

Владимирский государственный университет

**МОЛОДАЯ НАУКА
В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Материалы II Международной научно-практической
конференции**

Владимир 2024

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Педагогический институт

МОЛОДАЯ НАУКА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Материалы II Международной научно-практической
конференции

10 апреля 2024 г.

Владимир

Электронное издание



Владимир 2024

ISBN 978-5-9984-2169-3

© ВлГУ, 2024

© Коллектив авторов, 2024

УДК 8
ББК 81,83

Редколлегия:

Е. Е. Чикина, кандидат филологических наук, доцент (*отв. редактор*)
В. В. Королева, доктор филологических наук, доцент (*член редколлегии*)
А. А. Негрышев, кандидат филологических наук, доцент (*член редколлегии*)
М. С. Румянцева, ассистент (*член редколлегии*)
Ю. Е. Миронова (*секретарь редколлегии*)

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Молодая наука в современном университете [Электронный ресурс] : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 10 апр. 2024 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Пед. ин-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 571 с. – ISBN 978-5-9984-2169-3. – Электрон. дан. (6,13 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Сборник включает материалы II Международной научно-практической конференции «Молодая наука в современном университете». Статьи отражают широкий спектр вопросов современных общетеоретических проблем лингвистики, филологии и лингводидактики.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям, аспирантам и студентам лингвистических и педагогических направлений высших учебных заведений, учителям школ, филологам, журналистам и всем интересующимся вопросами функционирования языка в современном мире.

ISBN 978-5-9984-2169-3

© ВлГУ, 2024
© Коллектив авторов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Голова А.А. Psychological Portrait of the Heroine Based on an Extract from the Novel “All on the Never-never” by J. Lindsay	11
Громова П.А. Трансформация готических традиций в новелле Гофмана «Вампиризм».....	14
Гуделева Е.М., Сударкина Е.Ю. Хрононимы в номинативной парадигме европейского кино	17
Иванова Ю.С. «Бесы» А. С. Пушкина в контексте одноименного романа-пророчества Ф. М. Достоевского	30
Ильева М.С. Трансформация семантики зеркала в рассказах Э. Т. А. Гофмана «В новогоднюю ночь» и В. Я. Брюсова «В зеркале»	38
Калинина Н.А. The Colorative Vocabulary in the Works of Leonid Andreev	44
Коткова А.Ю. Образ дома как локус в рассказе Л. Андреева «Молчание»	50
Кочкина А. А. Своеобразие двойничества в новелле Г. Фон Клейста «Маркиза д’О».....	54
Кузнецов И.В. Особенности создания пространственной модели в сборнике И. Бродского «Урания».....	58
Куклѐнкова Д.А. Роль эпитета в романе Ф. Р. Дюрренматта «Судья и его палач»	66
Лебедева А.И. Карнавальное начало в цикле повестей Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки».....	69
Левая М.И. Отображение инвалидов в литературе: инклюзия как актуальная проблема современного литературоведения	78

Лобанова А.В. To the Issue of the Characters in the Novel “To Kill a Mockingbird” By H. Lee	83
Мазукабзова М.Х. Интерактивное кино как синтез понятий «фильм» и «видеоигра».....	86
Метелкина А.А. Китайские мотивы в романе Морганы Маро «Цветы пиона на снегу».....	90
Михейкина А.А. Система мотивов в рассказе Кадзуо Исигуро «Crooner»	96
Мовчанюк Э.Д. Преломление готических традиций в романе Б. Стокера «Леди в саване»	104
Мушинская К.Д. Гофмановские традиции в осмыслении проблемы механизации общества в творчестве Ф. Кафки	109
Радько Е.В., Цзинь Ханьцюн Китайские сказочные лейтмотивы в романе В. Пелевина «Священная книга оборотня»	115
Тимошук И.А. Мамаша Кураж в театре и в кино	123
Фетисова В.А. Концепт одиночества в романе Ф. Саган «Любите ли вы Брамса?».....	129
Чикина А.А. Концепт «провинциальный город» в названиях городов в современных российских детективных сериалах	133
<i>ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ</i>	
Алмуханова Л.Н. Lexical Interference in Intercultural Communication: Analysis of Problems and Overcomig Strategies	141
Амирагян А.С. Рэп-язык конфликта в межкультурном общении (на материале американских рэп-композиций).....	147

Арабей Е.Д. Система Continuous английского глагола в когнитивном аспекте.....	152
Богослова А.А. Концепция менталитета в русскоязычной и англоязычной среде.....	162
Буйчик К.Е. Эмпатия и стратегии поведения в конфликте у студентов лингвистических специальностей.....	167
Беляева А.И., Буракова И.В. Фразовые глаголы и их использование на примере фильма «Гордость и предубеждение».....	175
Бусова Е.С. Способы и особенности перевода исторических терминов на английский язык.....	181
Ваина А.И. Emotional and Evaluative Vocabulary in Modern Russian Language: Scientific and Methodological Aspects	188
Голова А.А. “To Kill a Mockingbird” By H. Lee and Atticus Finch as a Parenting Model for Nowadays Society	194
Жураева С.К. The Problem of Studying Borrowed Compound Words in Online Media (Based on Food Advertising)	197
Лобанова А. В. Stylistic Features in the Novel “All on the Never-never”	202
Майорова О.А. Синтаксические средства воздействия в немецких рекламных слоганах	206
Мамадалиева А.М. Borrowed Words in the Sphere of Beverage Advertisement (Based on Internet Sources and Media)	212
Матусевич Е.Н. Современные лингвистические аспекты формирования текста туристического дискурса	216

Беляева А.И., Монахова М.С. Употребление герундия в американской литературе на материале книги Теодора Драйзера «Сестра Керри»	225
Морева Е.А. The Language of Russian Translations of W. Shakespeare’s Tragedy «Romeo and Juliet»	231
Рунова К.А. Средства речевого воздействия в заголовках портала SPIEGEL.DE	238
Сизова А.В. Средства речевого воздействия в немецкой блогосфере	243
Сироткина А.А. Проблемы локализации видеоигр	250
Скудная М. С. British Trade Organizations Through the Lens of the Heroine from the Book “All on the Never-Never” By J. Lindsay	258
Стенюгин С.А. Culture Map of Italy	262
Тарасова А.А. Особенности употребления фонемы [r]	269
Тарасова А.А. Профессиональный английский сленг как результат коммуникации работников медицинской сферы	275
Беляева А.И., Шамаева А.И. Пословицы в английском языке: особенности грамматического строя и роль в коммуникации	282

***НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ***

Батырбай Г.Б. The Role of Creative Content in Multimodal Teaching	291
Галеева Г. Students’ Motivation in Learning English While Reading Flash Fiction Stories	298

Гауриева Г. М., Нургали Р.Р., Гауриева А.К. The Importance of Culture-Based Teaching in a Foreign Language	305
Ерёмина М.А. Проблема педагогической герменевтики в обучении иностранному языку в школе.....	314
Зайцева Е.Ф. Интернет-технологии как средство развития лексических навыков на уроках иностранного языка	321
Ивакина Е.М. Формирование дискурсивной компетенции учащихся средствами УМК	327
Кузова Д.А. Интеграция игр в процесс обучения английскому языку	331
Мариничев В.М. Возможности использования чат-бота Microsoft Copilot в обучении английскому языку	337
Метелкина А.А. Особенности реализации аксиологического подхода на уроках английского языка в 9 классе (на примере УМК «Rainbow English»)	346
Мовчанюк Э.Д. Изучение англоязычной литературы как средство формирования социолингвистической компетенции старших школьников на уроках английского языка.....	350
Нефедова Т.А. Использование онлайн-инструментов в целях повышения мотивации к изучению английского языка в старших классах средней школы.....	357
Омиртаева Ж. The Role of Teacher and Students in Problem-Based Learning	363
Поликарпова М.С. Возможности обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка в школе.....	370
Попова А.С. Метод кейса как эффективный способ преподавания зарубежной литературы в университете	375

Роганова А.Д. Использование метода проектов для формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка	385
Стрельцова А.О. Методические подходы в контексте обучения английскому языку школьников с СДВГ	390
Сычевская К.С. Феномен синестезии. Применение синестезии для изучения иностранных языков	395
Фарафонова М.С. Визуализация как перспективный метод обучения немецкому языку в школе (на материале УМК «Немецкий язык. 8 класс»)	402
Фетисова В.А. Использование кейс-метода в преподавании английского языка в младшей школе (4 класс)	409
Хромова А.Л. Использование материалов мультипликационных фильмов для формирования лексической компетенции школьников на начальном этапе обучения немецкому языку на базе УМК «Горизонты».....	418
Чижова М.С. Эффективные методы использования мультимедийных презентаций на уроках иностранного языка	428

ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИТАКТИКИ

Абрамова Т.И. Возможности использования новой обучающей отечественной платформы «Взнания» на базе УМК «Rainbow English» для 10 класса	432
Ахмедова А.К. Изучение английской лексики с помощью метода ключевых слов.....	438
Бактыгалыева Д.Е. Bewertung der Effizienz von Gerüsttechniken zur Verbesserung des Leseverständnisses in Englisch als Fremdsprache (EFL).....	444
Буракова И.В. Модуль 5 «My Holidays» в УМК «Spotlight English» для 2 класса.....	450

Власенко Т.Т. Семиотический комплекс заданий устной части ЕГЭ по английскому языку	456
Габиденова А.Г. The Role of Digital Tools in Improving Academic Reading Skills.....	461
Гайдерова П. А. Компетентностный подход как основа продуктивного обучения английскому языку в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения (на материале УМК «Happy English», 6 класс)	466
Гольгина С.М. Алгоритм формирования и поэтапного развития аудиовизуальных рецептивных умений учащихся на базе УМК «Spotlight» 10 класса	471
Егорова А.М. Принцип активности в обучении английскому языку (на примере учебно-методического комплекса «Spotlight», 11 класс).....	479
Канашова Е. В. Реализация личностно-ориентированного подхода при формировании лексических навыков на уроках английского языка в 7 классе (на материале УМК «Spotlight»)	485
Козырева К. А. Значение межкультурного компонента при обучении английскому языку (на примере УМК «Spotlight», 9 класс).....	490
Королева М.Н. Возможности использования домашнего чтения на уроках иностранного языка	495
Крёкшина М.С. Нейропедагогическая методика преподавания русского языка с элементами арт-терапевтического подхода: её влияние на развитие видов мышления и мировоззрения	498
Лаптев М.С. К вопросу о возможности интеграции принципов лексического подхода в процесс преподавания английского языка как второй специальности	508
Матвейкина Ю.С. Модуль 4 «MY TOYS» в УМК «Spotlight English»	514

Николаева П.А. Межкультурный аспект содержания обучения английскому языку в 7 классе (на примере УМК «Starlight»).....	518
Носкова В.А. Использование адаптированного литературного произведения «Алиса в стране чудес» для формирования лексических навыков учащихся 7 класса.....	523
Поликарпова Д.С. Применение дискуссий на уроках иностранного языка.....	528
Полянская Е.Т. Использование лексического подхода на уроке английского языка в средней школе.....	534
Симчук У.Н. Реализация коммуникативного подхода при обучении английскому языку в 8 классе (на примере УМК «Spotlight»).....	546
Филатова А.Р. Возможности УМК для формирования социолингвистической компетенции на иностранном языке	551
Хохлова А.А. Метод проектов на уроках иностранного языка	554
Царькова И.Е. Применение различных видов наглядности в обучении иностранному языку	558
Шувалова П.М. Использование онлайн-сервисов при формировании лексической компетенции у учащихся 8 класса на уроках немецкого языка.....	564

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Голова А.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

angelgolova@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE HEROINE BASED ON AN EXTRACT FROM THE NOVEL “ALL ON THE NEVER-NEVER”

BY J. LINDSAY

The work was carried out under the guidance of Ionova E.N., a senior lecturer

Abstract. The article presents an attempt to reveal the image of the main character through an analysis of her psychological portrait and elements of stylistic analysis of the text and also provides a comparison of the features of typical UK retail organizations.

