обучения [Соболева, Федотенко, 2019, с. 43].

Таким образом, мы можем выделить три основных типа использования мобильных технологий в обучении иностранному языку:

1. Ограниченное применение мобильных технологий, не ведущее к изменению и/или преобразованию педагогической практики. В таком случае, использование мобильных технологий соответствует первым двум уровням модели SAMR (The Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition Model — Модель «Замещение-Улучшение-Изменение-Преобразование»), когда традиционные педагогические инструменты заменяются новыми мобильными педагогическими инструментами с улучшением функциональности либо без такового [Каракозов, Уваров, Рыжова, 2018, с. 5];

2. Применение мобильных технологий в рамках смешанного обучения, в ходе которого учащиеся могут осваивать языковые компетенции как во время аудиторных занятий, так и в любом другом месте;

3. Применение мобильных технологий для реализации дистанционного обучения.

При реализации первого типа использование мобильных технологий носит вспомогательный характер. Нередко в таком случае

мобильные технологии используются для выполнения какой-либо функции, но не для преобразования всего процесса обучения. В случае реализации второго или третьего типа использование мобильных технологий соответствует третьему или четвёртому уровню модели SAMR. На этих уровнях изменяется сама модель образовательной работы. При должном осуществлении использование мобильных технологий на этих уровнях может привести к качественным сдвигам в достижении образовательных результатов [Каракозов, Уваров, Рыжова, 2018, с. 5].

При этом вышеуказанные типы использования могут подразделяться на более конкретные способы использования мобильных технологий. Как мы уже указывали раньше, при реализации первого типа мобильные технологии используются для осуществления той или иной функции, в связи с чем, мы считаем правильным классифицировать способы использования мобильных технологий внутри этого типа на основании выполняемых ими функций. Также третий тип использования мобильных технологий в зависимости от способа коммуникации между преподавателями и учащимися подразделяется на синхронное дистанционное мобильное обучение и асинхронное дистанционное обучение.

Перечислим некоторые основные функции, которые могут выполняться мобильными технологиями [Титова, 2012, с. 17–18]:

1. Справочная функция. При таком способе применения мобильные технологии используются обучающимися для получения информации. К мобильным приложениям, которые могут выполнять данную функцию, относятся приложения-энциклопедии, мобильные справочники и словари, а также веб-обозреватели, с помощью которых можно получить доступ к информационным веб-ресурсам. Особенно важным мы считаем использование в обучении китайскому языку мобильных словарей. Изучение лексики, особенно написания тех или иных слов, является важным компонентом изучения китайского языка.

2. Функция воспроизведения образовательных мультимедийных ресурсов. При таком применении мультимедийные возможности мобильных устройств используются для воспроизведения аудиозаписей, видеофрагментов, документов и прочего. По нашему мнению, особенно важным при обучении китайскому языку является использование мобильных технологий для воспроизводства аудиозаписей, что крайне важно при обучении навыкам аудирования, которое может быть сложным для русскоязычных студентов из-за фонетических особенностей китайского языка, которые были описаны выше.

3. Функция коммуникации. В таком случае мобильные устройства используются для учебной коммуникации между преподавателем и учащимися либо между учащимися. Также мобильные технологии могут использоваться для общения со сверстниками из страны изучаемого языка. Наиболее часто для реализации такой функции используются мобильные приложения-мессенджеры.

4. Обучающая функция. Существуют мобильные приложения, специально разработанные для образовательных целей. В таких мобильных приложениях могут использоваться электронные тесты, интерактивные задания, словарные карточки для обучения. Наиболее значимыми для обучения китайскому языку мы считаем мобильные приложения, поддерживающие изучение и повторение словарных карточек с лексическими единицами. При таком использовании можно добиться быстрого запоминания китайских иероглифов [Тё, Ушакова, 2022, с. 87]. Также словарные карточки могут использовать мультимедийные возможности мобильных устройств для воспроизведения аудиозаписей произношения лексических единиц, что позволяет учащимся не только изучать написание, но и тренировать произношение китайских слов.

Дистанционное мобильное обучение может быть синхронным или асинхронным. Синхронное обучение подразумевает одновременное присутствие преподавателя и учащихся в цифровом пространстве. Для этого используются мобильные приложения видеоконференцсвязи, позволяющие виртуальную аудиторию, в которой происходит коммуникация преподавателя и учащихся. Асинхронное обучение не предполагает одновременное присутствие преподавателя и учащихся. При реализации асинхронного дистанционного обучения преподаватель выкладывает материалы для обучения в сеть, учащиеся знакомятся с ними, изучают самостоятельно, а в случае необходимости, вступают в контакт с педагогом, который обеспечивает их обратной связью [Николаева, 2024, с. 227].

Оба вида дистанционного мобильного обучения имеют свои достоинства и недостатки в случае применения для обучения китайскому языку. Синхронное обучение позволяет обеспечить иноязычную коммуникацию в реальном времени в ходе проведения занятия, что важно для развития навыков аудирования и устной речи на китайском языке, фонетические особенности которого делают его трудным для изучения. Недостатком синхронного обучения является возможность ухудшения качества звука из-за технических проблем во время видеоконференции. С другой стороны, асинхронное обучение

позволяет преподавателю заранее подготовить аудиоматериалы высокого качества, которые учащиеся смогут прослушать в удобный для них момент, что является преимуществом асинхронного обучения. Однако, у асинхронного обучения есть два серьёзных недостатка. Во-первых, в ходе асинхронного обучения сложнее организовать важную для формирования навыков китайской речи работу в группах. Во-вторых, преподавателю в ходе асинхронного обучения сложнее осуществлять коррекцию неправильного произношения у учащихся, которую проще осуществлять в режиме реального времени в ходе видеоконференции или, в наилучшем случае, в аудитории. Этот недостаток является особенно значимым для обучения китайскому языку, так как из-за серьёзных различий между фонетическими системами русского и китайского языков у учащихся часто возникают проблемы с произношением китайских слов, требующие коррекции со стороны преподавателя.

В рамках данного исследования было проведено анкетирование среди студентов 2–4 курсов, изучающих китайский язык в Тихоокеанском государственном университете. В анкетировании приняли участие 32 студента. По результатам анкетирования было выявлено, что все (100 %) принявшие участие в анкетировании студенты используют в изучении китайского языка мобильные технологии. При этом 100 % студентов используют мобильные приложения для поиска лексических единиц в электронных словарях, 78,1 % используют мобильные приложения для коммуникации с преподавателями и одноклассниками, 59,4 % используют мобильные технологии для коммуникации с носителями китайского языка, 75 % — для тренировки навыков аудирования. Для формирования навыков письма и навыков говорения мобильные приложения используют 25 % опрошенных студентов. Для просмотра видео на китайском языке мобильные приложения используют 68,8 % студентов. Подавляющее большинство (90,6 %) студентов использует образовательное мобильное приложение «TrainChinese». На вопрос о предпочтительном способе использования мобильных технологий в обучении 78,1 % студентов ответили, что мобильные технологии должны быть вспомогательным средством обучения китайскому языку, а 18,8 % ответили, что мобильные технологии должны быть основным, но не единственным средством обучения.

Результаты анкетирования подтверждают наши выводы об особой значимости мобильных технологий для изучения лексики китайского языка путем использования мобильных словарей, а также

о важности мультимедийных функций мобильных устройств для воспроизведения аудио- и видеоматериалов на китайском языке.

В связи с вышеуказанными проблемами дистанционного мобильного обучения, а также на основании результатов анкетирования, мы считаем, что в процессе обучения китайскому языку использование мобильных технологий в качестве вспомогательных средств либо в ходе осуществления смешанного обучения является предпочтительным по сравнению с полностью дистанционным обучением, так как позволяет легко осуществлять коррекцию неправильного произношения, а также работу в группах между учащимися.

Подводя итоги, мы считаем нужным отметить, что, хотя выше были выявлены некоторые проблемы и преимущества осуществления тех или иных способов использования мобильных технологий в процессе обучения китайскому языку, для разрешения данного вопроса требуются дополнительные исследования.

Литература

- Загуменникова Н. В. Мобильное обучение в преподавании русского языка как иностранного: классификация, обзор возможностей мобильных приложений // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4. С. 109–120.
- Каракозов С. Д., Уваров А. Ю., Рыжова Н. И. На пути к модели цифровой школы // Информатика и образование. 2018. № 7. С. 4–15.
- Ли Ц. Организация самостоятельной работы студентов над фонетикой китайского языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2021. № 4. С. 140–144.
- Николаева Ю. С. Асинхронное дистанционное обучение как новая тенденция в обучении взрослых письменной речи на иностранном языке // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: мат-лы IX Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. студентов и молодых ученых, Мытищи — Гомель — Санкт-Петербург — Минск — Речица, 13 марта 2024 года. М.: Гос. ун-т просвещ., 2024. С. 227–231.
- Соболева М. Л., Федотенко М. А. Мобильное обучение, мобильное приложение, электронный образовательный ресурс, средство обучения: суть и взаимосвязь понятий // Информатика в школе. 2019. № 9 (152). С. 42–48.
- Спешнев Н. А. Фонетика китайского языка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980.
- Тё О. Е., Ушакова А. К. Анализ эффективности использования дидактических флеш-карточек (в программе Anki) в обучении лексике официально-делового стиля китайского языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 5-2. С. 84–87.
- Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 9–23.

VR-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Р. Голутвина,

магистрант 1-го года обучения, РГПУ им. А. И. Герцена

Т. Н. Иванова,

канд. филол. наук, доц., РГПУ им. А. И. Герцена

Статья рассматривает потенциал технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам. Проводится анализ информации и существующих приложений, описываются преимущества использования этой технологии при изучении языка, в особенности в сфере дополнительного образования, а также ее влияние на вовлеченность обучаемых и успешность овладения материалом. Виртуальная реальность обладает потенциалом для улучшения процесса изучения языка, обеспечивая захватывающий и интерактивный опыт, повышая мотивацию учащихся, а также облегчая аутентичное общение.

Ключевые слова: виртуальная реальность, образовательный подход, VR-технология, иммерсивные технологии, обучение иностранному языку.

VR TECHNOLOGY AS AN ELEMENT OF GENERAL DEVELOPMENT PROGRAMS IN ADDITIONAL EDUCATION

E. R. Golutvina, T. N. Ivanova

The article examines the potential of virtual reality technology in teaching foreign languages. The analysis of information and existing applications is carried out. The author describes the advantages of using this technology in language learning, especially in the field of additional education, as well as its impact on the involvement of students and the success of mastering the material. Virtual reality has the potential to enhance language learning by providing an immersive and interactive experience, increasing student motivation, and facilitating authentic communication.

Keywords: virtual reality, educational approach, VR technology, immersive technologies, foreign language teaching.

Виртуальная реальность (VR) в технологической индустрии предполагает имитацию трехмерной среды с помощью гарнитуры или других устройств, которая тем самым создает эффект погружения в новую ситуацию и ощущения для своих пользователей. Изначально данная технология использовалась для видеоигр и развлечений,

однако сейчас VR — не просто ресурс для проведения свободного времени, фактически это целый набор технических средств, методик и приемов, которые могут быть успешно использованы в процессе обучения. Виртуальная реальность меняет методику преподавания ряда дисциплин и оказывается чрезвычайно полезной, когда речь заходит об изучении нового (иностранного) языка.

Изучение ряда особенностей нового подхода в преподавании иностранного языка, который заключается в использовании технологии виртуальной реальности в учебном процессе и создании с ее помощью положительной мотивации обучаемого является целью данной работы и предполагает анализ определения виртуальной реальности и возможности внедрения данной технологии в процесс обучения иностранному языку, а также изучение и предварительную оценку ряда существующих программ.

На данный момент в образовательных организациях применяется достаточно широкий спектр новейших технических средств — компьютеры, проекторы, интерактивные доски и т. д. Они вызывают неизменный интерес современных школьников.

Мы провели небольшой опрос среди учащихся 7–9 классов (см. рисунок). Задачей этого микроисследования было выявить, что именно вызывает наибольший интерес подростков при обучении иностранному языку. В результате стало очевидно, что новое поколение заинтересовано в виртуальных играх, а значит можно предположить, что использование виртуальной реальности как способа повышения мотивации вполне правомерно.

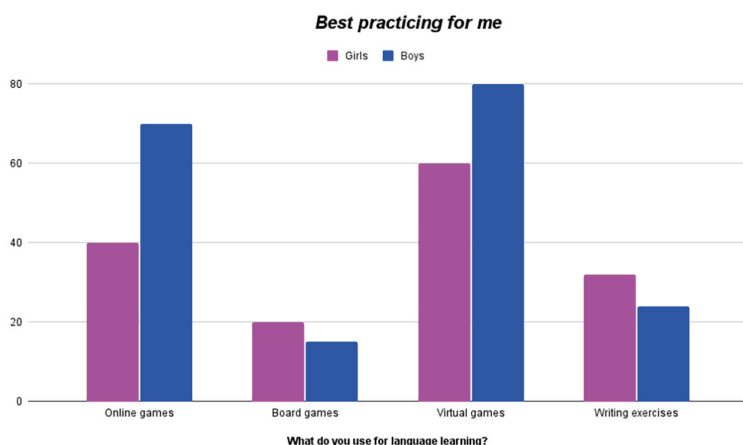


Рис. Опрос обучающихся

Однако, важно обратить внимание на правильное использование и влияние этих средств на здоровье обучающихся. В рамках СанПиН, например, использование интерактивной доски детьми до 10 лет не должно превышать 20 минут, старше 10 лет — 30 минут, компьютера — для учеников 1–2-х классов — 20 минут, 3–4-х классов — 25 минут, 5–9-х классов — 30 минут, 10–11-х классов — 35 минут. Если же с помощью электронного средства детям демонстрируются фильмы, программы или иная информация, требующая ее фиксации в тетрадях, то непрерывно использовать экран учащимся начальных классов можно только 10 минут, 5–9-х классов — 15 минут. [СанПиН п. 3.5.10, 2020] Видимо, более удобно будет применять VR технологии в учреждении дополнительного образования, в условиях большей гибкости программ.

Технология VR, терминология, сущность и концепция имеют свою историю. Термин «Виртуальная реальность» (VR, Virtual Reality) был предложен американским футурологом Джароном Ланье в 1989 г. Буквальный перевод — искусственная действительность, иначе говоря, действительность, которая создается с помощью технических средств, но непосредственно связана с нашими ощущениями и органами чувств, поэтому ощущается как реальность. Дж. Ланье очень интересно описывает, как в конце 1980-х гг. он первым опробовал дискету, изготовленную по заказу их лаборатории, на которой было впервые записана цифровая модель Сиэтла. Это было первое вхождение в виртуальный мир [Ланье, 2019, с. 14]. Однако, сама концепция виртуальной реальности еще старше, ряд авторов считает, что она восходит к 60-м гг. 20 столетия и количество работ по их данным приближается к 22 000, что является свидетельством серьезного и постоянно растущего интереса к этой области знаний [Cipresso, Giglioli, Raya, Riva, 2018, p. 2].

Отечественный исследователь Н. А. Носов предлагает выделить следующие обязательные характеристики виртуальной реальности:

Порожденность. Виртуальная реальность продуцируется активностью какой-либо другой реальности, внешней по отношению к ней. *Актуальность.* Виртуальная реальность существует актуально, только «здесь и теперь», только пока активна порождающая реальность. *Автономность.* В виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования (в каждой виртуальной реальности своя «природа»). *Интерактивность.* Виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей, как онтологически независимая от них [Носов, 2001, с. 2].

Все технологии, связанные с виртуальной реальностью способны коренным образом изменить представление об обучении, пополнить систему форм и метод обучения новыми оригинальными решениями. Сегодня в образовании накоплено большое количество практик в области виртуальной и дополненной реальности [Набокова, Загидуллина, 2019]. В основе обучения с применением виртуальной реальности лежат иммерсивные технологии — виртуальное расширение реальности, позволяющее лучше воспринимать и понимать окружающую действительность. То есть, они в буквальном смысле погружают человека в заданную событийную среду. Иммерсивный подход в образовании также как и сама виртуальная реальность — одно из современных направлений исследования [Корнилов, 2019].

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учётом взаимодействия технических и человеческих ресурсов [Самыгин, 1998]. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым. Пример использования VR технологии в обучении летной практике тому подтверждение. Виртуальное пространство позволяет обучающемуся не только увидеть, но и прочувствовать состояние полета, что открывает колоссальные возможности для отработки поведения в нештатных ситуациях. Немаловажно, что в этой среде можно без каких-либо рисков для жизни проводить сложные виражи оттачивать навыки управления самолетом, экспериментировать с различными режимами полета [Зеленко, Науменко, 2021].

Современные дети растут в мире, насыщенном цифровыми технологиями, и их восприятие реальности значительно отличается от предыдущих поколений. В этом контексте VR тренажеры в дополнительном образовании становятся не просто интересным, но и необходимым инструментом для обучения. Они позволяют создать некий иммерсивный опыт, который помогает детям погружаться в изучаемые темы, будь то язык, история или наука. Виртуальная реальность активизирует визуальное и кинестетическое восприятие, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию критического мышления.

Во-первых, VR позволяет обучающимся погружаться в языковую среду, где они могут взаимодействовать с носителями языка и другими участниками. Это взаимодействие требует от них не только понимания языка, но и способности анализировать информацию, делать выводы и принимать решения на основе полученных данных.

Например, в VR-симуляциях обучающиеся могут участвовать в ролевых играх, где им нужно решать проблемы, используя иностранный язык. В ситуации, когда нужно обсудить и выбрать маршрут путешествия, появляется необходимость критически оценивать информацию, выражать свои мысли и аргументировать выбор. Это способствует развитию не только языковых навыков, но и способности к анализу и аргументации.

Кроме того, VR-технологии могут моделировать различные культурные контексты, что также влияет на критическое мышление. Обучающиеся могут столкнуться с ситуациями, требующими понимания культурных нюансов и традиций. Например, при посещении виртуального рынка они могут изучать, как проводить переговоры и делать покупки на языке, а также анализировать, как культурные различия влияют на взаимодействие. Это не только углубляет их языковые навыки, но и развивает способность к критическому осмыслению различных точек зрения и культурных контекстов.

Кроме того, VR тренажеры могут моделировать ситуации, которые трудно воспроизвести в традиционном классе, например, виртуальные экскурсии в исторические места или симуляции научных экспериментов. Это не только расширяет горизонты знаний, но и формирует у детей навыки, необходимые для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Рассмотрим положительные стороны использования виртуальной реальности в дополнительном образовании. Одним из существенных преимуществ является то, что предоставляется возможность для погружения в изучение языка. Данная технология может применяться в рамках общеразвивающих программ, где важно уделить внимание отдельным аспектам языка, таким как чтение, говорение или аудирование. Каждая программа содержит все необходимые материалы, но для результативности и разнообразия будет уместным использование VR.

Учащиеся могут практиковать свои языковые навыки в реальных, смоделированных сценариях, таких как заказ еды в ресторане или беседа с носителем языка, и все это в безопасной и контролируемой обстановке. Это позволяет создать более увлекательный и интерактивный учебный процесс, который вовлекает учащихся и повышает мотивацию к обучению. Однако, важно заметить, что язык точен, но речь бесконечна. Именно поэтому, задача VR в этой сфере — отработка навыков для их последующего использования на практике сродни тому, как это происходит с отработкой иных навыков, например, при симуляции прыжка с парашютом.

Так, например, создана среда Mondly на базе виртуальной реальности. Данная программа предлагает реальные сценарии из обыденной жизни. Таким образом, обучающийся погружается в ситуацию, которая часто происходит в другой стране. Среди них — ситуация поездки в такси, учащийся ощущает себя в реальной ситуации как пассажир на заднем сиденье такси и уточняет стоимость оплаты и пункт назначения, а также в ситуации в кафе просит меню в ресторане и делает заказ. Приложение использует микрофон VR-гарнитуры, чтобы была возможность ответить, и оно же оценивает некоторые аспекты языка [VR тренажёр Mondly, ЭР].

Более того, виртуальная реальность предоставляет возможность сделать абстрактные понятия более доступными для учеников. Наглядные или практические примеры изучаемых понятий, такие как визуализация новой лексики, могут помочь учащимся в обучении и являются ярким дополнением к учебным пособиям. Благодаря включению трехмерных интерактивных элементов учащиеся могут получать доступ к информации и устанавливать связи с ней более всеобъемлющим и конкретным образом.

Ещё один яркий пример — приложение VR Learn English, где учащийся попадает в виртуальную квартиру с крайне простым, схематичным дизайном. Учащийся двигается по квартире сообразно движению головы, на которую надет специальный шлем, при этом слышит, как слова произносятся, и видит, как они пишутся. Приложение интуитивное, быстро производит реакцию, а примитивная графика не вызывает сильного отторжения, поскольку ее достаточно для реализации главной функции приложения: запоминания слов [Хукаленко, 2021].

С точки зрения методики можно справиться и без данного ресурса, используя картинки или реальные объекты, однако для поддержки мотивации к изучению важно применять разнообразные технологии, входящие в комплекс технологий на основе VR.

Дополнительным преимуществом использования виртуальной реальности в дополнительном образовании является то, что она обеспечивает более персонализированный процесс обучения. Благодаря возможности отслеживать индивидуальный прогресс с помощью предварительно загруженных систем или курсов, VR помогает предоставить индивидуальную учебную программу, соответствующую потребностям учащихся [Mabrook, Singer, 2019].

Захватывающие и интерактивные функции технологии позволяют учащимся мгновенно получать обратную связь и предложения, повышая их уверенность и мотивацию к продолжению обучения.

Несмотря на то, что технология виртуальной реальности может показаться дорогостоящим вложением средств в дополнительное образование, достижения в области технологий делают ее все более доступной.

Виртуальная реальность становится все более популярным и многообещающим инструментом в дополнительном образовании. Она создает возможности для иммерсивного обучения, делая абстрактные концепции более доступными и предоставляя индивидуальные учебные программы для учащихся. Кроме того, в будущем мы можем ожидать более экономичных, инновационных и результативных программ на основе виртуальной реальности в изучении языков. В конечном счете, данные технологии прокладывают путь к более комфортному и эффективному преподаванию как для учеников, так и для преподавателей.

Литература

- Зеленко Н. В., Науменко А. А. Технологии виртуальной реальности в профессиональном становлении и самоидентификации будущих летчиков // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 35–37.
- Корнилов Ю. В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 174–178.
- Ланье Дж. На заре новой эры. Автобиография “отца” виртуальной реальности. Эксмо, 2019.
- Набокова Л. С., Загидуллина Ф. Р. Перспективы внедрения технологий дополненной и виртуальной реальности в сферу образовательного процесса высшей школы // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2710–2719.
- Носов Н. А. Манифест виртуалистики. М.: Путь, 2001.
- СанПиН п. 3.5.10. Санитарные правила СП 2.4.3648-20 Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: издание официальное: утвержден постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28: введен 01.01. 2021. М., 2020.
- Хукаленко Ю. С. Обучение иностранным языкам (на примере английского) с помощью технологии виртуальной реальности: обзор основных разработок // Известия Восточного института. 2021. № 2. С. 118–128.
- Cipresso P, Giglioli I. A. C, Raya M. A, Riva G. The Past, Present, and Future of Virtual and Augmented Reality Research. A Network and Cluster Analysis of the Literature // *Frontiers in Psychology*. Vol. 18. 2018. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.02086/full> (дата обращения: 27.11.2024).
- Mabrook R., Singer J. B. Virtual Reality, 360° Video, and Journalism Studies: Conceptual Approaches to Immersive Technologies // *Journalism Studies* 20. 2019. P. 2096–2112.
- VR тренажер Mondly. URL: <https://app.mondly.com> (дата обращения: 27.11.2024).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭСТОНСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Д. А. Лембер,

студент II курса, СПбГЭТУ «ЛЭТИ»

В. А. Кагирова,

канд. филол. наук, ст. преп., СПбГУ

В статье рассматривается история преподавания эстонского языка в системе среднего и высшего образования РФ. Анализируются рабочие программы дисциплин по эстонскому языку, а также методы преподавания аспектов эстонского языка, представляющих наибольшие сложности у обучающихся. Отдельное внимание уделяется использованию современных технологий в обучении эстонскому языку.

Ключевые слова: эстонский язык, русский язык, среднее образование, высшее образование, лингводидактика.

PECULIARITIES OF TEACHING THE ESTONIAN LANGUAGE IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

D. A. Lember, V. A. Kagirova

The article examines the history of teaching the Estonian language in the secondary and higher education system of the Russian Federation. The work programs of the Estonian language disciplines are analyzed, as well as methods of teaching aspects of the Estonian language that pose the greatest difficulties for students. Special attention is paid to the use of modern technologies in teaching the Estonian language.

Keywords: Estonian language, Russian language, secondary education, higher education, linguodidactics.

Практика преподавания эстонского языка в России имеет длительную историю: эстонский язык преподается в СПбГУ в рамках программы 45.03.01 «Иностранные языки балтийского культурного ареала (латышский / эстонский, немецкий языки)», в МГИМО в рамках программы магистратуры 41.04.01 «Политика и экономика регионов мира», в МГУ с 2007–2008 учебного года на кафедре финно-угорских языков. В ПсковГУ ведется преподавание эстонского языка в рамках языковых курсов. Также эстонский язык преподается

и в системе государственного основного и среднего общего образования в Печорской лингвистической гимназии.

На данный момент эстонский язык преподается на частных языковых курсах, например, в ЧОУ ДО «Скандинавская школа», ЧОУ ДО «Образовательный центр “Северная Гардарика”», а в Яани Кирик проводятся встречи разговорного клуба.

Рассмотрим отличия обучению эстонскому языку для студентов неязыковых специальностей от обучения студентов, которые обучаются в рамках филологического профиля.

Во-первых, отличие наблюдается в количестве аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка. При сравнении рабочих программ по эстонскому языку СПбГУ и МГИМО было выявлено, что в СПбГУ в рамках языковой специальности отводится 1478 аудиторных часов, а в МГИМО — 1320 часов аудиторной работы. Однако часов, выделенных для самостоятельной работы в рамках рабочей программы дисциплины МГИМО больше (1320 часов), в то время, как в СПбГУ выделяется 298 часов самостоятельной работы [Рабочая программа дисциплины «Эстонский язык (основной)»..., 2017; Рабочая программа дисциплины «Эстонский язык»..., 2024].

Во-вторых, присутствуют отличия в компетенциях, которые приобретают студенты. Например, студенты МГИМО в рамках изучения дисциплины «Эстонский язык (основной)» должны овладеть такими компетенциями, как:

1. Владение знаниями об основах дипломатического и делового протокола и этикета и устойчивыми навыками применять их на практике,
2. Владение знаниями об основах дипломатического и делового протокола и этикета и устойчивыми навыками применять их на практике,
3. Способность участвовать в международных переговорах, в том числе на иностранном языке, формулировать убедительные аргументы в поддержку собственной позиции и находить компромиссные решения,
4. Способность составлять дипломатические документы, проекты оглашений, контрактов, программ мероприятий [Рабочая программа дисциплины «Эстонский язык (основной)»..., 2017].

В то время как студенты СПбГУ в рамках изучения дисциплины «Эстонский язык» должны овладеть нижеследующими компетенциями:

1. Способностью демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории и истории литературы (литератур)

и основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста, представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии,

2. Способностью владеть базовыми навыками сбора и анализа литературных и языковых фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий,

3. Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке [Рабочая программа дисциплины «Эстонский язык»..., 2024].

Таким образом, в рамках изучения эстонского языка, студенты неязыковых специальностей овладевают особыми компетенциями, касающихся проектной и управленческой, дипломатической и международно-политической и организационно-административной деятельности. Студенты же языковых специальностей овладевают компетенциями в сферах переводоведения, преподавания, языкознания и научно-исследовательской деятельности.

В системе основного и среднего общего образования РФ сравнение рабочих программ дисциплины не представляется возможным, поскольку на данный момент эстонский язык преподается только в Печорской лингвистической гимназии. В России до 2019 г. действовала школа-девятилетка в деревне Верхний Суэтук (*Ülem-Suetuk*) Каратузского района Красноярского края (первоначально эстонская школа открылась здесь в 1895 году), однако данная школа была реорганизована и присоединилась к МБОУ Черемушкинская СОШ [Тамби, 2019; Данные из выписки из ЕГРЮЛ..., 2024].

В настоящий момент в обучении эстонскому языку активно используются курсовые учебники М. Pesti «E nagu Eesti», «E nagu Tallinn», М. Kitsnik «Eesti keele õpik B1, B2», учебник грамматики А. Valmis «Lihtne eesti keele grammatika harjutuste ja võtmeга», различные интернет-ресурсы и словари от Института эстонского языка.

Все вышерассмотренные рабочие программы дисциплин предполагают изучение фонетики эстонского языка с самых первых занятий. Однако в рабочей программе дисциплины «Эстонский язык» для обучающихся 5–9 классов в Печорской языковой гимназии на изучение фонетики и отработку произнесения звуков выделяется только два занятия [Рабочая программа учебного предмета «Эстонский язык»..., ЭР]. Такого количества часов недостаточно, так как фонетика эстонского языка содержит в себе явления, полностью отсутствующие

в русском языке. Среди таких явлений большую трудность для освоения у русскоговорящих представляют: долгота гласных и согласных звуков, произнесение звуков, обозначаемых буквами *õ, ö, ü, ä*; палатализация *t, d, l, n, s*; чередование звуков и ступеней.

При обучении фонетике эстонского языка особое внимание следует уделять вышеуказанным темам. Например, долгота гласных и согласных, палатализация имеют смысловое значение:

1. *koli* «хлам» (форма номинатива единственного числа, звук [o] произносится кратко) — *kooli* «школы» (форма генетива единственного числа, звук [o] произносится долго) — *kooli* «школу/в школу» (форма аккузатива/иллатива единственного числа, звук [o] произносится сверхдолго) [Пяльль, 1955, с. 20];

2. *kärin* «шум» (форма номинатива единственного числа, звук [æ] произносится кратко) — *käärid* «ножницы» (форма номинатива множественного числа, звук [æ] произносится долго) — *käärida* «бродить (о вине), ферментировать» (форма да-инфинитива, звук [æ] произносится сверхдолго) [Пяльль, 1955, с. 21];

3. *lina* «лен, простыня, экран» (форма номинатива единственного числа, звук [n] произносится кратко) — *linna* «города» (форма генетива единственного числа, звук [n] произносится долго) — *linna* «город/в город» (форма аккузатива/иллатива единственного числа, звук [n] произносится сверхдолго) [Пяльль, 1955, с. 21];

4. *ko't, ko'i* «мешок» — *kott, kota* «туфля» («'» обозначает наличие палатализации, слова в парах представлены в форме номинатива и генетива единственного числа соответственно) [Абен, 1957, с. 29].

Говоря непосредственно об обучении аспектам фонетики эстонского языка, необходимо отметить необходимость задействования не только слухового и речедвигательного анализатора, но и зрительного. А систему различных упражнений по отработке произносительных навыков можно определить как «взаимосвязанные действия, расположенные в порядке нарастания языковых трудностей» [Гез, 1980, с. 54]. Все упражнения, предназначенные для введения и закрепления различных фонетических явлений, следует разделить на четыре основные группы: имитационные, дифференциальные, аналитико-ситуативные и тренировочные упражнения на повторение и закрепление звуков.

Имитационные упражнения делятся на рецептивные и продуктивные. Рецептивные упражнения должны использоваться на самых ранних этапах обучения. С помощью таких упражнений фиксируется внимание обучающихся на нужном качестве звука. Каждый

изучаемый звук должен отрабатываться во всех позициях: в начале, середине и конце слова, в сочетании с гласными и с согласными звуками, под ударением и без ударения. Стоит отметить, что удельный вес репродуктивных упражнений должен быть значительно выше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона. При регулярном проведении имитационные упражнения этого типа помогают преодолеть межъязыковую интерференцию [Классовская, 2015, с. 55].

Необходимо учитывать принцип подачи материала от простого к сложному, поэтому целесообразно отрабатывать сначала отдельные звуки, затем звуки в слогах (*ma — da — ta, nä — bä — pä*) и односложных словах (*pott — kott — rott — sott, linn — finn — vinn*). На финальных этапах использования упражнений такого типа следует использовать уже многосложные слова (*müüma — püüdma — süüdma, ratas — jalgratas — mootorratas — jäärajamootorratas*).

Дифференциальные упражнения направлены на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем. Эти упражнения используются для отработки звуков эстонского языка, которые в силу наличия общих свойств кажутся одинаковыми со звуками русского языка, но отличаются от них по некоторым параметрам, например, различия звуков, передаваемыми буквами *õ* (похож на русский [ы]), *ü* (похож на русский [йу]), *ä* (похож на русский [йа]), *ö* (похож на русский [йо]), *l* (похож на русский [л]), *r* (похож на русский [р]), *h* (похож на русский [х]). Также необходимо включать упражнения и на дифференцирование схожих звуков эстонского языка, используя пары слов, например, *kaariku — kääriku, jalg — jälg, üks — uks, sutt — sütt, sõor — sõõr*.

На финальных этапах обучения фонетике эстонского языка используются тренировочные упражнения, направленные на автоматизацию выработанных навыков. Задача данных упражнений — усвоение звукового строя русского языка на практике. Для решения такой задачи целесообразно давать учащимся материал, ценный в содержательном отношении: песни, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки, загадки, считалки, скороговорки. На начальном этапе согласно принципу «от простого к более сложному» используются относительно простые тексты (считалочки, рифмовки и т. д.), на последующих этапах — более серьезные произведения, например, стихи.

Ввиду принадлежности эстонского языка к финно-угорской группе языков, русскоязычные обучающиеся сталкиваются с непривычными грамматическими явлениями и особой лексикой. Говоря

об обучении грамматике эстонского языка, нужно отметить, что некоторые грамматические темы вызывают трудности у обучающихся, например, наличие в эстонском языке 14 падежей, управление глаголов, предлогов и послелогов, двух инфинитивных форм глагола (ma-инфинитив и da-инфинитив). В связи с этим в ходе обучения грамматике эстонского языка должны использоваться таблицы и схемы, приемы мнемотехники (например, *nina taga* «за носом», описывающее правило использования падежей *rajav, olev, ilmaütle, kaasaütle*, или *kass kõrtsis ei käi* «кот в корчму не ходит», которое описывает правило образования формы множественного числа аккузатива), а также интерактивных рабочих листов.

При обучении лексике эстонского языка нужно обращать внимание обучающихся на необходимость ведения словаря по следующим правилам:

1. Запись изменяемых частей речи в 3 формах. Для именных частей речи — форма номинатива, генетива и аккузатива единственного числа, а для глаголов — ma-инфинитив, da-инфинитив и форма единственного числа 1 или 3 лица настоящего времени. Запись других форм, представленных в словарях, например действительное или страдательное деепричастие прошедшего времени, избыточна, так как данные формы образуются с использованием 3 форм, описанных в данном пункте.

2. Обязательная запись нескольких примеров употребления слов. Для этого можно использовать электронный словарь от Института эстонского языка [Электронный словарь..., ЭР].

3. Запись слов в словообразовательных гнездах. Это помогает выучить слова разных частей речи с одним и тем же корнем, а также отследить и лучше запомнить значение приставок и суффиксов, которые имеют фиксированное значение, так как эстонский язык является агглютинативным языком.

В данной статье также рассматривается использование в ходе обучения эстонскому языку современных технологий. На данный момент существует множество инструментов, разработанных Институтом эстонского языка в рамках портала *Sõnaveeb*. Например, в разделе *hääldusharjutused* есть упражнения всех типов (имитационные, дифференциальные, тренировочные), а также упражнения, проверяющие при помощи искусственного интеллекта аудио, записанные обучающимся. Для изучения и обучения лексике на данном портале есть электронный иллюстрированный словарь, инструмент поиска слов по темам и по уровню владения эстонским языком

с возможностью скачать список слов в виде таблицы, списки устойчивых выражений по темам. Особый интерес представляет инструмент для проверки текстов, в ходе которого выявляются и исправляются ошибки, подсчитывается количество слов того или иного уровня [Портал *Sõnaveeb*, ЭР], что может использоваться как преподавателями, так и обучающимися.

Литература

Абен К. Учебник эстонского языка. Таллин: Эстон. гос. изд-во, 1957.

Гез Н. И. Обучение говорению. М.: Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза, 1980.

Данные из выписки из ЕГРЮЛ о прекращении деятельности МБОУ Верхнесуэтульская ООШ путем реорганизации в форме присоединения. URL: <https://www.rusprofile.ru/id/3193055> (дата обращения: 27.11.2024).

Классовская О. А. Отработка произносительных навыков в системе фонетических упражнений у китайских учащихся // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф., № 2. СПб., 2015. С. 54–56.

Портал *Sõnaveeb*. URL: <https://sonaveeb.ee/> (дата обращения: 17.12.2024).

Пяль Э. Учебник эстонского языка. Таллин: Эстон. гос. изд-во, 1955.

Рабочая программа дисциплины «Эстонский язык (основной)» МГИМО в рамках программы бакалавриата 41.03.01 «Зарубежное регионоведение». 2017. URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/2af/estonskiy-yazyk-osnovnoy-sos.pdf> (дата обращения: 26.11.2024).

Рабочая программа дисциплины «Эстонский язык» СПбГУ в рамках программы бакалавриата 45.03.01 «Иностранные языки балтийского культурного ареала (латышский/эстонский, немецкий языки)». 2024. URL: https://nc.spbu.ru/index.php/s/oyyn34Sg2dkJ7dMg/download?path=%2Fjafiles=076731_%D0%AD%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA.pdf (дата обращения: 26.11.2024).

Рабочая программа учебного предмета «Эстонский язык» для обучающихся 5–9 классов Печорской лингвистической гимназии. URL: <https://goo.su/8dxNmBy> (дата обращения: 27.11.2024).

Тамби С. А. Изучение эстонского языка в Российской Федерации в наши дни // Молодой ученый Международный научный журнал. 2019. № 26 (264). С. 157–161. Электронный словарь Института эстонского языка Eki.ee. URL: <https://eki.ee/dict/evs/> (дата обращения: 17.12.2024).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИММИГРАНТОВ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

В. А. Павлюченко,

магистрант 2-го года обучения¹, МГПУ

В статье анализируются и освещаются проблемы обучения в российских школах детей иммигрантов, не владеющих русским языком. В рамках статьи рассматривается перечень вопросов, возникающих у педагогов, работающих с такими детьми в школах, которые требуют своего разрешения. Кроме этого, в статье предлагается ряд методов и рекомендаций для организации занятий с такими детьми, как на уровне занятий индивидуально-го плана, так и на уровне общих занятий в классе. При этом необходимо учитывать доступное изложение форм заданий для таких детей на уроке. *Ключевые слова:* дети иммигрантов, российские школы, не владение русским языком, проблемы, приемы работы.

FEATURES OF TEACHING IMMIGRANT CHILDREN WHO DO NOT SPEAK RUSSIAN WITHIN THE FRAMEWORK OF SCHOOL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

V. A. Pavlyuchenko

The article analyzes and discusses the problems of teaching immigrant children who do not speak Russian in Russian schools. The article is considering a list of questions that arise for teachers working with such children in schools, which require their resolution. In addition, the article offers a number of methods and recommendations for organizing classes with such children, both at the level of individual lessons and at the level of general classes in the classroom. In this case, it is necessary to take into account the accessible presentation of the forms of tasks for such children in the lesson.

Keywords: immigrant children, Russian schools, lack of Russian language skills, problems, work methods.

Изменение условий жизни после распада Советского Союза вызвало нарастающую волну миграции населения из бывших союзных республик, прибывающих в поисках работы и безопасности жилья в города и села России. Мигранты приезжают в поисках работы и привозят

¹ Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Л. Г. Попова.

с собой семьи, где есть дети. И дети школьного возраста начинают посещать русскоязычные школы, не владея русским языком. Проблема обучения русскому языку как иностранному остается в современной педагогике не до конца решенной [Борисова, Латышева, 2003; Тарева, Михайлова, 2018]. Особое значение приобретает это решение в связи с обучением неговорящих на русском языке детей иммигрантов в школах РФ. Е. А. Железнякова исследует эти вопросы, ориентируясь на методы обучения русскому языку детей младшего школьного возраста. Она предлагает создание специального курса русского языка как неродного в начальных классах школ. Исследователь выделяет следующие фундаментальные категории, определяющие составляющие такого курса: речевую деятельность на русском языке, психолого-педагогические характеристики и среду общения. Результаты проведенного ею исследования легли в основу для формирования содержания соответствующего коррективочного учебного курса [Железнякова, 2022].

Обучение русскому языку как второму иностранному языку в полиэтнических классах является объектом научных изысканий Р. Б. Сабаткоева, который предлагает таких детей обучать русскому языку отдельно от класса. При этом, исследователь предлагает не использовать термин «Русский как неродной» (РКН), который может дистанцировать инофонов от их русскоязычных одноклассников [Сабаткоев, 2010].

Однако существует и мнение других педагогов, которые считают термин «Русский как неродной» (РКН) синонимом термину «Русский язык в национальной школе» [Азимов, Шукин, 2009]. И по логике вещей методика преподавания русского языка детям мигрантов и иммигрантов может быть схожа с методикой преподавания русского языка в национальной школе.

О. Н. Каленкова рассматривает русский язык для детей мигрантов в школе как иностранный и предлагает учебные программы по русскому языку для средней и младшей ступени в школе [Каленкова, 2012]. Другой же точки зрения придерживается Е. Ф. Киров. Автор дифференцирует обучение русскому языку в национальной школе в полиэтническом классе и обучение русскому языку как иностранному на дополнительных занятиях для инофонов в русскоязычной школе [Киров, 2011]. Рассматривая реальную работу с инофонами в школах Российской Федерации, следует отметить, что, не смотря как на неоднозначное толкование самого термина, так и на методы преподавания русского языка таким детям в школе, следует продумать методы работы с такими детьми в школах РФ.

В крупных городах России в общеобразовательных школах создаются классы, где некоторые учащиеся не владеют государственным языком. Это приводит к разделению и возникновению межэтнических проблем. Эффективным подходом является равномерное распределение детей иммигрантов по различным учебным заведениям. Эта стратегия применима как к всестороннему образованию детей с особыми потребностями в области здравоохранения, так и к интеграции детей-иммигрантов в многоязычную и мультикультурную среду. Каждая школа должна быть готова принять эти вызовы, и включение должно быть продуманным.

Исследования русского языка показывают, что иностранцы, приезжающие в Россию на постоянное жительство, вообще не знают русского языка или могут общаться только на повседневные темы, соответствующие базовому уровню владения русским языком. Эксперты называют таких мигрантов носителями иностранных языков [Ушакова, 2015]. Для обучения иностранных учащихся в отечественных школах рекомендуется использовать комплексную общеобразовательную программу, которая включает в себя создание однородной среды для успешной адаптации иноязычных учащихся в обществе и установления конструктивных отношений с учащимися различных этнических групп. Наиболее распространенными языковыми проблемами у этой части населения являются недостаточное знание грамматики и лексики русского языка, а также ошибки в произношении. Несмотря на то, что русский язык изучается во многих странах, откуда приезжают дети иммигрантов, качество образования на русском языке остается на высоком уровне, а методы его преподавания существенно отличаются от тех, которые приняты в современных системах.