Key words: an internal speech; discription; supermarket; a little store; comparison.

The text titled "All on the never never" is written by Jack Lindsay. The narration is conducted in the third person, there is also internal speech and many descriptions [Galperin I.R., 1977]. The main character's name is Iris, she is about 25 years old. She's a young, bad housewife. It confirms the fact that there are dust windows in her apartment. She doesn't keep the house clean. She doesn't like going out and she what inspires her is just to go shopping "now where will I go? to the right, and she'd come to the poky little stores kept by Mr. Truscott, to the left, and she'd come to the high street with the new shops and the supermarket" [A Course of English First and Second years, 1998-2001].

She also cannot be called a good mother, because she casually treats the child "fixed the child in her push-chair, sighing again, she maneuvered the chair down the kitchen steps", "she banged the pushchair on a sack of potatoes and Brigitt Ann began crying". she also forgets to buy the right food to feed Bridget Ann. Instead, she takes snacks, not products from which to cook "She took a box of candied fruit, a tin of anchovies, and a cheese"[Lindsay J., 1961]. With the

change she got from the supermarket, Iris buys her daughter ice cream in cold weather which is proved by the phrase “she put on a red jacket”.

Iris goes crazy when she gets to the store. She stops at every shop window, admiring the goods. «She sighed and went in, blinked and at once stopped thinking; her lips parted and her eyes sparkling; her face was slightly flushed and she seemed hardly to be breathing at all”. The goods seem to tell her "buy me!", and the labels beckon her. It may seem that she behaves like a child “she at once seized the tin and put it in her tray-basket”. The main character can be safely called a shopaholic, because she puts everything in the basket that is not needed and at the same time does not pay attention to its price: “I did feel a fool, why on earth can't I could up the prices?”. She is dependent on purchases, but buys everything indiscriminately, only that that's enough for her. After making purchases, she feels satisfied, exhales and briefly calms down: “her breath came faster and the glazed look faded from her eyes”. In the end she forgets what she came for "only as she neared home did she recall that she had forgotten the tea".

Iris probably doesn't work, she doesn't have much money and there is no information in the text where she gets it from. “She poured into her bag the coins from a small flower-vase”. She also often gets into debt “she'd have to coax Mr.Truscott again.”

The text describes two types of stores. The first is a supermarket, a store with a self-service system in which you just walk, choose goods and go to the checkout. «The new shops and supermarket opened only three months back». In such a supermarket, it's nice to be "there are glass windows at the rich stacks of food inside". Getting there, you take a tray and admire the kilometer-long rows of products, with various labels and showcases. There are so many products there that "it was hard to focus on any item". “I want to buy everything”, as does the main character "she at once seized the tin and put it in her tray-basket".

There is a lot of advertising in such stores and it becomes clear to you that "that the richly-advertised goods were not forbidden". When you completed

shopping with relief, you move on to "the barrier where the cash-register stands". Here your breathing quickens and the glazed look disappears, because you are looking at the cost of the accumulated purchases. If you have taken too many products that you don't have enough money for, you can lay them out. All purchases are collected in the package. The second type of store presented in the text is a shabby little shop that Mr. Truscott kept. «The shop, crowded with oddments, was oppressive after the airy-fairy glitter of the supermarket». There is absolutely no desire to go there: "the small store was so dark that one almost blocked out the light on coming through the door".

This store is located round the corner of Iris's house: "it is so nice and convenient having you just round the corner", "which she could not do without in hard-up days". Here you do not take the products yourself, but ask the seller who works across the counter. He is both a cashier and a consultant. This store sells everything from canned food to door mats: "the windows were piled high with pyramids of jam tins and detergent displays, and the entry was hung with broom-handles and door-mats". Usually in such stores, the seller knows all the buyers and they are regular customers there. Therefore, Mr. Truscott, not for the first time enters into the position of Iris: "there is five and six you are, from yesterday" and constantly gives her products on credit, despite the fact that she does not return the money and asks for a loan not for the first time. "Looking at the number of products and asking how much money Iris has with her, there are only six pounds and looks at her with disbelief, but still makes a concession. He probably feels sorry for Iris, because she has a child. All products are packaged in a parcel, probably to save money.

Литература

1. A Course of English First and Second years / Английский язык Учебники для 1 и 2 курса филфака - Т.И.Матюшкина-Герке - 1998-2001.
2. Galperin I.R. Stylistics. M., 1977.
3. Lindsay J. All on the never-never. London, 1961.

Golova A.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГЕРОИНИ В РОМАНЕ “ВСЕ РАДИ ТОГО,
ЧТОБЫ НИКОГДА-НИКОГДА” ДЖ. ЛИНДСЕЙ**

Работа выполнена под руководством Ионовой Е.Н., ст. преподавателя

Аннотация: в статье представлена попытка раскрыть образ главной героини через анализ ее психологического портрета и элементов стилистического анализа текста, а также дано сравнение особенностей типичных розничных торговых организаций Великобритании.

Ключевые слова: внутренняя речь; описание; супермаркет; маленький магазинчик; сравнение.

Громова П.А.

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

queenvera@yandex.ru

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ГОТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В НОВЕЛЛЕ
ГОФМАНА «ВАМПИРИЗМ»**

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация: В статье рассматривается преломление готических традиций в новелле Э. Т. А. Гофмана «Вампиризм». Делается вывод о том, что писатель расширяет инструментарий классических приемов достижения саспенса в готическом романе посредством внедрения элементов, характерных для романтической литературы (психологизм, двоемирие).

Ключевые слова: готика в литературе, психологизм, трансформация, двоемирие, немецкий романтизм.

Готическая литература возникла во второй половине XVIII века и стала фундаментом для формирования современного жанра «хоррор» как в литературе, так и в кинематографе. По мнению профессора Криса Болдика, «готическое мироощущение» в произведении воссоздается посредством «ощущения замкнутости пространства и чувства цикличности времени» [1]. Эдит Биркхэд выделила шесть поджанров готической литературы: готический роман, роман напряжения и необъяснимой тревоги, восточная повесть ужаса, роман ужаса, короткая повесть ужаса и сатира на роман ужаса [2].

Принято выделять пять основных элементов готического произведения: построение сюжета вокруг тайны (загадочное прошлое или происхождение человека, исчезновение, преступление, которое не было раскрыто); протагонист - добродетельная девушка; место действия - замки или монастыри; построение сюжета вокруг нарушения покоя главного героя или угрозы его жизни; появление злодея; двоемирие, когда мир мистический и мир реальный пересекаются [3].

Элементы готического стиля нашли свое продолжение у романтиков, в частности, у Эрнста Теодора Амадея Гофмана, произведения которого относятся к категории «роман ужаса». Немецкий романтик создавал свои неповторимые сюжеты с помощью внедрения элемента мистики и фантастики в повествование. Так, роман «Эликсиры дьявола» написан под влиянием одного из самых значимых произведений жанра - «Монаха» М.Г. Льюиса. Однако Гофман не следует общепринятым канонам классического готического стиля, но трансформирует их, внося новые элементы.

Ярким примером является новелла «Вампиризм», в центре которой история графа Ипполита, позволившего баронессе и ее дочери Аврелии поселиться в его замке. После смерти матери поведение Аврелии становится загадочным и пугающим. Девушка оказывается вампиром, поедающим человеческую плоть.

В новелле обнаруживаются очевидные элементы готического стиля. Так, *тайной* является происхождение девушки Аврелии и причина ее странного состояния. Действие разворачивается в *замке*, что соответствует готической традиции («Замок его лежал среди прекраснейшей местности, и все поместье приносило столь значительный доход, что владелец, вернувшись домой, мог немало употребить денег на украшение своего жилища...» [4]). Немаловажным элементом является и *нарушение покоя героя*: Ипполита беспокоит недуг девушки и истории из ее прошлого, а в финале произведения Аврелия пытается убить графа, становясь *злодеем*

(“...Аврелия с диким криком кинулась на него и, точно бешеная гиена, укусила его в грудь...” [4]).

Однако Э.Т.А. Гофман вносит ряд новаторских приемов в готическое произведение. Писатель делает главным героем и жертвой не добродетельную девушку, а графа Ипполита. По канону девушка должна обрести любовь, выйти замуж, но героиня Эрнста Гофмана, несмотря на желание вступить в брак, такого финала не достигает. Наоборот, Ипполит сходит с ума.

Главным новаторским приемом в новелле, отличающей ее от готических произведений, является *психологизм*. Писатель уделяет внимание раскрытию внутреннего мира персонажей, что позволяет достичь особенного напряжения в повествовании (“Прогулка ранним свежим утром, по зеленым ароматным полям, среди неумолкаемого пения птиц притупила в душе его страшное впечатление от виденных им ночных ужасов” [4]).

В новелле реализуется и такой значимый как для романтической традиции в целом, так и персонально для творчества Э.Т.А. Гофмана принцип, как *довемирие*. Для произведений немецкого романтика характерно переплетение идеального мира (мира магии, фантастики) и реального (мир людей, повседневности) («Золотой горшок»). Однако, принцип довемирия в новелле «Вампиризм» приобретает особый, специфический характер, поскольку художественной целью его реализации является создание *саспенса*. В повествовании не говорится о том, как Аврелия стала вампиром, каким образом мистические существа попадают в мир людей. В этом также прослеживается уход от канонов, ведь разделение двух миров является частью мистического романа. Эрнст Гофман же объединяет эти миры в один, они сплетаются в одну реальность [5]. Эта близость «идеального» мира, наполненного вампирами, к миру обыденной повседневности также создает особенное напряжение в повествовании.

Таким образом, в новелле «Вампиризм» Э.Т.А. Гофман не просто следует готической традиции, но трансформирует ее согласно собственному видению (видение романтической философии).

Литература

1. Вацуро В.Э. Готический роман в России. Составление и подготовка текста по черновой рукописи Т.Ф. Селезневой (Серия «Филологическое наследие») - М.: «Новое литературное обозрение», 2002. — 552 с.
2. Гофман Э. «Вампиризм». URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-classic/453569-ernst-gofman-vampirizm.html#book> (дата обращения 01.04.2024)
3. Жирмунская Н. Новеллы Э.-Т.-А. Гофмана в современном мире // Гофман Э.-Т.-А. Новеллы. Л., 1990.
4. Chris Baldick. The Oxford Book of Gothic Tales. Oxford University Press, 1992. Page 18.
5. Edith Birkhead. The Tale of Terror: A Study of the Gothic Romance, , L., 1921. Page 270.

Gromova P.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**THE TRANSFORMATION OF GOTHIC TRADITIONS IN HOFFMANN'S SHORT
STORY "VAMPIRISM"**

*The work was carried out under the supervision of Koroleva V.V., PhD of Philological Sciences,
associate professor*

Abstract. The article deals with the refraction of Gothic traditions in E. T. A. Hoffmann's novel "Vampirism". It is concluded that the writer expands the toolkit of classical methods of achieving suspense in the Gothic novel by introducing elements characteristic of romantic literature (psychologism, twoworldliness).

Keywords: Gothic in literature, psychologism, transformation, twin worlds, German Romanticism

Гуделева Е.М., Сударкина Е.Ю.

независимый исследователь, Россия

gudelena@yandex.ru;

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

seu_vlsu@mail.ru

ХРОНОНИМЫ В НОМИНАТИВНОЙ ПАРАДИГМЕ ЕВРОПЕЙСКОГО КИНО

Аннотация. В статье рассматриваются лексические средства выражения времени – хрононимы, встречающиеся в названиях европейского фестивального кино; выявляется специфика их употребления в кинономинации. Поднимается вопрос ономастической

идентификации наименований отрезков времени, не соотносимых с конкретными временными границами, но обнаруживающих в своих значениях и системных связях характерные для традиционной культуры представления о времени.

Ключевые слова. название фильма, хрононим, время, кинодискурс, лексико-семантический.

Время как одна из основных категорий человеческого бытия, структурирующая наше мировосприятие, имеет как философские, так и лингвистические трактовки¹. Данное исследование – попытка проследить на материале названий европейского фестивального кино ономастическую идентификацию отрезков времени, обнаруживающих в своих значениях и системных связях характерные для традиционной культуры представления о времени и входящих в идейную концепцию «хроноса».

В России хрононимы постепенно становятся объектом научного интереса. За последние пятнадцать лет написано несколько десятков диссертаций, исследующих означивание времени в текстах и нарративах национальных языков (Андреева Н.В., Георгиева Н.Ю., Жукова С.А., Новожилова А.А., Нуреева А.Р., Смыкова Е.А.), в этнокультурном дискурсе (Атрошенко О.В., Рубакова И.И., Кургузова Н.В., Белякова С.М.) и в литературе (Аюпова С.Б., Соколова Г.А., Повалко П.Ю., Иванова Л.А., Рыльщикова Л.М.).

Хотя хрононимы представляют собой подвижную систему и дают богатый материал для исследования, их изучение в рамках кинодискурса ранее не проводилось.

В качестве хрононимов рассматриваются слова и словосочетания, которые являются смысловым центром в названии фильмов и лексическими средствами обозначения времени и временных отношений. Хрононимом может быть любая лексическая единица (лексическая цепочка), которая означает время или временное отношение. При этом отдельные элементы

¹ Философские трактовки: Аристотеля, Гуревича А.Я., Канта И., Фромма Э., Бергсона А., Хайдеггера М. Грюнбаума А. и др. Лингвистические трактовки: Арутюновой Н.Д., Гайденко П.П., Полянского С.М., Рябцевой Н.К., Якобсона Р.О.

хрононима могут экспонировать разные «хронемные семантические кванты» – семантические признаки [Ковалевский 2003: 96]. «Само время воспринять нельзя» [Кант 1964, т. 3: 249], человек ощущает его опосредованно. Поэтому мы также оперируем понятием «событие», поскольку оно характеризуется длительностью, соотнесенностью с другим событием, периодичностью, т.е. обладает временными параметрами.

Хрононимы поделены на 3 функционально-семантические группы согласно теории Р. Ковалевского: хронопунктура, хронология и хронометрия [Ковалевский 2005: 111–114]. Указание на время внутри каждой функциональной группы бывает абсолютным, относительным или дейктическим. Принадлежность к группе часто зависит от сочетания хрононима с другими элементами заголовка (лексическими, грамматическими) или от ассоциативных – внетекстовых – связей.

В рамках темы проанализированы названия современных художественных и документальных фильмов Европы, представленных на международных кинофестивалях 2000-2024 гг.² Анализ программ различных фестивалей показал, что хрононимы составляют малую часть в сегменте номинации по разным странам, например, из названий, просмотренных в TIFFF за 2013 год, всего 6,7 %, за 2017 – 3,2%. Всего нами было выделено 230 неповторяющихся хрононимов за 24-летнюю программу проанализированных фестивалей.

Функциональная семантика хрононимов хронопунктура, иногда именуемая хронографией [Гак 1997: 123], представляет собой самую многочисленную группу хрононимов в номинативной парадигме кинематографа (38%). Она маркирует *единичное* [здесь и далее жирный и

² Были изучены названия следующих кинофестивалей: Берлинале, Каннский кинофестиваль, Венецианский кинофестиваль, Санденс, Торонто, Карловы Вары, Московский международный кинофестиваль, Локарно, Монреаль, Белый слон, Восток&Запад, Зеркало, Кинотавр, Выборгский кинофестиваль, фестиваль российского кино Sputnik и др.

курсив наши – *Е.Г., Е.С.*] событие в пределах линейного или циклического понимания времени, принятого в конкретном социуме.

Абсолютное указание соотносится со шкалой (системой учета/счисления), принятой в обществе, и достигается благодаря использованию числительных, прецедентных имен или местоимений, выражающих:

24-часовое членение временного цикла

4:15 P.M. The end of the world (4:15 P.M. Sfârșitul lumii), 2016³

23, 2023

Midnight in Paris, 2011

Stars at Noon, 2022

Wednesday 4:45 (Tetarti 4:45), 2015

конкретную дату в годовом цикле

The last day before June, 2018

15 July (15 iulie), 2011

5 October, 2015

указание на историческое или общественно важное событие, имеющее значение для субъекта речи

1944, 2016

1945, 2017

Darkest Hour, 2017

That Summer, 2017

Относительное упоминание не указывает на конкретное время или дату, но поддается биометрическому определению. Называет:

временные точки и отрезки времени в сутках

One Minute of Darkness (Eine Minute Dunkel), 2011

One Fine Morning (Un beau matin), 2022

Dawn, 2016

³ В данной работе в большинстве случаев дается международное название на английском языке и указывается название на языке оригинала (в скобках), а также и год выхода фильма.

If I Think of Germany at Night ((Denk ich an Deutschland in der Nacht),
2017

Day Is Done, 2011

A Night in Tokoriki (O noapte în Tokoriki), 2016

Concrete Night (Betonyö), 2013

дни недели с их характеристикой

Mondays in the Sun (Los lunes al sol), 2002

Sorry Day, 2016

The Happiest Day in the Life of Olli Mäki (Hymyilevä mies), 2016

The Wednesday Child (Szerdai gyerek), 2015

Day of the Wacko / The Day of the Freak (Dzień świra), 2002

A Special Day (Un giorno speciale), 2012

месяцы и сезоны в годовом цикле

In August (En août), 2014

July (Krapetz), 2012

Moonless Summer (Leto bez meseca), 2014

November, 2017

September, 2013

The Last Summer of the Rich (Der letzte Sommer der Reichen), 2015

Last Summer (El último verano), 2016

The Spring to Come (Przedwiośnie), 2001

They Call This Spring (On appelle ça... le printemps), 2000

**события (переломные моменты как отдельной человеческой
жизни, так и в истории)**

The Birthday, 2001

The Long Holiday (De grote vakantie), 2000

Cold War (Zimna wojna), 2018

Дейктические хрононимы обычно не коррелируют с денотатами,
поддающимися биометрическому определению, например, *в то время как*, *во*

времена, тогда, когда, когда-то, однажды, раньше, позже, начало, конец, возвращение:

As We Were Dreaming (Als wir träumten), 2015

Being 17 (Quand on a 17 ans), 2015

Happy End, 2017

Homecoming (Le Retour), 2023

Quality Time, 2017

Someday We'll Tell Each Other Everything (Irgendwann werden wir uns alles erzählen), 2023

Time to Go (Koniec widzenia), 2017

When the Day Had No Name, 2017

One Year, One Night (Un año, una noche), 2022

Особый случай внутри данной подгруппы представляет система геортонимов – многочисленных наименований праздников, периодов и памятных дат, читаемых, как правило, в пределах определенной конвенциональной системы.

Предполагаемое время действия и событие французского комедийного короткометражного фильма *Bloody Christmas (2002)* будет разным для зрителей разных стран. Геортоним Кровавое Рождество австрийцев будет отсылать к битве при Мойковаце 6-7 января 1916г. Американцы могут ассоциировать его со скандалом 25 декабря 1951 г. Кубинцам данный геортоним может напомнить об убийстве профсоюзных лидеров сторонниками президента Фульхенсио Басисты 26 декабря 1956г. Для киприотов и греков аналогичное название будет связано с противостоянием 20-21 декабря 1963г. Представители молодого поколения разных стран проведут ассоциации с современным американским фильмом ужасов *Christmas Bloody Christmas (2022)* о разъярённом роботе Санте. При этом, как мы видим, в некоторых случаях название носит формальный характер, т.к. не указывает на точную дату (католический праздник, отмечаемый 25 декабря),

но отсылает к событию, произошедшему в декабре-январе. В отличие от масштабных коннотаций, для режиссера Мишеля Лероя данное название – сюрреалистическое событие в жизни героя: в канун Рождества оживает елка и с еловыми шарами и гирляндами нападает на жителя дома.

Также характерна тенденция использования названия события для означивания не временной точки, а периода в жизни персонажа, равно как и переплетение исторического или социально значимого события с жизнью героев. Например, в исторической драме «Холодная война» Павла Павликовского (Cold War, польск.: *Zimna wojna*, 2018) хрононим, с одной стороны, маркирует время действия в фильме: послевоенная Польша 1940–1960 гг. С другой – название является метафорой отношений героев, Виктора и Зули, на пути которых встают как политика, так и личные разногласия.

В значении периода жизни может быть употреблено слово «день». Например, латвийско-литовско-эстонская романическая драма «День Сенеки» (*Seneca's Day*, 2016) переносит нас в последний год советской эпохи и рассказывает, как сложилась судьба трех друзей, взявших в качестве жизненного принципа философскую формулу Сенеки «Живи каждый день так, будто он последний» (*Live each day as if it was your last*): не хронопункт, а хронометраж.

ХРОНОЛОГИЯ определяет порядок протекания *двух или более событий* относительно друг друга: предшествование (последовательность) или одновременность в прошлом, настоящем и будущем относительно некой опорной (исходной) временной точки: *момент речи* или *маркировка времени*. В номинативной парадигме европейского кинематографа данная функциональная группа разработана слабо (**16%**), несмотря на разветвленную видовременную систему глагола в большинстве европейских языков.