Стоит отметить, что обучение детей иммигрантов часто проходит без сопоставления русского языка с их родными. Необязательно, чтобы дети, поступающие в русские школы, владели русским языком для бесплатного изучения всех предметов, которые ведутся на русском языке. Согласно данным иммиграционных ресурсов, главный поток иммигрантов в Россию поступает из бывших советских республик, таких как Таджикистан, Узбекистан и Туркменистан. Языки этих стран имеют значительные различия с русским как в фонетике, так и в грамматике. Они включают элементы аналитической структуры, не имеют грамматических категорий рода, а существительные, местоимения и прилагательные не согласуются по числу. В этих языках отсутствуют падежные категории, в отличие от русского, который

обладает развитой системой словоизменений, включая окончания для существительных, прилагательных, числительных и местоимений. Для детей из этих стран очень трудна система переводов на занятия в школе в России. Синтаксическая структура русского языка также кардинально отличается от структуры родных языков этих детей.

Каждый день преподаватели сталкиваются с серьезной задачей — обучением детей-мигрантов, для которых русский язык является иностранным. Эти дети приезжают в различном возрасте и с разными уровнями знания русского языка, присоединяясь к занятиям вместе с русскоязычными сверстниками без предварительной языковой подготовки. К окончанию школы они обязаны соответствовать российским образовательным стандартам, и каждый учитель стремится донести свои знания с этой целью. В настоящее время учебные методы в школах не учитывают присутствие иностранцев в классе, не владеющих русским языком.

В результате, педагогу приходится вести занятия, принимая во внимание как русскоязычных школьников, так и тех, кто не говорит на русском, либо же пренебрегая последними. Это создает ряд методических, психологических и этических трудностей. Некоторые учащиеся, не владеющие русским языком, могут проявлять желание отдалиться и ограничить свое общение исключительно с представителями своей этнической группы, опираясь на культурные традиции, обычаи и нормы своего народа.

Языковая система развивается поэтапно, начиная с фонетики, затем переходят к морфологии, синтаксису и лексике. Тем не менее, система образования для мигрантов в школах не учитывает этот поэтапный процесс формирования речевой активности учащихся. Основным элементом речи является фраза, которую дети произносят, воспринимают на слух, читают или пишут; она включает в себя компоненты всех языковых уровней: предложения, слова, морфемы и фонемы. Инофоны испытывают необходимость быстро осваивать язык, что затрудняет последовательное усвоение всех этапов его развития.

В дополнение к языковым преградам, дети испытывают психологическое давление, когда стараются адаптироваться к новой социокультурной обстановке, образовательной системе и условиям жизни. Это может негативно сказаться на их эмоциональном состоянии, что, в свою очередь, снижает интерес к изучению русского языка и других предметов, связанных с русским языком, и создает трудности в общении со сверстниками. Поскольку русский язык не является

для них языком, который они используют в повседневной жизни, процесс их языковой адаптации происходит медленнее.

Актуальность проблемы социокультурной адаптации нерусских учащихся в образовательной системе является значительной. Дети, выросшие в инокультурной среде, испытывают трудности в понимании традиций и норм поведения россиян, что негативно сказывается на их вовлеченности в учебный процесс. Ментальные установки оказываются серьёзным препятствием для успешной интеграции детей-мигрантов. Если русскоязычные школьники могут усвоить материал после одного объяснения, то иностранные учащиеся нуждаются в дополнительных разъяснениях — как языкового, так и культурного характера. При обучении детей, не владеющих русским языком, необходимо учитывать их культурные особенности. Например, у представителей северных народов чаще активнее работает правое полушарие мозга, отвечающее за невербальное восприятие и пространственные навыки. Это обстоятельство заставляет преподавателей адаптировать традиционные школьные программы для мигрантов из северных регионов, которые ориентированы на логическое восприятие, принимая во внимание физиологические характеристики данной категории обучающихся.

Для некоторых этнических групп, таких как народы Кавказа, характерно кинестетическое восприятие информации. Обучающие программы для таких детей должны основываться на опыте, связанном с естественными науками, поскольку они усваивают знания лучше посредством практического взаимодействия. Среди факторов, усложняющих изучение русского языка, выделяются различия в социальных условиях, в которых формировался характер детей-инофонов. Ясно, что большинство мигрантов из Таджикистана и Узбекистана выросли в многодетных семьях, где акцент был сделан на практическое мышление, а полученные знания были фрагментарными. Эти дети, даже если и владеют русским языком на хорошем уровне, часто оказываются не готовыми к школьной программе и сталкиваются с проблемами адаптации. Ученикам необходимо оказывать комплексную поддержку, акцентируя внимание на следующих методических подходах:

- формировании специализированных языковых групп;
- организации психологической помощи для уменьшения языковых и адаптационных барьеров;
- интеграции в общенациональные и российские культурные традиции;

— проведении тренингов и воспитательных мероприятий для развития межкультурной коммуникации и толерантности среди всех учащихся;

— активном вовлечении детей-мигрантов в проектную деятельность для выявления их талантов и потенциала;

— применении игровых методов для снижения стресса в многонациональном коллективе, повышения мотивации к изучению русского языка, улучшения диалогового взаимодействия и создания атмосферы взаимопомощи и сотрудничества;

— установлении специальных критериев оценки знаний и навыков учащихся-мигрантов.

Данная проблема становится особенно важной в контексте детей-мигрантов, так как зачастую таких детей считают неспособными к обучению в обычной школе и направляют в специализированные учреждения или интернаты. Как было упомянуто ранее, основная причина отсутствия отдельных групп для изучения русского языка как иностранного/неродного связана с перегруженностью учебной программы и едиными требованиями, предъявляемыми к детям-мигрантам и русскоязычным учащимся. Тем не менее, в последнее время в некоторых городах России, где доля детей-мигрантов превышает 30 %, наблюдается появление отдельных методик работы с этими учащимися. Создаются группы для дополнительного обучения русскому языку, и организуется психологическая поддержка для детей, владеющих другими языками. В таких городах, как Санкт-Петербург и Челябинск, разработаны уникальные методики оценки знаний и умений мигрантов. Здесь дети-мигранты чувствуют себя в безопасности, а их родители активно взаимодействуют с педагогами, помогая в организации образовательных и внеклассных мероприятий. Таким образом, в процессе обучения детей-мигрантов важно учитывать все аспекты, влияющие на интеграцию.

Литература

Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.

Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка М.: Флинта, 2003.

Железнякова Е. А. Дети мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному в начальной школе // Наука и школа. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-migrantov-v-aspekte-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-nerodnomu-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 24.12.2024).

- Каленкова О.Н. Моя русская грамматика // Этнодиалоги. 2012. № 3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moya-russkaya-grammatika> (дата обращения: 04.01.2025).
- Киров Е.Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. 2011. Т. 193. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-nerodnoy-i-ego-teoreticheskie-osnovaniya> (дата обращения: 24.12.2024).
- Сабаткоев Р.Б. Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтничным составом учащихся // Rhema. Рема. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-vospitanie-na-urokah-russkogo-yazyka-v-klassah-s-polietnicheskim-sostavom-uchaschihsya> (дата обращения: 24.12.2024).
- Тарева Е.Г., Михайлова С.В. Русский язык в эпоху глобальных образовательных трансформаций // Обучение французскому и русскому языкам как иностранным: лингвистические и дидактические аспекты. М.: ООО «Языки народов мира»; Тезаурус, 2018. С. 93–104.
- Ушакова Н.Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтничным составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. 2015. № 10.1 (90.1). URL: <https://moluch.ru/archive/90/18676/> (дата обращения: 18.12.2024).

К ВОПРОСУ О ВИДАХ И ФОРМАХ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. Л. Золотая,

аспирант 3-го года обучения, СПбГУ

М. Ю. Копыловская,

канд. пед. наук, доц., СПбГУ

Данная статья посвящена роли ошибок, вызванных феноменом языковой интерференции, а также специфике их коррекции на занятиях по иностранному языку. В работе детально анализируются феномены межъязыковой и внутриязыковой интерференции, предлагаются задания для нейтрализации их негативного влияния. Отдельным образом авторы рассматривают роль интерференции в профессиональной подготовке кадров. В статье приводятся примеры упражнений, которые могут быть предложены обучающимся в том числе в системе высшего образования.

Ключевые слова: коррекция ошибок, языковой трансфер, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция, анализ ошибок.

ON TYPES AND FORMS OF INTERFERENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

E. L. Zolotaya, M. Yu. Kopylovskaya

This article is devoted to the role of errors caused by the phenomenon of language interference, as well as the specifics of their correction in foreign language classes. The work analyzes in detail the phenomena of interlingual and intralingual interference, offers tasks to neutralize their negative impact. The authors separately consider the role of interference in professional training. The article provides examples of exercises that can be offered to students, including the system of higher education.

Keywords: error correction, language transfer, interlingual interference, intralingual interference, error analysis.

Ошибки и процесс их коррекции играют значимую роль в иноязычном обучении. Большое количество совершаемых обучающимися ошибок на уроке английского языка можно связать с проявлениями феномена интерференции, представляющим собой взаимодействие в сознании обучающегося языковых единиц и форм, принадлежащих одному иностранному языку или нескольким иностранным языкам, находящимся в контакте.

Феномен языковой интерференции, нередко являющийся объектом современных лингводидактических исследований, вошел в лингвистическую литературу благодаря представителям Пражского лингвистического кружка, а также известному лингвисту У. Вайнрайху. В своем труде "Languages in Contact" исследователь впервые дал обоснование феномену языковой интерференции, определив его как «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они владеют несколькими иностранными языками» [Вайнрайх, 1979, с. 23]. Часто в подобных ситуациях источником интерференции является именно родной язык обучающихся. Таким образом, У. Вайнрайх анализировал явление *межъязыковой интерференции*, отдельным образом рассматривая фонетическую, лексическую, грамматическую интерференцию. Позднее данная классификация видов интерференции расширялась.

Кратко охарактеризуем виды интерференции, предложенные У. Вайнрайхом, на примере английского и русского языка.

Так, на фонетическом уровне межъязыковая интерференция может проявляться посредством акцента, уподобления произносительных характеристик английского языка характеристикам русского языка, сохранения интонации родного языка в иноязычной речи.

Лексические проявления межъязыковой интерференции также разнообразны, при этом причиной такого переноса чаще всего становится явление полисемии в одном из контактирующих языков (напр., глагол «идти» имеет разнообразные значения в русском языке: «длиться», «двигаться», «делать шаги», «делать привлекательным или нарядным», в то время как в английском языке каждому из этих значений присуща отдельная лексема), ситуации поморфемного калькирования сложных слов или пословного калькирования словосочетаний (*honeymoon* вместо *honeymoon*, *time belt* вместо *time zone*, *direct broadcast* вместо *live broadcast*). Отметим также, что феномен интерференции вызывает и явление синонимии: нередко синонимы имеют разную сферу употребления в контактирующих языках (напр., «красивый» для русскоязычного обучающегося и *pretty*, *beautiful*, *handsome* в английском языке). Наконец, значимым источником интерференции такого вида являются межъязыковые омонимы или ложные друзья переводчика (*data* и «дата», *accurate* и «аккуратный», *decade* и «декада», *magazine* и «магазин»).

Ввиду того, что ложные друзья переводчика являются распространенным источником ошибок, мы бы хотели предложить пример упражнения, связанный с предупреждением лексической

интерференции, вызванной межъязыковой омонимией. В рамках данного задания мы предлагаем обучающимся исправить ошибки, а также предложить собственный корректный вариант.

Упражнение 1.

Correct the mistakes in the following sentences and offer your own options:

- 1) This famous artist performs on the stage.
- 2) He went to the magazine and bought some chips.
- 3) My granny always buys a baton in this bakery.
- 4) Michael is the head of this company. He works in the direction.
- 5) It is hard to work with all my colleagues in such a small cabinet.
- 6) As a wedding present, Mary was given a ring with a brilliant.
- 7) This compositor started to write music at the age of 20.
- 8) This receipt includes eggs, butter, flour and honey.
- 9) The bicycle tires are made from resin.

Также отметим, что межъязыковая интерференция для пары языков «английский — русский» имеет большое количество потенциальных проявлений и на грамматическом уровне. Так, на грамматическом уровне межъязыковая интерференция может проявляться в следующем:

- 1) в опущении артиклей, особенно на начальных этапах;
- 2) в сложностях в употреблении различных временных конструкций, особенно конструкции *Present Perfect*, которая предполагает значение настоящего времени для английского языка, но на русский язык переводится в прошедшем времени;
- 3) в сложностях в употреблении некоторых существительных (трудности, связанные с наличием в русском языке у существительных числа и рода: существительные «студентка», «подруга» не имеют аналогов в английском языке, где данные лексемы используются для обозначения обоих полов, что впоследствии может затруднять выбор местоимений для обучающихся);
- 4) в сложностях в употреблении глагольных конструкций с предлогами (русскоязычные обучающиеся могут сказать *to wait someone* вместо *to wait for someone*, не учитывая при этом важность предлогов);
- 5) использование двойного отрицания (напр., *I do not know anyone* аналогично русскому «Я не знаю никого»);
- 6) сложности в правилах, связанных с согласованием времен (напр., в косвенной речи в английском языке следует учитывать правила согласования времен: «*He said he was going*» и «Он сказал, что идет»);

7) ошибки, связанные со степенями сравнения прилагательных и наречий (ввиду того, что в русском языке сравнительные формы образуются с помощью суффиксов, например, «больше» и «большей», русскоязычные учащиеся могут сказать *more better* вместо варианта *better*).

Далее мы также предлагаем пример задания, связанный с выявлением ошибок, вызванных явлением межъязыковой интерференции (на лексическом и грамматическом уровнях). В данном задании обучающимся потребуется исправить ошибки и предложить собственный корректный вариант.

Упражнение 2.

Read the text, find, analyze and correct interlingual mistakes:

It was deep night. A beautiful man was sitting in his cabinet. He has not drunk his sleeping pills yet. He was about to get a bath. The man was not hungry, in the evening he went to the restaurant where was a Swedish table. The man was still wearing his costume. All his clothes went him. He did not know nobody who could look the same way. The man took a vase from the servant and put a bucket of flowers into the vase. On that night, his mind was very peaceful. The man used his chance to relax.

Отметим, что причиной интерференции может являться не только родной язык обучающийся или расхождения между разными изучаемыми им иностранными языками. Случаи, при которых языковой перенос вызван асимметрией системы изучаемого иностранного языка или недостаточной сформированностью языковых навыков у обучающихся, принято трактовать как проявления *внутриязыковой интерференции*. Несмотря на то, что внутриязыковая интерференция имеет свои характеристики на всех языковых уровнях, на данный момент в лингвистической науке не существует единой классификации, отражающей направления внутриязыковых процессов.

В рамках настоящего исследования мы рассматриваем концепцию известного ученого, представителя анализа ошибок Дж. Ричардса. Данная концепция характерна для описания как внутриязыкового, так и межъязыкового переноса. Так, по мнению Дж. Ричардса, и межъязыковой, и внутриязыковой перенос может предполагать следующие тенденции, которые нужно учитывать педагогу и обучающимся:

1) *тенденция к сверхгенерализации или обобщению (overgeneralization)*, при которой учащиеся выходят за рамки употребления какого-либо правила, так как бессознательно определяют некоторые языковые явления как тождественные (напр., проявлением

интерференции такого вида можно считать ошибки, связанные с образованием множественного числа от существительных-исключений: формы «*mouses*» вместо *mice*, «*gooses*» вместо *geese*). Отметим, что данную тенденцию обычно сопровождает тенденция в игнорировании ограничений на применение некоторого правила (т. е. обучающийся употребляет правила в случаях, в которых оно не употребляется, напр., используя местоимение *who* с одушевленными предметами);

2) тенденция к неполному применению правил (*incomplete application of rules*), при которой обучающийся, зная правило, тем не менее учитывает только часть ограничений в речи (примером такого проявления интерференции можно считать сохранение окончания *-ed* в отрицании: *He didn't liked the soup he ate yesterday*);

3) формирование ошибочных гипотез по поводу изучаемых языковых явлений (*false concepts hypothesized*) в результате некорректного восприятия обучающимися определенных характеристик, специфичных для языковых явлений изучаемого языка (например, некоторые обучающиеся идентифицируют глагольную форму *was* исключительно как маркер простого прошедшего времени, вследствие чего ими может допускаться такая ошибка в построении видо-временной формы *Past Continuous*: *She was do the task*);

4) ошибки, вызванные попытками обучающихся преодолеть существующие коммуникативные затруднения (*communication-based errors*) (например, в устной спонтанной речи обучающийся использует лексику *airball* вместо лексики *balloon*);

5) ошибки, спровоцированные обучением (*induced errors*), причиной которых является то, что преподаватель на занятии по иностранному языку своим речевым поведением неосознанно вызвал смешение контактирующих явлений в сознании обучающихся (например, преподаватель в речи часто использует косвенные вопросы и, как следствие, обучающийся копирует данный порядок слов и воспроизводит его в прямом вопросе) [Richards, 2015].

Подчеркнем, что данные тенденции имеют достаточно общий характер и являются применимыми для изучения явлений как межкультурного, так и внутриязыкового переноса. Тем не менее, можно выделить внутриязыковые трудности, присущие обучающимся, осваивающим конкретно английский язык.

Так, на фонетическом уровне явление внутриязыковой интерференции сохраняет индивидуальный характер, но его источником чаще являются частично совпадающие по ряду признаков звуки,

например, /p/ и /b/, /t/ и /d/, /s/ и /z/, /r/ и /t/, а также некоторые интонационные конструкции.

Лексический уровень характеризуется разнообразием интерферирующего воздействия. Чаще всего к проявлениям внутриязыковой лексической интерференции относят феномены контаминации и парафазии, что присуще в том числе и для английского языка [Розанова, 2009, с. 69].

Так, феномен парафазии в психолингвистике трактуется как использование одной словоформы вместо другой ввиду внешнего или семантического подобия форм данных слов. Ошибки, вызванные формальной парафазией, часто сопровождают обучающихся в процессе освоения английского языка: к ошибкам такого рода можно отнести взаимозамену слов *allowed* и *aloud*, *allude* и *elude*, *accept* и *except*. При этом в некоторых случаях парафазия может носить и формально-содержательный характер: это происходит в ситуациях, когда обучающиеся взаимозаменяют однокоренные слова разных частей речи или имеющие разные префиксы (напр., *advice* и *to advise*, *effect* и *to affect*, *to reuse* и *to overuse*). Наконец, для обучающихся с высоким уровнем иностранного языка характерно явление содержательной парафазии, охватывающее слова с общей семантикой: часто обучающиеся совершают контекстуальные ошибки в использовании синонимов или лексем, входящих в один семантический ряд (напр., ошибки в употреблении слов *to observe*, *to watch*, *to look*, *to gaze*) [Дешериева, 1976, с. 101].

Контаминация является еще одним направлением внутриязыковой интерференции. Под данным термином понимают образование обучающимися словоформы путем смешения элементов двух других словоформ [Пешковский, 1956, с. 52]. Например, глаголы *to blame for* и *to accuse of* имеют частично совпадающие значения, поэтому примером контаминации в данном случае будут являться единицы *to accuse for* и *to blame of*. Данная ошибка часто встречается на занятиях по английскому языку.

Внутриязыковая интерференция сопровождает изучающих английский язык и на грамматическом уровне. Данное явление в целом носит индивидуальный характер, но нередко можно заметить следующие тенденции:

1) ошибки, связанные с употреблением формально схожих видо-временных конструкций и отдельных выражений: ошибки в употреблении формы *Present Continuous* и конструкции *to be going to*, ошибки в использовании *have got*, *have to*, *have*, ошибки в употреблении *Past Simple* и *Past Continuous*;

2) ошибки в употреблении ряда прилагательных и наречий (*good* и *well*, *bad* и *badly*, *near* и *nearly*, *sure* и *surely*);

3) ошибки в образовании степеней сравнения прилагательных и наречий;

4) ошибки в употреблении словоформ *that*, *which*, *who*, *what*;

5) ошибки, связанные с построением условных предложений;

6) ошибки в конструкциях *Complex Object* и *Complex Subject*.

Отметим, что проявления внутриязыковой грамматической интерференции разнообразны, они отражают асимметрию, присущую системе иностранного языка, а также являются показателем степени усвоения обучающимися тех или иных языковых единиц.

Анализ ошибок является эффективным способом предупреждения как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции. Далее мы также предлагаем пример задания, связанный с анализом ошибок, вызванных явлением внутриязыковой интерференции. Обучающиеся должны прочитать предложения, найти внутриязыковые ошибки, определить их причину и предложить вариант коррекции.

Упражнение 3.

Read the sentences, find intralingual mistakes and identify their type:

- 1) This person can always to tell the truth.
- 2) Beside being a teacher, he is also a writer.
- 3) Could you please tell me how can I get to the nearest post office?
- 4) Unfortunately, her brother was accused for the theft.
- 5) If I was an artist, I would create vibrant and inspiring murals.
- 6) Good music can have a positive affect on our health and body.
- 7) You speak too fastly, I cannot get what you are saying.
- 8) He leaved the party early because he wasn't feeling well.

Далее мы рассмотрим особенности интерференции в профессиональной подготовке кадров. Следует отметить, что обучение английскому языку носит сегодня всеобъемлющий характер, несмотря на тот факт, что Великобритания не относится к числу дружественных стран.

Инерция в вопросе изучения языка Шекспира, программное обеспечение и языки программирования, информация о различных новинках, огромное количество англицизмов делают английский язык одним из наиболее часто изучаемых языков мира.

Чаще всего при подготовке специалистов различных областей присутствуют случаи проявления межъязыковой интерференции. Примерами проявления ошибок в межкультурной коммуникации является, с одной стороны, желание соответствовать правилам

перевода в переводевании, с другой стороны, потребность быть понятыми.

Как правило, области, охваченные английским в меньшей мере, представляют собой некое незнание или неуверенное знание [Никель, 1989, с. 352], что для носителей языка (будь то англичане, австралийцы, или американцы) является сигналом следовать звуко-произносительным нормам представителей, которым данная сфера близка в силу ряда причин переводимого языка.

К тому же профессионал часто концентрируется на специальных знаниях, а не на языке, поэтому знания о том, как переводить, со знаниями о том, что переводить, зачастую не слишком актуальны для специалиста, что приводит к снижению мотивации.

Случаи интерференции в высшем гуманитарном образовании обнаруживаются, как правило, при письме. Используя свои когнитивные структуры, студенты, тем не менее, не всегда справляются с графическим образом слова, особенно в случае исключений из правил, которые преподавателю следует объяснить с помощью ярких и запоминающихся примеров.

Следующее упражнение включает случаи употребления исторических имен и терминов, в которых зачастую допускаются ошибки, поэтому задание рекомендуется проводить в форме обсуждения, т. е. с параллельным обсуждением причин выбора данного графического образа слова (варианта написания имени или термина) с обязательным пояснением выбора опции.

Представим пример задания, роль которого сводится к закреплению переводческих компетенций обеспечивающих профессиональную компетентность специалистов-историков или специалистов в области туризма (ПК-1).

Упражнение 4.

Choose one of the versions of spelling and substantiate your choice:

1) Only in 1721 Peter I/ Pyotr I became the Emperor of the Russian Empire.

2) Queen Elizabeth II/ Elizabeth Petrovna didn't like it when some lady was more beautifully dressed than her.

3) After the tsar's niece widowed and became the Duchess of Courland in 1712, Peter/ Pyotr Bestushev-Ryumin was attached to her court in order to superintend Courland's policies and affairs.

4) There were some reasons for choosing Ann of Russia/ Anna Ioanovna/ Anna Ivanovna becoming an Empress of Russia.

5) During her reign Elizabeth Petrovna /Elizabeth of Russia/ Elizaveta Petrovna continued the policies of her father and brought about a remarkable Age of Enlightenment to Russia.

6) When paying a visit to St.Petersburg in 1994 the Queen Elizabeth II /Yelizaveta II /Elizabeth of England was shown the constructions erected in the time of Elizabeth Petrovna in the style called elizabethan barocco/ Elizabethan baroque/ Yelizavetinskoye barokko /Rastrellian Baroque.

В последнем предложении, разумеется, требуется знание конкретной лексической единицы.

Таким образом, применение переводческого приема транслитерации выступает в роли одной из форм компенсаторной компетенции и зачастую требуется, так как отражает звуковой образ необходимых воспроизводящему лексических единиц, и тем самым устанавливается некая норма для межкультурной коммуникации.

Иногда межъязыковая интерференция проявляется незаметно для обучающегося, и тогда задачей преподавателя является акцентуация или выделение данной формы, то есть обращение внимания — заострение внимания на конкретной лексической единице, ее подробной семантизации на фоне внутриязыковых знаний, которые могут носить интерферирующий характер и способствовать возникновению случаев внутриязыковой интерференции.

Более сложные упражнения включают в себя случаи контаминации, то есть случаи одновременного проявления как орфографической, так и семантической интерференции. Подобные задания напоминают задания из викторин и поэтому носят мотивирующий характер и востребованы студентами. В заданиях этого типа студентам следует одновременно выполнить две задачи: выбрать не только вариант правильного написания (графического образа) лексической единицы, но и вариант ее правильного значения (его семантическую форму). Поэтому данное упражнение не только интересно, но и полезно, особенно в том случае, если студент способен обосновать свой выбор.

К подобным заданиям на развитие переводческих умений специалистов в сфере туризма и схожих по содержанию подготовки специалистов относится такое задание:

Упражнение 5.

Choose the best option:

1) According to Leo Tolstoy, Charles Brullov/ Karl Brulloff /Alexander Brullo/ Karl Brullov once said to one of his apprentices: "The art begins where a little difference occurs."

2) Peter Klodt/ Pyotr Klodt/Konstantin Klodt /Baron von Yurgenson created not only his famous Horse Tamers for Anichkov bridge, but also a monument to Ivan Krylov in Summer Garden — the first in Russian monument to a poet.

3) Konstantin Klodt / Pyotr Klodt / Baron von Yurgenson was a famous engraver and one of the first photographers who opened his very famous in St. Petersburg photo studio at the corner of Basseynaya and Baskovaya streets.

4) Carl Brullov/ Alexander Brullov/ Charles Brullov/ Alexander Brulloff was a renowned Russian architect who authored the famous Petrikirhe in Nevsky Prospect.

5) Paul Suzor/Pavel Suzor is the architect authoring The House of Books (the famous Singer House) in Nevsky Prospect.

6) Neorussian style can be exemplified in Church of Resurrection of the Christ (better known as Saviour-on-Blood) built by the architect Alfred Alexandrovich Parland/Leontiy Benoit/ Edvard Parland/John Parland.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели явление межъязыковой и внутриязыковой интерференции как один из важнейших источников ошибок обучающихся в процессе освоения ими иностранного языка. Данные ошибки являются своеобразным индикатором трудностей, которые испытывают обучающиеся, а потому преподаватель иностранного языка должен своевременно обращать на них внимание.

Литература

Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979.

Дешиерова Ю. Ю. О внутриязыковой интерференции // Филологические науки. НДВШ. 1976. № 4. С. 101–104.

Никель Г. Контрастивная лингвистика и обучение иностранным языкам // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 25. М., 1989. С. 350–363.

Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Учпедгиз, 1956.

Розанова С. П. Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. С. 67–73.

Richards J. C. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. Routledge, 2015.

РОЛЬ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ И КОГНИТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Го Ифань,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

О. А. Журавлева,

канд. филол. наук, доц., СПбГУ

В статье рассматривается влияние культурных различий на процесс преподавания английского языка. Исследование фокусируется на сравнении китайской и европейской культур, их образовательных систем и методов обучения, а также на когнитивных характеристиках, влияющих на процесс изучения английского языка как иностранного. Учитывая эти различия, предлагаются стратегии преподавания английского языка студентам из КНР.

Ключевые слова: культурные различия, преподавание английского языка, китайская и европейская культуры, методы обучения, культурная адаптация.

THE ROLE OF CULTURAL DIFFERENCES AND COGNITIVE CHARACTERISTICS IN LEARNING ENGLISH

Guo Yifan, O. A. Zhuravleva

The article examines the impact of cultural differences on the process of teaching English as a foreign language. The study focuses on comparing Chinese and European cultures, their educational systems and teaching methods, as well as cognitive characteristics that affect the process of learning English as a foreign language. Taking into account these differences, the article proposes some strategies for teaching English to Chinese students.

Keywords: cultural differences, teaching English, Chinese and European culture, teaching methods, cultural adaptation.

В условиях глобализации английский язык стал не только международным средством общения, но и ключевым инструментом для достижения личных, академических и профессиональных успехов. Однако процесс его изучения не осуществляется в вакууме; он подвержен влиянию множества факторов, среди которых особое место занимают культурные различия и когнитивные особенности обучающихся.

Культурные различия, проявляющиеся в языковых особенностях, поведении, ценностях и восприятии мира, могут значительно влиять на подходы к обучению, мотивацию и даже на успешность усвоения языка. Например, носители разных культур могут воспринимать интонацию, жесты и невербальные сигналы иначе, что способно привести к недопониманиям в процессе общения. Исследование этих аспектов имеет первостепенное значение для понимания того, как культурные контексты формируют языковые компетенции.

Параллельно с культурными различиями не следует забывать о когнитивных особенностях индивидов, которые могут варьироваться в зависимости от их возраста, пола, предыдущего опыта и личных предпочтений. Когнитивные стили влияют на методы и стратегии, которыми пользуются учащиеся при изучении языка. Например, визуалы могут успешно овладевать английским через графические материалы, тогда как аудиалы будут предпочтительнее учиться через прослушивание и разговорную практику.

Цель данной статьи — рассмотреть, каким образом культурные и когнитивные различия взаимодействуют и влияют на процесс изучения английского языка, а также предложить практические рекомендации для преподавателей, направленные на адаптацию образовательных методов к разнообразным потребностям учащихся из КНР.

На преподавание английского языка как иностранного влияет ряд факторов. Одним из самых важных является культурное происхождение обучаемых. Это одна из ключевых причин различий в преподавании английского языка китайским студентам и студентам из Европы. Для сравнения приведем пример: при похвале люди из англоязычных стран радостно улыбаются, принимают комплимент и громко говорят «спасибо», однако китайцы выражают стыд и сразу же хотят отклонить комплимент [Yang, 2021, p. 9].

Географические и климатические условия Китая, особенно культура ведения сельского хозяйства, способствовали развитию образа жизни в поселениях, и этот образ жизни оказал глубокое влияние на то, как китайцы живут и учатся. Например, коллективизм подчеркивает, что социальная гармония и коллективные интересы выше индивидуальных. Этот культурный фон повлиял на то, как китайцы учатся, сделав их более склонными принимать знания и уважать авторитет и традиции. В Китае глубоко укоренилась педагогическая мысль Конфуция «Учитель на один день — отец на всю жизнь», то есть учитель находится в центре обучения. В большинстве методов обучения используются метод перевода и метод интенсивного чтения [Божик, 2014, с. 50].

Европейская культура более склонна к индивидуализму и свободе самовыражения, что способствует использованию более открытых и инновационных методов обучения. Европейская система образования поощряет развитие личности и критического мышления, а студентов поощряют выражать свои взгляды и участвовать в дискуссиях. Этот культурный фон заставляет европейских студентов уделять больше внимания практическому применению и коммуникативным навыкам при изучении английского языка.

Бесспорно, что различия в системе образования оказывают влияние на используемые методы преподавания английского языка.

Китайская система образования традиционно делает упор на дисциплину и механическое запоминание. В 2020 г. из-за эпидемии, количество участников китайского государственного вступительного экзамена в вузы Гаокао (экзамен чем-то похожий на ЕГЭ в России) составило около 10,71 миллиона человек. В 2021 г. количество участников экзамена составило около 10,78 миллиона человек. Чтобы подготовиться к Гаокао и получить высокие баллы, студентам рекомендуется уделять больше внимания грамматике и словарному запасу при изучении языков, так как в Гаокао не проверяются говорение и аудирование по английскому языку. Учащиеся в большей степени находятся в пассивном состоянии. Это означает модель обучения, ориентированную на учителя [Корнеева, Лю, 2021, с. 146]. Такой метод обучения ограничивает развитие у учащихся навыков новаторства и критического мышления. В связи с тем, что в средней школе в Китае отсутствует необходимая языковая среда в школах, даже если учащиеся хотят говорить по-английски, у них недостаточно внешних условий для этого [Кручинина, Гусева, 2020, с. 189].

Европейские методы обучения в большей степени ориентированы на практическое применение языка, поощряя студентов использовать язык в реальном контексте. Коммуникативный метод обучения помогает студентам улучшить свои практические навыки использования языка.

На изучение иностранных языков также влияют особенности языковой системы родного языка.

Китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье [Khakimzyanova, Khairullina, Nesterenko, 2021, p. 68]. Китайский язык обладает рядом особых характеристик: отсутствием окончаний, что делает его языком аналитическим с небольшим количеством морфологических изменений; он также является тональным языком, где различные тоны могут изменять значение слов. В китайском языке

строгие правила порядка слов: «подлежащее — глагол — объект», и изменения в порядке слов могут значительно повлиять на смысл предложения. Кроме того, китайский язык богат четырёхсимвольными идиомами, которые обычно состоят из четырёх иероглифов, полными глубокого культурного и исторического значения, и они являются неотъемлемой частью китайского языка. Языковая система Китая разнообразна, существует множество китайских диалектов [Tang, 2018, p. 595]. Изучение английского языка, принадлежащего к совершенно другой языковой группе, создает дополнительные трудности для студентов из КНР.

Западная же языковая система относительно унифицирована, что в основном связано с тем фактом, что языки, используемые в большинстве европейских стран, принадлежат к индоевропейской языковой семье и имеют определенные грамматические и лексические сходства. Например, английский, французский, немецкий, испанский и итальянский языки имеют свои особенности, но у них много общего в грамматической структуре, корневых аффиксах и грамматических правилах. Это единство облегчает изучение других языков той же семьи после овладения одним индоевропейским языком. В дополнение, западные страны широко используют английский язык в образовании и академических обменах, что также способствует унификации и стандартизации языковой системы.

У китайских студентов мышление в большей степени образное и оно ориентировано на эстетику, что может повлиять на понимание и выражение языка учащимися, заставляя их уделять больше внимания форме и красоте языка.

Образ мышления европейцев более склонен к анализу и абстрактному мышлению [Спешнев, 2014], что помогает им понимать и использовать глубинную структуру языка. При изучении языка европейцы больше полагаются на логику и аналитические навыки левого полушария мозга, которые помогают им овладеть правилами и структурой языка. Левополушарная модель мозговой организации, то есть доминирование левого полушария мозга, является наиболее благоприятной для изучения иностранных языков. Левое полушарие мозга обычно связано с логическим мышлением, анализом, последовательностью и обработкой языковых структур, что делает его ключевым для процесса обучения иностранным языкам.

Китайцы, как считают некоторые исследователи, более склонны использовать образное восприятие правого полушария мозга для изучения языка, особенно в практическом применении, что помогает

им лучше понимать и использовать язык [Спешнев, 2014]. У китайских студентов более развито правое полушарие мозга, что также может быть связано с тоном, ритмом и способом письма родного языка — китайских иероглифов. Мысли китайцев и их способ мышления характеризуются конкретностью, в отличие от европейцев, у которых мышление более формализовано и абстрактно. Это замечание имеет большое значение при выборе подходов и методов обучения, которые наиболее эффективны для развития навыков диалогической речи у китайских студентов [Божик, 2014, с. 51].

Исследования показывают, что студенты с доминированием левого полушария демонстрируют одинаково хорошие способности к запоминанию слов на разных иностранных языках, что указывает на эффективность левополушарной организации мозга в этом процессе. Студенты с доминированием правого полушария лучше запоминают слова на латыни и французском, так как у них спектральная мощность альфа-, бета- и тета-ритмов выше при восприятии французского и латыни, чем при восприятии английского и немецкого языков [Хохлова, Дерягина, 2010, с. 43].

Таким образом, мы видим, что китайские и европейские студенты обладают культурными и языковыми различиями, что откладывает свой отпечаток на образовательную традицию.

Нам представляется, что независимо от того, являются ли студентами, у которых доминирует левое или правое полушарие мозга, они могут выучить иностранный язык, используя свои сильные стороны, а также развивая и улучшая функцию другого полушария мозга для достижения более полного владения языком. Помимо ранее использованных методов, также можно использовать методы обучения, применяемые левополушарными учащимися: предоставлять больше количество устных упражнений, таких как дискуссии, рассказы и импровизации, вместо письменных; создавать больше возможностей для самовыражения, где студенты могут поделиться своим мнением и идеями; расширять взаимодействие и участие, то есть необходимо поощрять студентов к активному участию в языковой практике посредством групповых дискуссий, ролевых игр и других мероприятий [Еременко, 2019, с. 78].

Китайским студентам, возможно, потребуется больше методов обучения, основанных на личностных качествах и общении, чтобы побудить их участвовать в дискуссиях и выражать свои личные взгляды, чтобы улучшить свои практические языковые навыки. Учителя могут использовать более интерактивные методы обучения,

такие как групповые дискуссии, ролевые игры и т. д., чтобы стимулировать участие и заинтересованность учащихся.

Учитывая всё вышесказанное, при обучении китайских студентов английскому языку мы предлагаем использовать методы обучения, применяемые левополушарными учащимися. Мы можем выделить следующие стратегии преподавания английского китайским студентам:

— Развивать критическое мышление студентов и навыки самостоятельного мышления посредством обсуждения и анализа различных точек зрения.

— Предоставить больше устных упражнений, таких как дискуссии, ролевые игры и импровизации, вместо письменных заданий. Создать больше возможностей для самовыражения, где студенты могут поделиться своим мнением и идеями.

— Поощрять творческое самовыражение: поощрять учащихся использовать свое творческое мышление и навыки самовыражения в письменной, устной и других видах деятельности. При планировании, отборе и представлении учебных материалов учитывать социокультурные и этнопсихологические особенности [Антонова, 2017, с. 76].

Китайские студенты придают большое значение «лицу», которое является личным достоинством и репутацией. При обучении следует избегать открытой критики, а обратную связь следует предоставлять в более тактичной и конструктивной форме.

Для европейских студентов, которые, как правило, индивидуалистичны и свободны в самовыражении благодаря своему культурному происхождению, стратегии преподавания должны быть сосредоточены на персонализации и инновациях. Опираясь на врожденные преимущества (тот факт, что их левое полушарие более развито и больше подходит для изучения иностранных языков), следует применять открытые и инновационные методы обучения, чтобы побудить учащихся выражать личное мнение и участвовать в дискуссиях, способствующих развитию их личности и критического мышления. Интерактивное обучение, такое как групповые дискуссии и ролевые игры, может повысить вовлеченность и интерес учащихся. Применение коммуникативного метода позволяет студентам использовать английский язык в смоделированных реальных ситуациях и улучшать свои реальные способности использования языка.

Итак, учет культурных и национальных особенностей учащихся из Китая в процессе изучения английского языка является залогом

успешного обучения. Это позволит создать более эффективную и инклюзивную образовательную среду, способствующую развитию языковых навыков и уверенности студентов. Преподаватели должны активно работать над расширением своих знаний о культуре и языке студентов, чтобы лучше понимать их потребности и адаптировать свои методы обучения.

Литература

- Божик С. Л. К вопросу обучения студентов из КНР диалогической речи на английском языке (на начальном этапе) // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: мат-лы Второй науч.-практ. конф. Т. 2. М., 2015. С. 49–53.
- Еременко А. М. Влияние ведущего полушария на изучение иностранного языка // Язык и текст. 2019. Т. 6, № 4. С. 77–80.
- Корнеева Л. И., Лю Ц. Обучение китайских студентов иностранным языкам с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 144–149.
- Кручинина Г. А., Гусева Л. В. Роль межкультурного общения в обучении второму иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 188–191. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mezhkulturnogo-obscheniya-v-obuchenii-vtoromu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 30.12.2024).
- Спешнев Н. А. Китайцы: особенности национальной психологии. СПб.: Каро, 2014.
- Хохлова Л. А., Дерягина Л. Е. Особенности внутри и межполушарного взаимодействия при восприятии иностранных языков // Вестник РУДН. Серия: Медицина. 2010. № 2. С. 39–43.
- Khakimzyanova Y. I., Khairullina N. R., Nesterenko E. I. Comparative Analysis of English and Chinese Languages // East European Scientific Journal. 2021. Vol. 74, no. 10. P. 65–68.
- Tang T. Comparative Study of Chinese and Western Cultural Differences in British and American Literature // The 3rd International Conference on Education, E-learning and Management Technology. 2018. Vol. 220. P. 593–597.
- Yang H. The Cultural Differences in Etiquette and Customs Between China and Britain in Nonverbal Communication // Region-Educational Research and Reviews. 2021. Vol. 3, no. 3. P. 7–10.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА

П. В. Васинович,

студент IV курса¹, СПбГИК

В статье ставится цель выявить и классифицировать психолингвистические характеристики англоязычного учебного текста, которые способствуют его успешному восприятию и усвоению, с одной стороны, а также развитию навыков говорения, с другой. На материале текстов из учебных пособий, предназначенных для учащихся старшего этапа обучения, выделено три класса психолингвистических характеристик: 1) когнитивные: количественные (информационная насыщенность) и качественные (когнитивные схемы текста); 2) содержательная структурированность текста; 3) речедейательностные характеристики, связанные с восприятием текста (уровнем его языковой сложности), мотивом для его прочтения, эмотивностью, контекстуальностью.

Ключевые слова: учебный текст, восприятие текста, когнитивные характеристики, содержательная структурированность, речедейательностные характеристики.

PSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF AN ENGLISH- LANGUAGE EDUCATIONAL TEXT

P. V. Vasivovich

The aim of this study is to identify and classify the psycholinguistic characteristics of English-language educational texts that facilitate their successful comprehension, on one hand, and the development of learner speaking skills, on the other. On the basis of texts from educational materials designed for senior-level students, three classes of psycholinguistic characteristics have been distinguished: 1) cognitive characteristics, which include quantitative aspects (information density) and qualitative aspects (cognitive schemata of the text); 2) the structure of text contents; 3) speech activity characteristics related to text perception, including the level of linguistic complexity, motivation to read the text, emotivity and contextuality.

Keywords: educational text, comprehension of the text, cognitive characteristics, the structure of text contents, speech activity characteristics.

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. Ю. Хрисонопуло.

Для эффективного обучения иностранному языку необходимо правильным образом подобрать аутентичные качественные тексты. В условиях глобализации и межкультурной коммуникации выбор качественного материала становится критически важным. Аутентичные тексты, в отличие от адаптированных, отражают реальную языковую практику и культурные контексты, что позволяет учащимся получить подлинный опыт взаимодействия с языком [Соловова, 2010, с. 8].

Целью статьи является определение психолингвистических характеристик учебного текста, чтобы облегчить процесс анализа и отбора учебных текстов для преподавателей.

Рассматривая понятие учебного текста с точки зрения психолингвистики, необходимо отметить, что он представляет собой особый вид речевого произведения. Учебный текст формируется в дидактических целях и объединяет смысловые, языковые и композиционные элементы в единую систему.

Как отмечает Т.В. Панченко [Панченко, 2009, с. 134], психолингвистическая модель понимания учебного текста многоуровневая. Среди этапов понимания исследователь выделяет распознавание внешней формы языковых единиц, конкретизацию предметной соотношенности значения слов, а также выявление и определение денотатов текста.

В целом, восприятие учебного текста обусловлено как субъективными, так и объективными факторами. В разряд субъективных факторов входят личностные особенности читателя, его предыдущий опыт обучения, мотивация и эмоциональное состояние. В свою очередь, объективные факторы связаны с характеристиками самого текста: изложенная в нем информация, сложность построения предложений, синтаксических конструкций, наличие идиоматических выражений и культурных реалий, которые могут быть непривычны для изучающего язык [Попова, 2012, с. 10].