К **абсолютным** указателям класса хронологии относятся наречия *сегодня, завтра, вчера* [Гак 1997: 123]) и их синонимы, которые определяют

последовательность протекания событий относительно момента речи или конкретно указывают на время:

События относительно момента речи

Heaven Comes Tomorrow (Jutro bedzie niebo), 2001

How I Live Now, 2013

Maybe Tomorrow (Kanske i morgon), 2011

Tomorrow (Zavtra), 2012

Tomorrow Shine the Brightest of All Your Many Days as It Will Be Your Last, 2009

Конкретное указание на время

After the Day Before (Másnap), 2004

An Hour Ago (Hora menos), 2011

I'm Leaving on Wednesday, 2012

Our Day Will Come (Notre jour viendra), 2010

В группу **относительного** указания войдут хрононимы из относительной группы хронопунктуры, показывающие связь между событиями. Некоторые лексические единицы проявляют свою семантику в оппозиции к подобным им относительным единицам (день-ночь, зима-весна):

The Day Has Conquered the Night (Le jour a vaincu la nuit), 2013

It's Not Yet Dark, 2017

Waiting for August, 2014

October November, 2014

Till the End of the Night (Bis ans Ende der Nacht), 2023

Дейктические хрононимы из этой группы представлены лексическими единицами, не имеющими временного квантитативного измерения, они указывают на временное соотношение событий и проявляют свою семантику в оппозиции к обозначенным событиям, моменту речи, к подобным им дейктическим единицам (*в начале /конце, раньше, скоро, после, однажды, в будущем*). Как правило, они не имеют постоянного состава, например,

«Драка на ножах **после школы**» (*After School Knife Fight*, 2017), «**После мрака свет**» (*Post Tenebras Lux*, 2012), где при одном постоянном элементе *после* переменные могут замещаться элементами открытых множеств:

After the War (Après la guerre), 2017

Before Snowfall (Før snøen faller), 2013

Bright Days Ahead (Les beaux jours), 2013

Happy Times Will Come Soon (I tempi felici verranno presto), 2016

In the Beginning Was the Eye (Im Anfang war der Blick), 2003

The Future Is Not What It Used to Be (Tulevaisuus ei ole entisensä), 2002

There Will Come a Day (Un giorno devi andare) 2013

Последовательность событий в цепочке ситуаций может выражаться не с помощью хрононимов, а за счет последовательности изложения событий и категории темпоральности (*Every Thing Will Be Fine*, 2015), что также воспринимается как указание на время.

ХРОНОМЕТРИЯ определяет *длительность протекания единичного события* во времени. В номинативной парадигме кинематографа данная функциональная группа разработана достаточно хорошо (**28%**).

Абсолютная длительность указывает на протяженность совершаемого действия или события и содержит точное обозначение начала или конца действия или называет обе временные точки.

100 Days, 2001

11 Minutes (11 minut), 2015

120 Beats Per Minute (120 battements par minute), 2017

20,000 Days on Earth, 2014

24 Weeks (24 Wochen), 2016

3 Days in Quiberon (3 Tage in Quiberon), 2018

4 Months, 3 Weeks & 2 Days (4 luni, 3 saptamâni si 2 zile), 2007

Life In a Day, 2011

Seven Winters in Tehran (Sieben Winter in Teheran), 2023

These Days (Questi giorni), 2016

Относительная длительность не содержит точного указания на точки временной оси, в рамках которых протекает то или иное действие, но подразумевает его конечность или длительность, период.

A Piece of Summer (Kawalek lata) 2011

All These Sleepless Nights (Wszystkie nieprzespane noc), 2016

Bright Nights (Helle Nächte), 2017

Honeymoon (Líbánky), 2013

Nightlife (Nočno življenje), 2016

The Beautiful Days of Aranjuez (Les Beaux Jours d'Aranjuez), 2016

The Foam of the Days (L'écume des jours), 2013

Youth, 2015

Дейктивная длительность обозначает предел какого-либо события, после которого начнется новое. В данной группе помимо лексико-семантических средств выражения «хроноса» используется синтаксическое время.

As long as shotguns remain (Tantqu'il nous reste des fusils à pompe), 2014

Before Summer Ends (Avant la fin de l'été), 2017

Forever Young (Les Amandiers), 2022

The Interval (L'intervallo), 2012

Suspended Time (Hors du temps), 2024

ОСОБЫЕ СЛУЧАИ

Среди проанализированных названий выделяется особая группа, в которой либо нет выраженной на лексическом уровне семантики времени, но содержится идея хроноса, либо хрононим является частью названия: «Календарь» (*Calendar*, 2018); *TIMECODE*, 2017; «Эпизод из жизни сборщика железа» (*Epizoda ze života sběrače železa*, 2013).

Идея хроноса заложена в прецедентных именах (историческое событие, географическое название, имя известной личности), которые неразрывно

связаны в нашем восприятии с определенной эпохой, периодом, датой: *Austerlitz*, 2015; *Cold War*, 2018. Однако ассоциативное восприятие времени требует от зрителя определенной широты кругозора, поэтому чаще всего в киноназваниях прецедентное имя конкретизируется посредством указания на абсолютное или относительное время хронопунктуры или хронометрии.

Группа «событие+антропоним» интересна тем, что историческое время, заложенное в названии, зачастую не совпадает со временем киноповествования. Например, в немецком фильме *Good Bye, Lenin!* (2003) рассказывается о падении Берлинской стены в октябре 1989 г. В франко-бельгийско-канадской ленте *The Death of Stalin* (2017) смерть генсека 5 марта 1953 г. – начало борьбы за власть.

Многие из проанализированных названий не просто хрононимы – это лексико-семантические аллюзии к произведению искусства, например, литературному. Трилогия «Арабские приключения» (*Arabian Nights*, 2000) – аллюзия к собранию сказок персидской царевны Шахерезады, «Книга тысячи и одной ночи», часто именуемая в англоязычной традиции «Арабские ночи» [Oxford Learner's Dictionary].

Большинство названий-аллюзий сделано по принципу языковой игры и совмещает сразу несколько типов (морфологические аллюзии, стилистические и словообразовательные экспрессивные единицы). Так, в основе названия французского короткометражного фильма *Children Leave at Dawn* (*Les enfants partent à l'aube*), 2017, лежит подлинное событие из режиссерских будней: Манон Кубия глубоко прониклась чувством матерей, провожавших сыновей в армию. Для вдумчивого зрителя аллюзивное поле названия расширяется от французского романа *Promise at Dawn* (French: *La promesse de l'aube*, 1960), посвященного подвигу материнской любви, до синтетического рок-текста и виртуальной реальности: «Мы не заметили, / как выросли дети / и ушли на рассвете (песня «Лестница», группа «Сплин»),

2012), «Дети рассвета» – название Фракции в Crossout – компьютерной онлайн-игре в жанре постапокалиптического экшена со сражениями.

Проведенный анализ показал, что общая доля названий собственно хрононимов в номнотивной парадигме современного фестивального кино невелика. На наш взгляд, это связано, во-первых, с вневременной природой искусства, фиксирующего цикличность жизни и проходящего «сквозь» времена, и, во-вторых, со спецификой номинации кинопроизведений.

Среди представленных функционально-семантических групп хрононимов в процентном соотношении преобладает хронопункт (**38%**).

Лексемы, входящие в состав хрононимов первого типа (хронопунктура), обладают семантикой времени. Это могут быть существительные, обозначающие названия времен года, месяцев, дней недели, времени суток, суточных временных отрезков. При этом могут называть фазу какого-либо действия, события и задействовать наречия *тогда, когда, однажды*, указательные местоимения *этот, та*.

Лексемы, входящие в состав хрононимов второго типа (хронология), чаще всего представлены наречиями *пока, после, скоро, рано, поздно, назад* и предлогами *до, после*.

Лексемы, входящие в состав хрононимов третьего типа (хронометрия), несут в себе идею временной протяженности чего-либо и представлены существительными *жизнь, период*, словами, называющими этапы развития человека (*детство, юность, молодость*), предлогами *в течение, с... по, с ... до*.

При этом абсолютный хрононим каждого из названных типов фиксирует конкретную временную точку, относительные указывают на какое-либо время, соотнося его с абсолютом или выделяя из ряда однородных, дейктические несут идею времени как неотъемлемой части бытия, указывая на вероятность совершения события когда-либо,

возможность следования событий одновременно или друг за другом, неопределенное время его протекания.

В ходе исследования были выявлены и отнесены к обособленной группе названия, представляющие собой по сути пограничное явление между хрононимами и онимами других разрядов. Тем не менее они входят в идейную концепцию «хроноса» с учетом того, что люди по-разному чувствуют время, следовательно, по-разному его вербализируют.

Литература

1. Гак В.Г. Пространство времени // Логический анализ языка: Язык и время. РАН. Ин-т языкознания; отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко. М.: Индрик, 1997. С. 122–131.
2. Les Enfants Partent À L'aube («Дети уходят на рассвете»). Интервью с Манон Кубия (2017). La Semaine de la Critique. May 26. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=c2WW56Xx-58/> (дата обращения: 24.03.2024).
3. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения, в 6-ти т. М.: Мысль, 1964.
4. Ковалевский Р. О функциях и семантике хрононимов // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2003 № 3. С. 92–96.
5. Ковалевский Р.В. Заметки о многовекторности языкового времени (на материале немецкого языка) // Вестник ВолГУ. Сер.2. Языкознание. Вып. 4. Волгоград, 2005. С.111–114.
6. Oxford Learner's Dictionaries, Arabian Nights. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/the-arabian-nights?q=Arabian+Nights> (дата обращения: 24.03.2024)

Gudeleva E.M.

Independent Researcher, Russia

Sudarkina E.Yu.

Vladimir State University, Russia

CHRONONYMS IN THE NOMINATIVE PARADIGM OF EUROPEAN FILMS

Abstract. The article deals with lexical means of temporal expressions, such as chrononyms found in the titles of European films shown modern festivals of; the patterns of their usage in film naming is revealed. The article also raises the issue of onomastic identification for naming time intervals that are not correlated with specific time limits but containing in their cultural semantics the concept of time.

Keywords. film title, chrononym, concept of time, cinema discourse, lexical-semantic.

Иванова Ю.С.

Московский педагогический государственный университет,

Москва, Россия

breadwithpain@yandex.ru

«БЕСЫ» А. С. ПУШКИНА В КОНТЕКСТЕ ОДНОИМЕННОГО РОМАНА-ПРОРОЧЕСТВА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Аннотация: в статье проводится анализ лирического произведения и его связь с романом Достоевского «Бесы». Определяются схожие мотивы и образы, анализируется их семантика. Автором исследованы «корни» героев Достоевского, уходящие в пушкинское стихотворение. Особое место занимает анализ политического и социального контекста, сравнивается историческая основа произведений.

Ключевые слова: революция, Бесы, символ, миф.

«Бесы» - одно из самых загадочных, мистических стихотворений Александра Сергеевича Пушкина. Завершенное в самом начале Болдинской осени (было первым произведением этого периода), оно начато за год до 1830, в октябре-ноябре 1829. Возникающая зимняя картина отсылает нас к «Зимнему утру», «Зимнему вечеру», «Зимней дороге»... Очевидно, изображение снежных месяцев занимало автора, в них Пушкин видел красоту, иногда пугающую и мистическую. Б. С. Мейлах писал о «Бесах» как о «конкретном изображении метели» [6], не находя в стихотворении каких-либо символических образов и мотивов, относящихся к политической или социальной стороне жизни.

Некоторые исследователи связывают семантику стихотворения с обращением поэта к народному мифу (С.Н. Пяткин [10]), иные – с обработкой романтически-готических сюжетов Жуковского, Вяземского, Бюргера. Мы остановимся на позиции исследователей, рассматривающих произведение с точки зрения политического контекста. Д.Д. Благой [1], Б. П. Городецкий [4] находят в произведении переживания Пушкина, его размышления о состоянии страны, ее путях.

Благой трактует «Бесов» как изображение постдекабристской России, которая очутилась среди метели и вьюги после неудавшегося восстания. Политическая и социальная сторона восприятия стихотворения дает ключ к разгадке смысла пушкинских строк в эпиграфе к роману Ф.М. Достоевского «Бесы».

*Хоть убей, следа не видно;
Сбились мы. Что делать нам!
В поле бес нас водит, видно,
Да кружит по сторонам* [9, с.82].

Обращение Достоевского к стихотворению Пушкина как к политическому объясняет использование строк поэта в романе. В них романист обобщил проблематику своего произведения. Может казаться спорным, что писатель, показывая порок зарождающейся революции, цитирует автора, по мнению Благого, болеющего за неуспех восстания. Однако Пушкиным описано общее состояние народа, страны (если мы будем трактовать символику политично), которую раздирает нечистая сила, буйство и произвол. Это соотносится с социальной картиной Достоевского.

Произведения перекликаются во многих образах. «Ночь *мутна*», «в *мутной* месяце игре» - эпитет не раз возникает в стихотворении. Мутно на небе, мутно вокруг, снег и вьюга застилают равнину, отчего глаза не способны различить что-либо. Рефрен повторяется трижды, создавая определённый фон, а также бесконечность происходящего – тучи и вьюга не покидают героя в финале произведения. Однокоренное слово «смута» в большом количестве использовано Достоевским в романе. Смуту мечтает пустить Петр Верховенский, а вместе с ним и начинающие революционеры: «Ну-с, и начнется смута! Раскачка такая пойдет, какой еще мир не видывал...» [5;408]. В финале в смуте оказывается весь город: от губернатора до помешанной Хромоножки. В городе «следа не видно» былого спокойствия, а также добродетели, рассудка. Знаменательно, что Федор

Михайлович выбрал эпитафией не слова лирического героя, а ямщика – представителя народа. Именно «народ-богоносец» может спасти страну от бури, среди которой уже находится Россия. Именно герой из народа у Александра Сергеевича ведет лошадей, пробираясь сквозь вьюгу. Марина Цветаева в эссе «Мой Пушкин» [12] признается, что понимание народа нашла именно в произведениях любимого поэта. Одна его строка вызывала в юной Марине поток воспоминаний, и «крестьянин торжествуя» обращался в видения зимнего дня в ожидании матери. И Достоевский вызывает в нас любовь и уважение к народу, из его уст звучит истина: Марья Тимофеевна называет Николая Всеволодовича самозванцем, а Богоматерь – матерью сырой земли. Но сбился народ, а вместе с ним все Россия, сбита с толку бесами вроде Верховенского или Ставрогина. На восклицание «Что делать нам!» ни поэт, ни автор романа не дают прямого ответа. Но убийство Шатова свершилось, Верховенский не подвергся наказанию, а Ставрогин, не предавшийся всеобщему покаянию, не спасся. Словно так и мчится русская тройка по бескрайней равнине среди бесов, ведьм и домовых.

Лирический герой оказывается «среди неведомых равнин», где он ощущает страх. Его образ схож с фигурой рассказчика Достоевского. Он тоже погружен в буйство бесов, но наблюдает его больше со стороны, хоть и участвуя, но не вынося из этой «вьюги» больших для себя потерь (не считая гибели его друга – Степана Трофимовича): «Как хроникер, я ограничиваюсь лишь тем, что представляю события в точном виде, точно так, как они произошли» [5;55]. Оба героя оказываются в центре действий, о котором мы узнаем через их восприятие. Цветаева в уже упомянутом эссе отмечает, читая «Бесов» Пушкина читатель и «в санях и пролетает над санями», воеет на разные голоса в образе бесов и обмирает от этого же воя, то есть может примерить разные роли. Герои Достоевского описаны беспристрастно: Н.О. Булгакова и О.В. Седелникова в работе о романе «Бесы» выявляют 2 главные стороны характеристики персонажей – от лица хроникера и от

второстепенных персонажей [3]. Таким образом, например, мы можем составить мнение о Ставрогине из портрета самого Хроникера или с его характеристики Варвары Петровны, или Кириллова, Гаганова.

Мчатся бесы рой за роем

В беспредельной вышине... [9, с.83].

Для пушкинского героя бесы непостижимы и недостижимы. Они в выси, до них не добраться. На такой же дистанции находится и рассказчик Достоевского, хотя он один из первых догадывается о помыслах Петра Степановича, но не может ему препятствовать.

Образ пушкинского беса воплощается в фигуре Верховенского младшего. Во второй строфе бес появляется один: он «водит» и «кружит» в поле.

Посмотри: вон, вон играет [9, с.82].

Слово «Игра» дважды упоминается поэтом: сам бес играет с ямщиком и конями, не дает вырваться из бури; «в мутной месяце игре» появляется остальная нечистая сила, словно ночная природа становится на их сторону. «Играл» и Петр Степанович: «Отправляясь сюда, то есть вообще в этот город, десять дней назад, я, конечно, решил взять роль» [5, с.222]. Он – живое воплощение беса, туманящее разум людей, сбивающее их с пути. Один раз попав в его руки, вырваться из них уже невозможно – об этом говорит опыт Шатова.

Вон – теперь в овраг толкает

Одичалого коня.

Там верстою небывалой

Он торчал передо мной;

Там сверкнул он искрой малой

И пропал во тьме пустой [9, с.83].

Строфа, повествующая о бесе, выдержана в динамичном стиле. Бес появляется в разных местах: он и в овраге сбивает коня, со всех сторон

является ямщику. Таков и образ младшего Верховенского: «торопливость» - главная черта в Петруше, которую подчеркивал и Ставрогин. Его путы были на всех героях. Он управлял Юлией Михайловной, а через нее и губернатором, в его руках жизнь Кириллова, судьбы пятерки, любовь Лизы, неосторожными, но специально брошенными словами он разрушил дружбу Степана Трофимовича и Варвары Петровны. Один Ставрогин вне чар Петра Степановича, но не сам ли он еще один бес? Не такого ли домового хоронят с «жалобным воем» пушкинские духи? Концепция бесовства, без сомнения, занимает важное место в обоих произведениях. Пушкин вводит духов, как видение ямщика и лирического героя, до конца мы не можем быть уверены в истинности увиденного. На такой же дистанции держит мистическое Достоевский. Ставрогин тоже встречается с видениями, среди которых появляется бес, потому иногда он странно смотрит в угол. Используя балладные мотивы, Пушкин персонифицирует страхи, делая их реальными. Оттого вся картина не просто таинственна, а жутка [8]. Персонифицированы страхи и у Достоевского: мы узнаем тайны Николая Всеволодовича, причину его видений. Страх не покидает нас на протяжении всего действия, ведь ужас – не мистика, а реальность России. Оба автора, отталкиваясь от фольклора, рисуют действительность, полную бесовства. Однако у Пушкина они, хоть и кружат героев в поле, но не претендуют на позицию зла. Достоевский же изображает своих «бесов» - реальных людей – с трагических и чудовищных сторон, так что в их принадлежности к миру зла, хоть и не абсолютного, мы осознаем. Пушкин называет нечистую силу и «бесами», и «духами» - не снижает лексику: ведьмы, домовые – все для него равны. Достоевским же использовано противопоставление «демон» - «бес». Иногда Ставрогин воплощается в деманической фигуре, тогда как Петр Степанович нередко называется «чертом» или «бесом» [3].

Теперь обратимся к иным мифологемам поэта, некоторые из них можем найти у Достоевского. В стихотворении Пушкиным использованы

некоторые мифологические образы: луна, равнина, ночь, колокольчик, вьюга. Можем назвать дорогу лирического героя путем между жизнью и смертью. Среди вьюги в «чистом поле» сбились герои обоих произведений. И на распутье между апокалипсисом и возрождением оказывается Россия Достоевского. Действие романа происходит в небольшом городе, некоторые из сцен случаются на природе, некой «равнине», подобно пушкинскому действию. Обычно это «роковые» встречи. Например, бегущая на останки пожара в дом Лебядкиных, а также на свою смерть, Лиза встречает в «поле» Степана Трофимовича, который в помешательстве отправился на большую дорогу. Эти персонажи, как и лирический герой Пушкина, тоже заблудились во вьюге, созданной бесом – Петром Степановичем. Поле в таких сценах – место кульминационных встреч, разрешений конфликтов.

Луна у Пушкина «невидимка», она не освещает путь лирическому герою, а скрывает от него дорогу, делая ярким только налетающий снег. Рефрен стихотворения постоянно возвращает нас к мутному небу, луне, тучам. После лирический герой описывает то, что происходит на земле. Таким образом, в воображении читателя всегда остается панорама действия, мы видим все, что и герой. Рассказчик Достоевского воспроизводит прошлые события, поэтому сам знает финал истории. И читатель также видит некую панораму – действия развиваются параллельно, позже сливаясь в одну картину: фигура Степана Трофимовича и замыслы Петруши, отношения Лизы и Николая Всеволодовича, судьба Лебядкиных, Кириллова, Шатова – все подчиняется основному конфликту. Л. Сараскина в книге «Бесы» - роман-предупреждение» [11] отмечает параллельность повествования: время ни для одного персонажа не останавливается, мы видим все сцены, которые происходят одновременно: например, мы знаем, что Ставрогин после поезда в начале повествования посещает Лебядкина, в это же время Хромоножка бросается в ноги Варваре Петровне у церкви. В романе нет вьюги и снега, но общая мрачная природная атмосфера присутствует. Ночью достоевские

«бесы» тоже «поют». Ночью приходит Николай Всеволодович к Шатову, Кириллову, Марье Тимофеевне. Он тоже, подобно пушкинскому бесу, «водил в поле» этих героев: из-за него окончательно помешалась Хромоножка, он развратил Кириллова, который после бесед со Ставрогиным решил «сделаться Богом», в Бога же фанатически пытается уверовать Шатов, после тех же разговоров со Ставрогиным. «Бесы» Достоевского изобилуют нечистой силой, которая сидит в обычных людях.

Сбились мы. Что делать нам? [9, с.82]

Мотив дороги, сбившегося с пути человека характерен для обоих произведений. В них можно найти аллюзии на «Божественную комедию» Данте – «сумрачный лес», в котором заблудились персонажи. Лирический герой и его ямщик сбиты вьюгой, перенося на социальный контекст, Россия сбита с пути, однако, по замечанию Макогоненко [7], тронувшиеся в 6 строфе кони говорят о будущем прорыве Руси. Но за чем двинулись кони?