Каждый из этих факторов взаимосвязан и может значительно влиять на процесс обучения. Например, учащийся, обладающий высоким уровнем мотивации и интереса, может легче справиться с трудными текстами, в то время как текст, составленный сложно и непонятно, сможет демотивировать даже самого старательного учащегося. Следовательно, для оптимизации процесса обучения важно учитывать как индивидуальные способности и предпочтения учащегося, так и особенности выбранного текста [Афанасьева, 2021, с. 37–39].

Психолингвистика текста представляет собой область знаний, которая помогает глубже понять, как читатели воспринимают и усваивают информацию, представленную в текстах. Разные ученые выделяли отличные друг от друга психолингвистические характеристики текста. Далее надо будет убрать таблицу и развернуть это в простой текст следующим образом: Как отмечает А. А. Леонтьев, основными психолингвистическими характеристиками текста являются процессуальность, субъект речи, объект речи или ее адресат, мотив или потребность, интенция или речевое намерение, цель [Леонтьев, 1997, с. 12]. В свою очередь в работе В. В. Красных текст характеризуется через связность и целостность [Красных, 2001, с. 220]. Исследователь А. А. Залевская обращает внимание на такие психолингвистические свойства текста, как проекция текста, взаимодействие внешних и внутренних факторов, спиралевидная модель идентификации слова [Залевская, 2013]. С точки зрения В. П. Белянина, в тексте следует в первую очередь учитывать цельность, скважность, эмотивность, прецедентность [Белянин, 2016, с. 25].

Во всех упомянутых работах не рассматриваются психолингвистические характеристики учебного текста, попытка определения которых будет предложена в настоящей статье ниже. При этом мы акцентируем внимание на языковом, когнитивном и индивидуальном уровнях восприятия учебного текста. Учет особенностей этих уровней помогает строить более эффективные образовательные материалы, нацеленные на максимальное вовлечение учащихся в процесс изучения.

На материале текстов из отечественных и зарубежных учебных пособий, предназначенных для учащихся старшего этапа обучения, а также с учетом вышеупомянутых описаний основных свойств текста можно постулировать три класса его психолингвистических характеристик: (1) когнитивные: количественные (информационная насыщенность) и качественные (когнитивные схемы текста); (2) содержательная структурированность текста; (3) речедетальностные характеристики, связанные с восприятием текста (уровнем его языковой сложности), мотивом для его прочтения, эмотивностью, контекстуальностью. Сделаем обобщение этих свойств.

1. Когнитивные характеристики текста: информационная насыщенность и когнитивные схемы.

Информационная или лексическая насыщенность играет важную роль в определении соотношения новых и известных слов в тексте. Оптимальное количество незнакомых слов помогает учащимся

развивать свой словарный запас, не перегружая их. Например, на начальном уровне целесообразно использовать тексты, содержащие не более 5 % новых слов, при этом в тексте обязательно должны быть задействованы ранее изученные слова.

Таким образом, в тексте «Что я обычно делаю летом/ *«My summer»* могут встретиться такие новые слова, как *holiday, sunglasses, month, sight-seeing tour, weekend*, при условии, что ученикам известны слова *day, glasses, sun, see, week, end*. Помимо этого, в тексте на такую тему должны встретиться уже знакомые ученикам слова, например, *swim, sea, birds, family, flowers, ball, play, build, sand*. На уровне A2 учащиеся могут встретить тексты с более сложной лексикой, например, в тексте «Торговые центры и магазины/ *«Malls & shops»* новыми словами могут быть *jeweler's, accessories, fitting room, change, pay*. На момент ознакомления с таким текстом ученикам должны быть знакомы, например, следующие слова: *buy, money, sell, clothes, shoes, dress, fit*, которые также должны фигурировать в тексте.

На более высоких уровнях, (в том числе B1), тексты могут содержать более специализированные термины: «*Environment. Endangered species*»/«Окружающая среда. Животные, подверженные вымиранию»: где новыми словами будут: *endangered, equipment, crew, mammal, waterfalls, rainforest, prevent*. а ранее изученными, которые также встретятся в тексте: *plants, wild, explore, forest, experience, life, research, etc.* Далее, на B2 полезно интегрировать термины из науки или бизнеса, такие как *mainland, remains, innovations, objects, alter, core, promote* и т. д., которые будут не только расширять словарный запас, но и кругозор учеников. На уровне C1 речь идет о комплексных, многозначных словах, таких как *globalization, pattern, oversight, gist, vindication, witness, etc.*; которые будут включаться в обширные темы такие, как «Cross-cultural communication», «People surveillance», «Crime & Court & Punishment», что требует глубокого понимания и контекста, чтобы эффективно воспринимать информацию.

Когнитивные схемы относятся к тем ментальным «шаблонам», которые учащиеся используют для восприятия и анализа текста. Другими словами, когнитивные схемы — это определенная последовательность или макет, согласно которому в тексте представлена информация. Если на начальном уровне дети привыкают к простым схемам типа, как «субъект–действие» («*My sister loves to sing*»), то на «субъект–действие–место–время»: «*Jane reads in the garden every day at 6 PM*»; Такие схемы помогают им выстраивать первичные ассоциации с родным и изучаемым языками. На уровне

A2 уже активно используются более сложные шаблоны, например, **«субъект–действие–причина»**: *«When Sally came home, she went to bed because she was very tired after training»*, благодаря которым начинают развиваться логические связи. На уровне B1 студенты начинают формировать более сложные ментальные модели, такие как **«субъект1–действие–субъект2–действие–реакция»** *«While I was watering the flowers, my sister came up to me from behind, I was very scared»*, которые помогают на первых этапах анализа информации. На уровне B2 учащиеся осваивают многозначные структуры, например, **«субъект–действие–последствие–результат–проблема–решение»**: *«When Peter was playing football and broke the window in the chemistry room. The principle found out who was to blame. Peter's parents were called to the director. The director threatened to expel Peter. The parents talked to their son, paid for the repair of the window, and Peter apologized. Everything ended well.»* (*«Когда Питер играл в футбол и разбил окно в кабинете химии. Завуч по воспитательной работе выяснил, кто в этом виноват. Родителей Питера вызвали к директору. Директор угрожал отчислить Питера. Родители поговорили с сыном, оплатили ремонт окна, а Питер извинился. Все закончилось хорошо»*), что заставляет их взаимодействовать с текстом на высшем уровне. На уровне C1 в текстах используются смешанные и усложненные схемы.

2. Структурированность текста.

Структурированность текста характеризуется его логическим построением и последовательностью представления информации. Хорошо структурированный текст помогает читателю лучше усваивать материал. Если на начальных уровнях тексты должны следовать простой последовательности типа *«Утром я встаю, завтракаю и иду в школу»*, то на уровне A2 важно включать простые логические связи, например, *«Сначала мы изучили новые слова, потом сделали упражнения»*. На уровне B1 акцент на структуре становится важнее, активно добавляются вводные конструкции: *«Во-первых, я объясню теорию, во-вторых, мы выполним практическое задание»*. на уровне B2 стоит работать с разными типами текстов, такими как *«Почему важно учить иностранные языки»*, где каждый параграф раскрывает свою тему, что важно для более продвинутых учащихся. На C1 сложные и научные тексты имеют детализированную структуру с четкими подразделами, как *«Введение, методология, результаты»*. Это требует от учащихся умения анализировать и извлекать информацию из текста, а также использовать критическое мышление.

3. Речедетельностные характеристики текста: языковая сложность, эмотивность, мотивационная составляющая, контекстуальность.

Уровень сложности текстов — это основополагающий аспект, который отражает соответствие языковой сложности содержания и уровня подготовки учащихся. Когда текст слишком сложен, с избыточным использованием терминов или нестандартных грамматических конструкций, у учащегося резко снижается шанс на успешное усвоение информации. К примеру, в начальных классах идеально подходят тексты с простыми предложениями и ограниченным словарным запасом, как *«Моя семья»* или *«Мои увлечения»* что позволяет ученикам, впервые изучающим язык, быстро включаться в учебный процесс, используя базовые шаблонные фразы. На уровне A2 и B1 уместны тексты с распространенными предложениями и более разнообразным контекстом, включающим разные сферы жизни, что вызовет у учащихся интерес и преподнесёт им полезные лексические единицы, например, *«Топ-10 способов интересно провести время дома.»* или *«Самые странные существа, найденные на глубинах океана.»*, *«Экстремальные виды спорта: противоречивые мнения»*. Важно, чтобы тема будила воображение и провоцировала учащихся высказывать свое мнение. В частности, на продвинутых уровнях, таких как B2 или C1, тексты могут включать сложные предложения с разными видами связи, лексическими и стилистическими приемами, более сложными конструкциями и затрагивать более глубокие темы, например, *«Современные проблемы общества: нищета, город, безработица, загрязнение окружающей среды»*, *«Как искусственный интеллект повлиял на современный мир»*, поскольку с возрастом у ученика расширяется круг интересов, поэтому необходимо включать тексты, которые будут отражать их интересы, или те, которые затрагивают современные реалии. Что касается грамматической сложности текстов, то на старшем этапе обучения, в частности, на уровне B2 учащиеся могут работать со сложными подчиненными предложениями, исключениями, смешанными условными предложениями, прямой и косвенной речью, герундием. На уровне C1 тексты скорее всего будут отличаться наличием дополнительной информации по ранее изученным темам, что требует от учащихся высокого уровня языковой подготовки для понимания нюансов.

Эмотивность текста является показателем его способности выражать, а также вызывать эмоции и разнообразные состояния у читателя. Ученики на начальных этапах обучения (A1-A2) воспринимают

простые фразы, в которых эмотивность выражена на лексическом уровне, также часто могут добавлять восклицательные и вопросительные предложения (синтаксический уровень) «Я счастлива!». На уровнях B1-B2 в текстах можно найти выражения эмотивности с помощью антонимов, анафор, риторических вопросов и синтаксических повторов. В текстах уровня C1 можно найти более сложные выражения эмотивности, такие как парцелляция, синтаксический параллелизм, а также все ранее перечисленные способы выражения.

Речедетельностные характеристики текста включают также мотивационную составляющую, связанную с обозначением элементов, которые побуждают учащихся к изучению и активному восприятию информации, а также контекстуальность, предполагающую степень актуальности текстовой информации, ее соответствия происходящим событиям, интересам учащихся.

Непосредственным объектом исследования в настоящей статье является отрывок адаптированного текста Эдит Несбит «Дети железной дороги» (The Railway Children, Edith Nesbit) который взят из учебника Spotlight, соответствующего государственным стандартам, для 10 класса [Афанасьева, Дули, Михеева, 2016, с. 34–35]. Предполагается, что на данном этапе у учеников сформирована база языка, а также их примерным уровнем является B1+.

В отрывке произведения рассказывается о жизни лондонской семьи, которая переезжает жить в дом возле железной дороги. Речь также идет о взаимоотношениях между родителями и детьми об окружающей их местности.

Текст повествует о событиях, относящихся к прошедшему этапу истории. Это может создать впечатление, что его сюжет не является актуальным. В свою очередь, это может говорить о низкой степени **контекстуальности** сюжета как существенной речедетельностной характеристики текста в целом. Вместе с тем, текст рассказывает о происходящей в другом веке истории, что может увлечь читателя. Таким образом, невысокая контекстуальность сюжета восполняется его **мотивационной составляющей**, которая выражается в том, что учащихся может заинтересовать то, как у детей другого времени проходило детство, как жили люди в другое время, как себя вели и какие были особенности языка, на котором они говорили. Изложенная в тексте история заставляет учеников, которые изучают это произведение, задуматься, а также подсознательно сравнить свое детство с детством персонажей. Укреплению мотива к прочтению текста может способствовать предъявление языковых выражений,

обозначающих другие условия жизни: *in an ordinary red-brick-fronted villa, with coloured glass in the front door, a tiled passage that was called a hall, a bathroom with hot and cold water, electric bells, French windows, a good deal of white paint, and every modern convenience', as the estate agents say.*

Другой важной речедетельностной характеристикой текста является его ярко выраженная **эмотивность**. Рассказ передает характеры персонажей, а также ставит читателя в позицию несуществующего члена семьи, наблюдателя, который участвует во всех событиях, сопереживает персонажам, но не может ничего сделать. В тексте встречается много эмотивной лексики. Примером могут послужить следующие предложения: *The **dreadful** change came quite suddenly*»; *Mother did not spend all her time paying **dull** calls to **dull** ladies, and sitting **dully** at home waiting for **dull** ladies to pay calls to her.* Имеются также анафоры и антитезы, ср.: *They also had a father who was just perfect — never cross, never unjust, and always ready for a game...*

Грамматическая сложность текста как его речедетельностная характеристика в рассматриваемом случае не препятствует его успешному восприятию. Стоит сказать, что в тексте присутствуют видо-временные формы, которые понятны ученикам на данном периоде обучения. К ним относятся формы Past Simple, Present Simple, Past Perfect, Present Perfect. На старшем этапе обучения при детальном анализе текста ученики должны уметь обосновать, почему в конкретном предложении использовано конкретное время. Это касается, например, следующих предложений: *Of course, mothers never **have** favourites, but if their mother **had had** a favourite, — it **might have been** Roberta.*) Кроме этого, в тексте используется как активный, так и пассивный залог, модальные глаголы, определения, выраженные причастными оборотами (*They had a kind and merry nursemaid, and a dog who **was called** James, and who was their very own*).

Говоря о **когнитивных характеристиках текста**, следует отметить, что его **информационная (лексическая) насыщенность** соответствует уровню B1+/B2. В тексте содержится много прилагательных, отглагольных прилагательных и наречий, которые выполняют эстетическую функцию. К данным словам относятся, например, следующие: *ordinary, tiled, red-brick-fronted, dull, merry, just, extremely, dreadful, suddenly.* Кроме того, в тексте много актуальных устойчивых выражений и фразеологизмов, которые его не перегружают, в частности, *good deal, estate agent, grow up, make up for, great occasions, a means of.*

Что касается когнитивных схем, отраженных в тексте, то их едва ли можно считать сложными в связи с тем, что текст является адаптированным. В основном, тут можно найти две следующие схемы: **Субъект1-действие-субъект2-действие** (*Mother did not spend all her time... waiting for dull ladies to pay calls to her*) и **Субъект-характеристика-описание** (*Next came Peter, who wished to be an engineer when he grew up*).

Относительно структурированности текста как его психолингвистической характеристике, следует отметить, что текст хорошо структурирован: вначале дается описание всей семьи, потом рассказывается про характер каждого ее члена, приводятся истории из их жизни.

Таким образом, в данной статье выделены психолингвистические характеристики учебного текста, которые могут помочь преподавателям при отборе языкового материала во время составления технологической карты урока: речедетальностные свойства (мотивационная составляющая, контекстуальность, эмотивность, грамматическая сложность), когнитивные характеристики (лексическая насыщенность и когнитивные схемы), а также особенности содержательного структурирования.

Литература

- Афанасьева О. В., Дули Дж., Михеева И. В. Английский язык. 10 кл. Базовый уровень: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Express Publishing; Просвещение, 2016.
- Афанасьева О. Ю. Актуальные проблемы лингводидактики: учебно-методическое пособие. Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр Рос. акад. образ., 2021.
- Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. М.: Флинта, 2016.
- Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Директ-Медиа, 2013.
- Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: НПФ «Смысл», 1997.
- Панченко Т. В. Психолингвистические основы обучения аналитическому восприятию учебного текста // Вестник Камчатского государственного технического университета. 2010. № 10. С. 134–140.
- Попова О. В. Психолингвистическое моделирование процессов восприятия научно-учебного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2012.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ Астрель; Полиграфиздат, 2010.

ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

М. А. Зраева,

аспирант 1-го года обучения, МПГУ

Настоящая статья посвящена вопросу обучения учащихся старшей школы интерпретирующему чтению с целью их эмоционального развития. В статье описываются понятие и особенности интерпретирующего чтения, раскрываются ключевые речевые умения. Предлагаются примеры упражнений, направленных на формирование умений интерпретирующего чтения. *Ключевые слова:* чтение на иностранном языке, интерпретирующее чтение, эмоциональный интеллект, эмотивный текст, эмоционально-развивающее обучение.

INTERPRETIVE READING IN THE CONTEXT OF EMOTIONALLY DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE TEACHING

M. A. Zraeva

This article is devoted to the issue of teaching high school students interpretive reading for the purpose of their emotional development. The article describes the concept and features of interpretive reading, reveals key speech skills. Examples of exercises aimed at developing interpretive reading skills are offered.

Keywords: reading in a foreign language, interpretive reading, emotional intelligence, emotive text, emotionally developing learning.

Вопрос о необходимости переосмысления способов обучения иноязычному чтению в современной методической науке ставится ввиду наличия установки к прагматизации чтения в повседневной жизни детей и подростков. При этом отмечается тенденция роста количества текстов, обслуживающих повседневную и учебную деятельность подростков, изменяются приоритеты в функциях чтения, в рамках которых предпочтение все больше отдаётся информационной функции. Реализация ценностно-ориентационной функции чтения на уроках иностранного языка, в свою очередь, воплощается преимущественно не через активный характер обсуждения проблематики текста, но через его содержание.

Вышеперечисленные тенденции выделяются на фоне возрастающей потребности общества в воспитании гармоничной, эмоционально развитой личности учащегося [Коряковцева, 2023]. Инструментами такого воспитания становятся средства эмоционально-развивающего обучения, которое представляет собой социально и индивидуально обусловленный способ, процесс и результат эмоционального, коммуникативного, когнитивного и духовно-нравственного развития учащегося, имеющего целью воспитание у него высших чувств, развитие эмотивных языковых и речевых способностей, формирование учебно-познавательной мотивации, эмоциональной рефлексии, эмоциональной саморегуляции и эмпатии в ходе приобретения школьниками иноязычного эмоционального опыта общения [Чернышов, 2023, с. 54]. Ключевой целью такого обучения является развитие эмоционального интеллекта учащихся — многомерной способности узнавать, различать, интерпретировать и воспроизводить эмоции с целью достижения целей коммуникации [Чернышов, 2024].

Описание требований к развитию эмоционального интеллекта учащихся старшей школы отражено в Федеральной образовательной программе среднего общего образования в пункте 96.8.4. Согласно документу, эмоциональный интеллект предполагает сформированность у учащихся умений саморегулирования проживаемых эмоциональных реакций; самосознания, выраженного в способности понимать собственное эмоциональное состояние; внутренней мотивации, включающей стремление к успеху и инициативность; эмпатии, предполагающей способность понимать эмоциональное состояние других, способность к сопереживанию и сочувствию; и, наконец, социальных навыков, подразумевающих способность учащегося старшей школы выстраивать эмоционально благоприятные отношения с представителями страны изучаемого языка и соотечественниками [Федеральная образовательная программа..., ЭР].

Развитие эмоционального интеллекта тесно связано с содержанием обучения иностранному языку. В данной статье мы затрагиваем вопрос расширения содержания обучения чтению с целью выработки его эмоционально-развивающего потенциала.

В концепциях отечественных ученых И. В. Рахманова, Т. А. Серовой, Л. В. Щербы именно чтению отводится роль ведущего способа воспитания и развития. В контексте чтения, как вида речевой деятельности, особую роль играет его содержательная сторона. Текст выступает в качестве посредника между автором и читателем, побуждая их вступать в диалог умов и культур; он способен пробудить

чувства читателя через демонстрацию эмоционально окрашенных событий и героев, побудить его на свершение нравственного поступка, стать толчком к формированию новых качеств личности. Вышеупомянутая способность к распознаванию, корректному восприятию и выражению эмоционального отклика на прочитанное определяется не только развитостью умений в чтении, но и степенью развития эмоционального интеллекта читателя. В целях развития эмоционального интеллекта учащихся особую ценность, в свою очередь, представляет эмотивный текст.

Эмотивным является тот текст, который способствует адекватному восприятию и пониманию читателем эмоционального компонента содержания. Преследуя эмоциональные коммуникативные цели, главная его цель — передача информации об эмоциях [Чернышов, 2023]. Так, эмотивный текст выступает:

1. Толчком к эмоциональной активизации учащихся;
2. Стимулятором их познавательной деятельности;
3. Средством для интерпретации и формулировании выводов об эмоциональном содержании;
4. Репрезентацией эмоциональных концептов иноязычной лингвокультуры.

Существует набор критериев отбора эмотивных текстов, которые становятся надежным элементом системы эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам: критерии аутентичности; жанровой достаточности; эмоциональной насыщенности и эстетического воздействия текста на реципиента; критерий контрастивности; критерий включенности фразеологических единиц [Чернышов, 2008].

Тем не менее, недостаточно предоставить учащимся к прочтению эмотивный текст, но важно организовать их учебную деятельность таким образом, чтобы эмотивный потенциал текста был реализован в полном объеме. Ресурсы ознакомительного, просмотрового, изучающего и поискового видов чтения по С.К. Фоломкиной ставят перед учащимися познавательную задачу в достижении определенного уровня понимания текста, где наличие эмотивного компонента содержания может стать препятствием для выполнения коммуникативной задачи. По данной причине в контексте эмоционально-развивающего обучения в работе с эмотивными текстами мы предлагаем использовать интерпретирующее чтение.

Интерпретирующее чтение является одним из видов чтения на иностранном языке в образовательных (учебно-воспитательных) целях. По Н.Н. Сметанниковой, оно является «интегративной частью

чтения смыслового, представляющего собой комплекс приемов читательской грамотности, использующийся для восприятия, воспроизводства текстовой информации и ее трансформации в личные смысловые установки, приоритеты и понятийные сюжеты» [Сметанникова, 2013]. Исходя из функций чтения, как вида речевой деятельности, интерпретирующее чтение направлено на развитие у учащихся способностей неискаженной передачи прочитанного своими словами [Коряковцева, 2023].

Сообразно работам исследователей Ю.М. Лотмана, В. Сергиевского, Л.В. Щербы и С.К. Фоломкиной такое чтение является многомерной интерпретацией иноязычного текста как аккумулятора культуры на лексико-грамматическом, содержательно-смысловом и оценочном уровнях. Согласно этому определению, в рамках интерпретирующего чтения первостепенной задачей учащегося является поиск и анализ содержащихся в тексте языковых единиц, имеющих национально-культурную семантику, в том числе, в аспекте номинации чувств и эмоций. С опорой на такие языковые единицы, читатель воспринимает содержание текста — выделяет его основную мысль, отделяет главную информацию от второстепенной; и, наконец, на оценочном уровне выражает к прочитанному тексту собственное отношение, обусловленное оформленным эмоциональным откликом. Бесспорно, формирование собственного мнения к прочитанному и его отделение от позиции автора возможно только на высоком уровне понимания текста. Под пониманием текста исследователь З.И. Клычникова подразумевала многомерную характеристику, представляющую собой совокупность типа понимания, его вида, плана и ступени.

Итак, интерпретирующее чтение предполагает понимание:

- синтетического типа, полного характера смыслового восприятия;

- вида всего языкового материала (языковых средств, выраженных в используемой лексике и грамматике) текста;

- эмоционально-оценочных и побудительно-волевых планов текста;

- на первой или второй ступени: полного, точного понимания общего содержания текста и его деталей или достаточно точного и полного понимания с некоторыми несущественными ошибками в понимании деталей.

Уровень понимания текста характеризует его глубину. Согласно изложенным выше признакам, для продуктивного интерпретирующего

чтения учащемуся необходимо находиться на седьмом уровне понимания иноязычного текста. Такое глубокое понимание содержания обязательно включает в себя так называемое «поступочное понимание» [Артемов, 1969], предполагающее переход от прочитанного к деятельности или формированию личности читателя, в зависимости от жанра предлагаемого к прочтению текста.

К тому же, бесспорным является тот факт, что для восприятия эмоционально-оценочного и побудительно-волевого планов текста от учащихся требуется достаточный уровень владения иностранным языком и должный уровень развития когнитивных способностей. Поэтому мы считаем важным подчеркнуть, что наибольшую целесообразность внедрение интерпретирующего чтения имеет именно в старших классах. Через внедрение в практику чтения старшеклассников художественных и других эмотивных текстов, удастся не только реализовать развивающий потенциал чтения, но и сохранить языковую аутентичность, посредством которой учащиеся получают возможность соприкоснуться с сокровищницей культурного наследия англоговорящих народов.

Опишем две глобальные группы умений интерпретирующего чтения, опираясь на его характеристику, как чтения глубокого. К умениям интерпретирующего чтения эмотивных текстов мы относим:

Умения понимания на уровне значений		Умения понимания на уровне смысла	
Ориентационные	Ориентация в контексте повествования, в социокультурных реалиях описываемых событий	Поисковые	Поиск лингвокультурных единиц и связанных с ними эмоциональных концептов
Прогностические	Антиципация содержания эмотивного текста по заголовку, первым/последним предложениям его абзацев и т. д.	Интерпретационно-поисковые	Выявление причины и следствия происходящего в тексте, эффективная работа с подтекстом, понимание структурно-смысловых связей
Идентификационные	Определение действующих лиц, времени и места событий	Интерпретационно-оценочные	Выражение собственной и авторской личностной оценки описываемых в тексте событий, героев и их поступков

Представленная группа умений понимания на уровне значений сфокусирована на зрительном восприятии, декодировании и первичном осмыслении представленного учащемуся эмотивного текста преимущественно по внешним характеристикам. Данная группа умений включает в себя:

- умение определения логической последовательности главных фактов, событий;
- умение определять главную мысль, отделять главную информацию текста от второстепенной;
- умение прогнозировать содержание текста по его фрагментам, заголовку;
- умение находить запрашиваемую информацию (действующие лица, время и место описываемых в тексте событий) [Федеральная образовательная программа..., ЭР].

Проработка внутренних характеристик текста и смысловой его интерпретации воплощены в группе умений понимания на уровне смысла. Эта группа умений описывает следующие умения Федеральной образовательной программы, включенные в содержание обучения чтению:

- умение полно и точно понимать текст на основе его информационной переработки;
- умение устанавливать причинно-следственную связь между изложенными в тексте событиями [Федеральная образовательная программа..., ЭР].

Именно умения данной группы развиваются на глубоком уровне проникновения учащегося в содержание текста. Результатом процесса чтения становится понимание прочитанного, осмысление и демонстрация эмоционального отклика, выраженного в собственном мнении и характере проживаемых читателем эмоций [Родина, 2014]. З.И. Клычникова подчеркивала, что при организации работы над чтением существует необходимость «преобразования читающего из лица просто воспринимающего и созерцающего в лицо сопереживающее», чего возможно добиться только путем апелляции к чувствам самих учащихся, обращению к их личному отношению к прочитанному [Клычникова, 1983]. Наиболее ярко такое сопереживание проявляется уже после понимания учащимся прочитанного, воплощаясь в решении, которое он принимает на фоне осмысления эмоций и чувств описываемых в тексте лиц, эмоциональной окраски событий и собственно позиции автора.

Приведем некоторые примеры формулировок заданий к упражнениям интерпретирующего чтения в рамках эмоционально-развивающего обучения на материале английского языка:

Умения понимания на уровне значений

Ориентационные умения:

— When does the action take place? What do you know about this historical period?

— Have a quick look at the text and guess what country it describes. What holidays from that country's culture do you know about?

Прогностические умения:

— Look at the title and the pictures of the text. Which genre the story will be? A thriller, a detective story, a romance? Why?

— What emotions do you experience while reading the first sentences of each paragraph? Are you excited, surprised, or threatened?

Идентификационные умения:

— Find information in the text about the main characters and fill in the table with their names, ages, appearances, and positive and negative traits. Are these characters positive or negative, and why? Explain your opinion.

Умения понимания на уровне смыслов

Поисковые умения:

— Underline words with a negative connotation. What do they describe — an action, a character, a situation?

— In which words does the author describe Simon's feelings? Are they pleasant or unpleasant in general?

Интерпретационно-поисковые:

— Describe the way the characters felt in your own words.

— Retell the text in 3 emotions.

— Does the text sound positive or negative? Prove your opinion. Replace all the words with emotional colouring from the first paragraph with their synonyms from the list below.

Интерпретационно-оценочные:

— If you were the character, would do the same? What traits of character would help you to make a choice?

— Why did it happen? Were there the other ways to solve the problem according to the context?

— Write an alternative ending to the story.

Упражнения интерпретирующего чтения возможно представить как открытого, так и закрытого типа, предоставляя учителю иностранных языков многообразие форм для использования инструментов такого чтения в соответствии с нуждами конкретного

ученического коллектива, располагаемым временем на уроке и спецификой эмотивного текста, на материале которого организована работа по чтению. Приветствуется дополнение упражнений открытыми опорами (таблицами, пустыми ментальными картами и др.), работая над заполнением которых учащиеся, помимо предметных и личностных умений, будут совершенствовать познавательные УУД.

В заключение отметим, что в современной концепции эмоционально-развивающего обучения роль интерпретирующего чтения довольно трудно переоценить. В статье были изложены основания, по которым авторами статьи в долгосрочной перспективе предлагается расширить содержание обучения иноязычному чтению в старшей школе с целью включения в перечень отдельной группы интерпретационных умений, которая бы служила точкой схождения личностных и предметных результатов обучения чтению, как проверенного временем инструмента развития личности учащихся школы.

Литература

- Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
- Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Издание второе, исправленное. М.: Просвещение, 1983.
- Коряковцева Н. Ф. Чтение на иностранном языке как социально-коммуникативная деятельность и социокультурный феномен в содержании языкового образования: преемственность традиций и новые вызовы // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования. СПб.: Политех-пресс, 2023.
- Родина М. Ю. К вопросу о создании комплекса упражнений для обучения иностранных студентов чтению и пониманию художественных текстов. Минск: Белорусский Дом печати, 2014.
- Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: Пособие для учителя. М.: Баласс, 2013.
- Чернышов С. В. Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008.
- Чернышов С. В. Школьное иноязычное образование в эмоциональном измерении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 49–64.
- Чернышов С. В. Эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного образования как методический феномен // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 113–129.
- Федеральная образовательная программа среднего общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228).

СОЗДАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ В ОБУЧАЮЩИХ ВИДЕО

Ж. О. Комиссарова,

студент IV курса, СНИУ им. акад. С. П. Королева

М. А. Гончарова,

канд. филол. наук, доц., СНИУ им. акад. С. П. Королева

В работе проводится анализ обучающих видео как поликодовых мультимодальных текстов. Авторы выдвигают гипотезу, согласно которой обучающее видео, предназначенное для самостоятельного просмотра, должно содержать основные элементы урока, а его особенности, определяемые поликодовым и мультимодальным характером такого вида текста, должны способствовать развитию учебной автономии. В ходе исследования удалось доказать, что обучающее видео содержит три основные фазы урока: вступление, проработку и применение, которые реализуются с некоторыми особенностями, обусловленными отсутствием непосредственного контакта между учителем и обучающимися. Сочетание кодов и модусов позволяет просто, емко и интересно донести информацию.

Ключевые слова: поликодовый текст, мультимодальный текст, обучающее видео, учебная автономия, фазы урока.

CREATING OPPORTUNITIES FOR LEARNING AUTONOMY IN INSTRUCTIONAL VIDEOS

Z. O. Komissarova, M. A. Goncharova

The paper analyzes instructional videos as polycode multimodal texts. The authors hypothesize that an instructional video intended for independent viewing should contain the main elements of the lesson, and its features, determined by the polycode and multimodal nature of this type of text, should contribute to the development of learning autonomy. In the course of the study, it was possible to prove that the instructional video contains three main phases of the lesson: introduction, elaboration and application, which are implemented with some features due to the lack of direct contact between the teacher and the students. The combination of codes and modes allows to simply, succinctly and interestingly convey information.

Keywords: polycode text, multimodal text, instructional video, learning autonomy, lesson phases.

Ученые сходятся во мнении, что наибольшую эффективность в обучении можно достичь при высокой мотивации, заинтересованности, ответственности и целенаправленности обучающегося. Этими качествами обладают ученики с высоким уровнем учебной автономии.

Современные отечественные исследователи, предлагая определения учебной автономии, несколько по-разному расставляют акценты. И. Д. Трофимова характеризует учебную автономию как «способность личности принять на себя ответственность за результаты учебной деятельности, способность к самостоятельному анализу учебной ситуации, языкового и учебного опыта, к дальнейшему самостоятельному совершенствованию» [цит. по Хусаинова, 2022, с. 211]. Н. Ф. Коряковцева подчеркивает, что учебная автономия предполагает относительную независимость от педагога и возможность обучающимся самостоятельно планировать и регулировать познавательную деятельность [Хусаинова, 2022, с. 211].

Но какие материалы могут быть использованы для учебной автономии?

Опираясь на книгу *Lernerautonomie und Lernstrategien* авторов Питера Биммеля и Уте Рампиллон, можно утверждать, что лучше всего учебный материал воспринимается при его визуализации или схематизации [Bimmel, Rampillon, 2000, s. 101], а понимание речи облегчается использованием жестов и мимики [Bimmel, Rampillon, 2000, s. 75]. В таком виде обучающиеся сами могут разобраться в материале и лучше его запомнить, что способствует развитию их самостоятельности в обучении. Другие исследователи предлагают использовать для формирования у обучающихся учебной автономии потенциал мультимедийных технологий. Так, М. Н. Губатенко предполагает, что информатизация образования, как с помощью обучающих видео, так и с помощью приложений, позволит привлечь внимание обучающегося и стимулировать познавательную деятельность за счет грамотного оформления материала с помощью иллюстраций, схем, видео [Губатенко, 2023, с. 128].

Преимущество обучающего видео перед другими средствами донесения информации заключается в том, что оно является поликодовым мультимодальным текстом. Поликодовый текст построен «на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих — вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [Сонин, 2005, с. 117]. Иными словами, в поликодовом тексте используются

вербальные и невербальные коды. Под термином «мультимодальный текст» понимается передача информации посредством двух «информационных» каналов: слухового и визуального.

Особая польза передачи информации посредством поликодовых мультимодальных текстов обуславливается использованием нескольких модусов и кодов одновременно. Как утверждает М. Б. Ворошилова, «информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7 %, голосовые характеристики способствуют усвоению 38 % информации, а наличие визуального образа заметно повышает восприятие — до 55 %» [Ворошилова, 2007, с. 74]. Таким образом, одновременное согласованное воздействие нескольких каналов передачи информации помогает реципиенту лучше усвоить информацию, а невербальные средства способствуют пониманию проблемы текста и акцентируют внимание на особо важной информации. Вместе эти элементы позволяют ясно, полно и просто донести информацию до реципиента.

Большинство поликодовых мультимодальных текстов с успехом применяются на занятиях для иллюстрации изучаемого материала, однако некоторые из них можно использовать для учебной автономии. С нашей точки зрения, для целей учебной автономии подходят обучающие видео, в которых реализованы основные фазы урока.

Урок состоит из трех основных фаз: вступление, проработка и применение [Ende et al., 2013, s. 103]. Вступление заключается в активации имеющихся знаний, пробуждении интереса обучающихся к новой теме, мозговом штурме. Фаза проработки состоит из презентации нового учебного материала, систематизации новой информации и выполнения упражнений для усвоения изученного материала. Фаза применения подразумевает использование нового материала обучающимися в аутентичной ситуации говорения для закрепления пройденного. Вместе все фазы обеспечивают полное усвоение материала [Ende et al., 2013, s. 101]. Если эти фазы присутствуют в обучающем видео, ученики могут с его помощью самостоятельно изучить материал.

Для проверки нашей гипотезы мы проанализировали видео из серии обучающих видео *Deutsch mit Ida* на канале *24h Deutsch*¹ для уровня A2/B1. Представим анализ на примере видео «Wegbeschreibung auf Deutsch».

¹ Wegbeschreibung auf Deutsch (2017) // Learn German with Ida. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FebK58DTZnU&list=PLyehE9tBUdvnMS5Dkxo7yKItvULHOvfm3&index=5>.

Проанализировав вербальные и невербальные составляющие, мы пришли к выводу, что в данном видео содержатся фазы вступления, проработки и применения, выраженные этапами презентации темы, целей обучающего видео, активации имеющихся знаний, презентации нового учебного материала, семантизации нового материала и демонстрации использования нового материала в аутентичной ситуации говорения. Рассмотрим эти фазы подробнее.

Фаза вступления: первый отрывок видео очень короткий и длится 16 секунд. За это время спикер проговаривает тему видео, которая также указана и в названии. В выделенном отрывке проговаривается цель урока, а именно научиться просить объяснить дорогу и самостоятельно давать такое объяснение, и ее актуальность, обусловленная пользой новой лексики в повседневных ситуациях. Также зрителю задаются вопросы о его предварительных знаниях по этой теме. Этот отрывок видео настраивает обучающегося на изучение нового материала, сосредотачивает его внимание на теме видео, из чего мы делаем вывод, что это фаза вступления, а именно презентация темы, целей обучающего видео, активация имеющихся знаний.

Вербальный код в данном отрывке реализуется благодаря клише в виде приветствия, вопросам, которые спикер задает зрителям, и ответам, которые она сама на них дает, т. к. в обучающем видео нет прямого взаимодействия спикера и зрителя. Кроме вербального кода, необходимого для донесения информации, данный отрывок использует ряд невербальных кодов, которые облегчают восприятие информации. Речь сопровождается четкой артикуляцией, что относится к вербальному паралингвистическому коду, и выразительной мимикой спикера, реализуемой посредством кинесического кода, что облегчает понимание речи, а субтитры дублируют устную речь и позволяют понять текст тем, кто еще плохо воспринимает информацию на слух.

Фаза проработки (этап презентации нового материала): Следующий отрывок видео длится с 0:19 по 0:42. Он представляет собой небольшую сценку, где спикер и еще одна героиня разыгрывают ситуацию реального общения: спикер просит объяснить ей дорогу к необходимому ей кабинету. Ее собеседница отвечает на вопрос, используя лексику новой темы. Из данного разговора мы заключаем, что это фаза проработки, а именно презентация нового учебного материала.

В данном отрывке используется ряд как вербальных, так и невербальных кодов. Большинство из невербальных кодов

(сценографический (оформление пространства), проксематический (движения), кинесический (жесты, позы)) направлены на имитацию аутентичной ситуации говорения. Они дополняются художественно-театральным (сюжет), вербальным паралингвистическим (подача, интонация, акцент) кодами, с помощью которых в игровой форме передается информация. Вместе коды делают презентацию новой лексики, представленной вербальным кодом, наглядной и увлекательной.

Фаза проработки (этап семантизации нового материала): Третий отрывок видео длится с 0:43 по 3:08 и составляет основу данного видео. В этом отрывке изучаемый материал объясняется спикером устно, а новая лексика или наиболее важные моменты фиксируются на доске. Из этого мы понимаем, что данный отрывок — это фаза проработки, точнее этап семантизации нового материала.

Здесь внимание обучающегося концентрируется на ключевых фразах благодаря тому, что информация дублируется с помощью обоих модусов (аудиального и визуального) и вербального кода, который реализуется как монолог спикера и как надписи на доске (графический код). Рассказываемый материал визуализируется с помощью иконографического кода небольшими изображениями, рисунками и подчеркиваниями, которые облегчают понимание информации. Остальные невербальные коды помогают ярко оформить пространство в кадре. Кроме того, присутствуют звуковые эффекты, которые делают просмотр более привлекательным, и удерживают внимание зрителей.

Фаза применения (демонстрация использования нового материала в аутентичной ситуации говорения): этот отрывок длится с 3:10 до 3:48. В нем уже объясненный материал вновь повторяется в небольшой сценке. Спикер и ее новая знакомая, которая решила ее проводить, идут по коридорам здания. Одновременно девушка вновь проговаривает, как дойти до кабинета. На этом этапе обучающийся может проверить, как хорошо он запомнил новую лексику, послушав разговор девушек, имитирующий аутентичную ситуацию общения. Из этого следует, что это фаза применения, а именно демонстрация использования нового материала в аутентичной ситуации говорения.

В этом отрывке, как и во втором, используется большое количество вербальных и невербальных кодов для увлекательного повтора материала. Также данная сценка дает представление, как надо использовать новую лексику в настоящем разговоре.

Эвалюация: Завершающий отрывок видео, длящийся с 3:49 до 4:18, не относится к фазам урока, однако также является важной

его частью. В этой части спикер активно использует вербальные коды: она устно подводит итог проведенному уроку, а также использует ряд клише для завершения видео.

Как мы видим из анализа, большая часть этапов урока присутствуют и в обучающем видео, однако необходимо подчеркнуть особенности их реализации в видео и на занятии. В частности, в видео отсутствует прямой диалог учителя и обучающегося, презентация материала и его применение в аутентичной ситуации говорения реализуется при помощи небольших сценок, а не диалога учеников и учителя; объяснение материала может проходить как с помощью традиционных способов (как устное и письменное объяснение), так и посредством дополнительных способов (с помощью иллюстраций, анимации, движений спикера в кадре), отсутствует этап упражнения. Вместе с тем, все этапы «классического» урока в обучающем видео присутствуют, благодаря чему обучающиеся могут использовать его для самостоятельной работы и таким образом развивать свою учебную автономию.

Литература

- Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2007. № 3 (23). С. 73–78.
- Губатенко М. Н. Роль цифровых технологий в создании стимулирующей среды // Актуальные проблемы общества, экономики и права в контексте глобальных вызовов: сб. мат-лов XXII Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 15 августа 2023 года. СПб.: Печатный цех, 2023. С. 126–131.
- Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 115–123.
- Хусаинова С. В. Учебная автономия обучающихся как проблема познания // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 210–217.
- Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. Langenscheid, 2000.
- Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. DLL 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplannung. Langenscheidt, 2013.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНАЙЗЕРОВ

И. С. Сорокина,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГУ

Статья посвящена проблеме поиска наиболее эффективных способов изучения иноязычного лексического материала. Обосновывается значимость использования графических организаторов в процессе формирования лексических навыков. Раскрываются значения таких понятий, как «лексический навык», «активный словарный запас», «пассивный словарный запас», «графические организаторы». Особое внимание уделяется рассмотрению видов графических организаторов, применяемых для обучения лексике, таких как ментальная карта, денотатная карта, диаграмма Венна, Т-таблица, концептуальная таблица, цепочка последовательностей, рыбий скелет, метод четырех квадратов. Делается вывод о том, что графические организаторы способствуют эффективному и долговременному запоминанию лексических единиц благодаря структурированию и наглядности.

Ключевые слова: лексический навык, слово, активный словарный запас, пассивный лексический запас, графические организаторы.

MASTERING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS BY MEANS OF GRAPHIC ORGANIZERS

I. S. Sorokina

The article is devoted to the problem of finding the most effective ways to learn vocabulary. The author substantiates the significance of graphic organizers in the process of mastering lexical skills. The article defines key concepts such as “lexical skill”, “active vocabulary”, “passive vocabulary”, and “graphic organizers”. Special attention is paid to the types of graphic organizers used in teaching vocabulary, including mind map, denotative map, Venn diagram, T-chart, concept table, sequence chain, fishbone and four-square writing method sheet. It is concluded that the use of graphic organizers contributes to the effective and long-term retention of lexical units due to their structured and visual nature.

Keywords: lexical skill, word, active vocabulary, passive vocabulary, graphic organizers.

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская.