Вот уж он далече скачет;

Лишь глаза во мгле горят;

Кони снова понеслись... [9, с.83]

Не за бесом ли они «понеслись»? Герои Федора Михайловича сбились с пути: на дороге в буквальном смысле теряется Степан Трофимович, позже умирая от этого путешествия, бесом сбита Лиза, уже упомянутые Шатов и Кириллов, весь город и весь народ: шпигулинские, каторжный Федька... Этот путь – путь личного искупления, путь дворянства, всей России. «Это вся Россия», - говорит Цветаева о бесах, которые «надрывают сердце» лирическому герою. Читая Пушкина, она с детства «жалела волка», жалела Пугачева. Оба автора сочувствуют своим героям: бесы страдают, их стоны поистине жалостны. В финале стихотворения духи «жалобным воем» «надрывают сердце» лирическому герою, он словно сочувствует нечистой силе. Можем сказать, то же отношение было у романиста к своим «бесам». Покаяние Ставрогина в ужасающих вещах все же проникнуто отвращением к

самому себе, невозможностью прощения, его последняя просьба к Даше – просьба о помощи, полная жалости. Но он почти стоит на ступени религиозного возрождения, духовного подвига. Жалок Петруша, целующий руку «избалованному барчонку», потому что он отказался играть роль самозванца в его революционном спектакле. Однако он истинный энтузиаст, по-настоящему болеющий своим делом. Жалка вся пятерка: Виргинский, Лямшин и Липутин, сошедшие с ума от преступления, Эркель, потерявший своего «господина». Но злое начало побеждает: бесы не оставляют лирического героя, и Петр Верховенский доводит дело до конца.

Можно назвать пророческими оба произведения, аллегорические «Бесы» Пушкина нашли свое отражение в символическом реализме Достоевского. Они и сейчас звучат пророчески, актуально, желание разрушения, нигилизм не искореняются, потому обращение к произведениям-предупреждениям – попытка не совершать ошибок прошлого, ведь и сейчас

В поле бес нас водит, видно,

Да кружит по сторонам [9, с.82].

Литература

1. Благой Д.Д. Социология творчества Пушкина. Этюды. Изд. 2-е. М., 1931. С.197-205.
2. Благой Д. Д.. Творческий путь Пушкина (1826—1830). М., «Советский писатель», 1967, с. 472, 473—474.
3. Булгакова Н.О., Седельникова О.В. «Концептосфера романа Ф.М. Достоевского “Бесы”»: к определению базового концепта и его функции в поэтике романа» // Вестник Томского университета, Филология, 2018, № 24. С. 125-146.
4. Городецкий Б. П. Лирика Пушкина – Л., М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 469 с.
5. Достоевский Ф.М. Бесы. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 706с.
6. Мейлах Б. С. Пушкин и русский романтизм. М.; Л., 1937.
7. Макогоненко Г.П. Творчество А.С. Пушкина в 30-е годы. – Ленинград: Художественная литература, 1974. – 377с.
8. Проскурин О. Поэзия Пушкина, или Подвижный палимпсест. – М.: Новое литературное обозрение, 1999. – 462с.
9. Пушкин А.С. Избранное. – М.: Детская литература, 1987. – 637с.
10. Пяткин С.Н. «Кони снова понеслись...». О возможном мифомотиве в «Бесах» А.С. Пушкина // Вестник Новгородского Государственного Университета. 2005. №33. С. 62-69

11. Сараскина Л.И. «Бесы»: роман-предупреждение. – М.: Советский писатель, 1990. – 480с.
12. Цветаева М.И. Мой Пушкин. – СПб: Азбука, 2010. – 224с.

Ivanova Y.S.

Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

**“DEMONS” BY A.S. PUSHKIN IN THE CONTEXT OF THE NOVEL OF THE SAME
NAME-THE PROPHECY OF F.M. DOSTOEVSKY**

Abstract. The article analyzes the lyrical work and its connection with Dostoevsky’s novel “Demons”. Similar motives and images are identified, and their semantics is analyzed. The author examines the “roots” of Dostoevsky's heroes, going back to Pushkin’s poem. A special place is occupied by the analysis of the political and social context; the historical basis of the works is compared.

Keywords: revolution, Demons, symbol, myth.

Ильева М.С.

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

ileva_2023@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМАНТИКИ ЗЕРКАЛА В РАССКАЗАХ

Э.Т.А. ГОФМАНА «В НОВОГОДНЮЮ НОЧЬ» И

В.Я. БРЮСОВА «В ЗЕРКАЛЕ»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация: В статье рассматривается трансформация семантики зеркала в символистской поэтике на основе сопоставительного сравнения романтической новеллы «Приключения в новогоднюю ночь» Э.Т.А. Гофмана и символистской повести «В зеркале» В.Я. Брюсова. Выделяются следующие отличия в восприятии образа зеркала в разных литературных направлениях: взаимодействие с отражением – это сделка с дьяволом (романтизм) – игра с бессознательным, отражение пассивно (романтизм) – активно(символизм), зеркальный комплекс имеет много компонентов (романтизм) – мало (символизм).

Ключевые слова: романтизм; символизм; зеркало; семантика; отражение.

Современные исследователи в области литературы и культурологии (Негафина, Кусаева, Рон и др.) особое внимание уделяют анализу трансформации семантики зеркала в произведениях различных писателей.

Одним из ярких примеров, где можно проследить эту тенденцию являются рассказы «В новогоднюю ночь» Э.Т.А. Гофмана и «В зеркале» В.Я. Брюсова.

На наш взгляд, анализ данных произведений позволит выявить особенности трансформации семантики зеркала в контексте различных литературных течений. Романтизм, воплощенный в творчестве Гофмана, характеризуется стремлением к отражению внутреннего мира человека, его эмоций и переживаний. В свою очередь, символизм, представленный произведениями Брюсова, олицетворяет поиск скрытого смысла и образов, в которых закодированы метафизические концепции.

Целью данной статьи является анализ трансформации семантики зеркала в новелле Э.Т.А. Гофмана «Приключение в Новогоднюю ночь» (романтизм) и в рассказе В.Я. Брюсова «В зеркале» (символизм) с учетом концептуальных особенностей литературных направлений, а также выявление основных мотивов и идей, связанных с зеркалом в контексте философии романтизма и символизма.

Романтизм, как общее культурное течение, возник на рубеже XVIII–XIX веков в Германии. Особую роль в становлении литературы романтизма сыграл Э.Т.А. Гофман, благодаря характерному для его произведений феномену двоемирия [Рабинович, 2014, с. 9-17] и сюжетообразующему «зеркальному комплексу», включающему такие элементы, как зеркало, вода, стекло, танец, огонь и глаза [Королева, 2020, с. 17].

Валерий Брюсов во многом явился продолжателем гофмановской традиции в литературе [Королева, 2020, с. 6], поскольку символизм обнаруживает идейное родство с философией романтизма.

Особое место, как в романтических, так и в символистских произведениях играет зеркало. Если гофмановские герои боятся его: «Прочь, уберите прочь отвратительное зеркало!», «Прошу вас, любезный, завесить зеркало» [Собрание сочинений... , с. 140], видят в нём виновника жизненных трудностей и бед: «Эразму надлежало не позднее, чем через час предъявить

здешним властям схожее отражение, в противном случае - покинуть пределы города». Он бросился вон...» [Собрание сочинений..., с. 154], то в брюсовские с любопытством и интересом относятся как к самому зеркалу, так и к своему отражению в нём: «Я зеркала полюбила с самых ранних лет... Уже девочкой я начала всю свою комнату уставлять зеркалами.» [Гречишкина, Лаврова, 1983, с. 51]. В романтическом мировоззрении главной характеристикой зеркала становится его «пограничность»: они ведут в потусторонние миры, которые представляются опасными, символистский взгляд на зеркало, напротив, подчеркивает желание человека управлять этими мирами посредством зеркала.

Также интересным аспектом зеркального комплекса является проявление отражения в реальном мире и его взаимодействие с героем. В новелле «Приключения в новогоднюю ночь» Гофмана отражение одного героя стало принадлежать другому, то есть перешло во владение к другому, оно пассивно: «... пусть моё отражение останется у тебя...», «...оставь мне своё отражение...» [Собрание сочинений..., с. 152].

В рассказе Брюсова «В зеркале» обнаруживают себя прямо противоположные сюжетные решения. Героиня в каждом зеркале видит своё отражение, но, несмотря на то, что его владельцем является только она - все отражения разные: «Она была как я, и совсем не я...», «... другие мои двойники - в моём трюмо, в складном золочёном триптихе, в висячем зеркале в дубовой раме, в шейном зеркальце...». Взгляд, улыбка, характер, движения меняются от зеркала к зеркалу: «... они должны были принимать образ того, кто становился перед стеклом, но в этой заимствованной внешности сохраняли свои личные черты... осмеливались в свой черёд смеяться надо мной, приказывали мне» [Гречишкина, Лаврова, 1983, с. 51-52]. По Брюсову, отражение человека имеет свой характер: «В моём маленьком ручном зеркальце жила наивная девочка с ясными глазами... В круглом будуарном - таилась женщина, изведавшая все разнообразные сладости ласк, бесстыдная,

свободная, красивая, смелая.» [Гречишкина, Лаврова, 1983, с. 51-52]. Это может говорить о том, что писатель наделил зеркало способностью отражать разные стороны личности героини. Кроме того, зеркальное отражение у Брюсова не только активно, но и угрожает герою, пытаясь его вытеснить.

Нельзя не сказать и о том, что в обоих произведениях герои страдают от одержимости, которая находит свой выход в зеркальном мотиве. Это приводит их к полному несчастью и психической нестабильности. Эразм из «Приключений в новогоднюю ночь» был одержим чувствами к образу, иллюзии прекрасной женщины - Джульетты, а героиня рассказа «В зеркале» лишилась рассудка из-за собственных мыслей, над которыми потеряла контроль и начала идти у них на поводу.

Таким образом, по-разному воспринимается «увлечение» зеркальными предметами. У Гофмана - это грех, так как потеря отражения и злоупотребление зеркалами – это воспринимается как сделка с дьяволом. У Брюсова зеркала - это реальность, пространство, где герой «играет» со своим бессознательным, оно не имеет семантики страшного, но в обоих случаях такие «игры» приводят к трагедии.

Романтическая эпоха отличается более широкой семантикой зеркального комплекса, который по словам Королевой включает, такие символы, как зеркало, стекло, глаза, вода, оптические приборы и др. Зеркала в «Приключениях в новогоднюю ночь» немецкого автора обязательно большие и ясные, непременно оказываются в поле зрения героев в самых неожиданных ситуациях, они как бы случайно их обнаруживают. У Гофмана зеркальная поверхность преподносится как граница между реальным и ирреальным миром, злоупотребление зеркалом может привести к трагедии: постояльцы гостиницы, заметив отсутствие отражения у юноши, стали сторониться его и звать «злодеем». Это связано с традиционной фольклорной традицией.

В рассказе «В Зеркале» В.Я. Брюсова зеркал много: формам, размерам и их месту нахождения уделяется особое внимание. Не просто так обмен мирами с отражением произошёл в будуаре. Это скрытое от «лишних глаз» место, где может находиться «зеркальный» портал, ведущий по ту сторону зеркала. И, несмотря на полную дееспособность и воплощение во плоти отражения, - оно есть перевоплощение зла, которое вышло из иррационального мира и больше ему не принадлежит, даже более - не привязано к тому зеркалу-порталу из которого попало в реальный мир. А вот с героиней, которая поменялась с отражением местами, всё наоборот. Она заложница одного зеркала - одного мира, из которого может заглядывать в реальный, только в случае контакта человека с этим зеркалом.