Изучение иностранного языка тесно связано с необходимостью освоения большого количества слов. Пополнение словарного запаса является одним из главных условий для успешного изучения английского языка, так как лексика лежит в основе всех видов речевой деятельности и является неотъемлемым компонентом для формирования коммуникативной компетентности. Требования к количеству освоения лексических единиц школьниками достаточно высокие, поэтому учащимся трудно ориентироваться в большом потоке информации без ее структурирования. Из этого следует, что учителю важно создать определенные условия, которые облегчат работу учащихся с лексикой. Одним из перспективных решений этой проблемы является использование графических органайзеров. Однако, в практике обучения недостаточно реализуется их лингводидактический потенциал. Поэтому проблема использования графических органайзеров при обучении иноязычной лексике требует детального изучения для практического применения в школьной среде.

При обучении английскому языку совершенствовать лексический навык крайне важно, так как словарный запас позволяет понимать тексты при аудировании и чтении. Помимо этого, лексический навык способствует успешному общению на английском языке как в устной, так и в письменной форме.

Следует отметить, что главной целью обучения лексике является формирование лексических навыков. В научной работе Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой лексический навык рассматривается как комплексное действие, заключающееся в выборе лексических единиц в соответствии с замыслом и нормами сочетаемости с другими лексическими единицами. Это обеспечивает их адекватное использование в конкретных ситуациях и является одним из ключевых условий для успешной речевой деятельности [Пассов, Кузовлева, 2010, с. 276].

В основе формирования лексического навыка лежит слово. Овладеть словом – это значит овладеть его формой (графической и звуковой), значением и правильным употреблением. Звуковая форма необходима для понимания слов на слух при аудировании, а также для их озвучивания в устной речи, а графическая – для письменной речи и чтения. Часто слово в английском языке имеет несколько значений, поэтому важно понимать не только его буквальное значение, но и его коннотации, то есть социальный подтекст и ассоциации. Это напрямую связано с употреблением слов в разных видах речевой деятельности, что позволяет развить как социокультурную, так и социолингвистическую компетенцию и предполагает знание типичных

словосочетаний, грамматических правил употребления слова в предложении [Соловова, 2005, с. 80].

В школьной практике учителя часто сталкиваются с проблемой эффективности усвоения лексических единиц учащимися, что приводит к трудностям в общении и затруднениям в правильности формулировке мыслей на английском языке. Основной причиной этого является недостаток активного словарного запаса.

Словарный запас подразделяется на активный и пассивный. Активный словарный запас включает в себя слова, которые учащиеся используют в речи. Это ключевые единицы общения. Чем богаче активный словарный запас, тем лучше ученик владеет иностранным языком. Пассивный словарный запас — это слова, которые учащиеся понимают в тексте или на слух. Помимо этого, существует потенциальный словарный запас — это слова, которые ученик может понять благодаря контексту, знанию международных слов, словообразования и догадке [Трубицина, 2021, с. 139].

Следует отметить, что прослеживается тесная взаимосвязь между активным и пассивным словарем, так как лексика из пассивного словаря может быть активизирована и, таким образом, благодаря тренировке перейти в активный словарь. Это указывает на то, что граница между этими двумя видами словаря является изменчивой. Более того, изначально следует организовать этапы формирования лексического навыка и учебные материалы таким образом, чтобы лексические единицы крепко закрепились в памяти и остались в активном словарном запасе. Часто из-за того, что введение лексического материала и его тренировка осуществляются недостаточно эффективным способом, лексические единицы остаются в пассивном словарном запасе. Вследствие чего они не используются учащимися в речи. Таким образом, необходимо создать условия, способствующие улучшению качества обработки информации и запоминания словарного запаса. Повысить эффективность обучения лексике можно благодаря графическим органайзерам.

Графические органайзеры — это инструменты, позволяющие организовать информацию на экране компьютера или на бумаге, структурировать учебный материал и с помощью наглядных средств передать суть содержания, что способствует эффективному усвоению, анализу и запоминанию информации [Степанова, 2018, с. 142].

Графические органайзеры способствуют реализации принципа наглядности в обучении, максимально задействовав органы чувств, что особенно актуально в современной «цивилизации изображений».

В лингводидактике важное место занимает визуальная наглядность, включающая разные способы представления информации в удобном для восприятия виде [Изотова, Буглаева, 2015, с. 70].

Проблемой визуализацией занимались в СПбГУ на филологическом факультете. Визуализация выступает связующим звеном между учебным материалом и результатом обучения, преобразуя информацию (например, из текстовой в графическую). Использование графических органайзеров при обучении лексике эффективно, поскольку они позволяют визуально представить тему и ее структуру [Копыловская, Доброва, Успенская, 2015, с. 10].

Следует отметить, что существует достаточно большое количество графических органайзеров. Рассмотрим самые распространенные графические органайзеры для обучения лексике.

1) Ментальная карта (mind map). Она позволяет фиксировать и структурировать информацию в специальном графическом виде с помощью кратких записей, ассоциативных связей, изображений. Ментальные карты выступают альтернативой традиционным способам обработки и передачи учебного материала (коротким записям, конспектам, таблицам и др.). Они служат продуктивным средством для развития у учащихся мыслительных операций и мышления.

Ментальные карты просты в использовании. Учащиеся могут создавать их у себя в тетради или на доске. В центр ментальной карты помещается тема (главная идея), а от нее прорисовываются логические разветвления, ассоциативные цепочки, которые включают в себя второстепенные понятия и информацию. Необходимо отметить, что при создании ментальной карты следует писать печатными буквами, чтобы текст читался разборчиво. Для того чтобы сделать интеллектуальную карту более выразительной, а информацию более запоминающейся, следует дополнить ее цветными иллюстрациями (см. рис. 1).

Помимо этого, благодаря развитию технологий, появилась возможность использовать онлайн-сервисы и компьютерные программы как на уроках иностранного языка, так и самостоятельно учащимися дома. Данные программы делают процесс создания ментальных карт более эффективным, быстрым и интерактивным.

2) Денотатная карта/граф (Denotative map). Данный инструмент предназначен для анализа ключевого понятия, представляющий собой структурированное чередование существительных и глаголов. Ключевое понятие помещается в центр, затем к нему подбираются глаголы, описывающие действия и процессы, происходящие с этим понятием. Далее к каждому глаголу подбираются соответствующие

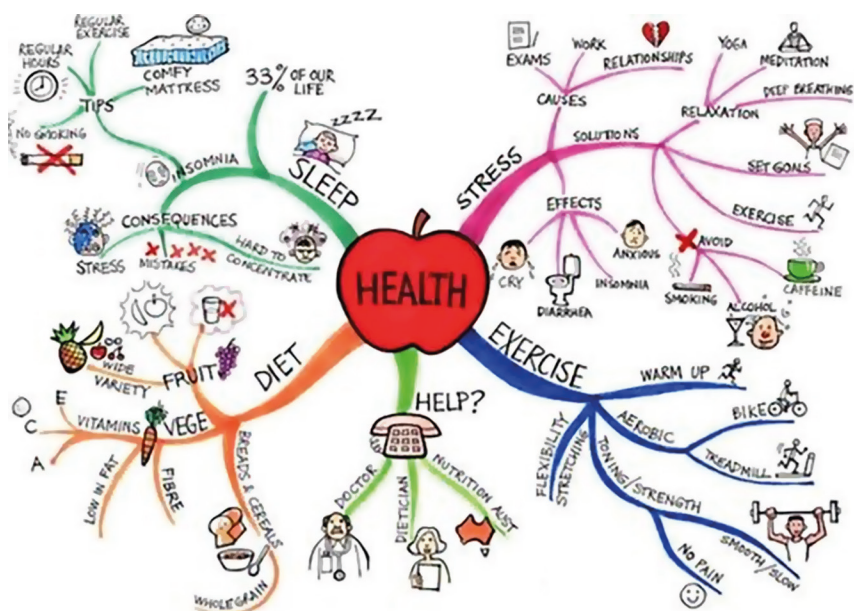


Рис. 1. Пример ментальной карты по теме “Health”

существительные, в результате чего образуются словосочетания и даже предложения. Таким образом, денотатная карта позволяет рассмотреть понятие с разных сторон и сформулировать осмысленное предложение [Балина, 2016, с. 112] (см. рис. 2).

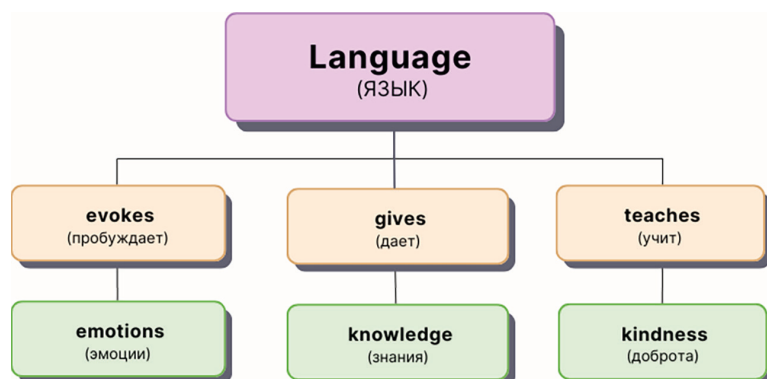


Рис. 2. Пример денотатной карты по теме “Language”

3) Диаграмма Венна (Venn Diagram). Этот вид органайзера, состоящий из двух-трёх пересекающихся окружностей, помогает выявить сходства и различия между различными предметами, явлениями, процессами или идеями. На пересечении окружностей записываются сходства понятий, а по бокам – индивидуальные характеристики [Степанова, 2018, с. 147] (см. рис. 3).

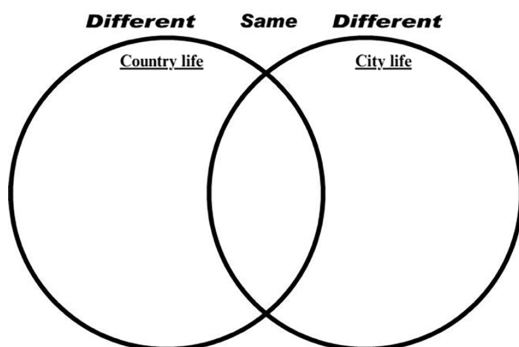


Рис. 3. Пример диаграммы Венна по теме “Country life VS city life”

4) Т-таблица (T-chart). Данная таблица позволяет анализировать различные аспекты темы или идеи, выявляя преимущества и недостатки, сходства и различия или другие противоположные характеристики. Заполнение таблицы включает в себя перечисление аргументов «за» и «против» данной идеи. Данный инструмент можно использовать при мозговом штурме, для сравнения лексических единиц и для заданий по типу true-false (см. рис. 4).

Distance learning 	
Pros	Cons

Рис. 4. Пример Т-таблицы по теме “Distance learning”

5) Концептуальная таблица (Concept Table). Представленный графический органайзер используется для структурирования информации и выделения ключевых характеристик сравниваемых явлений. Он особенно удобен при анализе трех и более понятий.

Горизонтальные ряды таблицы включают в себя сравниваемые элементы, а вертикальные — свойства, по которым проводится сравнение. Такая структура позволяет провести полный сравнительный анализ и комплексную оценку [Балина, 2016, с. 114] (см. рис. 5).

Facts about school	Russia	The USA	The UK
Age of pupils, levels			
Uniform			
Exams			
Subjects			
Types of school			
Holidays			

Рис. 5. Пример концептуальной таблицы по теме “Education”

6) Цепочка последовательностей (Sequence Chain). Этот графический органайзер помогает визуализировать последовательность этапов события или процесса. Учащиеся представляют этапы в определенном порядке, что полезно, например, для пересказа текста или составления письменного и устного высказываний, то есть на последнем этапе формирования лексических навыков (варьирующе-ситуативном) (см. рис. 6).

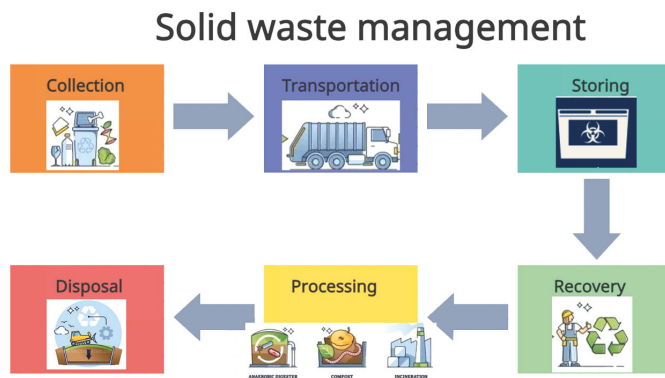


Рис. 6. Пример цепочки последовательностей по теме “Waste management”

7) Рыбий скелет (Fish bone). Данный инструмент позволяет описать причинно-следственные связи какого-либо явления или события. Он позволяет осознать проблему и найти способы ее решения.

Рыбий скелет состоит из четырех частей: «голова рыбы» — это основная проблема или тема для анализа, «верхние кости»– причины и признаки того или иного явления или проблемы, «нижние косточки» включают в себя следствия, «хвост» рыбы содержит вывод или ответ на поставленный вопрос [Соловьева, 2023, с. 263] (см. рис. 7).

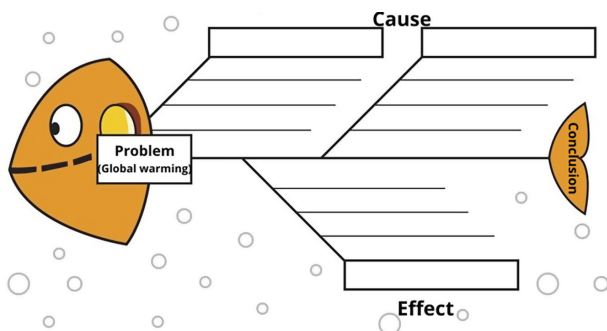


Рис. 7. Пример скелета рыбы по теме “Global warming”

8) Метод четырех квадратов (Four-square writing method sheet). Данный графический органайзер является значимым при формировании лексических навыков, так как метод четырех квадратов включает в себя все характеристики слова, которые необходимо усвоить: форма, значение и употребление слова. Для его создания необходимо расчертить лист на четыре части и на пересечении линий указать лексическую единицу, которую нужно изучить. Учащимся необходимо написать определение слова, затем составить предложение с лексической единицей, перечислить синонимы и нарисовать рисунок (см. рис. 8).

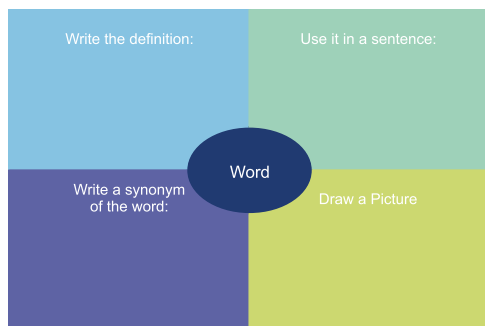


Рис. 8. Пример метода четырех квадратов

Проанализировав ряд научных работ, мы составили список преимуществ графических органайзеров при обучении лексике:

1) эффективная обработка информации: они позволяют структурировать и систематизировать большой объем лексического материала;

2) реализация принципа наглядности: наглядность (картинки, цвета, схемы) способствует созданию прочных ассоциаций, которые надолго откладываются в памяти;

3) развитие когнитивных способностей: создание органайзеров стимулирует развитие ассоциативной памяти, воображения и критического мышления;

4) фокусирование на ключевой информации: они позволяют выделить самые важные лексические единицы от второстепенных;

5) генерация новых идей: возможность доработки графических органайзеров, добавления недостающей информации и новых идей через некоторый промежуток времени;

6) развитие навыков анализа и перекодирования информации: учащиеся учатся находить, анализировать и преобразовывать информацию из текстовой формы в визуальную и наоборот;

7) оценка сформированности лексических навыков: у учителя есть возможность проверить знания учащихся графической формы слова, его значения и правильного употребления;

8) удобство использования: подходят как для классной работы, так и для самостоятельного использования дома, как на бумаге, так и в цифровом формате [Балина, 2016; Минеева и др., 2022; Тенякова, Сымова, 2023].

Таким образом, графические органайзеры выступают высоко эффективным средством для развития лексических навыков учащихся, поскольку они обладают достаточно высоким лингводидактическим потенциалом. Они способствуют более быстрому запоминанию новых слов благодаря структурированию информации и реализации принципа наглядности, что позволяет лексическим единицам сохраниться в активном словарном запасе.

Литература

Балина О. Г. Графические техники визуализации информации как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов (на примере изучения курса «Педагогика») // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. С. 110–116.

- Изотова Н. В., Буглаева Е. Ю. Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. 2015. № 2. С. 70–73.
- Копыловская М. Ю., Доброва Т. Е., Успенская А. А. Describing visual prompts: учебное пособие для обучения описанию научной наглядной информации на английском языке. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2015.
- Минеева О. А., Борицкая Ю. М., Казначеев Д. А. Ментальные карты в развитии лексической компетенции студентов бакалавриата неязыковых профилей // Проблемы современного педагогического образования. 2022. С. 247–250.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М: Русский язык. Курсы, 2010.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005.
- Соловьева Т. А. Использование средств визуализации при обучении грамматике на уроках английского языка // Молодой ученый. 2023. № 6. URL: <https://moluch.ru/archive/453/99865/> (дата обращения: 06.12.2024).
- Степанова Е. А. Использование графических органайзеров как способ формирования познавательной компетенции на уроках английского языка // Эмиховские чтения: материалы V международной научно-практической конференции. 2018. № 5. URL: <https://elibrary.ru/jspui/handle/ru-tsu/17125> (дата обращения: 05.12.24).
- Тенякова Е. А., Сымова Ю. А. Использование ментальных карт при обучении лексике на занятиях по английскому языку // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: сб. мат-лов междунар. конф. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. С. 202–204.
- Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата: (академический курс). М.: Юрайт, 2021.

ОТ ШЕКСПИРА ДО ШОТЛАНДИИ: КАК ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ ОБОГАЩАЮТ ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Я. С. Дони́на,

магистрант 2-го года обучения¹, ЛГУ им. А. С. Пушкина

В данной статье рассматривается значимость изучения имен собственных в процессе обучения английскому языку. Особое внимание уделяется их роли в развитии лингвострановедческой компетенции учащихся и углублении их понимания культурного контекста языка. Анализируются ключевые проблемы, связанные с недостаточной интеграцией имен собственных в учебные программы, что может замедлять формирование языковых навыков и ограничивать культурное восприятие. В статье предложены подходы к эффективному использованию имен собственных в образовательном процессе, а также показано, как их изучение способствует обогащению языковой и культурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: имена собственные, интеграция, лингвострановедческая компетенция, метод, межкультурная коммуникация, культурный контекст.

FROM SHAKESPEARE TO SCOTLAND: HOW PROPER NAMES ENRICH THE LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE

Y. S. Donina

This article examines the importance of studying proper names in the process of teaching English. Particular attention is paid to their role in developing students' linguistic and cultural competence and deepening their understanding of the cultural context of the language. Key problems associated with insufficient integration of proper names into the curriculum are analyzed, which can slow down the formation of language skills and limit cultural perception. The article suggests approaches to the effective use of proper names in the educational process, and shows how their study contributes to the enrichment of students' linguistic and cultural competence.

Keywords: proper names, integration, linguistic and cultural competence, method, intercultural communication, cultural context.

Изучение имен собственных представляет собой важный аспект в преподавании английского языка, который не только обогащает языковую компетенцию учащихся, но и способствует формированию

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. В. Малышева.

их лингвострановедческой компетенции. Проблема изучения имен собственных заключается в недостаточной интеграции этого элемента в учебные программы, что ограничивает понимание культурного контекста языка, а также замедляет процесс обучения, снижает степень усвоения знаний. Цель данной статьи — показать, каким образом изучение имен собственных может способствовать формированию лингвострановедческой компетенции и рассмотреть подходы к эффективному использованию имен собственных в учебном процессе. Основная часть статьи сосредоточена на методах и примерах использования имен собственных в обучении, а также на результатах, которые могут быть достигнуты при их применении.

Топонимы, или географические названия, являются важным элементом языка, который не только помогает нам ориентироваться в пространстве, но и раскрывает уникальные аспекты истории, культуры и общества. Английские топонимы, с их многообразием форм и значений, представляют собой интересный объект изучения, поскольку они содержат в себе следы различных эпох и народов, которые повлияли на формирование английского языка и культуры.

Англия, как и многие другие страны, пережила многочисленные волны миграций и завоеваний, каждая из которых оставила свой отпечаток на географических названиях. Различные народы — кельты, римляне, англосаксы, викинги и норманны — внесли свой вклад в формирование топонимической карты Англии [Serbetci, 2019, p. 54–55].

Кельты были одними из первых обитателей британских островов, чьи языковые следы сохранились в топонимах. Примеры кельтских названий включают такие элементы, как:

- “Avon” (старокельтское слово для обозначения реки), встречающееся в названиях рек, таких как Река Эйвон в Уорикшире;
- “Pen” (гора или холм), например, в названии Пеннинских гор (Pennines);
- “Dun” (крепость или холм), как в названиях городов Дунбар (Dunbar) или Дорчестер (Dorchester).

С приходом англосаксов в V–VII вв. топонимика Британии претерпела значительные изменения. Англосаксы принесли с собой язык, который стал основой современного английского. Многие современные английские топонимы имеют англосаксонские корни, включая:

- “Ham” (дом, деревня), например, Бирмингем (Birmingham);
- “Ton” (деревня, город), как в Оксфорде (Oxford);
- “Leigh” (луг), например, Ли (Leigh).

В IX–X вв. викинги, прибывшие из Скандинавии, оставили значительный след в топонимике северной и восточной Англии. Скандинавские элементы часто встречаются в названиях:

- “By” (деревня), например, Дерби (Derby) или Уитби (Whitby);
- “Thorpe” (ферма), как в Сканторпе (Scunthorpe);
- “Holm” (холм, остров), например, в названиях Мелроуз (Melrose).

После завоевания Англии норманнами в 1066 г. французский язык также начал оказывать влияние на топонимику. Многие названия деревень и городов получили элементы французского происхождения, такие как:

- “Beaumont” (красивый холм), например, Бомонт (Beaumont);
- “Mal” (собрание, рынок), например, Мальборо (Marlborough);

Многие английские названия отражают природные особенности местности:

- Реки и водоемы: названия, такие как Темза (Thames) и Уай (Wye), часто имеют древние корни, указывающие на связь с водой;
- Горы и холмы: Пеннины (Pennines) и Сноудон (Snowdon) — примеры названий, происходящих от кельтских или скандинавских слов.

Некоторые названия отражают занятия жителей:

- “Mill” (мельница), как в Мильтоне (Milton);
- “Market” (рынок), например, Маркет Харборо (Market Harborough).

История Англии запечатлена в названиях:

- “Battle” (битва), например, Бэтл (Battle) — место битвы при Гастингсе;
- “Castle” (замок), как в Ньюкасл-апон-Тайн (Newcastle upon Tyne).

Топонимы Англии изменялись на протяжении столетий. Это связано с:

1. Изменением языков и произношения. Например, древнее название Лондона — «Лондиниум» (Londinium) — трансформировалось в современный Лондон.

2. Политическими и социальными изменениями. Влияние норманнов добавило французские элементы в названия.

3. Природными изменениями. Некоторые названия исчезли или были переименованы в связи с изменениями ландшафта [Langendonck, 2009, p. 90].

Исследование английских топонимов помогает лучше понять историю и культуру страны. Они раскрывают:

- как происходило заселение территорий;
- какие культуры и народы повлияли на формирование английского языка;
- как менялся ландшафт и образ жизни людей.

Изучение топонимов также обогащает знание языка, позволяя учащимся лучше понять культурные контексты и расширить словарный запас.

Английские топонимы — это не просто географические названия, а отражение многовековой истории, культурного взаимодействия и лингвистической эволюции. Их изучение помогает понять, как различные народы и эпохи оставили свой след в языке и культуре Англии, делая ее топонимику настоящей летописью прошлого. Включение этой темы в образовательный процесс обогащает лингвистическую и культурную компетенцию, позволяя взглянуть на язык через призму истории и географии [Bailey, 2016b, p. 37].

Лингвострановедческая компетенция охватывает знания о культуре, обычаях, истории и языке страны изучаемого языка. Она необходима для успешного общения и интеграции в культурное пространство носителей языка. Изучение имен собственных, таких как географические названия, имена людей, культурные и исторические ссылки, играет ключевую роль в формировании этой компетенции. Имена собственные не только идентифицируют людей и места, но и несут в себе значительную культурную нагрузку, отражая исторические, социальные и культурные аспекты [Bruckmaier, 2017, p. 88].

Имена собственные являются своеобразными ключами к пониманию культурного контекста. Они часто содержат информацию о национальной идентичности, культурных особенностях и социальных традициях. Например, изучение географических названий позволяет учащимся понять, как история и культура влияют на восприятие пространства в англоязычных странах [Bailey, 2016a, p. 22]. Важно отметить, что топонимы, как особый класс имен собственных, можно разделить на несколько видов. Среди них выделяют гидронимы — названия водоемов, рек и озер, оронимы — имена гор, холмов и других географических форм, топонимы населенных пунктов — названия городов, деревень, районов и областей, исторические топонимы — названия мест, имеющих историческое значение или связанные с событиями прошлого, социальные топонимы — имена мест, отражающие социальные или культурные аспекты. Имена известных

личностей, таких как Шекспир или Черчилль, не только знакомят учащихся с литературой и историей, но и побуждают к обсуждению их влияния на современное общество.

Введение имен собственных в учебный процесс может осуществляться через различные методические подходы. Одним из наиболее эффективных является контекстуальный подход, который предполагает использование имен собственных в реальных жизненных ситуациях. Например, учащиеся могут исследовать биографии известных людей и их вклад в культуру, изучая при этом не только язык, но и контекст, в котором эти имена функционируют [Ярмоленко, 2018, с. 31].

Тем не менее, важно использовать активные методы обучения, такие как проектная деятельность и ролевые игры. Эти методы позволяют учащимся не только запоминать имена, но и осознавать их значение в культурном контексте. Как отмечает Бэйли, активное вовлечение учащихся в процесс обучения способствует более глубокому пониманию изучаемого материала и повышает мотивацию [Bailey, 2016a, p. 92].

Кроме того, введение элемента игр в учебную деятельность может стать отличным “ice breaker” не только для проведения уроков с детьми, но и для взрослых. Так, отдыхая от привычного занятия, фокус внимания будет направлен на игру, но, тем не менее, материал будет усвоен.

При эффективном использовании имен собственных в обучении можно достигнуть хороших результатов в формировании лингвострановедческой компетенции. Учащиеся начинают осознавать, как культурные и исторические факторы влияют на язык, и могут более уверенно взаимодействовать с носителями языка. Это, в свою очередь, способствует снижению языкового барьера и улучшению межкультурной коммуникации. Кроме того, учащиеся могут обрести дополнительную мотивацию для изучения иностранного языка, что в какой-то степени облегчит работу учителя и увеличит их интерес к данным урокам [Ярмоленко, 2018, с. 46].

Например, в рамках проектной деятельности учащиеся могут создать исследовательский проект о значении имен городов в англоязычных странах, что позволит им изучить не только лексику, но и социокультурные аспекты, связанные с этими именами. Также полезно изучать фильмы и литературу, в которых активно используются имена собственные, что позволяет учащимся видеть, как язык и культура переплетаются.

Топонимы, или географические названия, обладают значительным потенциалом в учебной деятельности, так как они пересекаются

с историей, географией, культурой и языком. Задания, связанные с топонимами, помогают развивать критическое мышление, исследовательские навыки и знания в разных областях.

Ученикам нужно исследовать происхождение географических названий своего региона или страны. Они могут определить, связаны ли названия с историческими событиями, природными особенностями или культурными влияниями. Например, ученики могут узнать, что название Нью-Йорк произошло от города Йорк в Англии, а название Манхэттен имеет корни в языке индейцев ленапе.

Ученики также могут составлять кроссворды, анаграммы или словесные головоломки с географическими названиями, а также сопоставлять топонимы с их этимологическими значениями. Например: *Birmingham* — дом людей Бирмы (древнеанглийское происхождение), *Los Angeles* — ангелы (испанское происхождение), *Sydney* — назван в честь британского политика рода Сиднея.

Кроме того, предлагается сравнить топонимы в разных языках и обсудить, как различные культуры и языковые семьи оказали влияние на названия городов, рек и других географических объектов. Например, *Moscow* по-английски, *Moscú* по-испански, а в оригинале слово имеет славянское происхождение, *Rome* и *Roma*: название происходит от древнеримского ремесленного центра.

Таким образом, изучение имен собственных играет ключевую роль в формировании лингвострановедческой компетенции. Основные характеристики, способствующие решению данной проблемы, включают интеграцию имен собственных в учебные программы, использование контекстуального подхода, активные методы обучения и вовлечение учащихся в проектную деятельность. Эти элементы позволяют более глубоко понять культурные и исторические контексты, в которых функционирует язык, что, в свою очередь, способствует успешной межкультурной коммуникации и более полному освоению языка.

Литература

- Bailey J.* Names and Places in English Culture: A Study of Cultural Linguistics. London: Routledge, 2016a.
- Bailey R. W.* Images of English: A Cultural History of the Language. Cambridge University Press, 2016b.
- Bruckmaier E.* Names and Naming in Young Adult Literature. Palgrave Macmillan, 2017.
- Brylla E., Wahlberg M.* (eds). Names and Identities. Oslo Studies in Language, 2012.
- Langendonck W.* Theory and Typology of Proper Names. Mouton de Gruyter, 2009.
- Serbetci I.* Teaching Culture Through Proper Names in EFL Classrooms // Journal of Language and Linguistic Studies. 2019. Vol. 15, no. 1. P. 277–289.
- Yarmolinskaya J.* Literacy with Parents and Without. Moscow: Education Press, 2018.

ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ EFL (АНГЛИЙСКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ)

Е. С. Кухальская,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГУ

Данная статья посвящена изучению актуального положения эвфемизмов в современном английском языке и их места при обучении английскому как иностранному, с точки зрения носителей и постоянных пользователей языка. Указываются цели и условия использования эвфемизмов в повседневной жизни, выявляются наиболее частотные эвфемизмы и тенденции к их употреблению. В статье отражается взгляд на особенности обучения эвфемизмам на занятиях по английскому языку, аргументируется необходимость их включения в рамках обучения EFL (английский язык как иностранный).

Ключевые слова: эвфемизм, обучение эвфемизмам, английский язык, обучение иностранному языку, английский как иностранный, социолингвистический опрос.

EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH: A SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF TEACHING EFL (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE)

E. S. Kukhalskaya

The article is devoted to the study of the relevant position of euphemisms in modern English and their place in teaching English as a foreign language from the native speakers' point of view. The purposes and conditions of euphemisms usage in everyday life are indicated, the most frequent euphemisms and trends in their use are identified. The article reflects a view on the features of teaching euphemisms in English as a Foreign Language classes, argues for the need to include them in EFL education.

Keywords: euphemism, teaching euphemisms, English language, foreign language teaching, English as a foreign language, sociolinguistic survey.

В условиях постоянного увеличения непосредственных и опосредованных межкультурных контактов понимание и правильное использование эвфемизмов становится критически важным для

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е. К. Тимофеева.

эффективной межкультурной коммуникации, так как они не только отражают культурные и социальные нормы, но и способствуют созданию более гармоничной и уважительной коммуникативной среды.

Эвфемизм происходит от греческого слова *euphemismos* (где “eu” — «хорошо», а “phemi” — «говорю»), дословно обозначающее «благоречие». Под эвфемизмом чаще всего понимается слово или словосочетание, используемое для замены неприятного слова или выражения на условно более приемлемое [Galperin, 2018].

Считается, что эвфемизм имеет четыре постоянных признака, первым из которых является **обозначение нежелательного денотата**. То есть, эвфемистический денотат корреспондируется с предметом или явлением, которое имеет негативную оценку или коннотацию. Вторым признаком эвфемизма является его **семантическая неопределенность**, дающая возможность снизить негативную оценку денотата. Кроме этого, относительно прямой номинации эвфемизм имеет семантическую редукцию, так как в нем сокращены доля информации и число дифференциальных признаков. Третьим признаком эвфемизма является **способность улучшать денотативный характер эвфемизма** в сопоставлении с заменяемым словосочетанием. Четвертый признак эвфемизма — **формальный характер улучшения денотата**, с помощью которого реципиент имеет возможность к понимаю действительного предмета или объекта разговора [Сеничкина, 2008, с. 6].

К факультативным признакам эвфемизма можно отнести признак косвенности номинации, рассматриваемый рядом исследователей как самый определяющий [Крысин, 1994]. Тем не менее, функционировать в качестве эвфемизма могут как косвенные, так и прямые обозначения, например слова, имеющие обобщенную семантику, среди которых научные термины, иностранные слова, книжные выражения, научные термины, малознакомые среднему носителю языка.

Другим важным признаком эвфемизмов является быстрая сменяемость, заключающаяся в том, что после определенного периода употребления эвфемизмы имеют тенденцию приобретать отрицательное значение того, к чему они относятся, становясь неприемлемыми; после чего следует поиск новых замен, с чем связан постоянно меняющийся словарный запас для неприятных, грубых и табуированных понятий [Hughes, 1991].

В современной лингвистике и лингводидактике большой интерес к данным единицам речи обусловлен изменениями в отношении к политической корректности на западе, включающими в себя «осознание определенной частью населения необходимости соблюдать

соответствующие нормы; введение законов, связанных с политически корректным языком; перегибы, породившие чрезмерные, порою абсурдные требования к языку и поведению в обществе» [Леонтович, Якушева, 2014, с. 122].

Прослеживается и «инклюзивный» характер английского языка в настоящее время, то есть подчеркивается стремление никого не обидеть при употреблении тех или иных слов и выражений, проявляющееся в том, что слова, которые не вписываются в рамки корректных представлений подвергаются замене на «инклюзивные» [Никитина, Зырянова, 2015, с. 102].

Кроме того, отмечается сложность понимания и употребления эвфемистических конструкций со стороны русскоговорящего коммуниканта, которая связана с тем, что русский язык не сильно обременен нормами политической корректности, справедливо усматривая причину в факте «отсутствия соответствующих законов и инструкций, наряду с несформированностью данного понятия в сознании большинства носителей русского языка» [Леонтович, 2021, с. 214].

Низкую осведомленность об эвфемизмах, в том числе у изучающих английский язык, подтверждает ряд исследований, согласно данным которых только 28 % учащихся могут дать лишь приблизительную трактовку данному термину и найти эвфемизмы в тексте [Нурутдинов, 2020], еще меньше учащихся (13 %) используют эвфемизмы в речи [Рапаева, 2019].

Осознавая важность эвфемизмов в современном английском языке, нами было проведено исследование относительно их положения и употребления с точки зрения носителей языка, а также их взгляда на необходимость обучения эвфемизмам учащихся, для которых английский язык является иностранным.

Наше исследование представляло собой анкетный опрос (с вопросами закрытого и открытого типов), в котором приняли участие 22 человека в возрасте от 16 до 69 лет. Респондентами являлись в основном носители английского языка, проживающие в США (10 человек), Великобритании (5 человек) и Канаде (3 человека). Кроме этого, в опросе также приняли участие жители Германии (2 человека), ОАЭ (1 человек) и Бахрейна (1 человек), которые, хоть и не являются носителями английского языка, владеют им в совершенстве и ежедневно используют его в учебе и работе, находясь тем самым в англоязычной среде. Несмотря на небольшое количество респондентов, согласившихся принять участие в опросе, нам удалось четко отследить общие тенденции использования эвфемизмов в современном английском языке.

Так, нам удалось выяснить, что все носители английского языка, принявшие участие в опросе, знают, что такое эвфемизм (77,3 % из всех респондентов). Интересно отметить, что затрудняются ответить (13,6 %) или же не знают (9,1 %) о том, что такое эвфемизм именно респонденты, не являющиеся носителями. Данные результаты свидетельствуют о **высокой осведомленности** об эвфемизмах среди носителей английского языка, подчеркивая их значимость в культурном контексте.

Кроме того, большинство респондентов (45,4 %) отмечают, что использование эвфемизмов становится более **распространенным** в современном обществе. В то же время, 27,3 % респондентов считают, что использование эвфемизмов остается на прежнем уровне, а еще 27,3 % рассматривают данную тенденцию эвфемизмов как менее распространенную.

На основании опроса также было установлено довольно **активное использование** эвфемизмов в речи носителями английского языка, так как большая часть респондентов отмечает *частое* (50 %) употребление эвфемизмов в своей речи. Меньшее количество опрошенных используют эвфемизмы *периодически* (27,3 %), еще меньше — *редко* (9,1 %). При этом 9,1 % респондентов утверждают, что используют эвфемизмы *всегда*, а 4,5 % — что *никогда* не употребляют их в своей речи.

Относительно **функций** эвфемизмов, было выявлено, что они чаще всего используются с целью: проявления вежливости по отношению к собеседнику (18 респондентов), избегания задевания чувств собеседника (17 респондентов), создания благоприятной атмосферы при обсуждении деликатных тем (16 респондентов), приукрашивания/усложнения своей речи (8 респондентов), неспособностью открыто выражать свои мысли (1 респондент). Ответы респондентов демонстрируют преобладание социальных функций эвфемизмов (вежливость, избегание обид, создание благоприятной атмосферы) над чисто стилистическими (приукрашивание речи), что подтверждает их важную роль в поддержании гармоничных межличностных отношений, а также в управлении эмоциональными и социальными аспектами коммуникации.

Также мы выяснили, что **ситуации**, в которых эвфемизмы используются, чаще всего подразумевают как формальную обстановку взаимодействия (52 %), так и неформальную обстановку (30 %), и еще меньше на коммуникацию в социальных сетях (18 %). Говоря о конкретных случаях использования эвфемизмов, респонденты приводят

следующие ситуации: общение с коллегами, малознакомыми людьми, семьей/родственниками, детьми, старшими людьми, друзьями, а также при разговоре между врачом и пациентом. Данные результаты указывают на повсеместность использования эвфемизмов, подчеркивает их универсальность и важность в рамках повседневной коммуникации. Процентное соотношение выявленных ситуаций также представлено на диаграмме (см. рис. 1).

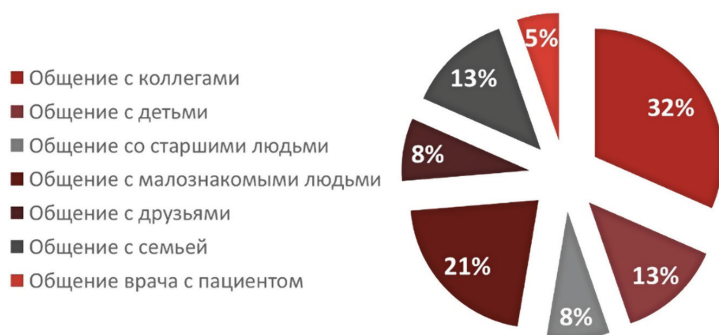


Рис. 1. Наиболее частотные ситуации употребления эвфемизмов среди носителей английского языка

Нашим респондентам также было необходимо указать темы, в которых они чаще всего используют эвфемизмы и дать примеры наиболее употребляемых ими единиц. Мы установили, что темы, в которых носители используют эвфемизмы, обычно связаны со смертью (*pass away, deceased, lose someone, to be in a better place*), романтическими и сексуальными отношениями (*step out, see someone, woman of the night, have relations with*), физиологическими потребностями (*number one/two, make a deposit at the bank, upset stomach, time of the month, aunt Flo is in town, personal needs break*), физическими и умственными особенностями и ограничениями (*visually impaired, mentally challenged, unknowledgeable, special needs, curvy, senior*), социальной стратификацией (*financially challenged, underprivileged, disadvantaged*), жизненными трудностями/неприятными ситуациями (*tell stories, get short end of the stick*), расовой принадлежности (*racially tinged*), насилием и войной (*assault, correctional facility, off one, conflict*), политическими взглядами (*strategic investment, friendly fire, neutralization*), религиозными убеждениями. Также интересно отметить, что хотя большинство респондентов отметили, что они первостепенно употребляют эвфемизмы в темах, связанных со смертью и романтическими/сексуальными

отношениями, наиболее разнообразный и необычный список эвфемизмов респонденты предоставили на тему физиологических потребностей, что может говорить о широком распространении и глубокой интеграции эвфемизмов именно в повседневную коммуникацию, особенно в сфере, где социальные табу и чувство неловкости наиболее выражены. Здесь можно отметить и эволюционный характер языка, который постоянно придумывает новые способы выразить базовые потребности человека, не вызывая неприятных реакций в обществе.

Процентное соотношение сфер употребления эвфемизмов представлено на наглядности в диаграмме (см. рис. 2).

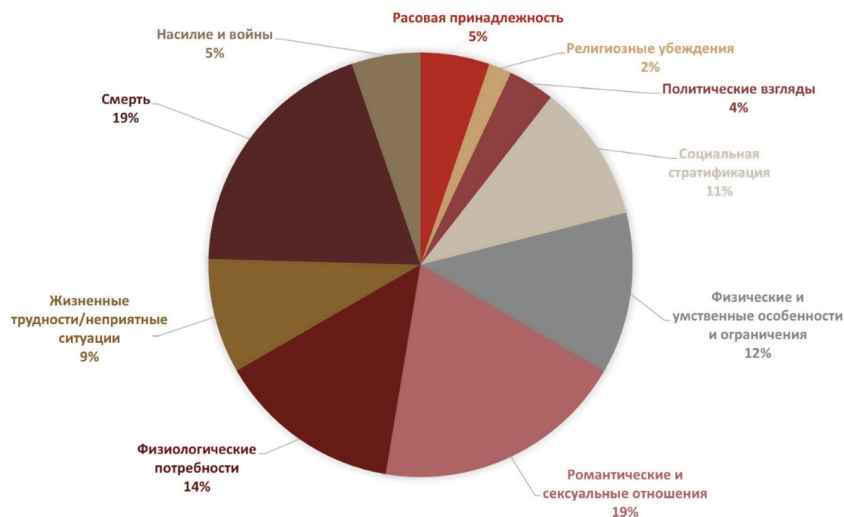


Рис. 2. Наиболее частотные сферы употребления эвфемизмов по мнению носителей английского языка

На следующем этапе нашего исследования мы рассмотрели **необходимость обучения эвфемизмам** учащихся, для которых английский является иностранным языком, с точки зрения носителей языка. Так, на вопрос: «Было бы вам неприятно, если бы человек, не являющийся носителем английского языка и плохо владеющий им, говорил прямо, вместо того чтобы использовать эвфемизмы?», 86,4 % респондентов дали отрицательный ответ, а 13,6 % — положительный. Тем не менее, когда в вопросе уточнялось, что человек хорошо владеет английским, но при этом не использует эвфемизмы,

ответы респондентов менялись — уже 40,9 % опрошиваемых отмечали, что их бы возмутил разговор с таким собеседником, а 59,1 %, отмечая, что собеседник, хотя и хорошо владеет английским, все равно не является носителем языка, поэтому использование слов в прямом значении их бы не задело. То есть, большинство респондентов не возражают против прямого общения с теми, кто плохо владеет английским, но, когда речь идет о собеседниках, хорошо владеющих языком, ожидания меняются, это подчеркивает важность обучения эвфемизмам для учащихся, изучающих английский как иностранный язык, чтобы они могли эффективно и уважительно взаимодействовать в различных социальных контекстах.