Доктор Дапертутто – герой Гофмана – называет отражение «призрачной иллюзией “я”», но, несмотря на это, герой не может без него обрести своё место в обществе и вынужден его избегать.

В свою очередь, брюсовский герой показывает превосходство человека над миром зазеркальных душ и зла. Женщина не смогла терпеть господства своего отражения в реальном мире, поэтому стала воздействовать на него.

Таким образом, зеркальность, как признак двоимирия, для Э.Т.А. Гофмана является сюжетообразующим элементом. Сначала излишний героизм и самопожертвование привело героя к потере собственного отражения, а уже в последующем стало причиной драматично складывающихся жизненных обстоятельств. Ни в обществе бывших знакомых и семьи, ни с новоиспеченной возлюбленной и её окружением, даже наедине с собой, Эразм не постиг счастья. Конфликт человека и общества является центральным для произведения Э.Т.А. Гофмана «Приключения в новогоднюю ночь», а эмоциональные страдания героя, описанные в тексте произведения, это подтверждают.

В. Я. Брюсову мотив зеркальности позволяет исследовать бессознательные мотивы действий героини, её эмоциональное состояние,

психические отклонения. Автор проникает в мир воображения и фантазии лирического героя и делает его доступным для читателя. Брюсов стремится показать, что его героиня «особенная»: способна к видению неявного, скрытого от других, она постигает свои чувства и видения сама, поддаваясь силе собственной мысли.

Несмотря на то, что многие философско-эстетические принципы символизма во многом опирались на романтизм, есть ряд отличий в использовании зеркал Э.Т.А. Гофманом и В.Я. Брюсовым.

Литература

1. Брюсов, В. «Земная ось». Рассказы и драматические сцены. (1901-1906 г.) / В. Брюсов. – М.: «Скорпион», 1907. – 167 с.
2. История зарубежной литературы XIX века: Романтизм: [учеб. пособие] / В. С. Рабинович ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 88 с.
3. Королева, В.В. «Гофмановский комплекс» в русской литературе конца XIX – начала XX веков. / В.В. Королева. – Владимир: Шерлок – Пресс, 2020 – 305 с.
4. Королева В.В. Гофмановский комплекс в цикле рассказов и драматических сцен В. Брюсова «Земная ось». [Текст] / В.В. Королева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А., Некрасова. - Кострома, 2019. -Т.24. - №3.- С.113-120.
5. Кусаева Залина Константиновна Семиотика зеркала в фольклорно-этнографической традиции осетин // Вестник КИГИ РАН. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-zerkala-v-folklorno-etnograficheskoy-traditsii-osetin> (дата обращения: 12.04.2024).
6. Повести и рассказы/Сост., вступ. статья и примеч С.С. Гречишкина и А.В. Лаврова. – М.: Сов. Россия, 1983. – 386 с.
7. Рон М.В. «Метамарфозы образа зеркала в истории культуры»: автореф. дис. ... к-та культурологии: 24.00.01 / Рон Мария Витальевна; РГПУ им. А.И. Герцина – С.-Петербург, 2004. – 24 с.
8. Русская и белорусская литературы на рубеже XX—XXI вв.: сборник научных статей. В 2 ч. Ч. 1 / редкол.: С. Я. Гончарова-Грабовская (отв. ред) [и др.]. — Минск: РИВШ, 2007. — С. 112-117. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/54127> (Дата обращения 12.04.2024).
9. Собрание сочинений /Гофман Эрнст Теодор Амадей Фантастические очерки и рассказы в манере Калло; Ночные рассказы. – С.-Петербург: Пантелеев, 1896. – 336 с.

Цыева М.С.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

**TRANSFORMATION OF THE SEMANTICS OF THE MIRROR IN E.T.A.
HOFFMANN'S SHORT STORIES "ON NEW YEAR'S EVE"
AND V.Y. BRYUSOV "IN THE MIRROR"**

*The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences,
associate professor*

Abstract. The article examines the transformation of mirror semantics in symbolist poetics based on a comparative comparison of the romantic novel "Adventures on New Year's Eve" by E.T.A. Hoffman and the symbolist story "In the Mirror" by V.Ya. Bryusov. The following differences are distinguished in the perception of the image of a mirror in different literary directions: interaction with reflection is a deal with the devil (romanticism) - a game with the unconscious, reflection is passive (romanticism) – active (symbolism), the mirror complex has many components (romanticism) – few (symbolism).

Keywords: romanticism; symbolism; mirror; semantics; reflection.

Калинина Н.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

nadezhdakalinina2000@gmail.com

THE COLORATIVE VOCABULARY IN THE WORKS OF LEONID ANDREEV

*The work was carried out under the guidance of Rubtsova T.S., Candidate of
Pedagogical Sciences, associate professor*

Abstract. This article examines the comparative vocabulary in the prose works of Leonid Andreev. The problematic field of this article is related to the identification of color symbols in the prose works of Leonid Andreev. The following research methods are used in this work: descriptive method, semantic analysis method, interpretation of a literary text, continuous sampling method. As a result of the conducted research, it was revealed that the coloristic vocabulary in the language of Leonid Andreev's works is characterized by the presence of various ways of expression and the peculiarities of their grammatical design.

Keywords: colorative, Leonid Andreev, vocabulary, the semantics of color.

Color words become expressions of the originality of the author's worldview. Russian literature has given the world a huge number of artists of the word – these are Balmont, Bulgakov, Nabokov, Akhmatova, Prishvin, Ustinovich and many other writers and poets. Leonid Andreev was no exception. At the same time, the color vocabulary in the writer's prose is poorly studied, despite the special place of color in the writer's work.

The colorative vocabulary has been studied by researchers in a rather multifaceted way. Extensive research was conducted in psycholinguistic, comparative historical, psychological and ethnolinguistic aspects, the semantic

structure and composition of such vocabulary were described. Such attention to the object is probably due to the great importance of color in human life and in the culture of mankind as a whole. It is not surprising that in a work of art, a colorative can act as a symbol, metaphor and comparison, helping the author to express a thought more deeply, to build a certain image, to understand the psychoemotional state of the author.

Many scientists, including A.P. Vasilevich, S.S. Mishchenko, S.N. Kuznetsova, V.G. Kulpina, S.V. Michugina, R.M. Frumkina, S.I. Lukyanenko, and others, were engaged in words denoting color. It is worth noting that color is the object of research not only in linguistics, but also in a number of non-linguistic disciplines such as psychology, physics, physiology and neurophysiology.

A number of scientists identify "elementary" colors as the main colors – red, yellow, green, blue, achromatic white and black, as well as gray, pink, blue, orange, brown, purple, which are conceptualized as "mixtures" of elementary colors [Apresyan, 1995, p. 277].

In Leonid Andreev's idiosyncrasy, the red lexeme is used in a limited way. Most often, the value of "the main color of the spectrum" is realized, a little less often the value of "the color of ripe berries, a bright poppy flower". The writer's many names of red represent the primary nominations: red garments: *"Soon the gunners, clean, handsome, in jackets and vests over **red** and blue woolen shirts, in long, with an infinite number of assemblies on high and sharp heels"* [Andreev, 2012, p. 2], *"in **red** a Russian shirt, over which a gray student jacket is thrown"* [Andreev, 2010, p. 2]., *"... pointing to his **red** pointed shoes..."* [Andreev, 2020, p. 230].

In addition, Leonid Andreev uses examples of associative pairs made with vivid metaphors: *"...the quadrangles of the windows are filled with smoky **red**, swirling light; the room is dark, but everything is white: David's head, scattered sheets of paper, is stained with a faint blood color"* [Andreev, 2012, p. 16], *"the sun covers a high hillock, cypresses and David's gray head with a **bloody** look"*

[Andreev, 1989, p. 16] and "*the sea is filling with **blood***", "*the **red** sun has sunk to the water*" [Andreev, 2012, p. 17].

Observations of the material allow us to state that the red color is used by the author most often, usually in its direct meaning, i.e. nominates it. Pink and crimson shades of the colorative red are next in frequency of use, while other shades of color are located on the periphery.

The colorative blue with words denoting the appearance of a person in Leonid Andreev is usually found in relation to a person's eyes. For example, sparkling and bright: "*The children's eyes turned **blue** with delight...*" [Andreev, 2012, p. 236], saturated and bottomless: "*She sternly looked at me with **blue** eyes...*" [Andreev, 2012, p. 200].

The colorative blue most often carries the meaning of "the color of the sky and air" and "the color of water", acts as a symbol of lightness, lightness, soaring, silence, peace. A little less often we find the meaning of "the color of the night", and even less often in the description of a person's appearance, namely, it applies to the color of the eyes.

It is believed that the negative symbolism of blue comes from the proximity of this color to black, that is, the color of death and evil. In addition, blue is the antipode of red and yellow, symbols of life, joy and flowering. Our research has shown that the blue colorism in the works of Leonid Andreev does not carry negative symbols.

The specificity of the yellow lexeme in the texts of Leonid Andreev is its connection with the words leaf, leaves, trees: "*I probably saw a **yellow** leaf in the forest...*" [Andreev, 2010, p. 244], "*Trees began to turn **yellow** from below...*" [Andreev, 2010, p. 245], "*... when **yellow** and red leaves of birches and aspens*" [Andreev, 2012, p. 190].

The colorative yellow is most often used when describing nature, and the lexeme can also appear in different word forms.

To reveal the author's idea, L. Andreev most often uses white in its indirect meaning, and not in its direct sense. In his work, L. Andreev most accurately conveyed the whole tragedy of his time. In his author's interpretation, white is directly related to physical and spiritual death. L. Andreev brings his own vision and, like the artist, an individual approach to the creation of his color images meaning. In most cases, the author assigns white color to objects and phenomena to which it is not peculiar, and then the color attribute begins to perform an evaluative function, thereby characterizing the character.

The white color can also play the role of an excretory feature of a person and highlight his special qualities or signs. In addition to the excretory feature, white color can also acquire new aesthetic meanings, for example, fear that lurks deep inside or mental emptiness.

Based on all of the above, it can be concluded that in addition to its usual descriptive function, white can perform psychological and evaluative. It helps to reveal the writer's inner world more fully precisely because color can be conveyed both directly and indirectly in comparative terms. In this article, the semantics of color meanings in the works of Leonid Andreev was considered in order to identify the individual authorial features of his work. In the course of the work, the role of color in the structure of Leonid Andreev's works was determined and the nature of color nominations, which is an important part of the writer's idiosyncrasy, was revealed; the lexical and semantic field of color of Leonid Andreev's artistic worldview was described.

In the process of solving the problems, the goal set at the beginning of the work was achieved – to explore the semantic features of the colorative vocabulary in Leonid Andreev's prose. The vocabulary with the meaning of color in the stories is presented quite widely. It plays a significant role in the expressiveness of the text and has a distinctive function. It is quite colorful and meaningful. With its help, a bright, colorful narrative tone is created, which allows you to clearly and

truthfully imagine the mood of nature, the life of the characters of the work, their appearance.

When studying the features of the color symbolism of Leonid Andreev's prose, we noted that the color values are represented in his works are very diverse. He uses both achromatic and chromatic (spectral) colors, which are unevenly distributed in the literary texts of the writer we are studying. When describing the composition and structure of the lexical and semantic field "color" in Leonid Andreev's prose, it was found that it includes 6 microfields, each of which includes a dominant (the main, most commonly used colorative) and a periphery (color values of shades of the main color tone).