О важности включения эвфемизмов в обучение английскому как иностранному языку (EFL) также аргументируется тем, что 90,9 % респондентов считают важным для изучающих английский язык знать об эвфемизмах и их употреблении, а 81,8 % утверждают, что учащихся следует поощрять к использованию эвфемизмов в речи. Данные свидетельствуют о том, что знание и умение использовать эвфемизмы являются неотъемлемой частью успешной межкультурной коммуникации. Высокий процент респондентов, поддерживающих включение эвфемизмов в EFL обучение, подчеркивает необходимость расширения традиционных методик преподавания, уделяющим недостаточно внимания прагматическим аспектам языка, а игнорирование данной составляющей может привести к недопониманию и коммуникативным неудачам. Кроме того, включение эвфемизмов в учебный процесс не только обогащает словарный запас учащихся, но и развивает их способность к адаптации в разнообразных коммуникативных ситуациях, что является важным аспектом успешного изучения иностранного языка. При этом, включение эвфемизмов в учебные программы должно происходить постепенно, с учетом уровня владения языком и с акцентом на понимании контекста и потенциальных культурных различий в их использовании.

Таким образом, обучение эвфемизмам в преподавании английского как иностранного языка является важной, хотя и часто недооцениваемой, составляющей. Знание эвфемизмов дает возможность лучше понимать особенности культур и коммуникации англоязычных стран, а незнание эвфемизмов может, наоборот, приводить к коммуникативным неудачам, связанным с неадекватным восприятием и интерпретацией речевых актов, а также к нарушению правил речевого этикета. Включение эвфемистической лексики в учебный процесс способствует формированию у учащихся не только высокой

языковой компетенции, но и развивает их межкультурную коммуникативную компетентность, обеспечивая адекватное и социально приемлемое взаимодействие в англоязычной среде, а также позволяя учащимся стать полноправными участниками межкультурной коммуникации.

Литература

- Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика: электронный журнал. 1994. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm> (дата обращения: 22.12.2024).
- Леонтович О. А. Политическая корректность, инклюзивный язык и свобода слова: динамика понятий // Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25, № 1. С. 194–220.
- Леонтович О. А., Якушева Е. В. Понимание — начало согласия: межкультурная семейная коммуникация. М.: Гнозис, 2014.
- Никитина Е. Ю., Зырянова Е. А. Эвфемизмы как средство формирования у младших школьников речевого и языкового такта на уроках русского языка (на примере учебного материала по лексике) // Вестник ЮУрГПУ. 2015. № 2. С. 100–112.
- Нурутдинов Э. М. Обучение переводу английских эвфемизмов в письменной и устной речи в средней и старшей школе // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 24. С. 1973–1980.
- Рапаева Ю. В. Обучение школьников использованию эвфемизмов в речи // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 8. С. 168–171.
- Сеничкина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта; Наука, 2008.
- Galperin I. R. English stylistics. Moscow: Editorial URSS, 2018.
- Hughes G. Swearing. A Social History of Foul Language, Oaths and Profanity in English. In the series The Language Library. Oxford: Blackwell, 1991.

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ НАПИСАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО ЭССЕ

К. В. Бердецкая,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГУ

В статье исследуется проблема типизации эссе в рамках ЕГЭ по английскому языку. Данная тема исследования является актуальной, поскольку в кодификаторе и спецификации КИМ для проведения ЕГЭ по английскому языку отсутствуют указания на вид эссе, который учащиеся выполняют. Выполнен сравнительный анализ различных видов эссе. В результате анализа показано, что рассматриваемое эссе лучше всего соотносится с критическими эссе. Показано, что ключевым умением, определяющим успешность написания критического эссе, является умение критически мыслить. В статье рассмотрены шесть эффективных приемов, которые позволяют развить умение критически мыслить в рамках обучения старшеклассников умениям написания критического эссе.

Ключевые слова: критическое эссе, критическое мышление, письменная речь, приемы для развития критического мышления, ЕГЭ.

TEACHING WRITING CRITICAL ESSAYS TO HIGH SCHOOL STUDENTS

K. V. Berdetskaya

The article addresses the issue of writing essays within the context of the Unified State Exam in English. This topic is relevant because official documents and specifications for the exam do not specify the type of essay students are expected to write. A comparative analysis of different essay types is conducted. As a result, it is determined that the targeted essay is similar to critical essays. The key skill for successful essay writing is critical thinking. The article proposes six effective techniques to develop this skill in high school students as part of their essay writing instruction.

Keywords: critical essay, critical thinking, writing skills, techniques for developing critical thinking, Unified State Exam in English.

Написание эссе является одним из заданий, которое выпускники старшей школы выполняют при сдаче ЕГЭ по английскому языку. Известно, что учащиеся находят задание 38.1–38.2 (эссе) наиболее затруднительным, теряют баллы, в частности за решение коммуникативной

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. Ю. Копыловская.

задачи: они испытывают проблемы в поиске проблемы и нахождении путей ее решения. Поэтому интересной и актуальной представляется задача определить тип эссе на ЕГЭ и, исходя из типа эссе, сформировать оптимальную стратегию подготовки учащихся.

Эссе — прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции на частную тему, трактуемую субъективно и обычно неполно [Ожегов, 2009]. Придерживаясь классификации Конобеева, эссе можно подразделить на повествовательные, описательные и эссе-рассуждения (сравнение, классификация, аргументация, причина и следствие) [Конобеев, 2001]. В английской традиции рассматривают иные типы эссе [Galaudet.edu, ЭР]. В таблице 1 приведено сравнение различных типов эссе, выделены их ключевые особенности и цели написания.

Таблица 1. Сравнение типов эссе

Типы эссе	Цель	Ключевые особенности
<i>Narrative</i> /повествовательное	Рассказать историю читателю	Личное повествование, в котором подробно описывается ваш опыт ли опыт другого человека Рассказ завершается некой моралью, умозаключением
<i>Descriptive</i> /описательное	Донести до читателя вашу тему (например, личность, опыт, место, объект и т. д.).	Описательный текст, как правило, является личным и ярким в описании чувств. Художественная свобода и креативность.
<i>Expository</i> /рассуждение	Объяснить читателю вашу тему.	Необходимо изучить и оценить источники. Распространенный тип пояснительного эссе: сравнение и контраст, причина и следствие.
<i>Critical</i> /критическое	Проанализировать сильные и слабые стороны и методы текста или иной работы, созданные другим человеком.	Эссе базируется на иных данных и начинается с краткого обзора основных положений, за которым следует анализ смысла работы. Автор анализирует, как хорошо автор/создатель другой работы достигает своих целей и высказывает свои соображения.
<i>Argumentative</i> /аргументативное	Убедить читателя в правильности вашей точки зрения на проблему	Требуется тщательной подготовки (изучить тему, оценить источники, выбрать свою позицию по этому вопросу)

В ФГОС от учащихся в 11 классе требуется умение создания «письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы, графика, диаграммы и письменного высказывания типа «Мое мнение», «За и против», без спецификации типа эссе [ФГОС, 2023]. Согласно требованиям ФИПИ, в развернутом письменном высказывании учащихся, сдающих ЕГЭ, оценивают следующие элементы: решение коммуникативной задачи, организация текста, лексика, грамматика, орфография и пунктуация [Кодификатор ЕГЭ, 2025]. В настоящее время в русскоязычной научной среде отсутствует единое, общепринятое определение понятия «критическое эссе». Основанием на подобную классификацию служит определение слова критика.

Критика — обсуждение, разбор чего-либо, с целью оценить достоинства и указать на недостатки, а также отрицательное суждение, основанное на выявленных недостатках. В контексте научного дискурса критическое эссе представляет собой разновидность эссе, целью которого является комплексный анализ и оценка информации, текста. При этом, критика, являющаяся неотъемлемой частью такого эссе, предполагает объективное обсуждение и разбор анализируемого объекта (тут информации, организованной в форме таблицы, диаграммы, графика), с целью выявления как достоинств, так и недостатков, а также формулирования обоснованного суждения, основанного на обнаруженных недостатках. В англоязычном дискурсе критическое эссе характеризуют как форму академического письма, где автор высказывает мнение о том, как определенные идеи или темы передаются в тексте, а затем подкрепляет это утверждение доказательствами из первичных и/или вторичных источников [Thoughtco.com, ЭР]. Формулировка «критическое эссе» отражает структуру и содержание, соответствующего критериям оценивания ЕГЭ, включающего следующие этапы: анализ текста, его комментирование/критику, проблематизация, предложение решения проблемы и выражение собственного мнения [Кодификатор ЕГЭ, 2025].

Экзаменационное эссе требует не только развитой письменной языковой коммуникативной компетенции в совокупности с языковым, речевым и социокультурный компонентами, но и умение критически мыслить [Кластер, ЭР]. Большинство старшеклассников находят эссе одним из самых сложных заданий экзамена из-за невозможности решить коммуникативную задачу, которая базируется на умении мыслить творчески, умении анализировать информацию, формулировать суждения. Критическое мышление можно

охарактеризовать, как мыслительный навык, развитие которого следует следующим принципам:

1. Выявление и оспаривание информации.
2. Проверка фактической точности и логической последовательности.
3. Рассмотрение контекста.
4. Изучение альтернатив [Осипова, ЭР].

Таблица 2. Приемы развития критического мышления

Приемы	Суть приема	Преимущества
Толстые и тонкие вопросы	Тонкие вопросы — односложные вопросы, требующие простого ответа. Толстые вопросы выводят студентов на более высокий уровень мышления: сравнение, анализ, синтез, оценку.	Учащиеся обучаются грамотно задавать вопросы, разделяя их по уровню сложности
Кластер	Выделение смысловых единиц текста по категориям и графическое оформление.	Охватывается большое количество информации, систематизация.
Закончи предложение	Учащиеся завершают предложения, связанные с изученным текстом и основными идеями в нем	Оценка изучаемого объекта, выражение своего суждения.
Лист «Идеал»	Стратегия решения проблем, возникающих при анализе. Лист представляет собой 5 вопросов: Какую главную проблему вы должны решить? Какой важной информацией вы располагаете? Какая информация еще необходима? Каковы три главных способа решения проблемы? Какой из выбранных вами способов лучший? Почему?	Позволяет учащимся структурно и последовательно пройти через все этапы от вызова к рефлексии. Прием актуален для параграфа 4 и 5 эссе.
Концептуальное колесо	Графический способ организации учебного материала. Суть — подобрать синонимы к ключевому слову.	Расширение синонимических рядов.
Фишбоун	«Рыбья кость» — графический способ организации материала. Изображается схематический рыбий скелет, на «верхних костях» формулируются проблемы, на «нижних» — факты, подтверждающие существование этой проблемы.	Позволяет учащимся структурно, логически увидеть причинно-следственные связи. Прием актуален для параграфа 3, 4 и 5 эссе.

Для развития критического мышления необходимо применение специализированных методических инструментов как показано в таблице 2 [Даутова, Крылова, Мосина, 2010].

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что развитие критического мышления у старшеклассников через обучение написанию критического эссе представляет собой эффективный инструмент формирования когнитивных навыков и личностного роста. Применение технологии Дж. Стила, К. Мередита и Ч. Темпла способствует интеграции критического мышления в образовательный процесс, что значительно повышает способность учащихся справляться с коммуникативными задачами экзамена [Заир-Бек, 2004, с. 13].

В заключение следует остановиться на том, что формулировка «критическое эссе» отражает структуру и содержание эссе, соответствующего критериям оценивания ЕГЭ, включающего следующие этапы: анализ теста, его комментирование/критику, проблематизацию и предложение решения проблемы, выражение собственного мнения. Критическое мышление базируется на использовании когнитивных навыков, направленных на достижение желаемого результата. Старшеклассникам необходимо развивать умение аналитического и критического мышления: это поможет на ЕГЭ и подготовит учащихся к эффективной деятельности в условиях современного общества и адаптации к постоянно меняющимся реалиям. Внедрение приемов для развития критического мышления способствует интеграции критического мышления в образовательный процесс, что значительно повышает способность учащихся справляться с коммуникативными задачами экзамена.

Литература

- Даутова О. Б., Крылова О. Н., Мосина А. В. Традиционные и инновационные технологии обучения студентов: учеб. пособие. Ч. 2 / под ред. проф., чл.-корр. Рос. акад. образ. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006.
- Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004.
- Клустер Д. Что такое критическое мышление? URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 06.11.2024).
- Конобеев А. В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (на материале младших курсов языкового вуза): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2001.
- Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. М.: Оникс, 2009.
- Осипова А. А. Технология развития критического мышления: теоретические основы и применение в учебном процессе магистратуры в преподавании бух-

- галтерских дисциплин. 2009. URL: <https://mbu-imc.ucoz.ru/PMO/Geographiya/-Chtenia-2009-1-Osipova.pdf> (дата обращения: 30.11.2024).
- ФГОС Иностранный (английский) язык (углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М.: Ин-т страт. и разв. образ. Рос. акад. образ. 2023.
- Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку. М.: Федер. ин-т пед. измер., 2025.
- Gallaudet.edu. URL: <https://gallaudet.edu/student-success/tutorial-center/english-center/writing/resources-for-writing-different-types-of-essays/guide-to-different-kinds-of-essays> (дата обращения: 17.11.2024).
- Thoughtco.com. URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-critical-essay-1689943> (дата обращения: 17.11.2024).

КРЕАТИВНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А. А. Стригина,

магистрант 1-го года обучения, СПбГУ

В. В. Горбанева,

канд. пед. наук, доц., СПбГУ

В статье раскрываются понятия «креативность», «креативная письменная речь». Обосновывается необходимость обучения учащихся старшей школы иноязычной креативной письменной речи. Рассматривается взаимосвязь таких понятий, как критическое и креативное мышление, применительно к формированию умений обучающихся старшей школы в иноязычной письменной речи. Выявлен лингводидактический потенциал креативной письменной речи на английском языке для развития творческих способностей, критического и креативного мышления, эмоционального интеллекта обучающихся. Представлены основные виды креативной письменной речи и примеры упражнений, нацеленные на обучение искомому компоненту.

Ключевые слова: креативная письменная речь, креативность, обучение иностранным языкам, иноязычная письменная речь, критическое мышление, креативное мышление, обучающиеся старшей школы.

CREATIVE WRITING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. A. Strigina, V. V. Gorbaneva

The article reveals the concepts “creativity”, “creative writing”. The necessity of teaching foreign language creative writing to high school students is substantiated. The authors examine the interrelation of such concepts as critical and creative thinking in relation to the building of high school students’ skills in foreign language writing. The linguistic and didactic potential of creative writing in English in terms of the development of creative abilities, critical and creative thinking, and emotional intelligence of students has been revealed. The main types of creative writing and examples of exercises aimed at teaching the desired component are presented.

Keywords: creative writing, creativity, foreign language teaching, foreign language writing, critical thinking, creative thinking, high school students.

Условия жизни и пересмотр требований к иноязычной подготовке будущих выпускников старшей школы определили необходимость модернизации содержания обучения иностранному языку.

Потребность в обновлении компонентного состава содержания обучения иностранным языкам существующей системы знаний, навыков и умений в рамках изучения иностранного языка обусловлена тем, что содержание обучения во многом определяется «социальным заказом», потребностями общества, актуальными на данном этапе его развития [Багрова, 2012, с. 11]. В условиях динамично развивающегося мира успешное усвоение учащимися некой суммы знаний, овладение основными речевыми навыками и умениями уже представляется недостаточным. Перед преподавателями иностранных языков стоит задача воспитания активной, разносторонней личности, мышление которой характеризуется гибкостью, способностью к многозадачности, к поиску нестандартных решений возникающих проблем и к адаптации к быстро изменяющимся условиям среды. Достижение желаемого результата невозможно без опоры на развитие познавательных и созидательных способностей обучающихся, без раскрытия их творческого потенциала [Молоткова, 2017, с. 8].

На современном витке развития языкового образования одним из векторов изменения компонентного состава содержания обучения иностранному языку в старшей школе является формирование умений анализировать, интерпретировать и критически оценивать содержащуюся в различных источниках информацию. Обновление содержания обучения позволяет говорить и о том, что старшеклассники, находясь на пороге завершения школьного обучения, находятся в начале пути профессиональной самореализации. Неоспоримым является и тот факт, что в настоящее время на рынке труда востребованы квалифицированные специалисты, обладающие высоким творческим потенциалом, способные находить новые пути и инновационные подходы к выполнению профессиональных задач, а также владеющие высоким уровнем сформированности умений в иноязычной письменной речи.

Э. Г. Азимов и А. Н. Шукин дают следующее определение письменной речи: «Письменная речь — форма *речи*, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме» [Азимов, Шукин, 2009, с. 196]. Если до недавнего времени обучение письменной речи выступало в роли вспомогательного средства для освоения других видов речевой деятельности, то сейчас его роль в процессе изучения иностранного языка значительно возросла. В рамках учебных программ основного уровня на всех этапах обучения предусмотрено освоение умений письменной иноязычной речи, что подразумевает формирование у обучающихся способности грамотно излагать свои мысли

на иностранном языке в письменной форме [Кузнецов, 2022, с. 41]. Это умение является объектом контроля в ходе Основного государственного экзамена (ОГЭ) и Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Детальный анализ научной литературы в области обучения иноязычной письменной речи в общем, и креативной письменной речи, в частности, свидетельствует о существовании проблемы эффективного обучения письменной речи на иностранном языке в условиях школьного образования [Кузнецов, 2022, с. 41]. Так, Е. С. Кузнецов анализирует основные трудности, с которыми обычно сталкиваются обучающиеся при выполнении экзаменационных заданий, направленных на выявление уровня сформированности умений в иноязычной письменной речи. В числе ключевых направлений для повышения эффективности обучения исследователь предлагает обратить внимание на развитие интеллектуальных умений и личностных характеристик обучающихся [Кузнецов, 2022, с. 42]. В свете данного направления представляется релевантным обращение к формированию у обучающихся умений креативной письменной речи.

Творческая письменная речь представляет собой письменную речь, в которой мысли и чувства автора находят своё воплощение в образном, часто уникальном и поэтическом выражении [Lukiv, 2006, р. 24]. Такой вид письменной речи в большей степени ориентирован на потребность пишущего в выражении чувств и идей, нежели на соблюдение строгих требований к фактическому и логическому изложению.

Данные черты творческой письменной речи обусловили то, что креативная иноязычная письменная речь является незаменимым инструментом в аспекте формирования навыков письма для всех, кто стремится к профессиональному росту в области литературы, редактирования или издательского дела. Рассматриваемый вид речи служит отправной точкой для освоения основ грамматики и композиции, предоставляя возможность для свободного и творческого выражения мыслей и идей.

Ю. В. Молоткова исследует роль креативной письменной речи в образовательном процессе и предлагает выделять следующие ее особенности:

1. Воплощение оригинальных, с точки зрения пишущего, идей, соотносенных с определенной коммуникативной задачей.
2. Самостоятельное определение содержания письменного высказывания по теме, предлагаемой учителем или определяемой самим обучающимся.

3. Выражение пишущим собственных мыслей, формулирование мнения о конкретном предмете высказывания.

4. Использование личного опыта пишущего, включая опыт эмоциональный.

5. Активное привлечение воображения, фантазии; создание ярких и необычных образов.

6. Задействование в процессе создания творческого продукта механизмов ассоциативного, критического и креативного мышления.

7. Комбинирование языковых и речевых средств, усвоенных ранее и употребляемых в новых или измененных ситуациях общения [Молоткова, 2017, с. 9].

В самом термине «креативная письменная речь» заложено представление об явлении креативности. Существующая связь между понятиями подтверждается и основными характеристиками творческой письменной речи, представленными выше. Концепт «креативности» (от англ. *creativity*) является одним из ключевых концептов в понимании механизмов развития креативной письменной речи. Согласно педагогическому словарю, данный термин обозначает «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2000, с. 65]. Креативность также понимается как проявление общих творческих способностей индивида, направленных на продуктивную деятельность в заданной области и актуализующихся в ответ на требование решить поставленную задачу [Тарнаева, 2011, с. 19].

Как отмечает Ю. В. Молоткова, креативная письменная речь предполагает выход за рамки «речевых шаблонов», интенсивно стимулирует образное мышление учащихся, предполагает непосредственное задействование в процессе письма возможностей воображения и фантазии, продуцирование уникальных мыслей и идей [Молоткова, 2017, с. 10]. В то же время творческий продукт должен отвечать обозначенной в задании коммуникативной задаче.

С понятием креативности неразрывно связано и критическое мышление — «способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2000, с. 66]. Человеку с развитым критическим мышлением присуща открытость новым идеям. Формирование такого типа мышления — одна из актуальнейших задач современного обучения.

А. Я. Багрова отмечает, что помимо знаний, навыков и умений в состав содержания обучения входит также опыт эмоционально-оценочного отношения обучающегося, то есть его чувства и эмоции [Багрова, 2012, с. 11]. Применение личного опыта учащегося в процессе создания творческого продукта в рамках развития креативной письменной речи включает и сферу его эмоциональных переживаний — это могут быть эмоционально-окрашенные воспоминания и яркие впечатления, которые находят отражение в созданном тексте; сформировавшаяся в сознании ассоциативная связь между определенным образом или понятием и одним или, чаще всего, совокупностью чувств, отражающих личную значимость, индивидуальное восприятие обучающимся предметов и явлений окружающего мира. Другими словами, формирование умений письменной креативной речи влияет на степень развития эмоционального интеллекта учащихся. Согласно одному из определений, данный термин подразумевает «способность понимать эмоции у себя и у других, а также эмоционально адаптироваться к изменяющейся окружающей среде и изменяющимся требованиям (Mayer и Salovey, 1997)» [Большой психологический словарь, 2009, с. 763].

Среди типов экспрессивной письменной речи в зависимости от ее назначения и сферы функционирования И. Л. Колесникова и О. А. Долгина выделяют «креативную (творческую) письменную речь», а также определяют ключевые жанры письменных сообщений, соответствующих данному типу: «Creative writing — творческая письменная речь: стихи, рассказы, сценарии и т. д.» [Kolesnikova, Dolgina, 2001, p. 112].

Н. Г. Кизрина в своем исследовании даёт наиболее развернутое определение рассматриваемого нами понятия: «Креативное письмо представляет собой особый вид человеческой деятельности по созданию нового оригинального продукта, в качестве которого выступает художественный текст. Художественный текст, продукт творческой деятельности, является отражением авторских открытий окружающего мира и себя в этом мире, что проявляется в разнообразии направлений постановок и неординарном решении проблем, представленных автором в тексте различными языковыми средствами. Всякий художественный текст содержит в себе не только семантическую информацию, но и эстетическую, он всегда выразителен и оригинален. Наряду с творческими характеристиками, выразительностью и оригинальностью, он обладает такими лингвистическими характеристиками, как содержательность, определенная

композиционно-смысловая структура, цельность и связность» [Кизрина, 2009, с. 12–13]. Таким образом, обучение креативной письменной речи подразумевает обучение созданию художественных текстов.

Как И. Л. Колесникова и О. А. Долгина, Н. Г. Кизрина подчеркивает, что креативная письменная речь, как и любой вид письменной речи, включает художественные тексты различных жанров [Кизрина, 2009, с. 13].

Стоит обратиться к самому определению понятия «жанр». В словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина представлено два значения этого термина — «литературный, исторически сложившийся тип литературного произведения (роман, поэма, комедия)», а также «разновидность *речи*, определяемая условиями ее употребления» [Азимов, Щукин, 2009, с. 196].

Жанр рассказа является основным творческим жанром, главными категориями которого выступают события, персонажи, хронотоп, модель мира, повествование. Без данных элементов текст превращается в «массу слов» [Temizkan, 2011, p. 935]. Несмотря на достаточно высокий уровень сложности разработки перечисленных составных элементов, присущих произведениям этого жанра, исследователи причисляют рассказ к самым популярным жанрам произведений в рамках обучения креативной письменной речи, предоставляющим большие просторы для фантазии обучающихся [Temizkan, 2011, p. 937].

Поэтический жанр также часто применяется для практики творческой письменной речи. Создание стихотворных текстов представляет собой действенный инструмент изучения английского языка и формирования навыков письменной речи. Короткие и длинные стихотворения, песни, рифмы, хайку — всё это даёт возможность учащимся быть вовлеченными в «языковую игру», при этом получая возможность для раскрытия своего творческого потенциала. Исследователи отмечают, что данный жанр может быть включен в программу на любом этапе обучения, однако стоит адаптировать уровень сложности задания к уровню владения языком и индивидуальным способностям к поэтической речи конкретной группы учащихся [Низамова, 2018, с. 163].

Разнообразные жанровые формы драмы могут быть использованы с целью формирования навыков творческой речи на уроках иностранного языка. Созданные учащимися драматические произведения могут быть продемонстрированы в форме театральной сценки, полноценного представления. В рамках работы с данным жанром

обучающимся могут быть предложены такие креативные коммуникативные задания, как:

- создание сценария собственной пьесы или отдельного ее акта;
- написание драматического монолога (например, от лица героя литературного произведения);
- разработка текста для закадровой озвучки телевизионного документального фильма и другие [Gershon, 2013, p. 18].

В заключение следует отметить, что обучение креативной письменной речи на уроках иностранного языка в старших классах не только способствует формированию коммуникативных навыков и языковой компетенции в сфере письма, правильного употребления языковых единиц, но и учит взаимодействию со сферой чувств и эмоций, обеспечивает развитие креативного, творческого мышления, необходимых будущему выпускнику современной школы для дальнейшего обучения и перспективного профессионального развития.

Литература

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
- Багрова А. Я. Основные компоненты содержания обучения иностранному языку в общеобразовательной школе // Вестник Московской международной академии. 2012. № 1. С. 10–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-komponenty-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 05.12.2024).
- Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. и др.; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; СПб: Прайм-Еврознак, 2009.
- Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
- Кизрина Н. Г. Обучение студентов третьего курса языкового вуза креативному письму: немецкий язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009.
- Кузнецов Е. С. Методика мобильного обучения иноязычной письменной речи в условиях учреждения дополнительного образования детей (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2022.
- Молоткова Ю. В. Креативная письменная речь как вид речевой деятельности // Международный педагогический журнал «Предметник». 2017. № 1. С. 8–12.
- Низамова Р. И. Развитие умений креативного письма на уроках английского языка // Теоретическое и методическое обеспечение современного филологического образования в свете требований профессиональных стандартов: мат-лы XXXVII Междунар. науч. сем. преп. матем. и информат. ун-тов и пед. вузов, Набережные Челны, 23 ноября 2018 года. Набережные Челны, 2018. С. 162–164.
- Тарнаева Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2011.

- Gershon M.* How to use Bloom's Taxonomy in the classroom // TES Connect Digital Publishing, 2013.
- Kolesnikova I. L., Dolgina O. A.* A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press; St. Petersburg: Russian Baltic Information Center BLITZ, 2001.
- Lukiv D.* What is creative writing and what is a creative writer. Vancouver: BCTF Lesson Aids, 2006.
- Temizkan M.* The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill // Educational Sciences: Theory and Practice. 2011. Vol. 11, no. 2. P. 933–939.

РАСШИРЕНИЕ ПОНЯТИЯ «НОРМА» В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. Д. Андреева,

магистрант 1-го года обучения¹, СПбГУ

В статье представлен современный подход к обучению аудированию на английском языке, ориентированный на многообразии вариантов и диалектов английского языка (world Englishes) и расширение представлений о нормах английского. Особое внимание уделяется диалектологии и контактной вариантологии, которые помогают исследовать текущее состояние языкового разнообразия и подчеркивают важность его учета в образовательном процессе. Рассматривается обучение аудированию с помощью аутентичных материалов, таких как фильмы, для иллюстрации вариативности английского языка. В качестве примера приводится анализ индийского варианта английского в фильме *A Death in the Gunj*.

Ключевые слова: контактная вариантология, диалектология, региональные варианты английского языка, английский как язык международного общения, lingua franca, аутентичные материалы.

EXPANDING THE CONCEPT OF “STANDARD” IN TEACHING ENGLISH LISTENING SKILLS

A. D. Andreeva

The article presents a modern approach to teaching English listening skills, focusing on the diversity of English varieties and dialects (world Englishes) and the expansion of the concept of English standards. Particular attention is paid to dialectology and world Englishes paradigm, which help explore the current state of language diversity and emphasize the importance of considering it in the educational process. The study examines the use of authentic materials, such as films, to illustrate the variability of the English language. As an example, the analysis of the Indian English in the film *A Death in the Gunj* is provided.

Keywords: world Englishes, dialectology, English as an International Language, lingua franca, authentic materials.

Последние десятилетия английский язык охватил миллионы людей по всему миру и приобрел статус языка международного общения (lingua franca) [Crystal, 2003]. Благодаря этому, повысился спрос

¹ Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. И. Ю. Павловская.

на обучение английскому языку, которое должно было подстроиться под определенные изменения в языке. Трансформации в английском языке связаны с тем, что в процессе своего распространения по всем странам он начал впитывать лингвистические особенности своих пользователей, что привело к формированию множества его вариантов. Подобное разнообразие послужило толчком к развитию специальной области лингвистики — контактной вариантологии, неразрывно связанной с диалектологией, и их значение в современном обучении языку невозможно переоценить [Прошина, 2017]. Классическое понимание «нормы» языка, основанное на стандартах британского или американского английского, начинает расширяться и включать в себя все разнообразие вариантов и диалектов языка.

Одной из актуальных задач современного обучения английскому языку, в том числе аудированию, становится расширение представлений о «норме». Важным аспектом этого процесса является использование аутентичных материалов, включая видеоматериалы, которые способствуют формированию более гибкого подхода к обучению. Аутентичные видеоматериалы помогают студентам познакомиться с реальными языковыми ситуациями, способствуют развитию языковых и социокультурных компетенций.

При рассмотрении вопроса о разнообразии английского языка невозможно не затронуть такое направление научных исследований как изучение региональных вариантов английского языка (*world Englishes*), которое в отечественной литературе получило название контактная вариантология [Прошина, 2017, с. 7]. Работы Б. Качру сыграли ключевую роль в разработке и популяризации концепции региональных вариантов английского языка. Качру предложил модель трёх кругов английского языка: внутренний круг, представляющий традиционно англоязычные страны, такие как Великобритания и США; внешний круг, охватывающий страны, где английский язык является вторым официальным (например, Индия или Нигерия); и расширяющийся круг, включающий страны, где английский язык изучается как иностранный [Kachru, 1985].

В расширяющемся круге в соответствии с моделью Качру английский традиционно рассматривается в рамках подхода английский как иностранный язык (*English as a Foreign Language (EFL)*), ориентированный на изучение английского языка через подражание носителям английского языка внутреннего круга. Со временем появились новые модели, такие как английский как *lingua franca* (*English as a Lingua Franca (ELF)*, *Lingua Franca English*) и английский как международный

язык (English as an International Language (EIL)), направленные на то, чтобы выйти за рамки классического подхода английского как иностранного языка [Schreier, Hundt, Schneider, 2020].

В подходе к английскому как международному языку происходит отход от строгой ориентации на английский язык внутреннего круга, вместо чего предлагается позиция о том, что нормы английского должны адаптироваться к глобальным и локальным контекстам [McKay, 2002]. Этот подход акцентирует внимание на разнообразии использования языка и предлагает образовательным системам ориентироваться на развитие навыков межкультурной коммуникации.

Английский как *lingua franca* сосредоточен на использовании английского как средства общения между людьми с разным лингвистическим опытом. Работы Барбары Сейдльхофер и Анны Мауранен подчеркивают, что английский как *lingua franca* — это не фиксированная языковая система, а гибкая форма коммуникации, адаптирующаяся к контексту. Английский как *lingua franca* признает, что успешное взаимодействие не требует полного соответствия стандартам внутреннего круга [Jenkins, 2007].

Канагарадж развивает концепцию английский как *lingua franca*, в которой он рассматривает, как именно английский используется в международных коммуникациях [Canagarajah, 2013, p. 152]. Он подчеркивает, что для успешного общения на английском необходимо применять стратегии переговоров и учитывать культурные и языковые различия. Таким образом, пользователи языка активно изменяют и адаптируют его формы в зависимости от конкретных условий общения.

В отечественной научной литературе особое внимание уделяется концепции контактной вариантологии, как, например, в работах З.Г. Прошиной, где анализируется процесс формирования разных вариантов английского языка в условиях языкового контакта. Взаимодействие английского с другими языками и культурами приводит к появлению новых форм и вариантов языка, что делает его еще более гибким инструментом общения. Контактная вариантология подчеркивает, что английский язык не только служит средством общения, но и отражает особенности локальных сообществ [Прошина, 2017].

Таким образом, подходы к английскому языку становятся все более сложными и учитывают разнообразие глобальных и локальных контекстов, в которых используется язык. Английский язык не имеет единой статичной формы, он постоянно развивается, поэтому вместо того чтобы стремиться к «идеальной» форме английского,

необходимо развивать способность использовать язык эффективно и адаптировать его под свои нужды в различных ситуациях.

Ключевым моментом при изучении региональных вариантов английского языка является анализ их особенностей. В данной работе будет рассмотрен индийский вариант английского языка (*Indian English*), который может представлять определенные трудности для восприятия, особенно для тех, кто привык к стандартным британским или американским вариантам. Невозможно не упомянуть в данном контексте индийский пиджин (*Indian Pidgin English*).

Индийский пиджин сформировался в процессе колонизации и торговли, когда британские колонизаторы, а также местные жители использовали упрощенный английский для общения, не имея общего языка. Он вобрал в себя специфику английского, хинди, урду, португальского и других местных языков и использовался в торговле и взаимодействии между разными языковыми группами.

Индийский пиджин, как и другие пиджины, характеризуется упрощением форм глаголов (*I go* вместо *I am going*) и существительных (*One man, two man* вместо *One man, two men*). В индийском пиджине присутствуют заимствования из хинди, урду и других индийских языков (*babu* — «господин», «старший»). Еще одной из характерных особенностей индийского пиджина является использование слогосчитающего ритма, то есть каждый слог может быть произнесен с определенной длительностью. Это придает речи определенную плавность и ритмическую равномерность. Слогосчитающий ритм может также сказываться на интонации индийского пиджина, где каждое слово или слог воспринимаются как отдельный элемент, а не как часть длинного ритмичного потока, как в английском [Kachru, 1983].

Позднее, когда английский стал официальным языком и интегрировался в повседневную жизнь, пиджин постепенно эволюционировал в более полноценный вариант, а именно в индийский английский, который сохранил многие черты и влияние пиджина, но стал более сложным.

Изучение региональных вариантов английского языка следует начинать с аудиального восприятия, поскольку именно этот этап соответствует природному процессу освоения языка согласно принципам естественного подхода [Krashen, 1982]. Аудирование различных вариантов английского языка может стать важным шагом в развитии коммуникативных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с носителями этих вариантов.

Использование фильмов в качестве аутентичных материалов при обучении аудированию дает возможность изучить региональные варианты английского языка, демонстрируя его многообразие в естественном контексте.

В качестве примера был взят кинофильм индийского производства *A Death in the Gunj* (2016 г.) режиссера Конконы Сен Шарма. Этот выбор оправдан тем, что среди немногих фильмов на индийском английском *A Death in the Gunj* выделяется богатством примеров использования данного варианта, а также является высоко оцененным и увлекательным произведением, что способствует повышению мотивации у студентов, изучающих индийский английский.

Действие фильма происходит в 1979 г. в небольшом индийском городке Маклускайнг. История разворачивается вокруг группы друзей и родственников, Шуту (главный герой, замкнутый и чувствительный молодой человек), Нанду (энергичный двоюродный брат Шуту), Бонни (жена Нанду), Викрам (друг Нанду), Мими (подруга Бонни), а также старших членов семьи, таких как О.П. Бакши и Анупама.

В ходе анализа были рассмотрены примеры региональных отличий на фонетическом уровне, а также особенности интонации и ритма, которые имеют место быть в индийском английском.

Одной из характерных черт индийского английского являются ретрофлексные согласные [ʈ], [ɖ] и [ɳ], которые звучат «тверже», чем их аналоги в британском английском [Kachru, 1983]. Например, в сцене фильма на 00:08:45 мы можем наблюдать следующий диалог:

Нанду: *Baba, how's your knees these days? Better?*² ['ba:ba, hauz juər ni:z di:z deɪz? 'beʔər?]

О.П. Бакши: *Nothing gets better at this age.*['nʌtɪŋ gets 'beʔər æt dɪs eɪdʒ]

Персонажи Нанду и О.П. Бакши произносят слово *better* как ['beʔər], что вызвано влиянием языков хинди и бенгали, в которых такие ретрофлексные гласные являются стандартными.

Индийский английский часто характеризуется заменой звука [w] на [v]. Например, на 00:37:14 персонаж Бонни произносит следующие слова:

Бонни: *He just went out for a walk and never came back!* [hi dʒʌst vent aʊt fɔ:r ə vɔ:k ənd 'nevər keɪm bæʔ]

² Здесь и далее используется текст сценария фильма *A Death In The Gunj*. URL: https://thescriptsavant.com/movies/A_Death_In_The_Gunj.pdf (дата обращения: 22.12.2024).

В словах *went* и *walk* можно услышать характерную [v], а не [w]. Это явление связано с отсутствием четкого различия между этими звуками в некоторых индийских языках.

В индийском английском также происходит замена межзубных звуков [θ] и [ð] на альвеолярные [t] и [d]. На 00:48:52 Бонни говорит следующую фразу:

Бонни: *Yeah, but Vikram acts like he's twenty-three.* [jæ, bʌt, 'vɪkrəm ækts laɪk hi:z 'tventi tri]

Слово *three* звучит как [tri], что связано с отсутствием межзубных согласных в большинстве индийских языков [Kachru, 1983].

Еще одной отличительной фонетической особенностью индийского английского является эпентеза, добавление переходной гласной между согласными. Это явление особенно характерно для носителей языков, в которых сложно произносить сочетания согласных без промежуточного гласного звука. Не мало важным аспектом является то, что в Индии английский язык часто сохраняет темп, более характерный для местных языков, где гласные играют важную роль в поддержании равномерного ритма. Например, в фильме на 00:19:09 Викарам говорит следующее:

Викарам: *I'm telling you it was a table like this!* [aɪm 'tɛlɪŋ ju ɪt vəz ə 'teɪbəl laɪk dɪs]

Переходная гласная появляется в слове *table*, которое произносится как ['teɪbəl].

Мейерхофф утверждает, что интонация — это культурно обусловленный элемент передачи смысла [Meyerhoff, 2006]. В частности, индийский английский отличается необычной интонацией, которая может повышаться даже в утвердительных предложениях. Например, в сцене на 00:07:48:

О. П. Бакши: *Look at these city people.* ['lʊk æt dɪz 'sɪti 'pi:pəl]

О. П. Бакши повышает интонацию в конце предложения на фразе *city people*.

Подобные интонационные особенности создают вызовы для изучающих английский язык, поскольку привычные для носителей британского или американского вариантов интонации могут не совпадать с вариацией индийского английского.

Также в индийском английском используется слогосчитающий ритм, который значительно отличается от ударосчитающего ритма, характерного для британского и американского английского. В слогосчитающем ритме каждый слог произносится с примерно

одинаковой длительностью, независимо от того, ударный он или нет [Fuchs, 2016]. Рассмотрим следующую сцену на 00:54:06:

Бонни: *For them Vikram is royalty.* [fɔːr ðəm vɪkrəm ɪz rɔɪəlti]

Бонни равномерно произносит все слоги в предложении.

Рассмотренные вариации отражают языковой контакт хинди и английского языка, и как следствие, их интерференцию, и являются важным аспектом изучения диалектологии и фонетики. Это помогает студентам осознать, как носители английского языка из разных регионов могут адаптировать его под влиянием своей языковой системы.

Современные подходы к английскому языку стремятся к учету его глобального языкового многообразия, отражающего культурные и языковые особенности носителей. Расширение понятия «норма» в обучении аудированию должно дать возможность выйти за пределы традиционных стандартов британского и американского английского, развивая гибкость и адаптивность в межкультурной коммуникации.

Применение концепций региональных вариантов английского языка, английского как *lingua franca* и английского как международного языка подчеркивает потребность в переходе к более широкому пониманию английского. Это открывает новые возможности в обучении аудированию, что может поспособствовать развитию языковой и социокультурной компетенции у студентов.

Индийский английский, рассмотренный на примере фильма *A Death in the Gunj*, иллюстрирует локальные языковые особенности. Анализ фонетических, интонационных и ритмических аспектов данного варианта английского позволяет увидеть важность использования аутентичных материалов для развития навыков понимания речи в ее реальных проявлениях. Включение фильмов в учебный процесс может помочь студентам осознать то, насколько разнообразен английский язык, и улучшить навыки его восприятия.

Литература

- Прошина З. Г. Контактная вариантология английского языка. Проблемы теории. World Englishes Paradigm: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2017.
- Canagarajah S. Lingua Franca English: The Globalization of English and the Transcultural Disposition // Language, Migration, and the Globalization of English / eds D. R. Hall, A. B. Schulte. Routledge, 2013. P. 147–164.
- Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Fuchs R. Speech Rhythm in Varieties of English // Speech Rhythm in Varieties of English: Prosody, Phonology, and Phonetics. Berlin; Heidelberg: Springer, 2016. P. 87–102.

- Jenkins J.* English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Kachru B. B.* Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: English Language in the Outer Circle // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures / eds R. Quirk, H. Widowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11–36.
- Kachru B. B.* The Indianization of English: The English Language in India. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Krashen S. D.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- McKay S. L.* Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Meyerhoff M.* Introducing Sociolinguistics. London: Routledge, 2006.
- Schreier D., Hundt M., Schneider E. W.* (eds). The Cambridge Handbook of World Englishes. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ КАК ЭФФЕКТИВНОЙ ОПОРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУССИИ

А. Е. Потрахова,

магистрант 2-го года обучения, СПбГУ

В. В. Горбанева,

канд. пед. наук, доц., СПбГУ

Статья посвящена обоснованию использования аутентичных медиатекстов как эффективного средства формирования умений иноязычной дискуссии. Медиатексты рассматриваются как аутентичный текст, источник актуальной спорной информации, подходящей для дискуссии и обеспечивающей интеграцию речевых и языковых аспектов языка. Обосновывается методическая значимость медиатекстов и раскрывается лингводидактический потенциал названных текстов с целью обучения иноязычной дискуссии. В статье предложен краткий анализ аутентичных медиатекстов, продемонстрирована эффективность использования аутентичных медиатекстов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная дискуссия, медиатекст, аутентичный материал, навыки дискуссии.

THE USE OF AUTHENTIC MEDIA TEXTS AS AN EFFECTIVE MEANS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE DISCUSSION

A. E. Potrakhova, V. V. Gorbaneva

The article is dedicated to the use of authentic media texts as an effective means of developing foreign language discussion skills. Media texts are regarded as sources of national linguistic features and provide genuine information that integrates both the speech and language aspects of the language. Special attention is given to analyzing the national and cultural characteristics of media texts, which reflect the linguocultural code of the community. The methodological significance of media texts is substantiated, revealing their linguodidactic potential for teaching foreign language discussion skills. The article includes a brief analysis of authentic media texts and demonstrates the effectiveness of using these texts in foreign language classes.

Keywords: foreign language discussion, mediatext, authentic material, discussion skills.

Результативное обучение изучающих английский язык предусматривает использование в учебном процессе различных форматов оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку. С появлением инновационных методов преподавания иностранных языков интерактивные технологии обучения прочно вошли в педагогическую практику. Методисты и преподаватели успешно реализуют такие подходы, которые смещают акцент с традиционной схемы «преподаватель — ученик» на модель «ученик — ученик». Такой подход трансформирует роль обучающегося, делая его активным участником учебного процесса, что способствует более глубокому вовлечению учащихся, обеспечивая их взаимодействие не только с преподавателем и учебным материалом, но и друг с другом. Важно подчеркнуть, что совершенствованию иноязычной коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку будет способствовать обмен мнениями и поисками единой истины в соответствии с заданной тематикой, выражение собственного мнения в ходе речевого взаимодействия с целью поиска решения при выполнении проблемно-ориентированных заданий [Базарова, 2012, с. 306].

Наглядным примером подобной технологии обучения является дискуссия, упражнение, предполагающее обмен мнениями и обсуждение спорных вопросов. Рассмотрим несколько определений дискуссии. Л. В. Байбородова, доктор педагогических наук, определяет дискуссию как упорядоченный и целенаправленный обмен мнениями, мыслями и суждениями в группе, побуждающий учащихся искать различные способы выражения своих мыслей и повышающий восприимчивость к новым точкам зрения, ради формирования мнения каждым участником или поиска истины [Байбородова, 2012, с. 78]. А. Утехина понимает под дискуссией обсуждение проблемы или вопроса в формате беседы на продвинутом этапе обучения иностранному языку. Важно подчеркнуть, что дискуссия предполагает наличие спорной темы, столкновение точек зрения и большую самостоятельность учащихся [Утехина, 2012].

Детальный анализ представленных определений дискуссии позволяет авторам сделать вывод о том, что дискуссия представляет собой процесс группового обмена мнениями и информацией, связанный с наличием проблемной ситуации или противоречивого вопроса. Основной характеристикой дискуссии является ее коммуникативная гибкость: участники применяют различные речевые стратегии, ориентируясь на реакции оппонентов, при этом, оставаясь в рамках

заданной темы и обсуждаемой проблемы. Значимым является тот факт, что дискуссия не предполагает цели переубедить оппонентов. ее основная направленность заключается в развитии умений структурированного изложения и передачи собственных мыслей, а также в коллективном поиске соглашения, позволяющего достигнуть общего понимания обсуждаемой проблемы [Базарова, 2012].

В образовательной практике задача преподавателя при проведении и организации дискуссии заключается в том, чтобы обучающиеся смогли выразить и защитить собственные взгляды на рассматриваемую проблему [Базарова, 2012]. Интерактивный характер дискуссии достигается взаимодействием участников, сменой ролей собеседников, а также постановкой вопросов, способствующих анализу и многостороннему рассмотрению темы. Основная задача преподавателя сводится к фасилитации: подготовке группы, разработке структуры дискуссии и координации взаимодействия, что делает учебный процесс максимально близким к реальной коммуникации.

Дискуссия является ключевым инструментом в развитии дискуссионных умений [Выготский, 1999, с. 132]. В.К. Иванов характеризует дискуссионные умения как специфические умения, отражающие творческую сторону процесса решения проблем в ходе дискуссии и позволяющие осуществлять учебную дискуссию. В процессе обсуждения участники активно взаимодействуют друг с другом, выражая свои мысли, аргументируя свою позицию и адаптируя свою коммуникацию в соответствии с контекстом. Этот процесс обогащает речевую деятельность студентов, помогая им не только усваивать новые знания, но и применять их в практических ситуациях. Благодаря дискуссии студенты развивают навыки анализа, критического мышления, а также учатся эффективно коммуницировать и взаимодействовать в группе, что является важным аспектом их образования. Таким образом, дискуссия является неотъемлемой частью процесса формирования дискуссионных умений у студентов / школьников [Иванов, 2005].

Для грамотной организации, проведения и стимулирования дискуссии необходима постановка проблемных и актуальных вопросов, которые допускают разные интерпретации и требуют анализа с различных точек зрения. Например, обсуждение тем, связанных с глобальными экологическими вызовами, социальными изменениями, технологическими инновациями или культурными различиями, может стать стимулом для дискуссии. Такие вопросы мотивируют участников к активному участию, побуждая выражать свои мнения,

аргументировать позиции и взаимодействовать с собеседниками. Помимо этого, важным составляющим дискуссии также является грамотно организованная педагогом структура дискуссии, включающая четкие цели, моделирование ролей и коммуникативных ситуаций и отбор подходящего языкового (лексического и грамматического материала) и / или речевого.

В качестве эффективного средства обучения иноязычным дискуссионным умениям учеными выделяются медиатексты как аутентичный материал для обучения иноязычной дискуссии. Рассмотрим подробно методическую ценность названных материалов.

С появлением новых технологий и средств массовой коммуникации процесс и скорость распространения информации значительно изменилась. Вместе с технологическим прогрессом возникли новые формы существования и функционирования языка, например, тексты массовой информации, другими словами, медиатексты, представляющие собой актуальный материал для исследований.

Термин «медиатекст» как дискретная единица медиапотока возник в конце XX века и быстро стал предметом научных исследований лингвистов и журналистов [Добросклонская, 2005, с. 2]. Медиатекст — это обобщающее понятие для текстов массовой информации, распространяемых СМИ. Многие исследователи утверждают, что понятие «медиатекст» шире, чем понятие «текст», указывая на то, что «медиатекст» выходит за пределы вербальной знаковой системы. Так, исследователь в сфере социолингвистики, Алан Белл, в своей работе “Approaches to Mass Media” говорит о том, что «медиатекст» может включать не только текст, но и визуальные образы, музыку, различные звуковые эффекты, голосовые характеристики, таким образом, медиатексты отражают технологии, которые используются для их создания [Bell, 1996, p. 3]. Учитывая вышесказанное, медиатекстом может называться разновидность текста, рассчитанного на массовую аудиторию, в котором сочетаются вербальные, визуальные и аудиовизуальные компоненты речи.

Понятие медиатекст изучается не только зарубежными учеными, но и отечественными. В качестве примера рассмотрим работы доктора филологических наук Т.Г. Добросклонской. Автор считает, что текст — это какого-либо рода сообщение, в то время как медиатекст — это сообщение и канал его передачи вместе взятые [Добросклонская, 2008, с. 43]. Таким образом, каждый канал передачи медиатекста обладает определенным набором признаков, оказывающих влияние на содержание и форму воспроизведения медиатекста.

Сочетая в себе элементы медийные и вербальные, медиатекст обладает объемностью и многослойностью. Например, в печатных изданиях вербальная информация дополняется графической, в радиопередачах — аудио и музыкой. Телепередачи в свою очередь объединяют вербальные, визуальные и звуковые компоненты. Их соотношение и взаимосвязь могут варьироваться с целью проиллюстрировать конкретную проблематику в тексте.

Корпус таких текстов ежедневно растет. Это связано не только с возрастающим количеством авторов подобных текстов, но и с постоянным появлением новых каналов передачи текстов, таких как, новые радиостанции, онлайн журналы и газеты, сайты и социальные сети. Интернет, как единое для всех информационное пространство, не имеющее территориальных или государственных границ, образует мировую/целую систему функционирования и существования медиатекстов, где одним из важнейших элементов является лингвокультурный аспект языка, закрепленный в системе лингвистических понятий [Добросклонская, 2008, с. 6].

Медиатекст как пример аутентичного материала позволяет решить многие дидактические задачи в процессе как обучения иностранному языку в целом, так и отдельным умениям, таким как дискуссия. Аутентичные тексты представляют собой материалы, изначально разработанные для носителей конкретного языка, отличающиеся естественным использованием лексики и грамматических конструкций. Они демонстрируют ситуативную адекватность применяемых языковых средств и служат примером правильного словоупотребления. Несмотря на то, что данные тексты не были созданы с целью обучения, они могут быть эффективно использованы в процессе освоения иностранного языка.

Выделяют следующие характеристики аутентичного текста: аутентичные тексты содержат языковой материал, отражающий реальные коммуникативные практики носителей языка; информация, представленная в аутентичных текстах, воспринимается учащимися как более интересная и достоверная благодаря ее связи с реальными жизненными ситуациями; процесс работы с такими текстами изначально включает мотивацию к дальнейшему обсуждению и обмену мнениями относительно представленной информации; подобные тексты предоставляют каждому учащемуся возможность интерпретировать материал с учётом своих индивидуально-психологических особенностей, что способствует персонализированному восприятию и усвоению [Носович, Мильруд, 1999, с. 15].

Примером аутентичного текста/материала будут являться иноязычные медиатексты.

Н. В. Чичерина в свои работах пишет, что иноязычный медиатекст — это продукт иноязычной медиакультуры в совокупности его имманентных характеристик, к которым относятся многомерность, многоплановость, языковое наполнение, динамический характер, социально-регулятивная природа. Следовательно, в учебно-методическом аспекте иноязычный медиатекст характеризуется как ценный учебный материал [Чичерина, 2008, с. 26]. Благодаря аутентичности текстов иноязычный медиатекст как средство обучения и научения обретает свойства комплексного образования, включающего такие аспекты как познавательный, развлекательный, и культурноисторический. Однако выбор аутентичных материалов для обучения должен быть тщательно обоснован с точки зрения их методической эффективности, а также их лингвистической и культурологической значимости.

При отборе иноязычных медиатекстов для проведения и обучения дискуссий важно проводить оценку лингвокультурологического и тематического потенциала медиатекста. Рекомендуется отбирать такие медиатексты, которые содержат не только культурно-историческую информацию, но и актуальную информацию о текущих событиях и тенденциях, освещающих такие сферы как экономическая, политическая, образовательная, развлекательная и другие [Обухова, 2012, с. 17]. Например, “The darkly soothing compulsion of ‘doomscrolling’ ” на BBC. В статье поднята тема “думскроллинга” (doomscrolling) — явления, связанного с постоянным поиском и потреблением негативных новостей, особенно актуального в условиях пандемии Covid-19. Это явление представляет интерес для обсуждения в учебной дискуссии, поскольку затрагивает такие важные аспекты, как психологическое здоровье, влияние технологий на повседневную жизнь, поведенческие привычки и социальное взаимодействие.

Таким образом, можно утверждать, что иноязычные медиатексты являются эффективной опорой в обучении иноязычной дискуссии по следующим причинам:

1. Аутентичность содержания:

Медиатексты создаются для носителей языка и отражают естественные речевые конструкции, лексические единицы, актуальные культурные контексты, и национальную специфику языка в целом. Это делает медиатекст подходящим для моделирования реальных ситуаций общения, что важно для проведения дискуссий.

2. Актуальность тематики:

Темы, затронутые в медиатекстах, часто соответствуют современным социальным, экономическим или / и культурным вопросам, что вызывает у обучающихся устойчивый интерес и способствует повышению мотивации обучающихся. Обсуждение таких тем позволяет развивать критическое мышление и учит участников высказывать аргументированные мнения.

3. Многоаспектность содержания:

Медиатексты предоставляют богатый материал для аналитической деятельности обучающихся. В них содержатся не только языковые, но и визуальные и аудиальные элементы (в случае видеоматериалов или подкастов), что помогает формировать многогранное понимание изучаемого языка и темы.

Проиллюстрируем возможности использования аутентичных медиатекстов в обучении иноязычной дискуссии на примере одного видео. Рассмотрим конкретное выступление на платформе TED Talks: “The danger of a single story” («Опасность одной истории»), представленное нигерийской писательницей Чимамандой Нгози Адичи. Полагаем, что названное видео является эффективной опорой в обучении умениям дискуссии на английском языке.

Речь главной героини характеризуется богатым словарным запасом, включающем термины, связанные с культурной идентичностью, стереотипами и восприятием других культур (например, *stereotype*, *identity*, *perception*). Эти слова легко интегрируются в контекст дискуссий о межкультурных отношениях, вопрос о которых поднят в выступлении Чимаманды Адичи. Автор приводит выражения, которые носят характер пословиц и афоризмов, например: “Show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become.” (Показывай людей как что-то одно, снова и снова, и это то, чем они становятся). Это обогащает знания обучающихся о стилистических приемах в языке. Ч. Адичи также варьирует скорость речи, делая акцент на ключевых моментах. Это позволяет изучать интонационные особенности, характерные для английского языка.

Говоря о визуальных компонентах, Чимаманда активно использует язык тела, жесты и мимику, чтобы подчеркнуть свои идеи. Это помогает изучающим осознать важность невербальной коммуникации в дискуссиях. Вдобавок, в течение выступления демонстрируются фотографии и текстовые вставки, иллюстрирующие обсуждаемые

темы, такие как культурные стереотипы в литературе и медиа. Это визуально подкрепляет аргументы автора.

Данное видео отвечает и тематическому критерию отбора материалов с целью обучения иноязычным дискуссивным умениям. Тема «опасности одной истории» затрагивает вопросы культурных стереотипов и взаимопонимания. Это даёт богатую почву для обсуждения таких тем, как толерантность, глобализация и межкультурный диалог. Для дискуссии можно предложить вопросы такие вопросы, как: как стереотипы влияют на наше восприятие других людей и культур? Встречались ли вы с ситуациями, когда «одна история» формировала ваше мнение о чем-то или ком-то? Как мы можем разрушать стереотипы в глобальном обществе?

В качестве практических заданий, можно предложить студентам посмотреть видео и записать ключевые мысли, которые их заинтересовали. Далее участники обсуждают свои впечатления, приводят примеры из своего опыта, связанные с опасностью стереотипов с помощью указаний и направлений преподавателя. Для отработки лексики и грамматики студентам предлагается проблемно-ориентированная ролевая игра, в ходе которой необходимо представить себя авторами «альтернативных историй», которые разрушали бы существующие стереотипы.

4. Разнообразие языковых регистров:

В медиатекстах используются различные стили речи — от официального до разговорного, в зависимости от типа медиатекста, его специфики, метода передачи и цели, что позволяет обучающимся адаптироваться к разным коммуникативным ситуациям.

5. Формирование коммуникативных навыков и речевых умений:

Работа с медиатекстом требует не только понимания информации, но и ее грамотной интерпретации, анализа лексических и грамматических единиц и выражения собственного отношения. В рамках дискуссии участники учатся обосновывать свои позиции, реагировать на аргументы других и выстраивать логику высказывания на иностранном языке.

6. Синхронизация языкового и речевого аспектов:

Медиатекст помогает интегрировать усвоение лексики, грамматики и речевых стратегий в рамках дискуссии. В ходе данного коммуникативного упражнения у обучающихся осуществляется взаимосвязанное развитие коммуникативных умений в восприятии информации, формулировании высказываний и аргументации собственного мнения на иностранном языке.

7. Культурное погружение:

Медиатексты, кроме того, что создаются на иностранном языке со всеми его лингвокультурологическими особенностями, часто содержат культурные маркеры, фоновую информацию, исторический контекст и особенности менталитета языкового сообщества, что способствует развитию межкультурной компетенции, необходимой для успешного ведения дискуссии на иностранном языке.

8. Гибкость использования:

Медиатексты могут быть адаптированы к различным уровням языковой подготовки. Преподаватель может подбирать тексты в зависимости от сложности лексики и грамматики, а также от коммуникативных целей [Фроленкова, 2017, с. 154].

Подводя итог, скажем, что с одной стороны, медиатексты предлагают богатую тематику для дискуссий, актуальную в социальном, политическом и культурном контексте. С другой стороны, они позволяют организовать учебную деятельность, максимально приближенную к реальной коммуникации, что крайне важно при изучении иностранного языка.

Использование медиатекстов также способствует развитию когнитивных и коммуникативных навыков. Работа с ними требует понимания информации, анализа содержания и формулирования собственных высказываний, что стимулирует языковую активность и развивает навыки логической аргументации. Благодаря своей универсальности и гибкости медиатексты могут быть адаптированы к различным уровням языковой подготовки, что делает их идеальным инструментом для преподавания иностранного языка.

Исходя из этого, изучение возможностей иноязычных медиатекстов в контексте обучения навыкам дискуссии представляет собой актуальное направление, имеющее как теоретическое, так и практическое значение для методики преподавания.

Литература

- Базарова А. А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе // Теория и практика образования в современном мире: междунар. науч. конф. г. Санкт-Петербург (февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 306–308.
- Байбородова Л. В. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во Ярослав. гос. пед. ун-та, 2012.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.

- Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь). М.: Флинта; Наука, 2008.
- Добросклонская Т. Г.* Медиатекст: теория и методы изучения // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 12–23.
- Иванов В. К.* Формирование дискуссивных умений в процессе обучения иностранному языку в условиях гуманитарного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
- Носович Е. В., Мильруд Р. П.* Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11–21.
- Обухова Н. В.* Иноязычный медиатекст как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012.
- Утехина А. Н.* Межкультурная дидактика. М.: Флинта, 2012.
- Фроленкова А. Ю.* Оптимизация академической дискуссии на занятиях по иностранному языку // Актуальные вопросы современной педагогики: мат-лы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара: Асгард, 2017. С. 153–156.
- Чичерина Н. В.* Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008.
- Bell A.* Approaches to mass media discourse. London: Blackwell, 1996.

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В НОВОМ ПОДХОДЕ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА)

Д. А. Ишуткина,
ассистент, ТОГУ

Статья посвящена исследованию роли аутентичных материалов в реалиях цифровизации большинства процессов жизнедеятельности человека. Актуальность исследуемого вопроса обусловлена необходимостью выбора эффективных ресурсов в обучении иностранному (корейскому) языку. Основное внимание в работе автор акцентирует на естественных речевых ситуациях, которые претерпевают сильные изменения в связи с повсеместной заменой коммуникационной системы «человек-человек» на «человек-машина». Следовательно, на первый взгляд может показаться, что аутентичные материалы претерпевают некий спад в использовании за исчезновением первоисточников. На основе изучения данного явления автором было установлено обратное.

Ключевые слова: цифровизация, аутентичный материал, естественные речевые ситуации, стандартные учебные речевые ситуации, корейский язык.

THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN A NEW APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN MODERN REALITIES OF DIGITALIZATION (BASED ON THE KOREAN LANGUAGE)

D. A. Ishutkina

The article is devoted to the study of the role of authentic materials in the realities of most human life processes digitalization. The relevance of the issue under study is due to the need to select effective resources in teaching a foreign (Korean) language. The author focuses on natural speech situations that undergo strong changes due to the widespread replacement of the “person-to-person” communication system with “person-to-machine”. In this regard, at first glance it may seem that authentic materials are undergoing a certain decline in use due to the disappearance of primary sources. Based on the study of this phenomenon, the author found the opposite.

Keywords: digitalization, authentic material, natural speech situations, standard educational speech situations, Korean language.

Жизнь в условиях постоянных изменений мирового сообщества приводит к периодическому созданию нового социально-культурного пространства. Особенно актуально данное явление в рамках

нашего государства. И речь идет не только об экономической и политической сферах общества, но и социокультурном контексте, побуждающем граждан России к изучению иностранных языков. Таким образом, иностранный язык, являясь способом межкультурного общения и самореализации во внешнем мире, становится реально востребованным в жизни и деятельности каждого русского человека. Соответственно значительно возрастает статус иностранного языка как учебной дисциплины, что ведет к переосмыслению и естественному обновлению целей и содержания иноязычного образования.

В обязательный минимум содержания образовательных программ сейчас включены социокультурные знания и умения — сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета [Федеральный государственный образовательный стандарт..., 2020, с. 5–6]. Такие знания и умения приобретаются с использованием определенного набора языковых средств в процессе коммуникации на уроках, в том числе *аутентичных материалов*, значимая роль которых подтверждается примерными рабочими программами на каждой ступени образования по иностранному языку [Примерная рабочая программа основного общего образования «Иностранный язык» (английский), 2021, с. 10–104].

Под аутентичным материалом большинство методистов понимают «материал, заимствованный из коммуникативной практики носителей языка» [Воронина, 1999, с. 25]. Сюда можно отнести не только фольклор, музыкальные и литературные произведения, но и уличные объявления, рекламные проспекты, вывески, этикетки на продукции. В том числе приличная доля приходится и на аудиовизуальные материалы, транслируемые через теле- или радиoproграммы, например: прогноз погоды, объявления в аэропорту или торговом центре.

Однако стоит помнить, что формирование навыков грамотной иноязычной коммуникации изначально происходит в *речевых ситуациях*, то есть условиях (обстоятельствах, целях и т. п.), в которых осуществляется данное высказывание [Ахманова, 1969, с. 402]. Они в свою очередь делятся на стандартные (стабильные) и переменные (переменные). В стандартных ситуациях поведение человека, как вербальное, так и невербальное, жестко регламентируется. В переменных речевых ситуациях форма речи не столь тесно связана с содержанием, сколько обусловлена социально-личностными взаимоотношениями собеседников, их общеобразовательным уровнем, степенью знакомства и пр. [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 65].

В связи с тем, что учебный процесс не имеет возможности продемонстрировать обучающимся все существующие ситуации иноязычного общения, обучение происходит в условиях *учебных речевых ситуаций*, моделирующих собой ключевой набор естественных.

Учебная речевая ситуация призвана обеспечивать потребности учащихся в речевом общении и должна представлять собой совокупность жизненных условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного языкового материала.

Учебная речевая ситуация отличается от естественной следующим:

- 1) определенной детализацией обстоятельств окружающей нас действительности;
- 2) наличием вербального стимула;
- 3) возможностью многократного воспроизведения [Скалкин, Рубинштейн, 1966, с. 3].

Одним из основных тезисов нашего исследования относительно этого вопроса можно считать высказывание педагога-лингвиста М. В. Ляховицкого: «Научить лингвистически современному корректному поведению в условиях учебной речевой коммуникации представляется более чем возможным» [Ляховицкий, 1981, с. 37].

Тем самым, мы снова приходим к выводу о том, что образцовым ресурсом для того, чтобы расширить рамки работы во время иноязычного образовательного процесса и сделать усвоение языкового и поведенческого узуса более прочным, выступает *аутентичный языковой материал*, который позволяет обучающимся приобретать лингвокультурные знания, совершенствовать языковые навыки в рамках искусственной языковой среды, тем самым становясь максимально приближенной к естественной. Благодаря их жанровому и стилевому разнообразию закладывается столь ценная в наше время вариативность видов учебной деятельности (аудирование, чтение, говорение) [Ишуткина, Шаламова, Ли, 2024, с. 173].

Отечественным методистам Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд в совместном исследовании удалось классифицировать описываемый нами феномен, выделив семь аспектов аутентичности, характерных именно для учебного текста. В нашем исследовании мы считаем несомненно важным каждый из них, но обращаемся конкретно ко второму и третьему, описывающим информативную (использование текстов, содержащих актуальную, значимую информацию, соответствующую действительности) и ситуативную аутентичность (создание естественной ситуации коммуникации, обладание интересом для

носителей языка и естественность обсуждения в рамках заявленной темы) [Носонович, Мильруд, 2008].

Итак, аутентичные материалы можно классифицировать именно исходя из их отношения к определенно заданной тематике речевой ситуации. Однако сегодня в рамках цифровизации большинства процессов жизнедеятельности человека многие из них претерпевают значительные изменения, если не целостные исключения из практического использования.

В обыденном сознании широко распространено мнение об изначально позитивном влиянии новых технологических достижений на процесс развития человека в плане интенсификации деятельности, расширения ее творческих возможностей, освобождения от рутинных операций, увеличения доли свободного времени и т. д., что, прежде всего, связано с вхождением в повседневную жизнь разнообразных гаджетов — новых «посредников» мышления и деятельности. Вместе с тем, все чаще и чаще раздаются критические замечания в адрес широкого внедрения цифровых технологий в деятельность человека [Нечаев, 2019, с. 19].

В отношении иноязычного образовательного процесса происходят такие явления, как утрата привычного уклада той или иной речевой ситуации (например, покупка билета на поезд сегодня осуществляется не классически «через кассу», провоцируя сценарий разговора с кассиром, а с помощью электронного терминала или мобильного приложения), сокращение количества актов коммуникации, появление некой «зависимости» от опосредованной коммуникации на иностранном языке, препятствующей нормативно фиксируемому в иноязычном образовании процессу развития навыков говорения, и пр.

Эти темы стали актуальными в современных условиях технологических изменений самой среды человеческой деятельности, появления и развития так называемой цифровой среды, приобретающей особое значение в качестве системы средств и посредников, используемых в коммуникативных процессах, что не могло обойти и сферу изучения иностранных языков [Нечаев, 2019, с. 20].

Аутентичные материалы в эпоху цифровизации не потеряли своей актуальности, а наоборот только закрепили свое повсеместное использование. Привести примеры можно непосредственно из типового тематического плана занятий по корейскому языку, построенному на основе содержания любого из учебников:

1. *Учебные речевые ситуации «Транспорт (покупка билета на метро, поезд, самолет)» и «Посещение театра, кино и прочих светских*

мероприятий». Как уже упоминалось нами ранее, сегодня даже при наличии в учебниках стандартного набора лексических паттернов, включающих в себя такие слова, как 표 [пхё] — «билет», 시간표 [сиганпхё] — «расписание», 매표서 [мэпхёсё] — «касса», 장 [чанъ] — счетное слово для плоских предметов (например, листов бумаги) и др. вместо естественной речевой ситуации разговора с кассиром в реальности при посещении заведения (вокзал, аэропорт, кинотеатр и т. п.) для покупки билета желающие столкнутся с электронным терминалом или вовсе откажутся от похода на место в пользу мобильного приложения необходимой организации для экономии собственного времени.

Однако, это не ограничит людей в изучении языка. К уже усвоенным из учебника лексическим единицам 역 [йёк] — «станция/остановка», 출발시간 [чхульбальсиган] — «время отправления», 도착시간 [точхаксиган] — «время прибытия» и др. добавятся дополнительные лексемы, например: 확인 [хвагин] — «подтверждаю» или 취소 [чхвисо] — «отмена», 구분 [кубун] — «класс билета» и его виды: 성인 [сёнъин] — «взрослый», 소아 [соа] и 유아 [юа], где первая лексема переводится как «младенец или ребенок до месяца», а вторая «ребенок до 6 лет» и т. д.

Учебные речевые ситуации «В больнице (запись на прием к врачу)», «Документы (получение справок, выписок и пр.)». В рамках данных естественных речевых ситуаций также произошла замена коммуникационной системы «человек-человек» на «человек-машина», в связи с чем необходимо адаптировать и стандартные учебные речевые ситуации. Так, для записи к врачу или получения консультации в определенной организации по вопросам документооборота в Республике Корея повсеместно работает онлайн-запись на официальном сайте/в приложении необходимого учреждения. Также, можно обратиться за справочной информацией в формате переписки в мессенджерах (местные KakaoTalk или Naver, а также WhatsApp для иностранных граждан). Телефонный разговор в данном случае как речевая ситуация постепенно уходит в прошлое. В рамках данных сфер аутентичные материалы не претерпели качественных изменений из-за цифровизации, за исключением двух фактов — усиление роли использования официально-вежливого стиля речи корейского языка и смена повседневных глагольных форм на их гоноративные аналоги. В качестве примера рассмотрим пару аутентичных предложений с сайта госпиталя Святой Марии города Пучхон [가톨릭대학교 부천성모병원, 2024]:

1) 만 18세 미만의 소아 및 청소년은 내과 대신에 소아청소년과를 이용해 주시기 바랍니다. — «Для осмотра детей в возрасте до 18 лет просим обращаться в педиатрическое отделение вместо терапевтического».

2) 의료급여 환자분의 경우, 처음 진료를 받으실 때 의료급여증과 1차 의료기관(병·의원) 및 보건소에서 발급하는 진료의뢰서를 제출하셔야 보험혜택을 받을 수 있습니다. — «Для получения страховых выплат пациентам, получающим медицинское пособие, при первом обращении в больницу необходимо предоставить справку о медицинском страховании и форму заявления на лечение, выданную первичным медицинским учреждением (больницей/поликлиникой) или центром общественного здравоохранения».

Вышеуказанные примеры подтверждают наличие таких аспектов, как: использование специальных медицинских и юридических терминов, которые сегодня стали общедоступными, 내과 [нэгва] — «терапевтическое отделение» и 소아청소년과 [соачхёнхсонёнгва] — «педиатрическое отделение», 발급하다 [пальгыпхада] — выдавать (о документах); повсеместное употребление официально-вежливого стиля на -님니다/-습니다 (바랍니다, 있습니다); наличие глагольного -시 (주시기, 받으실) и именного -분 (환자분) суффиксов вежливости. Стоит отметить, что последние два аспекта характерны и для повседневной разговорной ситуации. Это в очередной раз доказывает факт отсутствия границ в передаче естественных речевых ситуаций с помощью цифровых ресурсов.

Однако благодаря цифровизации не исключены и случаи изобретения новых лексических единиц. Так, при первом попадании на страницу онлайн-записи к врачу мы обнаруживаем, что 진료예약 [чиллёйеяк] — «запись к врачу», теперь может быть двух видов 회원예약 [хвевонйеяк] и 비회원예약 [пихвевонйеяк], то есть «запись к врачу зарегистрированного в системе пациента» и «запись к врачу незарегистрированного в системе пациента» соответственно. Дополнительный повод для отработки темы словообразования в корейском языке и знакомства с отрицательной приставкой 비-.

Учебная речевая ситуация «Как добраться до...». В рамках обсуждения на занятиях данной речевой ситуации сегодня следует упоминать не только про разговор с прохожим о лучшем маршруте до необходимого нам пункта назначения, но и об использовании местных онлайн-карт и приложений-навигаторов, например, Какао Мапс либо же Naver Мапс, которые также обладают как уже заложенной учебниками лексикой (стороны света, виды транспорта,

общественные места и пр.), так и специфичными лексическими единицами в реалиях цифрового источника. Приведем примеры: 검색 [кӧмсэк] — «поиск» и 검색 기록이 [кӧмсэк кироги] — «история поиска»; доступная к ознакомлению лента 주변 [чубйӧн], что можем переводить как «вокруг вас», показывающая похожие на ваш запрос заведения по близости; удобная опция 추천 장소 보기 [чхучхӧн чанъсо боги] — «просмотр рекомендуемых мест», которую в том числе можно задать под конкретное местоположение при планировании выходных; 저장 [чӧджанъ] — в дословном переводе «хранение, складирование» или привычное для нас «избранное». В качестве расширения понятия 지도 [чидо] — «карта» данный аутентичный материал знакомит нас с такими ее разновидностями, как 일반지도 [ильбанджидо] — общий вид карты, 위성지도 [висӧнъджидо] — вид карты со спутника, 지형지도 [чихйӧнъджидо] — топографическая карта, а также с возможностью осмотра улиц за счет 거리뷰 [кӧрибю] — «вид на улицы», предусматривающий виртуальное представление окружающей реальности, созданное на основе миллионов панорамных фотографий.

Такой аутентичный материал не только расширяет границы учебника, но и актуализирует некоторые лексические единицы, наиболее ярко выражено данное явление на примере общественных мест: давно известная «парикмахерская» 미용실 [миёнъсыл] становится 헤어샵 [хеёсяб], у «больницы» 병원 [пйӧнъвон] появляется конкурент 응급진료 [ынъгыпчиллӧ] — «срочное амбулаторное лечение», помимо привычного «отеля» 호텔 [хотхель] мы теперь можем наблюдать 펜션 [пхенсийӧн] — «пансионат», который до недавнего времени имел непоколебимый вид 하숙집 [хасукчиб], и т. д.

Учебные речевые ситуации «Магазин» и «Кафе, ресторан». Сегодня каждый уважающий себя оффлайн магазин имеет свою полноценную онлайн копию или частичную экспозицию товаров в пределах определенного маркетплейса. Южная Корея в числе первых освоила данный феномен. Одним из самых популярных мест для онлайн шопинга является 쿠팡 [кхупанъ] — платформа для покупки любых вещей, начиная продуктами питания и заканчивая бытовой техникой, прямой аналог российских СберМаркета и Яндекс Маркета. Кроме того, в основной минимум площадок входит 인터파크 [интхӧпхакхы] — приложение, позволяющее помимо покупки товаров повседневного пользования покупать билеты на концерты, выставки, музеи и т. п., Gmarket — еще один онлайн «торговый центр», в котором можно найти буквально все, и 11STREET — маркетплейс

с акциями, спецпредложениями и купонами для максимально выгодных покупок.

Для совершения 온라인 쇼핑 [онраин сёпхинг] — «онлайн шопинга» примерами дополнительно вводимой лексики в рамках данной учебной речевой ситуации должны служить: 장바구니 [чанъбагуни] — «корзина», 사용자 이름 [саёнъджа ирым] — «имя пользователя», 비밀번호 [пимильпёнхо] — «пароль», 카테고리 [кхатхегори] — в дословном переводе означающее «категория», которая является привычным нам «каталогом», 쿠폰 [кхупхон] — «скидочный купон», 멤버십 카드 [membёсип кхады] — «карта лояльности», хранящая бонусы за совершенные покупки или презентующая дополнительные скидки и пр.

Помимо этого в последние годы в Республике Корее набирает популярность такой вид магазинов, как 무인 가게 [муин гаге], что дословно — «беспилотный магазин», и 셀프서비스 편의점 [сельпхысёбисы пхйёниджём] — «круглосуточный магазин с самообслуживанием», которые отвечают тенденциям цифровизации повседневной жизни, но как и все перечисленное выше не умаляет роли аутентичных материалов в изучении корейского языка. Такая концепция постепенно проникает и в традиционные сектора, такие как рыбные рынки, мясные лавки и даже магазины одежды. К первопроходцам среди крупных сетевых магазинов в вопросе замены человека-кассира на терминал самообслуживания с бесчисленными камерами видеонаблюдения, к которым население страны утренней свежести уже привыкло, относится GS25 [무인점포, 계속 될 수 있을까?, 2024].

Что касается культуры посещения кафе и ресторанов — это устойчивая база в планировании досуга и неотъемлемая часть «прогулки по-корейски». Однако, получивший признание еще в 90-х годах прошлого столетия формат доставки еды на дом не уступает выходу в «кафе» 식당 [сиктанъ] в масштабности спроса. Раньше естественная речевая ситуация осуществлялась за счет телефонного разговора, сегодня, в век цифровых технологий, на смену ему пришли многочисленные приложения для быстрого 주문 [чумун] — «заказа». Бессменным лидером рынка остается площадка 배달요기요 [педальёгийё], которая предоставляет самый широкий выбор ресторанов и блюд. Обыгрывая данную учебную речевую ситуацию, кроме основных видов кухонь и названий ключевых блюд/продуктов питания стоит обратить внимание на такие ценные примеры аутентичных материалов, как 최소주문 [чхвесочумун] — «минимальная сумма заказа», 배달팁

[пэдальтхип] — «плата за доставку», кнопки 홈 [хом] — «вернуться на домашнюю страницу» и 구매하기 [кумэхаги] или 주문표에 추가 [чумунпхёе чхуга], что можно перевести как «добавить в корзину». На моменте оплаты происходит знакомство с ее иноязычными способами: 카드 결제 [кхады кйольче] — «оплата картой» или 현금 결제 [хйонгым кйольче] — «оплата наличными», а также доступна «оплата при получении» 현장 결제 [хйонджань кйольче].

В заключение всему вышесказанному необходимо отметить, что анализ трансформации традиционного вида естественных речевых ситуаций, которые впоследствии становятся фундаментом для учебных речевых ситуаций, особенно значим для проблемы иноязычного образования человека в постоянно обновляющихся условиях происходящей цифровизации.

Следует понимать, что частичное или полное исчезновение естественных речевых ситуаций из повседневной иноязычной практики в пользу цифровых источников не вычеркивает блок говорения в иноязычном образовательном процессе из-за повсеместной замены коммуникационной системы «человек-человек» на «человек-машина» и утраты привычного «диалога» как такового.

Основным руководством к действию в данном случае необходимо считать лишь дополнительное введение в уже существующий тематический план занятий опциональных лексических и грамматических структур, которые преподносит доступный на любом расстоянии аутентичный материал иностранных сайтов сети Интернет и мобильных приложений. В связи с чем изучающие иностранный язык будут не только продолжать оттачивать навык говорения, но и качественно расширять свой словарный запас, отрабатывать вызывающие вопросы грамматические конструкции и повышать уровень социокультурной компетенции, что в очередной раз доказывает важную роль аутентичных материалов в иноязычном образовании в реалиях цифровизации, позволяющих нивелировать разрыв в актуальности и наглядности естественных и учебных речевых ситуаций.

Литература

- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1969.
Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990.
Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23–25.

- Ишуткина Д. А., Шаламова О. О., Ли Н. Б. Аутентичность текста как феномен современного российского образования в обучении корейскому языку // *Власть истории — История власти*. 2024. № 53. С. 169–177.
- Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981.
- Нечаев Н. Н. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации // *Вопросы психологии*. 2019. № 6. С. 19–35.
- Носонович Е. В., Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // *Иностранные языки в школе*. 2008. № 2. С. 10–14.
- Скалкин В. Л., Рубинштейн П. А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // *Иностранные языки в школе*. 1966. № 4. С. 2–9.
- Примерная рабочая программа основного общего образования «Иностранный язык» (английский). М., 2021. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf> (дата обращения: 16.11.2024).
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению бакалавриата 45.03.02. М., 2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 16.11.2024).
- 가톨릭대학교 부천성모병원 [Госпиталь Святой Марии при Католическом университете города Пучхон] 2024. URL: <https://www.cmcbucheon.or.kr/page/appointment> (дата обращения: 24.11.2024).
- 무인점포, 계속 될 수 있을까? [Могут ли «беспилотные» магазины продолжать свое существование?] // *프랜드*. April, 2024. URL: <https://frand.stibee.com/p/44/> (дата обращения: 30.11.2024).

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ МЕСТОИМЕНИЯМ (УРОВЕНЬ B2)

Хоу Цзямэй,

аспирант 1-го года обучения¹, СПбПУ Петра Великого

При использовании имитационных игр на занятиях по русскому языку как иностранному основное внимание уделяется созданию ситуаций, приближенных к реальным коммуникативным условиям, в которых студенты могут применять грамматические конструкции в естественном контексте. В статье предлагаются варианты игр, участвуя в которых студенты активно используют неопределенные местоимения. Автор рассматривает основные принципы разработки и проведения имитационных игр, подчеркивая их роль в создании мотивации и улучшении восприятия грамматических правил. Предложенная методика будет полезна для преподавателей, работающих с иностранными студентами продвинутого уровня обучения.

Ключевые слова: имитационные игры, неопределенные местоимения, коммуникативные условия, иностранные студенты, грамматические правила, мотивация.

GAME TECHNIQUES AS A METHOD OF TEACHING FOREIGN STUDENTS INDEFINITE PRONOUNS (LEVEL B2)

Hou Jiamei

When using simulation games in Russian as a foreign language classes, the main focus is on creating situations close to real communicative conditions in which students can apply grammatical constructions in a natural context. The article suggests variants of games in which students actively use indefinite pronouns. The author examines the basic principles of developing and conducting simulation games, emphasizing their role in creating motivation and improving the perception of grammatical rules. The proposed methodology will be useful for teachers working with advanced international students.

Keywords: imitation games, indefinite pronouns, communicative conditions, foreign students, grammatical rules, motivation.

Русские неопределенные местоимения обозначают объекты или признаки, которые неизвестны или неточно известны говорящему.

¹ Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Н. В. Семёнова.

Для различения семантических нюансов русская языковая система использует специальные показатели неопределенности, прагматические правила использования которых довольно сложны не только для иностранцев, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), но иногда и для носителей языка. В научной литературе неоднократно подчеркивалось, что этот тип местоимений наиболее сложный для изучения и понимания инофонами [Патрушева и др., 2022]. Как указывает М. В. Глазунов, это во многом объясняется тем, что данные местоимения не связаны с контекстом изучения, а их аналоги часто отсутствуют в родном языке иностранных студентов [Глазунов, 2022].

Неопределенные местоимения можно изучать, опираясь на два параметра: во-первых, на местоименный корень и, во-вторых, на формальный показатель неопределенности. Если ориентироваться на первый параметр, то следует отметить большое разнообразие опорного компонента: это и вопросительные местоимения, и вопросительные наречия, и относительные местоимения. Если же ориентироваться на второй параметр, то следует отметить, что формальных показателей неопределенности не так уж и много: это префиксы «кое-», «не-» (*кое-кто/что*, *некто/нечто*), постфиксы «-то», «-нибудь», «-либо» (*кто/что-то*, *кто/что-нибудь*, *кто/что-либо*). Отметим, что существуют и другие способы местоименного представления именной неопределенности, например, использование в качестве неопределенного местоимения слова *один*, определительных местоимений *другой*, *иной*, относительного *такой* и др., а также редуцированных форм вопросительных местоимений типа *кто-кто* или выражений типа *кто/что бы ни* и др. Последний случай представляет собой неопределенные местоимения без показателей неопределенности, и именно он представляет наибольшую трудность для инофонов. Национальный же корпус русского языка (НКРЯ) свидетельствует о максимальной частотности «традиционных» неопределенных местоимений. Проанализированный нами подкорпус нехудожественных текстов, например, свидетельствует о 2.454.211 случаях вхождения маркированных неопределенных местоимений. Анализируя эти данные, мы можем выделить 6 наиболее распространенных групп, которые образуются с помощью специальных показателей неопределенности «кое-», «не-», «-то», «-нибудь». Существует 15 типов слов с постфиксом *-то*, 14 типов с *-нибудь* и 13 типов с *кое-*. Наиболее частотными при этом являются неопределенные местоимения с постфиксом *-то*, менее частотными — местоимения с префиксом *кое-*. Частотность

неопределенных местоимений в нехудожественных текстах НКРЯ можно представить следующим образом:

-то	вхождения	доля
какой-то	134 216	36,87 %
что-то	85 210	23,41 %
как-то	41 847	11,5 %
кто-то	37 083	10,19 %
когда-то	18 051	4,96 %
где-то	17 098	4,92 %
почему-то	14 951	4,11 %
куда-то	6749	1,85 %
чей-то	3875	1,06 %
-нибудь	вхождения	доля
какой-нибудь	37 864	38,41 %
что-нибудь	24 145	24,5 %
кто-нибудь	13 491	13,69 %
когда-нибудь	6899	7 %
где-нибудь	5041	5,11 %
сколько-нибудь	4312	4,37 %
как-нибудь	3794	3,85 %
куда-нибудь	2437	2,47 %
кое-	вхождения	доля
кое-что	8492	38,64 %
кое-где	3659	16,65 %
кое-как	3306	15,04 %
кое-какой	3038	13,82 %
кое-кто	2501	11,38 %

По мнению методистов РКИ, ввиду сложности материала неопределенных местоимений при их изучении у инофонов необходимо активизировать не только когнитивные процессы, но и эмоциональную сферу. Это означает, что наиболее предпочтительными методами обучения в данном случае следует считать активные.

Существует подробная классификация активных методов обучения, в которой выделяются две основные группы: неимитационные и имитационные методы. Эти группы определяют форму занятия,

которая может быть неимитационной или имитационной [Зарукина, 2010; Имитационные методы обучения, 2023].

Неимитационные занятия отличаются тем, что в них отсутствует модель исследуемого процесса или деятельности. На таких занятиях обучение активизируется за счет прямых и обратных связей между преподавателем и обучающимися, к ним можно отнести, например, проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии, мозговой штурм и т. д. Имитационные же занятия основаны на использовании модели изучаемого процесса и могут использовать игровые и неигровые методы. Игровые методы предполагают, что обучающиеся выполняют определенные роли, что, например, мы наблюдаем в деловых играх, организационно-деятельностных и игровом проектировании. Неигровые же методы включает анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения и тренинг [Имитационные методы обучения, 2023, с. 6]. Эти подходы способствуют более глубокому усвоению материала и повышают мотивацию студентов к обучению.

Мы полагаем, что реализация игровых технологий с образцами правильного употребления неопределенных местоимений может оказаться весьма результативной, так как в предлагаемой игре роли в студенческой группе не просто распределяются и организуется коммуникация (в отличие от ролевых и коммуникационных игр), а предоставляются правильные модели употребления данных местоимений, и студенты могут сами выбирать варианты, создавать учебные ситуации. Эти игры, интегрируют в себе элементы ролевых, коммуникационных и иных интерактивных игр, представляя собой наиболее сложную, комплексную образовательную технологию. Имитационные игры имеют ряд преимуществ в ситуациях, когда необходимо сформировать модель поведения, организовать общение в образовательных целях. В ходе их реализации происходит воспроизведение, осознание социального опыта, создание коммуникативных моделей поведения, позволяющих преодолевать психологические и языковые барьеры [Даниловских, Летенков, 2022].

Теория имитационных игр является достаточно востребованной в современной педагогической практике. По мнению Ю. А. Липовой и К. Ю. Грачева, реальная или виртуальная имитируемая реальность позволяет обучающемуся «погрузиться» в нее, не боясь ошибиться, так как всегда есть возможность обратиться к предлагаемым образцам, правильным вариантам решения [Липова, Грачев, 2024]. Реализация имитационных игр эффективна не только в процессе формирования общих коммуникативных навыков, но и в процессе развития

«точечных» знаний, требующих отдельного понимания, включающих наиболее сложные разделы лингвистики [Ефремова, 2020, с. 468]. Э. К. Ефремова считает, что имитационные игры позволяют создать реалистичные сценарии, которые отражают повседневные ситуации и задачи, с которыми могут столкнуться учащиеся. Именно поэтому для успешной реализации имитационной игры необходимо разработать четкий сценарий, включая строгое определение целей (грамматические правила или языковые навыки).

Мы рассмотрим только две формы реализации имитационных игр в аудитории: фронтальные и групповые. Иностранным студентам, изучающим РКИ, предстоит осознать и принять специфику неопределенных местоимений, а также сам контекст ситуации их употребления. Для формирования сценария игр мы использовали платформу Perplexity.ai (<https://www.perplexity.ai/>), которая с помощью ИИ позволяет быстро сгенерировать необходимый учебный контент.

Первая версия: фронтальная.

Выбирается главный персонаж, который получает карточку с заданием. Остальные студенты принимают активное участие в имитации реальной ситуации.

Игра «Что тебе подарить?».

«Именинник» может отвечать только «да» / «нет», иногда давать краткие ответы, используя неопределенные местоимения.

Студенты должны узнать желание «именинника» путем определения размера, внешнего вида, функционала подарка. Примерный диалог для подарка «очки»:

*Студент 1: Это **что-то** некоторые из нас носят?*

Именинник: Да.

*Студент 2: Это **какое-то** украшение?*

Именинник: Нет.

*Студент 3: **Кто-то** носит это каждый день?*

Именинник: Да.

*Студент 4: Это **некоторым** людям помогает в жизни и учебе?*

Именинник: Да.

Студент 2: Это очки!

Игра «Потерянные вещи». Выбираем студента на роль «рассеянного». Он получает карточку с заданием. После чего он может обращаться к любым студентам за помощью в поиске пропавшей вещи. Представляем варианты диалогов для книги и ручки.

Студент 1: Привет, ты не видел **где-нибудь** мою книгу?

Студент 2: Нет, не видел. Может ты ее дал **кому-то** из друзей?

Студент 1: Может, а может **где-то** оставил.

Студент 2: Вчера Саша (имя третье студента), говорил мне, что он нашел **чью-то** книгу.

Студент 1: Саша, я слышал, что ты вчера нашел **какую-то** книгу?

Студент 3: Да. Эта твоя?

Студент 1: Именно! Спасибо!

Потерянная ручка:

Студент 1: **Кто-нибудь** терял ручку? Я нашел.

Студент 2: Я не знаю, это не моя. Я видел ее **где-то** раньше.

Студент 1: Я тоже видел у **кого-то** в нашей группе.

Студент 2: Возможно, эта ручка принадлежит **какой-то** девушке.

Студент 1: Точно! Я спрошу у девушек.

Вторая версия: групповая форма.

Игра «Ситуация в жизни». Преподаватель делит студентов на мини-группы (по 3–5 человек) и предлагает карточку-ситуацию.

Студенты должны придумать и написать сценарий. Затем мини-группы обмениваются сценариями, обсуждают и выбирают лучшие сценарии. Наконец, мини группа, написавшая лучше всех, может выступить перед аудиторией.

Представим варианты сценариев «В магазине одежды», «На вечеринке», «На занятии», «Гид и туристы».

«В магазине одежды»

Продавец: Здравствуйте! Я **чем-нибудь** могу помочь вам?

Покупатель: Здравствуйте! Я ищу **что-то** интересное для вечеринки.

Продавец: У нас есть **несколько** вариантов. **Что-то** из платьев? Посмотрите!

Покупатель: Мне очень нравится цвет, но платье **как-то** неудобно сидит.

Продавец: Не переживайте! Давайте попробуем с **каким-нибудь** ремнем.

Покупатель: Отлично! Есть ли у вас **какие-либо** акции?

Продавец: Конечно, у нас есть скидка 10 %.

Покупатель: Покупаю!

«На вечеринке»

1: Привет! **Кто-нибудь** из друзей пришел на вечеринку?

2: Да, все уже здесь.

1: Я слышал, что **кое-кто** из наших знакомых будет играть на гитаре.

2: Интересно! Кажется, будет еще **несколько** желающих выступить.

1: **Кто-то** мне говорил, что девушки должны принести какие-то закуски.

2: Супер! Я тоже принес **несколько** напитков и оставил их на кухне.

1: Молодец! Пошли знакомиться с новыми друзьями!

«На уроке»

Преподаватель: Здравствуйте! **Кто-нибудь** из вас уже подготовил доклад по теме, о которой мы говорили на прошлом занятии?

Студент А: Здравствуйте! Да, **кое-кто** из группы готов, но большинство не успели.

Преподаватель: Понятно. Есть ли у **кого-то** **какие-нибудь** вопросы по теме?

Студент В: У меня есть вопросы и я нашел **несколько** интересных материалов.

Преподаватель: Давайте обсудим.

«Гид и туристы»:

Турист 1: Доброе утро! Есть ли у нас **какие-то** планы на сегодня?

Гид: Да, мы будем посещать **что-то** особенное сегодня.

Турист 2: Мы хотели бы увидеть **что-нибудь** необычное.

Гид: Безусловно! Мы посетим старинный замок.

Турист 1: А можно **где-нибудь** пообедать? Посоветуйте **какой-нибудь** хороший местный ресторан?

Гид: Конечно! Я бы посоветовал пообедать в этом кафе, в меню можно найти **некоторые** традиционные блюда.

Турист 2: Спасибо!

Итак, отметим, что имитационные игры являются одной из наиболее эффективных методик обучения иностранных студентов неопределенным местоимениям потому, что наряду с многообразием решений и свободой выбора постановки того или иного местоимения, студенты усваивают модели употребления неопределенных

местоимений, постепенно отходя от готовых шаблонов к самостоятельным решениям. Это позволяет не просто заучивать неопределенные местоимения, а понимать ситуации, когда их необходимо употреблять.

Именно поэтому мы считаем целесообразной активизацию имитационных игр в обучении студентов уровня В2 иностранному языку для совершенствования их лингвистических навыков.

Литература

- Глазунов М. В. Изучение неопределенных местоимений на занятиях по русскому языку как иностранному // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 6 (120). С. 39–43.
- Даниловских М. Г., Летенков О. В. Имитационная игра как метод обучения // Интеллективная наука. 2022. № 8 (73). С. 25–27.
- Ефремова Э. К. Эффективность иммерсионной билингвальной модели при обучении детей дошкольного возраста. 2020. № 50. С. 468–470.
- Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению. СПб., 2010.
- Имитационные методы обучения: учеб. пособие / Новосиб. гос. аграр. ун-т, Инженер. ин-т; сост. В. Я. Вульферт. Новосибирск, 2023.
- Липова Ю. А., Грачев К. Ю. Развивающий потенциал имитационных игровых технологий в контексте формирования профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа // Столыпинский вестник. 2024. № 10. С. 1–11.
- Патрушева Л. С., Туктангулова Е. В., Фомина Т. Н. Обучение неопределенным местоимениям и наречиям в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2022. Т. 32, № 4. С. 842–847.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТРЕНАЖЕР ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ДЕЕПРИЧАСТИЙ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ (РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, УРОВЕНЬ B1)

Би Нань,

аспирант 3-го года обучения, СПбПУ Петра Великого

В качестве тренажера по употреблению деепричастий в научных текстах автор предлагает комплекс интерактивных трансформационных упражнений по теме «Деепричастие». Основное внимание уделяется особенностям использования деепричастных конструкций в научных текстах. Интерактивный контент, рассчитанный на иностранных студентов уровня B1, строится с помощью сервиса H5P. Он включает наиболее частотные в научном дискурсе деепричастия и деепричастные конструкции, которые, выполняя различные семантические функции, обеспечивают связность научной речи. Целью разработанного интерактивного тренажера является развитие грамматических навыков инофонов по употреблению деепричастий в письменном научном дискурсе.

Ключевые слова: интерактивный тренажер, деепричастия, деепричастные конструкции, научный дискурс, русский язык как иностранный.

INTERACTIVE SIMULATOR FOR DEVELOPING SKILLS IN USING ADVERBIAL PARTICIPLES IN SCIENTIFIC DISCOURSE (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, LEVEL B1)

Bi Nan

As a simulator for the use of adverbial participles in scientific texts, the author offers a set of interactive transformational exercises on the topic of «Adverbial participle». The main concern is the particularity of the use of adverbial participle constructions in scientific texts. Interactive content designed for international students of the B1 level is designed using the H5P service. It includes the most frequent adverbial participles and adverbial participle constructions in scientific discourse, which, performing various semantic functions, ensure the coherence of scientific speech. The purpose of the developed interactive simulator is to develop the grammatical skills of foreign speakers in the use of adverbial participles in written scientific discourse.

Keywords: interactive simulator, adverbial participles, adverbial constructions, scientific discourse, Russian as a foreign language.

В методической литературе часто указывается на то, что русское деепричастие представляет собой особую форму русских глаголов

[Куприянова, 2002, с. 4; Ласкарева, 2015, с. 195] и является одной из наиболее сложных грамматических тем для иностранных студентов [Бакирова, Тарасенко, 2018; Краснюк, 2018]. Выделим основные трудности изучения деепричастий иностранными студентами: 1) отличие деепричастий от других частей речи (особенно причастий); 2) образование деепричастий несовершенного вида (далее НСВ) и совершенного вида (далее СВ); 3) выбор и употребление форм НСВ и СВ деепричастий.

Цель статьи — продемонстрировать возможности интерактивного тренажера по формированию грамматических навыков инофонов в употреблении деепричастий в научном дискурсе.

В качестве тренажера (см. рис. 1) предлагается комплекс интерактивных упражнений по теме «Деепричастие» для иностранных студентов уровня В1. Интерактивный контент разработан с помощью сервиса H5P на авторском сайте «РКИ: Деепричастия» (<https://rki.siteforedu.ru/trenazher/>).



Рис. 1. Интерактивный тренажер

Тренажер представляет собой игру-ходилку с 5 уровнями заданий. Игра настроена таким образом, что все уровни изначально заблокированы. Пока студент успешно не выполнит задания текущего уровня, он не сможет перейти на следующий. В игре есть ограничения по времени и количеству попыток.

При выборе типа заданий и отборе текстов для тренажера мы использовали деепричастные конструкции, извлеченные из пяти сборников статей конференций Гуманитарного института СПбПУ за последние 3 года [Политехническая весна, 2021; Гуманитарный форум в Политехническом, 2022а; Гуманитарный форум в Политехническом 2022б; Гуманитарный форум в Политехническом, 2023а; Гуманитарный форум в Политехническом 2023б]. Результаты анализа

частотности употребления деепричастных оборотов в научных текстах дополнительно сопоставлены с данными Национального корпуса русского языка [Частотность деепричастий..., ЭР].

Для каждого задания подготовлено по 10 вариантов текстов, но студенту предлагаются случайным образом только три варианта.

1-й уровень: Прочитайте текст, найдите все деепричастия (см. рис. 2). На первом уровне целью является развитие у иностранных студентов навыков идентификации деепричастий в научном тексте.

1 уровень

Прочитайте текст. Найдите все деепричастия.

Часто в качестве средства реализации языковой игры используется явление омонимии. Омонимы – это слова, совпадающие по звучанию или написанию, но отличающиеся по лексическому значению. **Являясь** ⁺¹ многогранным языковым явлением, омонимия может выполнять целый ряд функций в рекламном тексте. Согласно И. Логачёвой, омонимия способствует экономии языковых средств. Это означает, что рассматриваемый феномен, **передавая** ⁺¹ несколько смыслов в одном рекламном сообщении, выполняет компрессивную функцию. **Говоря** ⁺¹ о многофункциональности омонимии в рекламном тексте, Е.С. Ефремова выделяет комическую функцию, которая заключается в создании иронического отношения к прочитанному, поднятии настроения реципиента.



Рис. 2. Первый уровень

2 уровень

Образуйте деепричастие от глагола.

Образец:

_____ (Подводить, вид: НСВ или СВ) итог вышеперечисленному, можно заключить, что заголовок не всегда выступает как краткое отражение содержания текста.

Подводя (вид: НСВ) итог вышеперечисленному, можно заключить, что заголовок не всегда выступает как краткое отражение содержания текста.

Предоставляя [✓] (Предоставлять, вид: НСВ [✓] ⁱ) детям различные лингвистические модели, **разговаривая** [✓] (разговаривать, вид: НСВ [✓] ⁱ) с детьми по-разному в зависимости от пола, **имея** [✓] (иметь, вид: НСВ [✓] ⁱ) разные предубеждения о мальчиках и девочках, и по-разному **реагируя** [✗] **реагируя** (реагировать, вид: НСВ [✓] ⁱ) на лингвистическую стратегию, используемую одинаково мальчиками и девочками, взрослые передают свой опыт и формируют отличия в языковом поведении между девочками и мальчиками.



Рис. 3. Второй уровень

3 уровень

Укажите типы временного отношения следующих предложений с деепричастиями.

(1) Проведя тестирование, мы выяснили, что навык высказывать суждения, а также навык дедукции развиты у студентов недостаточно. - **предшествование** ✓

(2) Анализируя типы коммуникаций в науке, С. Палмер и Р. Шибеки выделили следующие типы. - **одновременность** ✓

2/2



Рис. 4. Третий уровень

4 уровень

Выберите деепричастие для каждого предложения.

(1) **Обращаясь** ✓ к анализу данных опроса, отмечаем, что молодых людей волнуют и проблемы защиты персональных данных, социальной ответственности, гуманитарных рисков, связанных с внедрением искусственного интеллекта.

Обращая

(2) **Опираясь** ✓ на анализ научных источников, представляется важным отметить, что «прагматическая компетентность как структурный компонент ИКК» состоит из следующих компетенций, которые легли в основу определения нами компонентов этой компетентности.

(3) **Основываясь** ✓ на анализе данных, полученных в ходе эксперимента, удалось сделать вывод о том, что мотивация к изучению английского языка и тревожность учащихся старших классов на уроках по этому предмету действительно взаимосвязаны.

3/3



Рис. 5. Четвертый уровень

Составьте деепричастные обороты, используя следующие слова или словосочетания для справок, чтобы формировать целостные предложения.

новый уровень, одна система, теория, новые подходы, новая фаза

(1) Переходя **к** ✓ **новым подходам** ✓, ученые начали интегрировать знания из разных областей.

(2) Переходя **от** ✓ **теории** ✓ к практике, студенты приобретают ценные навыки для своей будущей профессии.

(3) Переходя **на** ✓ **новый уровень** ✓ анализа данных, исследователи открыли новые перспективы для дальнейших исследований данных.

(4) Переходя **в** ✓ **новую фазу** ✓ исследования, группа ученых столкнулась с неожиданными трудностями.

(5) Образ-движение — это чистое динамическое отношение, где знак, переходя **из** ✓ **одной системы** ✓ в другую, становится неравным себе.

10/10

Рис. 6. Пятый уровень

2-й уровень: Образуйте деепричастие от глагола и укажите его вид (см. рис. 3). На втором уровне задание представляет текст с пропусками.

Заметим, что в научном дискурсе часто используются деепричастия НСВ (87.3 %), наиболее частотный суффикс деепричастий — *-я* (69.7 %), суффикс *-ясь* занимает второе место 15.5 %, в совершенном виде суффикс *-в* часто используется — 9.5 %.

Целью заданий 2-го уровня является формирование умения определять вид глагола и образовывать деепричастия, используя соответствующие суффиксы.

3-й уровень: Прочитайте предложения и выделите глаголы и деепричастия. Определите, какие действия происходят одновременно, а какие предшествуют друг другу (см. рис. 4).

На третьем уровне иностранные студенты учатся различать, как время действия, выраженное глаголом, соотносится с действием, обозначенным деепричастием. Это включает в себя понимание того, когда одно действие происходит одновременно с другим, а когда оно предшествует ему. Умение устанавливать порядок действий помогает студентам лучше воспринимать смысл предложения.

4-й уровень: Выберите деепричастие для каждого предложения (см. рис. 5). Этот уровень заданий направлен на то, чтобы помочь иностранным студентам научиться различать деепричастия, которые могут быть синонимами, но имеют разные оттенки значений или используются в разных контекстах.

Приведем наиболее частотные глаголы, от которых в научном дискурсе образуются деепричастия: НСВ — *учитывать, опираться (на), использовать, анализировать, основываться (на), обращаться (к)* и др.; СВ — *проанализировать, изучить, провести, изменить, обратиться (к), рассмотреть, создать* и др. Примеры фраз с частотными деепричастиями: **Проведя** тестирование, мы выяснили, что ...; **Проанализировав** определения, можно сделать вывод, что

5-й уровень: Составьте деепричастные обороты, используя слова или словосочетания для справок (см. рис. 6).

На пятом уровне основное внимание уделяется созданию предложений с деепричастными оборотами. Иностранному студенту необходимо иметь четкое представление о том, что деепричастия могут образовываться от глаголов с предлогами. Отметим наиболее частотные предлоги, которые «наследуют» деепричастные конструкции в научном дискурсе (см. табл. 1):

Таблица 1. Частотность предлогов, используемых в деепричастных конструкциях в научном дискурсе

на	30.9%	под	1.2%
в	26.8%	между	0.8%
к	8.5%	в качестве	0.8%
с	6.9%	без	0.4%
для	5.7%	до	0.4%
по	4.9%	через	0.4%
о	2.8%	за	0.4%
при	2.8%	вместо	0.4%
из	2%	в виде	0.4%
от	1.6%	во время	0.4%
у	1.2%		

Деепричастия сохраняют и присущее исходному глаголу управление. Наиболее частотны в научном дискурсе деепричастия с объектным (прямым и косвенным) управлением. Результаты по частотности падежных форм управляемых имен существительных представлены в табл. 2. Можно отметить, что наиболее частотны формы имен существительных в винительном падеже, обозначающих прямой объект — 72.7 %.

Таблица 2. Частотность падежных форм имен существительных, управляемых деепричастием в научном дискурсе

Винительный падеж	72.7%
Творительный падеж	9.6%
Дательный падеж	8.9%
Предложный падеж	6.6%
Родительный падеж	2.2%

После прохождения всех 5 уровней иностранные студенты получали два письменных задания:

1. Напишите основную идею следующего фрагмента текста, используя деепричастия.
2. Напишите аннотацию для статьи.

При этом большинство студентов успешно справились с письменными заданиями.

В заключение отметим, что в учебной литературе предлагаются разнообразные упражнения, но в отличие от интерактивного тренажера они не обеспечивают вариативность заданий и мгновенную обратную связь со студентом. При условии обязательного прохождения тренажера в рамках самостоятельной (внеаудиторной) работы у студентов сократилось общее количество ошибок при выполнении трансформационных и условно-речевых упражнений.

Литература

- Бакирова Л. Р., Тарасенко О. С. Изучение деепричастия как особой формы глагола при обучении русскому языку иностранных учащихся // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество — 2018: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 20–23 августа 2018 г. / под ред. Ж. В. Мурзиной. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018. С. 134–137.
- Гуманитарный форум в Политехническом: мат-лы I Всерос. молодеж. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 06–08 апреля 2022 г. / С.-Петерб. политехн. ун-т Петра Великого. Т. 1. СПб., 2022а.
- Гуманитарный форум в Политехническом: мат-лы I Всерос. молодеж. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 06–08 апреля 2022 г. / С.-Петерб. политехн. ун-т Петра Великого. Т. 2. СПб., 2022б.
- Гуманитарный форум в Политехническом: мат-лы II Всерос. молодеж. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 05–07 апреля 2023 г. / С.-Петерб. политехн. ун-т Петра Великого. Т. 1. СПб., 2023а.
- Гуманитарный форум в Политехническом: мат-лы II Всерос. молодеж. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 05–07 апреля 2023 г. / С.-Петерб. политехн. ун-т Петра Великого. Т. 2. СПб., 2023б.
- Краснюк И. Н. Проблемы обучения русскому деепричастию китайских студентов // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2018. № 2 (29). С. 31–35.
- Куприянова Т. Ф. Знакомьтесь: деепричастие. СПб: Златоуст, 2002.
- Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика (электронное издание). 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2015.
- Политехническая весна. Гуманитарные науки: мат-лы IV Всерос. молодеж. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 02–03 апреля 2021 г. СПб., 2021.
- Частотность деепричастий в научных текстах в НКРЯ. URL: <https://ruscorpora.ru/s/bmD73> (дата обращения: 17.12.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ КАРТ ПРОППА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (УРОВЕНЬ B2)

Ван Ши,

аспирант 3-го года обучения¹, СПбПУ Петра Великого

Русские волшебные сказки являются уникальным этнолингвистическим материалом, изучение которого способствует формированию и развитию межкультурных знаний иностранных студентов. Методика Проппа дает инофонам уникальную возможность не только развивать языковые навыки, но и углублять понимание культурных контекстов. Интерактивные карты действий по Проппу способствуют активному вовлечению студентов в процесс обучения, позволяя им создавать собственные истории и пересказывать русские народные сказки. Такой подход развивает не только коммуникативные навыки, а также облегчает запоминание культурных реалий, фоновой и безэквивалентной лексики.

Ключевые слова: русские волшебные сказки, этнолингвистические материалы, методика Проппа, межкультурная коммуникация, иностранные студенты, интерактивные карты.

THE USE OF PROPP'S INTERACTIVE MAPS IN THE STUDY OF RUSSIAN FAIRY TALES IN RKI CLASSES (LEVEL B2)

Wang Shi

Russian fairy tales are a unique ethnolinguistic material, the study of which contributes to the formation and development of intercultural knowledge of foreign students. Propp's methodology gives foreign students a unique opportunity not only to develop language skills, but also to deepen their understanding of cultural contexts. Propp's interactive action maps promote active involvement of students in the learning process, allowing them to create their own stories and retell Russian folk tales. This approach not only develops communicative skills, but also facilitates the memorisation of cultural realities, background and non-equivalent vocabulary. *Keywords:* Russian fairy tales, ethnolinguistic materials, Propp's methodology, intercultural communication, international students, interactive cards.

Современные исследования русских сказок охватывают различные аспекты, включая лексикографический, лингвокультурологический, лингвистический и этнолингвистический и др. [Алещенко, 2008;

¹ Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Н. В. Семёнова.

Абдусаламова, 2015; Левченко, 2021]. Последний аспект заслуживает особого внимания, поскольку именно в его рамках, опираясь на основные фольклорные концепты, возможно провести работу «как по воссозданию религиозно-мифологических представлений и отдельных фрагментов картины мира конкретного народа, так и реконструкции духовной культуры этноса в целом» [Плахова, 2007, с. 3]. С одной стороны, этнолингвистический подход позволяет продемонстрировать то, как традиционные представления о мире сохраняются и трансформируются в современных языках. С другой стороны, он иллюстрирует языковую картину мира конкретного этноса во всей его полноте. Поэтому изучение народных сказок представляется весьма актуальным в рамках межкультурной парадигмы современного иноязычного образования, в том числе и РКИ. Отметим, что формирование и развитие межкультурной компетенции иностранных студентов является необходимым процессом гуманитарного обучения и включает в себя способность понимать и уважать культурные различия, а также умение эффективно взаимодействовать с представителями других культур [Архипова, 2021, с. 20]. Материал русских народных волшебных сказок представляет в этом плане уникальный материал.

Известный советский фольклорист, филолог В. Я. Пропп, анализируя русские народные волшебные сказки, отметил, что «сказка нередко приписывает одинаковые действия различным персонажам. Это дает нам возможность изучать сказку по функциям действующих лиц» [Пропп, 2023, с. 29]. Тем самым, ученый фактически указал, на наличие в сказке обязательных структурных элементов. Не всегда эти элементы присутствуют в полном составе: они варьируются от сказки к сказке, а также могут менять последовательность. В. Я. Пропп выделил 31 функцию действующих лиц в том порядке, в каком это диктуется самой сказкой. Для каждой функции он дал краткое изложение ее сущности, сокращенное определение одним словом, условное обозначение [Пропп, 2023, с. 35–36].

Цель настоящей статьи — продемонстрировать возможности интерактивной работы с карточками Проппа на занятиях по РКИ в рамках формирования этнолингвистических знаний инофонов. Для этой цели мы создали несколько сценариев заданий.

Исходя из описания основных функций, предложенных В. Я. Проппом для сказочных действующих лиц и других персонажей, мы создали набор из 36 карточек: 31 карточка функций действующих лиц, 4 карточки других персонажей и одна пустая для самостоятельного заполнения (см. рис. 1).



Рис. 1. 36 карточек Проппа

Представим сценарии заданий по карточкам Проппа для интерактивной работы с инофонами на занятиях по РКИ. При составлении заданий мы ориентировались на продвинутый этап обучения, который соответствует I–III курсам вузовского обучения и соотносится со вторым уровнем владения русским языком по системе тестирования по РКИ [Капитонова, Московкин, 2006].

Анализ сюжета. Выбирается русская волшебная сказка, и студенты раскладывают карточки с различными функциями в соответствии с порядком развития сюжета. Каждая карточка представляет собой символ или иллюстрацию, отражающую конкретное событие или действие в сказке. Это позволяет пользователям разбивать историю на составные части и легче понимать ее структуру. Например, это может быть сказка «Мальчик с пальчик» (см. таблицу).

«Найти ошибку». Меняем порядок карточек. Необходимо выявить ошибку и объяснить, почему это неправильно (см. рис. 2).

Создание альтернатив. После завершения изучения сюжетов сказок мы предоставляем студентам карточки Проппа для определения новых событий и для создания новых концовок сказок.

Пересказ с опорой на карты. Пересказ сказки с использованием функциональных карточек, которые помогают запомнить, как развивается сюжет

Таблица. Краткий сюжет «Мальчик с пальчик»

Мальчик с пальчик	
 Брежневство Недостача	Пожилая пара хочет завести ребенка.
 Отправка	Мальчик с пальчик помогает отцу на пашне.
 Подвох	Барин покупает мальчика.
 Преклование	Волк съел маленького мальчика. Маленький мальчик пытается вырваться из волчьего брюха.
 Борьба	Маленький мальчик с помощью хитрости заставляет волка слушать его.
 Возвращение	Мальчик и волк возвращаются домой.
 Наказание	Старик схватил кочергу, старуха — ухват и давай бить волка. Тут его и порешили, сняли кожу да сынку тулуп сделали.

Путь героя. Расположите картинки в правильной последовательности.



Время выполнения

0:00

Количество перемещений

0

✓ Проверить

👁 Показать решение

Рис. 2. Интерактивное задание на смену карточек (неправильная последовательность)

Сравнение сказок. Студенты проводят сравнение сказок, выявляя их общие черты и отличия. Этот сценарий предусматривает работу как по сказкам одной культуры, так и межкультурное сравнение. Например, студенты могут сравнивать сказки носителей изучаемого русского языка и сказки своей культуры. Они могут даже — в рамках интернациональной группы — сравнить сказки любых других культур.

Создание истории. Это творческое задание на развитие креативных способностей студентов. Студенты выбирают несколько карт Проппа и создают собственную историю.

Для организации онлайн-взаимодействия студентов мы создали интерактивные карточки с помощью сервиса Unidraw: <https://unidraw.io/>.

Unidraw — это интерактивная онлайн-доска, разработанная Т-Банком, которая предоставляет студентам возможность визуализировать идеи, создавать новые сюжеты сказок и эффективно взаимодействовать в режиме реального времени, совместно писать тексты, получать обратную связь и участвовать в голосовании (см. рис. 3).

Таким образом, авторский набор печатных и интерактивных карточек Проппа помогает не только визуализировать функции действующих лиц в сказках, но и способствует лучшему пониманию культурных контекстов и сюжетных структур. Такой подход развивает не только коммуникативные навыки, но и облегчает запоминание культурных реалий, фоновой и безэквивалентной лексики. Кроме того, использование карточек Проппа в обучении инофонов русским народным сказкам способствует:

— пониманию этнолингвистических особенностей фольклорных древних текстов. Сказки отражают важнейшие этические и моральные ценности русского народа, социальные нормы, традиции;

— сопоставлению культурных ценностей. Студенты могут сопоставлять функции персонажей в русских сказках с аналогичными элементами из своих и/или других культур.

Литература

- Абдусаламова А. З. Сравнения в русских и аварских народных сказках (лингвистическая и лингвокультурологическая характеристика) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. С. 438–446.
- Алещенко Е. И. Этноязыковая картина мира в текстах русского фольклора (на материале народной сказки): дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2008.
- Архипова И. В., Ленгутина М. Д. Межкультурная компетенция: вопросы дефиниции и формирования (на материале аутентичных текстов) // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 18–26.
- Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006.
- Левченко М. Н., Захарова М. Ю. Этнолингвистические элементы как конститuentы текстовых категорий (на материале русского и немецкого языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, № 7. С. 2201–2209.
- Плахова О. А. Английские сказки в этнолингвистическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2007.
- Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

Е. А. Сирацкая,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГУ

В статье рассматривается значимость инновационных технологий в современном образовании с акцентом на технологию веб-квест. Раскрыты и проанализированы определения термина «веб-квест», а также представлена классификация веб-квестов и их структурные особенности. Результатом исследования является разработанный веб-квест для учащихся старшей школы с целью совершенствования умений монологической речи. Статья подчеркивает ряд преимуществ использования технологии веб-квест как эффективного инструмента в обучении говорению.

Ключевые слова: технология веб-квест, образовательные технологии, ролевая игра, проектная деятельность, интернет-ресурсы.

THE POSSIBILITIES OF WEB QUEST TECHNOLOGY IN TEACHING SPEAKING

E. A. Siratskaya

The article examines the importance of innovative technologies in modern education with an emphasis on web quest technology. The definitions of the term “web quest” are disclosed and analyzed, as well as the classification of web quests and their structural features are presented. The result of the research is a developed web quest for high school students in order to improve their monologue skills. The article gives prominence to a number of advantages of using web quest technology as an effective tool in teaching speaking.

Keywords: web quest technology, educational technologies, role-play, project activities, online resources.

В условиях современного образования одной из важных задач перед преподавателем встает поиск инновационных технологий, которые позволяют учащимся самостоятельно и активно добывать новые знания, а также способствуют активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся и развитию у них умений говорения. Наше исследование посвящено одной из таких перспективных технологий обучения — веб-квест. Она не только служит источником

¹ Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Е. К. Тимофеева.

информации и моделирует аутентичную языковую среду, но и управляет их познавательной деятельностью, контролирует ее результаты, развивает творческие способности и формирует положительную мотивацию к изучению предмета.

Американские ученые Берни Додж и Том Марч в 1995 г. разработали теоретико-методологические и методические принципы применения веб-квеста как особой технологии в образовательном процессе, имеющей в основе использование Интернет ресурсов [Dodge, 1995]. Данная технология очень быстро стала популярна в США, затем была усовершенствована в Швейцарии и уже в конце 90-х гг. достаточно широко стала использоваться в России.

Рассмотрим подробнее понятие образовательного веб-квеста и его использование на занятиях при обучении иностранному языку.

Существуют различные толкования понятия «веб-квест». Так исследователи в области лингвистики и преподавания А. Н. Щукин, Э. Г. Азимов рассматривают понятие «веб-квест» как «проблемное задание, которое решается на основе ресурсов и данных Интернета. Используется при подготовке обсуждений, проектов, во время дистанционного обучения иностранному языку. Основан на разработке проблемных поисково-творческих заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются информационные ресурсы и службы Интернета. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т. п.» [Азимов, Щукин, 2009, с. 34].

По мнению О. Н. Бобровских веб-квест — это использование информационного ресурса Интернета для продолжительного целенаправленного поиска решения какой-либо проблемы или выполнения определенного задания с элементами ролевой игры [Бобровских, 2008].

Исходя из представленных определений, веб-квест можно определить, как проблемное задание, основанное на использовании интернет-ресурсов для самостоятельной исследовательской и творческой деятельности учащихся. Учащиеся ищут, анализируют и используют данные из различных интернет-источников для выполнения задания. Веб-квесты включают элементы ролевой игры и проектной деятельности, результаты которых могут быть представлены в различных формах.

Тематика веб-квестов весьма разнообразна: от путешествий до обычных викторин, а проблемные задания могут варьироваться по уровню сложности. На основе этого разработчики данной технологии выделяют три принципа классификации веб-квестов:

1. по длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные веб-квесты;

2. по содержанию: моноквесты и межпредметные веб-квесты;

3. по типу выполняемого учащимися задания веб-квесты подразделяются на следующие виды:

— **пересказ** (представление информации, полученной из разных источников, в виде доклада, презентации, постера);

— **компиляция** (преобразование информации, полученной из различных источников сети Интернет, в итоговый продукт, например, фотовыставку, серию открыток, книгу кулинарных рецептов);

— **головоломка**, запутанная или **детективная история** (учащиеся делают выводы на основе противоречивой информации);

— **журналистское расследование** (учащиеся собирают информацию из разных источников, анализируют ее, определяют ценную информацию, устанавливают причинно-следственные связи, объективно излагают полученную информацию, возможно рассматривая ее с новой точки зрения);

— **планирование и проектирование** (выстраивание четкого плана своей работы по поиску информации и создание проекта);

— **творческое задание** (побуждение учащихся к поиску новой информации, новому способу деятельности и получение нового продукта (например, стихотворения, рассказа, видеоролика) в качестве результата такой деятельности);

— **достижение консенсуса** (предложение способа разрешения конфликтной ситуации при принятии решения);

— **убеждение** (оказание воздействия на мнение и поведение других людей);

— **самопознание** (изучение учащимся своих физических и психических особенностей);

— **аналитическая задача** (формулирование выводов из нескольких суждений о состоянии и взаимоотношениях между явлениями);

— **оценка** (выражение своего мнения, аргументирование своей точки зрения);

— **научное исследование** (изучение определенного явления, его характеристик, связей с другими явлениями на основе полученной из интернет-источников информации) [Самосенкова, Толмачева, 2014, с. 214].

Целесообразно будет представить структуру веб-квеста, которую можно использовать в качестве базовой модели и при необходимости адаптировать. Учитель может разрабатывать квесты, учитывая

уровень владения языком и интересы большинства обучающихся. Структура веб-квеста включает следующие элементы:

1. Introduction (Введение). На первом этапе учитель формулирует тему квеста, описывает главные роли участников, представляет сценарий и обзор всего квеста. Цель этапа — создать необходимую атмосферу и мотивировать учащихся.

2. Task (Задание). Подробно описывается проблема и форма представления конечного результата. Учащиеся получают четкое понимание того, что от них требуется.

3. Process (Выполнение). Данный этап включает инструкцию с описанием основных этапов работы и рекомендации по сбору информации. С методической точки зрения материал должен содержать вспомогательные и дополнительные задания для выполнения.

4. Evaluation (Оценивание). На этом этапе описываются критерии и параметры оценки выполнения веб-квеста, представленные в виде бланка оценивания.

5. Conclusion (Заключение). Учащиеся знакомятся с кратким описанием знаний, умений и навыков, которые они приобретут, пройдя данный веб-квест. Заключение связано с введением, подчеркивая достигнутые результаты.

6. Credits (Использованные материалы). Представляется список литературы и электронных источников, которые были использованы при создании веб-квеста.

7. Teacher Page (Комментарии для преподавателя). Заключительный этап включает историю создания квеста, его цели и задачи, содержание и планируемые (личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные) результаты. Также представляются не только методические рекомендации для преподавателей, необходимые ресурсы, но и достоинства и недостатки данного веб-квеста [Полат и др., 2002, с. 223].

В структуре веб-квеста А. Ю. Мельникова выделяет **три этапа**:

1) начальный или ознакомительный этап: преподавателем осуществляется выбор темы веб-квеста, определение проблемы и распределение ролей участников;

2) исследовательский этап: непосредственная работа обучающихся над темой индивидуально и в группе, с использованием Интернет-ресурсов, обсуждение промежуточных результатов;

3) заключительный или презентативный этап: презентация результатов исследовательской работы учащихся, участие в дискуссии и подведении итогов [Мельникова, 2014, с. 164].

Нами был разработан веб-квест на тему «Could the Titanic crash have been prevented?» для учащихся старших классов с целью совершенствования умений монологической речи. Целью веб-квеста выступает изучение информации о гибели «Титаника» и выдвижение идей, которые могли бы предотвратить катастрофу. Учащиеся выполняют различные функции в разных предметных областях и представляют свои результаты в форме проекта. Каждой группе учащихся присвоена определенная роль:

1) Историки — изучают исторические факты и события, связанные с известным лайнером;

2) Инженеры — анализируют технические аспекты корабля и возможные неисправности;

3) Метеорологи — исследуют погодные условия в ночь крушения.

Рассмотрим комплекс заданий на одной из ролей, а именно «историки», созданный нами на подготовительном этапе.

1. Group discussion

In your group, discuss the following questions:

— What is «Titanic»?

— What do you know about it's crash? How did it happen?

2. Vocabulary introduction

— Read and match the words to their definitions.

— Tick the words that you hear in the following sentences.

3. Reading the article «The story behind the epic ship»

— Read the text and mark the statements true or false.

— Answer the questions according to the article.

4. Grammar practice

— Complete the sentences with the correct passive form of the verbs in brackets (based on the sample).

— Finish the sentences using the 3rd Conditional form (based on the sample).

5. Project preparation

— Prepare the project on the history of the ship and its wreck using the studied vocabulary and grammar constructions.

6. General discussion of possible solutions

— Discuss your findings and brainstorm the possible solutions of preventing the shipwreck. These questions will help you to find the answer:

— Historians: Could the number of passengers or the departure time (delay or early departure) have prevented the ship from crashing?

— Engineers: Are there any technical specifications, improvements or changes that could prevent the ship from crashing?

— Meteorologists: How could the weather conditions on the day of the crash be handled to prevent it?

— How could the crewmembers have prevented the ship from crashing?

7. Presentation

— Present your projects and the solution to a problem.

Важно обозначить основные инструкции и правила прохождения веб-квеста, чтобы обезопасить учащихся в Интернете: не переходить по незнакомым ссылкам, не вписывать личную информацию на сторонних сайтах, не переходить по рекламным ссылкам.

Следовательно, проанализировав особенности технологии веб-квест и разработав план веб-квеста на тему «Could the Titanic crash have been prevented?», мы можем выделить следующие преимущества использования веб-квеста на занятиях по иностранному языку в условиях общеобразовательной школы:

1) Постановка актуальных проблем и задач, которые вызывают интерес у обучающихся, учитывают их потребности и особенности, повышают их вовлеченность посредством задействования различных каналов восприятия, тем самым способствуя большему обучающему эффекту;

2) Активизация умений поиска и отбора необходимого материала, что способствует развитию аналитического и критического мышления;

3) Получение доступа к актуальным новостям и источникам, касающихся поставленной проблемы;

4) Преподаватель — фасилитатор, лишь координирует и организывает работу учащихся, выступает в роли помощника, учащиеся занимают центральную роль в обучающем процессе;

5) Технология веб-квеста универсальна, она может быть применена в качестве дополнения к любому УМК на различных этапах обучения иностранному языку, она способствует формированию языковых и информационных компетенций;

6) Работа с реальной практической ситуацией, проблемой, требующей исследования либо в индивидуальной, либо в групповой форме;

7) Это творческое, интегрирующее задание, в ходе которого использование английского языка становится естественным, учащиеся обращают внимание, прежде всего, на содержание высказывания, а затем уже на его языковую форму;

8) Интеграция в учебный процесс веб-квестов позволяет реализовать следующие принципы обучения: принцип интерактивности

(обучение, погруженное общение, развивающее умение работать в команде), принцип самостоятельности (способность самостоятельно управлять своей деятельностью), принцип проблемности, системности.

Таким образом, веб-квест технология позволяет управлять процессом усвоения новых знаний, умений и навыков и их применения, повышает результативность обучения, обеспечивает комфортные условия организации самостоятельной работы с учетом склонностей, интересов и уровня обученности студентов.

Литература

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
- Бобровских О. Н. Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка) // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/1216.htm> (дата обращения: 05.12.2024).
- Мельникова А. Ю. Технология веб-квеста в обучении иностранных стажеров // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9. С. 162–169.
- Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Изд. центр «Академия», 2002.
- Самосенкова Т. В., Толмачева Е. В. Активизация познавательной деятельности иностранных студентов-менеджеров-экономистов с помощью технологии веб-квест // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. 2014. № 1. С. 214–216.
- Dodge B. Webquests: A technique for Internet-based learning // Distance Educator 30. 1995. No. 1 (2). P. 10–13.

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ
“THE FISHERMAN & THE FISH” ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

М. И. Оржешковская,

студент III курса, СПбПУ Петра Великого

Е. С. Осипова,

канд. пед. наук, доц., СПбПУ Петра Великого

В статье рассматривается использование дидактической сказки как эффективного инструмента формирования коммуникационной компетенции у младших школьников в обучении иностранным языкам. Подчеркивается, что игровые и сказочные элементы активно способствуют развитию воображения, памяти и логического мышления. Авторы предлагают комплекс упражнений к английской сказке “The Fisherman & The Fish” по обучению младших школьников диалогической речи, включающий дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы, направленные на преодоление языковых трудностей и формирование речевых умений. Авторы приходят к выводу, что использование сказок не только развивает диалогическую речь, но и создает положительный эмоциональный фон, делая обучение увлекательным и мотивирующим.

Ключевые слова: дидактическая сказка, дидактическая игра, диалогическая речь, младшие школьники, обучение английскому языку.

**UTILIZING THE FAIRY TALE *THE FISHERMAN & THE FISH*
TO FOSTER DIOLOGICAL SPEECH SKILLS
IN YOUNG SCHOOLCHILDREN**

M. I. Orzheskovskaya, E. S. Osipova

The article explores the use of didactic fairy tales as an effective tool for enhancing communication competence in young schoolchildren within the context of foreign language education. It highlights how elements of play and storytelling contribute significantly to the development of imagination, memory, and logical thinking. The authors present a comprehensive set of exercises based on the English fairy tale *The Fisherman & The Fish*, designed to teach young learners dialogical speech. This methodology includes pre-text, text, and post-text activities aimed at overcoming language difficulties and cultivating essential speech skills. The authors conclude that integrating fairy tales not only fosters dialogical

speech but also creates a positive emotional environment, thereby making the learning process engaging and motivating.

Keywords: didactic fairy tale, didactic game, dialogical speech, young schoolchildren, English language teaching.

Важнейшей целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. С раннего возраста у детей развивают эту способность с помощью различных методических инструментов, таких как языковые игры, инсценировка песен и стихотворений. В младшем школьном возрасте особое значение имеют игровые и сказочные элементы, которые позволяют детям погружаться в воображаемые ситуации.

Сказка играет ключевую роль во всестороннем развитии учащихся, способствует активизации воображения, развитию памяти, логического мышления и творческих способностей, а также прививают такие качества, как доброта, отзывчивость, сопереживание и т. д. [Семенова, 2018, с. 110].

Сказка — источник множества культурных прецедентов, обладающий универсальностью, то есть возможностью быть воспринятым носителями разных культур. Адаптации и переиздания позволяют ученикам сравнивать версии разных авторов и понимать культурные различия. Сказка расширяет понимание собственной этнической принадлежности, предлагает осознание общих элементов с другой культурой [Simon, 2022].

Предлагаемая простая и понятная сюжетная линия повествования, четкое введение персонажей, обозначение их взаимосвязей — все эти присущие сказке компоненты создают пространство для развития логического мышления [Калабухова, 2017].

Кроме того, сказки способствуют формированию языковых навыков и речевых умений. Так, формирование лексико-грамматического пласта происходит в игровой, увлекательной форме. Присутствие ярких описаний, взаимодействие колоритных персонажей помогают учащимся лучше запоминать новые лексические единицы и грамматические конструкции. Совершенствование лексических, фонетических навыков закладывают фундамент для дальнейшего освоения устной диалогической речи [Абдрахимова, 2020].

Наконец, сказки развивают два типа мотивации: внутреннюю, когда интерес к сюжету вызывает самомотивацию, стремление продолжать деятельность в дальнейшем, и внешнюю, когда ученику

демонстрируется его способность понимать изучаемый язык [Кунгурова, Шеломенцева, 2014].

В обучении диалогической речи с точки зрения большинства ученых (Н. Д. Гальсковой, Ф. Шатилова, О. Трубицыной, Е. Н. Солововой) используются два способа — путь «сверху» (от диалога-модели к составлению собственных диалогов), путь «снизу» (отсутствие исходного диалога-образца, акцент на формирование умения использовать различные способы реализации речевых функций в свободном диалоге) [Трубицина, 2023]..

В настоящей статье предлагается комплекс упражнений к английской сказке *The Fisherman & The Fish*, включающий в себя этапы обучения диалогической речи по индуктивному (аналитическому) пути. При разработке комплекса было учтено применение традиционных этапов работы с текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

I. Дотекстовый этап

Цель этапа — преодоление языковых трудностей, создание установки на активное восприятие информации.

А. Упражнение на активизацию лексических единиц

Дидактическая игра «Поймай рыбку!»

Материал: презентация.

Ход выполнения: Учитель заранее подготавливает презентацию с изображениями рыбок, на которых написаны слова, соответствующие ключевым лексическим единицам (*fisherman*, *golden fish*, *catch*, *poor*). Эти рыбки «плавают» на слайде (см. рис. 1).

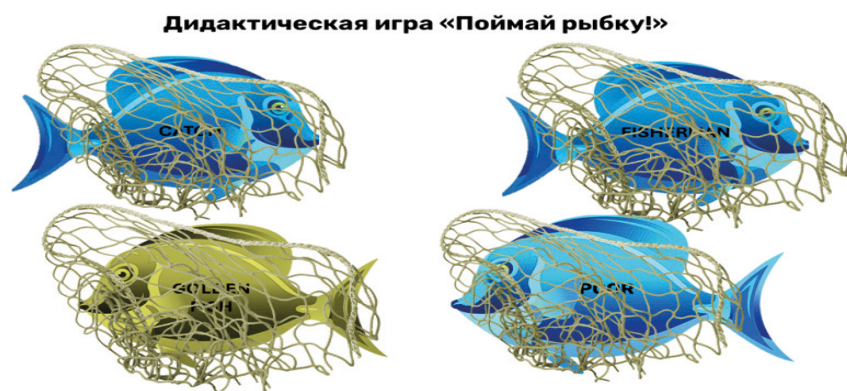


Рис. 1. Дидактическая игра «Поймай рыбку»

Учитель объясняет правила игры: «*Let's go fishing! We will catch the fish with the words!*». Презентация открывается, и дети видят рыбок на экране.

Учитель вызывает учеников по очереди, чтобы они выбрали рыбку с нужным словом. Ученик должен «поймать» рыбку, кликнув на нее или указав на нужное изображение.

Пример диалога:

— Teacher: 'Catch the fish with the word 'fisherman!'

— Ученик выбирает рыбку с этим словом.

— Teacher: 'What word did you catch?'

— Student: 'Fisherman!'

— Teacher: 'Great job! Let's say it together: fisherman!'

Б. Упражнения на снятие лексических трудностей

На этапе беспреводной семантизации лексических единиц (*bucket, new, old, shout, dirty, the sun is shining, swim, happy*) ученикам предлагается выполнить серию имитативных упражнений.

Bucket

Учитель (показывает картинку ведра): «*This is a bucket. We use it for water. Look, I carry water in the bucket. Repeat: bucket!*» «*Can you carry water in your hands? No! You need a bucket!*»

New / Old

Учитель (показывает два предмета — новое и старое ведро): «*Look at this bucket. It is NEW! It is clean and nice. Now look at this one. Oh no, it is OLD! It is not nice anymore.*»

Показывает поочередно: «*New. Old. Say it with me: new, old.*»

Shout

Учитель: «*Listen! 'AAAA!' I shout! Shouting is talking very, very loud!*»

Предлагает детям попробовать: «*Now you shout: HELLO!*»

Dirty

Учитель (показывает грязный предмет или картинку): «*Look, this bucket is dirty! Dirty means not clean. See, there is mud on it.*»

Спрашивает: «*Is this clean or dirty?*» (указывает на ведро)

Просит повторить: «*Repeat: dirty.*»

The sun is shining!

Учитель (показывает картинку с солнцем): «*Look! The sun is bright. The sun is warm. The sun is shining! When the sun is shining, we can go outside!*»

Хоровая работа: «*Repeat after me: The sun is shining.*»

Happy

Учитель (улыбается): “*Look at me! I smile. I am happy! When you feel good, you are happy.*”

Задаёт вопросы: “*Are you happy today? Yes? Show me your happy face!*”

На этапе автоматизации лексических единиц ученикам предлагается выполнить серию языковых упражнений.

Упражнение 1: ‘Find the pair’

Материалы: интерактивная доска, презентация, электронный сервис Learning.apps.

Ход выполнения:

Учитель открывает на интерактивной доске упражнение, содержащее всю использованную на уроке лексику (*fisherman, golden fish, happy, The sun is shining, swim, old, new, bucket, dirty, shout*). После этого приглашает 2–3 учеников соединить лексические единицы с их изображениями (см. рис. 2).



Рис. 2. Упражнение “Find the pair”

Упражнение 2: «Yes or No?»

Материалы: презентация.

Учитель произносит утверждения, дети хором отвечают Yes или No.

“*The fish swims in the water.*” (Yes.)

“*The bucket is dirty.*” (Yes/No.)

“*The sun is shining at night.*” (No.)

“*I am happy when I shout.*” (No.)

II. Текстовый этап

A. Рецептивный этап

Цель этапа — формирование и совершенствование навыков восприятия устной и письменной речи, создание установки на активное восприятие информации.

Ученики осуществляют первичное прослушивание отрывка сказки, без использования текстовых материалов. Перед учениками представлена серия сюжетных изображений, сгенерированных нейросетевыми технологиями.

Учитель инициирует выполнение условно-речевого упражнения, направленное на выявление общего понимания услышанного.

'Guess, what the story was about, and please, tell me!' (Ответ: A fisherman is very poor man. Once he catches a golden fish, lets it go. Then he goes back home, talks with his wife and comes back to the sea to ask for a bucket. A golden fish gives him a bucket. He is very happy).

Педагог опрашивает 3–4 учеников, предлагает проверить верны ли их догадки.

Б. Учебно-репродуктивный этап

Цель этапа — закрепление языковых навыков учащихся через систематическую практику воспроизведения диалогов и освоение речевых клише.

Материалы: интерактивная доска, электронный ресурс — платформа *Storyjumper*.

Ход выполнения:

Учитель предлагает прослушать сказку еще раз, обращая внимание на текст произведения.

Далее, ученикам предлагается выполнить языковое упражнение — соотнесение реплик героев и их авторов (см. рис. 3).

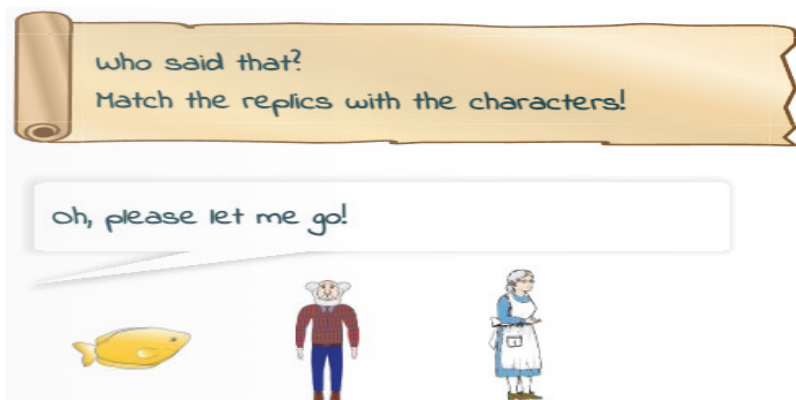


Рис. 3. Пример языкового упражнения учебно-репродуктивного этапа

III. Послетекстовый этап: репродуктивный, комбинаторно-конструктивный

А. Имитативный этап

Цель этапа — преодоление ритмико-интонационных и произносительных трудностей, отработка речевых клише, необходимых для составления диалога.

Материалы: интерактивная доска, электронный ресурс — платформа *Storyjumper*.

Ход выполнения:

1. Подготовка: Учитель включает на интерактивной доске сцену из сказки с репликами персонажей.

2. Имитационное упражнение: учащиеся повторяют реплики вслед за аудиозаписью.

— *'Oh, please let me go, and you can have anything you wish!'*

— *'Dear little fish, I do not want anything!'*

— *'We need a new bucket! This one is old and dirty! Go back and ask the fish for a bucket!'*

— *'What do you want, good man?'*

— *'My wife wants a new bucket.'*

— *'OK. You can have your wish. Go home now.'*

Фронтальная форма: Учитель выбирает одного ученика, который повторяет одну из реплик за аудиозаписью. Например:

— Учитель: *'Can you repeat: 'What do you want, good man?'*

— Ученик повторяет реплику.

Групповая форма: Ученики объединяются в группы по 3–4 человека. Они распределяют роли (рыбак, жена, рыбака) и читают текст с экрана, стараясь воспроизвести интонацию аудиозаписи.

Б. Подготовительно-драматизационный этап

Цель — подготовка учащихся к разыгрыванию текста, активизация языковых и речевых навыков.

Материалы: интерактивная доска, карточки с репликами персонажей, элементы костюмов (шапка рыбака, бумажная корона рыбки).

Ход выполнения:

Учитель объясняет, что ученики будут разыгрывать сцену из сказки. На интерактивной доске отображается изображение моря и персонажей (рыбака, рыбки, жены). Учитель раздает карточки с репликами и элементы костюмов. Учитель читает реплики, а ученики по очереди их повторяют, но без записи. Учитель обращает внимание на правильную интонацию и громкость речи.

— Учитель: *'Oh, please let me go, and you can have anything you wish!'*

— Ученик (в роли рыбки): *'Oh, please let me go, and you can have anything you wish!'*

Парная форма:

Ученики работают в парах: один играет рыбака, другой — рыбку. Они разыгрывают диалог, используя карточки с репликами. После нескольких минут работы пары меняются ролями.

Пример диалога:

— *Student 1 (Fisherman): 'Dear little fish, I do not want anything!'*

— *Student 2 (Golden Fish): 'Oh, please let me go, and you can have anything you wish!'*

Групповая форма:

Ученики делятся на группы по 3–4 человека, распределяются роли: рыбак, рыбка, жена (при необходимости дополнительные рыбаки). Группы разыгрывают сцену перед классом, используя карточки как подсказки.

В. Креативно-драматизационный этап

Цель этапа — развитие навыков продуктивной речевой деятельности на основе ранее изученного языкового материала.

Материалы: платформа *Storyjumper* (сцены с диалогами рыбака и рыбки), интерактивная доска или проектор для демонстрации сцен и речевых образцов.

Ход выполнения:

1. Демонстрация учителем (фронтальная форма):

Учитель включает сцену из платформы *Storyjumper*, где рыбак и рыбка разговаривают. Учитель читает реплики с правильной интонацией, обращая внимание на ключевые фразы.

Пример:

Fisherman: Hello, _____ (Golden Fish)!

Golden Fish: Hello! What do you want, _____ (Fisherman)?

Fisherman: My wife wants _____ (a new chair).

Golden Fish: OK. You can have _____ (a new chair). Go home now.

2. Работа по цепочке (фронтальная форма):

Ученики по рядам разыгрывают диалоги по цепочке. Один ученик задает вопрос, другой отвечает, затем роль переходит к следующей паре в ряду.

Пример диалога:

Student 1 (Fisherman): Hello, Maria!

Student 2 (Golden Fish): Hello! What do you want, Alex?

Student 1 (Fisherman): My wife wants a new bucket.

Student 2 (Golden Fish): OK. You can have a new bucket. Go home now.

Таким образом, применение дидактической сказки в обучении иностранному языку является эффективным инструментом для формирования диалогической речи у младших школьников, способствуя развитию логического и креативного мышления. Применение индуктивного подхода в сочетании с игрой и драматизацией делает обучение увлекательным и мотивирующим, расширяя культурные горизонты учеников и укрепляя их уверенность в языке.

Литература

- Абдрахимова Г. Г. Использование сказок на уроках английского языка в начальной школе // StudNet. 2020. № 2. С. 206–212.
- Калабухова О. В. Сказка как средство мотивации школьников к иноязычной речевой деятельности // Концепт. 2017. № S8. С. 11–16.
- Кунгурова И. М., Шеломенцева К. Н. Методика использования английской литературной сказки в обучении английской грамматике на младшей ступени обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 8 (1). С. 286–289.
- Семёнова Д. С. Сказка как метод развития творческого мышления детей // Ученые записки (АГАКИ). 2018. № 1 (15). С. 108–112.
- Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / О. И. Трубицина [и др.]; под ред. О. И. Трубициной. М.: Юрайт, 2023.
- Simon M. P. The Benefits of Using Fairy Tales in EFL Classrooms // Asian Education Studies. 2022. Vol. 7, no. 3. URL: <https://doi.org/10.20849/aes.v7i3.1138> (дата обращения: 10.12.2024).

АНАЛИЗ ПАРАМЕТРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАСТОЛЬНЫХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А. В. Сидоров,

магистрант 2-го года обучения¹, СПбГЭУ

М. В. Сосновская,

магистрант 2-го года обучения², СПбГЭУ

В статье рассматриваются параметры, определяющие эффективность настольных игр в образовательном процессе. Введение подчеркивает важность активного вовлечения учащихся и указывает на то, что традиционные методы обучения имеют низкую эффективность, тогда как игровые подходы могут значительно повысить усвоение материала. Теоретическая часть описывает преимущества и недостатки игры как педагогического инструмента. Основное внимание уделяется ключевым параметрам успешности настольных игр, а также результатам опроса среди студентов, подтверждающим значимость этих параметров для повышения мотивации и вовлеченности в учебный процесс.

Ключевые слова: настольные игры, игровой подход, обучение, мотивация, игровая эффективность, образовательная технология, параметры.

FACTORS INFLUENCING THE EFFECTIVENESS OF USING BOARD GAMES AS EDUCATIONAL TOOLS

A. V. Sidorov, M. V. Sosnovskaya

This article examines the parameters determining the effectiveness of board games in education. The introduction highlights the importance of active student learning, noting the low effectiveness of traditional teaching methods and the potential of game-based approaches to significantly enhance learning outcomes. The theoretical section details both the advantages of board games as a pedagogical tool and their limitations. The primary focus is on key parameters for successful board game implementation, supported by student survey results confirming the significance of these parameters in increasing motivation and engagement in the learning process.

Keywords: board games, game-based approach, education, motivation, game-based effectiveness, educational technology, parameters.

¹ Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Н. К. Генидзе.

² Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Н. К. Генидзе.

Современное образование постоянно претерпевает изменения из-за попыток интегрировать новые способы вовлечения учащихся и повышения эффективности обучения. Одним из таких способов является применение интерактивных методов, среди которых настольные игры занимают особое место.

Интерактивные методы обучения, включающие активное участие учащихся, демонстрируют высокую эффективность. Игры, как одна из форм, исторически пронизывают все аспекты человеческой жизни от ритуальных практик до военных учений и художественного творчества, выступая важным механизмом передачи опыта между поколениями и моделирования реальности. Их уникальность заключается в способности трансформироваться из средства развлечения в инструмент творчества, терапии и, самое главное, обучения [Своротова, 2019, с. 146].

Многочисленные исследования подтверждают более высокую эффективность игровых методов обучения по сравнению с традиционными (например, лекции или тестирование). Они способствуют развитию коллективного интеллекта и обеспечивают освоение материала в увлекательной форме. В отличие от традиционных методов, основанных на пассивном восприятии информации, игры позволяют моделировать сложные ситуации, стимулируя активное принятие решений и подталкивая к кооперации. Таким образом обеспечивается запоминающийся опыт и развиваются необходимые навыки. Именно поэтому широкое внедрение игровых методов в образование представляется перспективным направлением [Pore, 2021].

Рассмотрим подробнее потенциал использования настольных игр в образовательном процессе.

Настольная игра — это игра, которую можно использовать в помещении с помощью инвентаря, размещаемого на обычном или специально сделанном столе. Дидактические особенности настольных игр, отличающие их от иных интерактивных методов обучения, заключаются в следующем: пространственной локализации (на столе или аналогичной поверхности); наличии специфической атрибутики; предопределенном алгоритме и правилах, допускающих, однако, предварительное согласование изменений; необходимостью участия как минимум двух игроков или команд; относительной условности игрового взаимодействия, что делает их пригодными для коллективов с низкой психологической устойчивостью и склонностью к конфликтам; ограниченной роли распределения ролей, где даже при их наличии игровое поведение обусловлено сюжетом,

а не непосредственным взаимодействием участников. Таким образом, настольные игры характеризуются высокой символическостью, строгим соблюдением правил, конкретной материальной формой (поля, карты, фишки и т. д.) и заданной последовательностью действий [Иванов, Иванова, Кусков 2017, с. 45].

В основном, практика внедрения подобных игр получает высокую положительную оценку как от преподавателей, так и учеников. Это связано с рядом преимуществ, которыми обладают настольные игры:

1. Консолидация знаний: игры служат инструментом для закрепления материала, изученного на уроке.

2. Вовлечение большого числа учащихся: настольные игры способствуют активному участию всех студентов в учебном процессе вне зависимости от уровня владения предметом.

3. Стимулирование сотрудничества и коммуникации: игры способствуют развитию коммуникативных навыков и командной работы.

4. Снижение уровня стресса и повышение мотивации: игровой формат уменьшает напряжение, сопровождающее традиционные методы обучения, и повышает мотивацию к изучению.

5. Развитие здоровой конкуренции: играя, учащиеся учатся справляться с проигрышем и развивают стремление к достижению результата.

6. Межпредметность: многие игры позволяют интегрировать знания из разных областей.

Использование настольных игр, однако, требует тщательной подготовки и организации. Необходимо учитывать временные затраты, так как игровой процесс может занимать значительно больше времени, чем традиционные упражнения. Выбор игры также должен быть осознанным — она должна соответствовать уровню подготовки учащихся и целям урока. Некоторые игры могут быть слишком конкурентными, что может привести к конфликтам между учащимися, поэтому важно обсудить правила и подчеркнуть необходимость работать в команде. Кроме того, игры могут иметь возрастные ограничения, что также следует учитывать [Casas i Faig, 2020, p. 9].

Тем не менее, сам факт использования настольной игры в обучении не гарантирует положительного результата. Степень эффективности зависит от ряда факторов. Обзор научной литературы и опыта как отечественных, так и зарубежных преподавателей, позволил выявить параметры, определяющие успешность настольной игры при ее интеграции в образовательный процесс.

Всего было выделено 9 ключевых принципов/параметров, разберемся подробнее с каждым из них.

Принцип соответствия действительности. Настольные игры должны моделировать ситуацию, приближенную к реальности. Отмечается, что использование точных данных повышает результативность и вовлеченность учащихся.

Принцип кооперации. Структурированная командная работа, необходимая для достижения победы в настольных играх, положительно влияет на последующее освоение программы обучения. Именно поэтому важно подбирать такие игры, которые способствуют объединению участников.

Принцип количества. В игру должно быть вовлечено как можно больше учащихся, а сами игровые сессии рекомендуется проводить как можно чаще.

Принцип командности. Степень эффективности применения настольных игр в образовательном процессе определяется не индивидуальными достижениями, а общими успехами, поэтому стоит объединять игроков в команды таким образом, чтобы победа или поражение были результатом действий всех участников.

Принцип уважения. Нередко в процессе могут возникнуть конфликтные ситуации из-за различий во взглядах игроков. Как правило, напряжение достигает своего пика к концу игры. Для того, чтобы избежать подобной ситуации, необходимо создать безопасное пространство, где каждый игрок может свободно выражать свои мысли и идеи.

Принцип приоритета знаний над победой. Хотя, безусловно, игра должна быть захватывающей, поскольку именно это во многом предопределяет удержание внимания учащихся, чрезмерная увлекательность процесса может помешать обучению. Важно сохранять акцент на приобретении новых и отработке старых знаний, а победу в игре сделать вторичной [Pore, 2021]

Принцип игрового разнообразия. Игры должны предлагать новые сценарии и варианты развития событий, чтобы поддерживать интерес участников. В противном случае, учащиеся (в частности, дети) могут потерять интерес к процессу уже после первого использования [Gaudart, 1995, p. 85].

Принцип ясности. Эффективность применения образовательных настольных игр в учебном процессе напрямую зависит от ясности и доступности правил для всех участников — как учащихся, так и преподавателя [Casas i Faig, 2020, p. 8].

Принцип визуального разнообразия. Как уже отмечалось выше, удержание внимания учащихся играет ключевую роль для достижения положительных результатов. Однако постоянное использование одной и той же игры может утомить участников и привести к снижению вовлечения. Для решения данной проблемы необходимо стремиться визуально разнообразить процесс, чего можно достичь, добавляя отличающиеся внешне, но не по сути игровые поля [Gaudart, 1995, p. 88].

Чтобы оценить степень важности каждого из этих девяти принципов при использовании настольных игр в образовательном процессе, мы провели онлайн-опрос, в котором приняли участие 102 человека (27 учеников школ, 11 студентов колледжей, 39 студентов бакалавриата и 25 студентов магистратуры).

Процедура опроса проходила следующим образом: участник сначала знакомился с темой, указывал свой уровень образования и только затем переходил к оцениванию. Для получения более точных результатов респондентам давалось четкое пояснение, что речь идет именно об образовательных настольных играх, а также, что именно подразумевается под каждым из принципов (например, принцип кооперации: игра должна сближать участников, способствовать их общению). За основу оценивания было принято решение взять пятибалльную шкалу Лайкерта.

Таким образом, все 9 принципов были оценены участниками опроса, были подсчитаны итоговые баллы, которые послужили впоследствии основанием для ранжирования, и сформирована таблица:

Принцип	Баллы
Принцип ясности	540
Принцип уважения	448
Принцип игрового разнообразия	434
Принцип кооперации	412
Принцип визуального разнообразия	404
Принцип соответствия действительности	395
Принцип приоритета знаний	369
Принцип количества	348
Принцип командности	344

Значительный разрыв в баллах между принципом ясности (540 баллов, абсолютный лидер рейтинга) и уважения (448 баллов) подчеркивает ключевое значение наличия понятных и доступных правил для успешного применения образовательных настольных игр. Даже в условиях доброжелательной атмосферы (высокая оценка принципа уважения), которая безусловно тоже играет важную роль, запутанные правила могут свести на нет образовательный эффект.

Что удивительно, так это относительно низкие оценки принципов соответствия действительности и приоритета знаний. В этом контексте, увлекательный игровой процесс может быть более значимым, чем строгая привязка к реальности или жесткий фокус на академической составляющей.

Низкая оценка количества игроков и командной работы может свидетельствовать о том, что небольшие группы, допускающие более тесное взаимодействие и индивидуальный подход, кажутся игрокам более эффективными, чем крупные, менее управляемые коллективы. Это может быть связано с ограничениями в коммуникации и организации игрового процесса в больших группах.

Хотя все девять рассмотренных принципов вносят свой вклад в успех образовательной настольной игры, результаты опроса демонстрируют значительный перекося в пользу ясности правил, подчеркивая критическую важность данного принципа. Этот вывод указывает на необходимость приоритетного внимания к разработке интуитивно понятных и легко усваиваемых инструкций при создании новых обучающих игр.

Полученные данные могут служить ценными рекомендациями для разработчиков, стремящихся создать эффективные образовательные настольные игры. Однако, представленное исследование является лишь первым шагом в изучении этого многогранного вопроса. Необходимо дальнейшее исследование, направленное на более глубокое изучение взаимодействия между различными принципами, а также на анализ влияния контекстных факторов, таких как возрастная группа участников, предметная область и специфика образовательной среды. Более масштабные исследования с большей выборкой и применением различных методов анализа позволят получить более полное и детальное представление о факторах, определяющих эффективность использования настольных игр в образовании.

Литература

- Иванов И. С., Иванова Ж. Б., Кусков А. С. Настольные игры как нестандартный интерактивный метод обучения бакалавров юриспруденции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 9. С. 44–51. URL: <http://e-koncept.ru/2017/870008.htm> (дата обращения: 10.12.2024).
- Своротова Ю. В. Использование настольных игр в образовательном процессе // Развитие современного образования: от теории к практике: сб. мат-лов VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2019. С. 145–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38319030> (дата обращения: 25.11.2024).
- Casas i Faig G. The role of board games in EFL teaching to young learners. 2020. URL: <https://dspace.uvic.cat/handle/10854/6417> (дата обращения: 10.12.2024).
- Gaudart H. Using board games in large classes // Creative Classroom Activities. 1995. P. 85–90. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/creative_classroom.pdf#page=91 (дата обращения: 21.11.2024).
- Pope L. Board Games as Educational Tools // Journal of Sustainability Education. 2021. URL: https://www.susted.com/wordpress/content/board-games-as-educational-tools_2021_05/ (дата обращения: 21.11.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аймалетдинова Ил8ьяир Аликовна*, соискатель, кафедра германистики и лингводидактики, факультет иностранных языков, Московский городской педагогический университет; ilsiyarbatanova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0547-0963
- Андреева Алёна Дмитриевна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра теории обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st133376@student.spbu.ru
- Андриенко Анжела Сергеевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет; andrienkoang@sfedu.ru
- Арыджан Дерья*, аспирант 2-го года обучения, кафедра русского языка, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; deryaarican962@gmail.com, ORCID: 0009-0008-5093-9530
- Астахова Софья Арсеновна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра лингвистики и перевода, факультет иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; astakhovasofia03@gmail.com
- Белова Марина Олеговна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; m. o.belova@spbu.ru
- Бердецкая Ксения Викторовна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120445@student.spbu.ru
- Би Нань*, аспирант 3-го года обучения, Высшая школа лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; binan8670@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7167-6847
- Броницкая Полина Михайловна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингвистики, факультет мировой культуры, Санкт-Петербургский государственный институт культуры; bronpolik@yandex.ru
- Бумакова Станислава Алексеевна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра лингвистики и перевода, факультет иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; stasyabumakova@gmail.com
- Ван Цзифэн*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st082086@student.spbu.ru

Ван Цзытун, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st097502@student.spbu.ru

Ван Ши, аспирант 3-го года обучения, Высшая школа лингводидактики и перевода Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; shiw461@gmail.com, 0000-0001-5492-7176

Варгальская Мария Николаевна, студент IV курса бакалавриата, кафедра английской филологии, факультет филологии и журналистики, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королёва; mariavargalskaya@gmail.com

Васинович Полина Валерьевна, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингвистики, факультет мировой культуры, Санкт-Петербургский государственный институт культуры; polinavas.03@mail.ru

Вдовиченко Софья Сергеевна, научный руководитель, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Восточный институт — Школа региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет; vdovichenko.ss@dvfu.ru

Войнова Мирослава Алексеевна, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации, факультет международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; mvoinova2004@gmail.com

Герасимова Анастасия Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; nastasi_09@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0857-4151

Гмыза Яна Сергеевна, студент III курса бакалавриата, Высшая школа лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; gmyzayana@gmail.com

Го Ифань, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st115869@student.spbu.ru

Голутвина Елена Романовна, магистрант 1-го года обучения, кафедра педагогики школы, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; elena_golutvina@mail.ru

Гончарова Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, факультет филологии и журналистики, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королёва; goncharova.ma@ssau.ru

Горбанева Виктория Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; v.gorbaneva@spbu.ru

Горбунов Владислав Александрович, студент IV курса бакалавриата, юридический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; gorbunow.vlad-5803@mail.ru

- Гринякина Анастасия Владимировна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра английской филологии, факультет филологии и журналистики, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королёва; annagrinn@list.ru
- Гришунин Артем Ильич*, курсант 4-го года обучения, кафедра судоходства на внутренних водных путях, факультет навигации и связи, Институт «Морская академия», Государственный университет морского и речного флота им. адм. С. О. Макарова; griart2002@gmail.com
- Дмитренко Наталья Павловна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120441@student.spbu.ru
- Донина Яна Сергеевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра романо-германской филологии и лингводидактики, факультет иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; pushkin@lengu.ru
- Дубицкая Наталья Михайловна*, магистрант 2-го года обучения, Высшая школа востоковедения, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет; 013226@pnu.edu.ru
- Журавлева Ольга Алексеевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; o.zhuravleva@spbu.ru
- Звягинцева Анна Сергеевна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Восточный институт — Школа региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет; zvyagintceva.as@dvfu.ru
- Зиненко Дмитрий Олегович*, магистрант 2-го года обучения, Высшая школа востоковедения, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет; 2019102795@gmail.com, ORCID: 0009-0002-5233-3790
- Золотая Елизавета Леонидовна*, аспирант 3-го года обучения, ассистент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; e.zolotaya@spbu.ru
- Золотухина Аделия Алексеевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120450@student.spbu.ru
- Зорина Екатерина Сергеевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; e.zorina@spbu.ru, ORCID: 0000-0002-5928-9625
- Зраева Мария Александровна*, аспирант 1-го года обучения, кафедра лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Институт иностранных языков, Московский педагогический государственный университет; mariazraeva@yandex.ru; ORCID: 0009-0004-2015-6018
- Иванова Татьяна Николаевна*, кандидат филологических наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Президент Санкт-Петербургской ассоциации преподавателей английского языка (SPELTA); tat.nik.ivanova@gmail.com

- Ишуткина Дарья Александровна*, ассистент, Высшая школа востоковедения, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет; ishutkina.darya@mail.ru, ORCID: 0009-0009-2956-4735
- Кагирова Василиса Андреевна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра Центральной Азии и Кавказа, Восточный факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; vasilisak@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8459-3426
- Капустина Екатерина Андреевна*, студент IV курса специалитета, кафедра португальского языка, переводческий факультет, Московский государственный лингвистический университет; iscaitlinhere@gmail.com
- Кислина Марина Юрьевна*, аспирант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st133632@student.spbu.ru, ORCID: 0009-0007-1296-4682
- Коган Марина Самуиловна*, кандидат технических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; m_kogan@inbox.ru
- Кожевникова Галина Евгеньевна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st133784@student.spbu.ru
- Кожевникова Жанна Андреевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120449@student.spbu.ru
- Комиссарова Жанна Олеговна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра немецкой филологии, Социально-гуманитарный институт, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королёва; zh.komiss@yandex.ru
- Копыловская Мария Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере философии и социальных наук, Санкт-Петербургский государственный университет; m.kopylovskaya@spbu.ru
- Костина Софья Захаровна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра лингвистики и перевода, факультет иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; sophyakostina17@yandex.ru
- Коштялова Ирена*, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет
- Коштялова Яна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; janakostalov@seznam.cz
- Краевская Ирина Олеговна*, кандидат филологических наук, доцент отделения иностранных языков, Школа общественных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет; iol3@tpu.ru, ORCID: 0000-0001-7339-9276
- Криволап Анастасия Евгеньевна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st084953@student.spbu.ru

- Кухальская Елизавета Станиславовна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120444@student.spbu.ru
- Лаврухина Елизавета Евгеньевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра теории коммуникации и международных связей с общественностью (PR), Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы; elizavetalavrukhina2018@gmail.com
- Лембер Дакота Аавович*, студент II курса бакалавриата, кафедра иностранных языков, Гуманитарный Факультет, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова; lembberdakota@gmail.com
- Ли Антон Минович*, студент I курса бакалавриата, кафедра иностранных языков, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы; 1132243163@pfur.ru
- Люлина Анастасия Геннадьевна*, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы; liulina_ag@pfur.ru
- Малинина Светлана Михайловна*, старший преподаватель кафедры английского языка навигации и связи, факультет навигации и связи, Институт «Морская академия», Государственный университет морского и речного флота им. адм. С. О. Макарова; sveta.spb@inbox.ru
- Мамонтов Данила Алексеевич*, магистрант 1-го года обучения, кафедра английской филологии и лингвокультурологии, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st090859@student.spbu.ru
- Марутина Елизавета Андреевна*, аспирант 2-го года обучения, кафедра лингвистики и перевода, факультет иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; elizavetamarutina2017@gmail.com
- Мелешко Александра Сергеевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра немецкой филологии, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st115871@student.spbu.ru
- Менякина Алина Артемовна*, аспирант 2-го года обучения, кафедра общего, славянского и прикладного языкознания им. Е. С. Отина, филологический факультет, Донецкий государственный университет; menyakina.2000@mail.ru
- Минаева Мария Вячеславовна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st133733@student.spbu.ru
- Оломская Наталья Николаевна*, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, факультет романо-германской филологии, Кубанский государственный университет; olomnat@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1644-6774
- Оржешковская Маргарита Игоревна*, студент III курса бакалавриата, высшая школа лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; orzheshkovskaya.mi@edu.spbstu.ru
- Осипова Екатерина Сергеевна*, кандидат педагогических наук, доцент высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; osipova_es@spbstu.ru

- Павлюченко Валерий Александрович*, магистрант 2-го года обучения, кафедра английского языка и лингводидактики, институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет; pavljuchenkova@mgpu.ru
- Петрищева Алина Денисовна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра русского языка, филологический факультет, Томский государственный университет; a_petrishcheva@list.ru
- Петрова София Сергеевна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра английской филологии, факультет романо-германских языков, Государственный университет просвещения; nazarenkosofia01@gmail.com
- Поляков Глеб Андреевич*, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st092187@student.spbu.ru
- Попова Карина Вячеславовна*, студент II курса бакалавриата, кафедра иностранных языков, гуманитарный факультет, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»; popovakarina071@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6143-1529
- Поселенова Софья Алексеевна*, магистрант 1-го года обучения, отделение управления бизнесом и инновациями, Бизнес-школа, Национальный исследовательский Томский политехнический университет; sap37@tpu.ru
- Потрахова Анастасия Евгеньевна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st133502@student.spbu.ru
- Радомская Анна Владимировна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120442@student.spbu.ru
- Рукавишников Ольга Ильдусовна*, кандидат филологических наук, доцент, высшая школа востоковедения, институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет; origa999@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-8568-7766
- Свистунова Мария Викторовна*, студент IV курса бакалавриата, кафедра германистики и лингводидактики, институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет; mashanik03@gmail.com
- Седёлкина Юлия Георгиевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; y.sedelkina@spbu.ru, ORCID: 0000-0001-6091-5710
- Сидоров Антон Вячеславович*, магистрант 2-го года обучения, кафедра английской филологии и перевода, факультет института магистратуры, Санкт-Петербургский государственный экономический университет; jack-kollard@yandex.ru
- Сирацкая Евгения Андреевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120446@student
- Сляднева Милена Евгеньевна*, студент IV курса бакалавриата, факультет межкультурной коммуникации, Гуманитарный институт, Новосибирский государственный университет; slyadneve@mail.ru

- Смирнова Элина Олеговна*, студент V курса бакалавриата, кафедра начального образования, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет; esmi@sfedu.ru
- Снецкой Мирослав Геннадьевич*, студент IV курса бакалавриата, кафедра лингвистики и перевода, факультет иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; snetskoym@mail.ru
- Сорокина Ирина Сергеевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st120447@student.spbu.ru
- Сосновская Милена Вадимовна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра английской филологии и перевода, факультет института магистратуры, Санкт-Петербургский государственный экономический университет; sosnovskayameelena@yandex.ru
- Старостина Юлия Сергеевна*, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, факультет филологии и журналистики, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королёва; juliatim@mail.ru
- Стригина Алина Александровна*, магистрант 1-го года обучения, кафедра иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; st133156@student.spbu.ru
- Тарнаева Лариса Петровна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; l-tarnaeva@mail.ru
- Терещенко Дарья Андреевна*, студент V курса бакалавриата, кафедра начального образования, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет; teres@sfedu.ru
- Теряник Ксения Сергеевна*, магистрант 2-го года обучения, кафедра романо-германской филологии и лингводидактики, факультет иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; 2001ksuta@mail.ru
- Уланова Екатерина Эдуардовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, факультет романо-германской филологии, Кубанский государственный университет; ekatrina.edu.ulanova@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-0007-3683
- Ульяницкая Любовь Александровна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»; ulianitckaia_liubov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0163-3243
- Уриханян Валерий Христофорович*, аспирант 2-го года обучения, кафедра теории и практики иностранных языков, институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы; urvaler@gmail.com, ORCID: 0009-0007-2315-3252
- Хоу Цзямэй*, аспирант 1-го года обучения, Высшая школа лингвистики и педагогики гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; wangjiajia093@gmail.com, ORCID: 0009-0006-5940-7587

Цуканова Надежда Юрьевна, студент V курса бакалавриата, кафедра начального образования, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет; tsukanova@sfedu.ru

Чэнь Яна, аспирант 3-го года обучения, высшая школа лингвистики и педагогики гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; yana.chen6686@mail.ru

Шатаева Полина Николаевна, магистрант 1-го года обучения, кафедра интегративной и цифровой лингвистики, факультет прикладной лингвистики, Донской государственный технический университет; polinashataeva@gmail.com

Шишова Полина Кирилловна, преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, факультет международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; pkshishova@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7166-569X

Юрова Елизавета Андреевна, ассистент кафедры английской филологии, соискатель кафедры английской филологии, факультет романо-германской филологии, Кубанский государственный университет; elizabeth1999fedorova@gmail.com, ORCID: 0009-0003-1343-7359

АДРЕСА УНИВЕРСИТЕТОВ

Государственный университет морского и речного флота им. адм. С. О. Макарова (ГУМРФ); Российская Федерация, 198035, Санкт-Петербург, ул. Двинская, 5/7
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; 5/7, Dvinskaya ul., St. Petersburg, 198035, Russian Federation

Государственный университет просвещения (ГУП); Российская Федерация, 105005, Москва, ул. Радио, 10А/2
Federal State University of Education; 10А/2, ul. Radio, Moscow, 105005, Russian Federation

Дальневосточный федеральный университет (ДФУ); Российская Федерация, 690922, Владивосток, о. Русский, п. Аякс, 10
Far Eastern Federal University; 10, p. Ayaks, o. Russky, Vladivostok, 690922, Russian Federation

Донецкий государственный университет (ДонГУ); Российская Федерация, Донецкая Народная Республика, 283001, Донецк, ул. Университетская, 24
Donetsk State University; 24, Universitetskaya ul., Donetsk, 283001, Donetsk People's Republic, Russian Federation

Донской государственный технический университет (ДГТУ); Российская Федерация, 344003, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
Don State Technical University; 1, pl. Gagarina, Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation

Кубанский государственный университет (КубГУ). Российская Федерация, 350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149
Kuban State University; 149, Stavropolskaya ul., Krasnodar, 350040, Russian Federation

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (ЛГУ им. А. С. Пушкина); Российская Федерация, 196605, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, 10А
Pushkin Leningrad State University; 10А, Peterburgskoye shosse, Pushkin, St. Petersburg, 196605, Russian Federation

Московский городской педагогический университет (МГПУ); Российская Федерация, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4
Moscow State University; 4, Vtoroy Sel'skokhozyaystvenny pr., Moscow, 129226, Russian Federation

Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ); Российская Федерация, 119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Moscow State Linguistic University; 38, ul. Ostozhenka, Moscow, 119034, Russian Federation

Московский педагогический государственный университет (МПГУ); Российская Федерация, 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
Moscow State Pedagogical University; 1/1, Malaya Pirogovskaya ul., Moscow, 129435, Russian Federation

Национальный исследовательский Томский политехнический университет (НИ ТПУ); Российская Федерация, 634050, Томск, пр. Ленина, 30
National State Tomsk Polytechnic University; 30, pr. Lenina, Tomsk, 634050, Russian Federation

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ); Российская Федерация, 630090, Новосибирск, ул. Пирогова, 1
Novosibirsk State University; 1, ul. Pirogova, Novosibirsk, 630090, Russian Federation

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48
Herzen State Pedagogical University of Russia; 48, nab. r. Moyki, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН им. Патриса Лумумбы); Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/2
RUDN University; 10/2, ul. Miklukho-Maklaya, Moscow, 117198, Russian Federation

Самарский национальный исследовательский университет им. адм. С. П. Королёва (СНИУ им. С. П. Королёва); Российская Федерация, 443086, Самара, Московское шоссе, 34
Samara National Research University; 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation

Санкт-Петербургский государственный институт культуры (СПбГИК). Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., 2
Saint Petersburg State University of Culture; 2, Dvortsovaya nab., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ); Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9
St. Petersburg State University; 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

Санкт-Петербургский государственный экономический университет (СПбГЭУ);
Российская Федерация, 191023, Санкт-Петербург, наб. кан. Грибоедова, 30–32
Saint-Petersburg State University of Economics; 30–32, nab. kan. Griboedova, St. Petersburg, 191023, Russian Federation

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»
им. В. И. Ульянова (Ленина) (СПбГЭТУ «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина));
Российская Федерация, 197022, Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, 5Ф
St. Petersburg State Electrotechnical University “LETI”; 5F, ul. Professora Popova, St. Petersburg, 197022, Russian Federation

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ
Петра Великого); Российская федерация, 195251, Санкт-Петербург, Политехни-
ческая ул., 29
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politekhnikeskaya ul., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ); Российская Федерация,
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136
Pacific National University; 136, Tikhookeanskaya ul., Khabarovsk, 680035, Russian Federation

Томский государственный университет (ТГУ); Российская Федерация, 634050,
Томск, пр. Ленина, 36
Tomsk State University; 36, pr. Lenina, Tomsk, 634050, Russian Federation

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; Российская
Федерация, 125167, Москва, пр. Ленинградский, 49/2
Financial University under the Government of the Russian Federation, 49/2, Lenin-
gradsky pr., Moscow, 125167, Russian Federation

Южный федеральный университет (ЮФУ); Российская Федерация, 344006, Ростов-
на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
Southern Federal University; 105/42, Bolshaya Sadovaya ul., Rostov-on-Don, 344006,
Russian Federation