By continuous sampling, we have identified the composition and structure of the color field in the works of Leonid Andreev. It includes 146 tokens. The dominant ones are red, blue and yellow microfields. The colorative vocabulary in the language of Leonid Andreev's works is characterized by the presence of various ways of expression and the peculiarities of their grammatical design. Having analyzed literary texts from the point of view of grammatical criteria, I would like to note that the writer most often uses adjectives, verbs, nouns, naming colors and a single case of the participle. Leonid Andreev's favorite type of visual media is an epithet, the use of metaphor occurs only 10 times. Leonid Andreev, in his works of art, strives to ensure that readers receive an accurate, visual representation of the world around a person, therefore, colorisms are often used in a nominative meaning. So, the most frequent, red color, is realized in the direct dictionary meaning of "the color of blood, ripe strawberries, poppy flower" (dictionary). The writer paints clothes and household items in red, gives a zoological description of some species of plants and animals, uses popular scientific terms of substances in which red pigment predominates. Symbolically, the writer uses shades of red - pink and crimson: pink in conjunction with adjectives such as cloudy and dim creates a feeling of longing and sadness, and crimson, used in the description of the sky, acquires a threatening symbolism. In

the language of the writer, the blue lexeme, as a rule, acts in the meaning of the color of the sky, water and in combination with words describing a person's appearance, clothes, household items. Separately, we have highlighted the rather frequent use of the noun blue, as well as the shade of blue – blue, acting as an epithet to the nominations of natural phenomena (fog, dawn). The specificity of the yellow lexeme in the works of Leonid Andreev is its connection with the words leaf, leaves.

These results of our research suggest that Leonid Andreev's literary views are aimed at color designations, which gives him a true representative of Impressionist literature.

References

1. Andreev L.N. *Anatema*. M.: Publishing house: Dnipro, 1989, 576 p.
2. Andreev L.N. *Bargamot and Garaska* [Electronic resource] // MyBook. URL: <https://mybook.ru/author/leonid-nikolaevich-andreev/bargamot-i-garaska-1/reader/> (accessed 09/27/2023)
3. Andreev L.N. *Valya* [Electronic resource] // MyBook. URL: <https://mybook.ru/author/leonid-nikolaevich-andreev/valya/reader/> (accessed 09/25/2023)
4. Andreev L.N. *Governor* [Electronic resource] // MyBook. URL: <https://mybook.ru/author/leonid-nikolaevich-andreev/gubernator-1/reader/> (accessed 09/20/2023)
5. Andreev L.N. *The Life of Vasily Fiveysky* [Electronic resource] // MyBook. URL: <https://mybook.ru/author/leonid-nikolaevich-andreev/zhizn-vasiliya-fivejskogo-1/reader/> (accessed 09/25/2023)
6. Andreev L.N. *The story of the seven hanged* [Electronic resource] // MyBook. URL: <https://mybook.ru/author/leonid-nikolaevich-andreev/rasskaz-o-semi-poveshennyh-1/reader/> (accessed 09/25/2023)
7. Andreev L.N. *Stena* [Electronic resource] // MyBook. URL: <https://mybook.ru/author/leonid-nikolaevich-andreev/stena-3/reader/> (accessed 09/27/2023)
8. Apresyan Yu.D. *Selected works. T. I. Lexical semantics (synonymous means of language)*. 2nd ed., ispr. and add. – M., 1995.

Kalinina N.A.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia

КОЛОРАТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ТВОРЧЕСТВЕ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА

Работа выполнена под руководством Рубцовой Т.С., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматривается колоративная лексика в прозаических произведениях Леонида Андреева. Проблемное поле данной статьи связано с выявлением цветовой символики в прозаических произведениях Леонида Андреева. В данной работе используются следующие методы исследования: описательный метод, метод семантического анализа, интерпретация художественного текста, метод непрерывной выборки. В результате проведенного исследования было выявлено, что колористическая

лексика в языке произведений Леонида Андреева характеризуется наличием различных способов выражения и особенностями их грамматического оформления.

Ключевые слова: колоративы, Леонид Андреев, лексика, семантика цвета.

Коткова А.Ю.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

queenvera@yandex.ru

ОБРАЗ ДОМА КАК ЛОКУС В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА

«МОЛЧАНИЕ»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация: В статье рассматривается локус «дом» в рассказе Л. Андреева «Молчание», состоящий из следующих подлокусов: кабинет, кровать, комната жены. Исследуется уникальная семантика дома как склепа, дополняющая гнетущую атмосферу произведения. Делается вывод, что локус «дом» является в рассказе полноценным действующим лицом и свидетелем происходящих в нем событий.

Ключевые слова: Л. Андреев, локус «дом», подлокус, молчание, образ

В настоящее время филологи в своих исследованиях все чаще обращаются к понятиям локуса (термин введен Ю. М. Лотманом в науку о Н.В. Гоголе) и топоса, относящихся к пространству литературного произведения. Изучение этих понятий позволяет более точно и глубоко проанализировать текст, а также осмыслить место действия как участника событий.

В.Ю. Прокофьева характеризует локус следующим образом: «образ пространства в художественном мире произведения, ... имеющее границы; филологи называют «локусом» закрытые пространственные образы». Также автор отмечает, что попадание главного героя в конфликтную ситуацию напрямую связано с помещением его в локус [Прокофьева: 2005, 87–89].

Таким локусом является дом в рассказе Л. Андреева «Молчание». Именно в доме разворачиваются события произведения. Повествование

начинается с упоминания одной из комнат: «В одну лунную майскую ночь, когда пели соловьи, в кабинет к о. Игнатию вошла его жена. Лицо ее выражало страдание, и маленькая лампочка дрожала в ее руках». Далее герои попадают в следующую локацию: «Комната Веры находилась в мезонине, и узенькая деревянная лестница гнулась и стонала под тяжелыми шагами о. Игнатия» [Андреев: 1982, 78–79].

Стоит отметить, что для придания тексту пространственного объема Андреев внедряет несколько локаций. Однако не ясно, есть ли там жизнь. Петербург описывается абстрактной серостью, способной задавить любого: «О. Игнатий умолк, и ему представилось что-то большое, гранитное, страшное, полное неведомых опасностей и чуждых, равнодушных людей. И там, одинокая, слабая, была его Вера, и там погубили ее. Злая ненависть к страшному и непонятному городу поднялась в душе о. Игнатия и гнев против дочери, которая молчит, упорно молчит» [Андреев: 1982, 79–80]. Также косвенно упоминается железная дорога, на которой Вера покончила с собой, и церковь с кладбищем, где девушка была похоронена. Автор не дает конкретных описаний местности, поэтому пространство сужается до одного дома, но сохраняется намек на жизнь вне его.

Локус «дом» состоит из нескольких элементов, называемых подлокусами. В. Ю. Прокофьева утверждает, что локус «как пространственный концепт» «может формироваться из подлокусов, репрезентация которых в тексте представит текстовые лексико-семантические поля локального восприятия пространства человеком» [Прокофьева: 2005, 91]. В рассказе «Молчание» к таким подлокусам относятся кабинет («в кабинет к о. Игнатию вошла его жена»), комната Веры («Комната Веры находилась в мезонине»), комната жены отца Игнатия («у дверей в комнату жены»), гостиная («он прошел в гостиную»), кровать Веры («о. Игнатий подошел к пустой кровати, подогнул колени и упал лицом вниз на подушки») [Андреев: 1982, 78–86]. Все эти элементы организуют лексико-

семантическое поле и формируют образ локуса – «единицу ассоциативного отражения действительности» [Прокофьева: 2005, 91].

Стоит отдельно рассмотреть образ дома в срезе многовековой национальной культуры. Т.И. Радомская отмечает, что «уже в памятниках древнерусской литературы феномен Дома – постоянный объект художественного осмысления» [Радомская: 2007, 1].

В русской национальной культуре дом всегда считался моделью окружающего мира, которую человек сам создает и контролирует. Фактически все, что находится в доме – «свое», а за его пределами – «чужое».

Некоторые элементы дома имеют собственное особое значение. Например, окно связывало живых и мертвых, служило некоторым посредником между двумя мирами [Махлина: 2015, 66]. В «Молчании» окно дважды выполняет роль посредника и связывает живого отца Игнатия и его умершую дочь Веру («окно в мезонине не открывалось с самой смерти Веры»). Примечательно следующее описание: «на одном окне висела проволочная клетка, но была пуста». В клетке сидела канарейка – «барышнина душенька» [Андреев: 1982, 82]. После смерти девушки кухарка выпустила птицу – это действие символически обозначает отпущение души умершего.

После смерти Веры все погружается в молчание – сам Андреев объясняет, что это молчание не приравнивается к тишине: «Это не была тишина, потому что тишина лишь отсутствие звуков, а это было молчание, когда те, кто молчит, казалось, могли бы говорить, но не хотят». В безмолвие впадают не только люди, но и предметы обихода – причем, каждый молчит по-своему: клетка канарейки «молчала тихо и нежно», «долгим, холодным, как могила, загадочным, как смерть, было молчание дочери», молчание жены «было упорно, тяжело, как свинец» [Андреев: 1982, 82–83].

Фактически дом отца Игнатия превращается в склеп, где роль мертвеца отведена попадье. Ольга Степановна, «сама любившая шутку и смех», теперь умирает: глаза «были немые и молчали тяжело, упорно», ее «бессильное тело» вдавилось в перину, а лоб был «холодный и влажный» [Андреев: 1982, 80–81].

Таким образом, локус «дом» в рассказе Л. Андреева «Молчание» предстает как замкнутое, но многогранное пространство. С приходом трагических событий в семью главного героя дом превращается в склеп, а отдельные его элементы связывают реальный мир с потусторонним.

Литература

1. Андреев Л.Н. Избранное. – М.; Современник, 1982. – 463 с. – (Сельская библиотека Нечерноземья). – На обороте тит. л. сост. и авт. предисл. А. П. Ланщиков.
2. Лихачев Д.С. Избранные работы: В 3 т. Т. 1: О себе. Развитие русской литературы; Поэтика древнерусской литературы. Монографии. – Л.; Худож. лит., 1987. – 656 с. 1 л. портр.
3. Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы /В. Ю. Прокофьева // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2005. – №11 – С. 87-94.
4. Махлина С.Т. Дом в пространстве русской народной художественной культуры / С.Т. Махлина // Вестн. СПбГУКИ – №4 (25) – С. 65-69.
5. Радомская Т.И. Феномен дома и поэтика его воплощения в русской литературе первой трети XIX в. (А.С. Грибоедов, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01 / Радомская Татьяна Игоревна. – М., 2007. – 41 с.
6. Словарь библейских образов под общ. ред. Л. Райкена, Д. Уилхойта, Т. Лонгмана. – СПб.: Библия для всех, 2005, ГУП Тип. Наука. – 1423 с. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-biblejskih-obrazov/462>

Kotkova A.Y.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE IMAGE OF THE HOUSE AS A LOCUS IN L. ANDREEV'S SHORT STORY

«SILENCE»

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article deals with the locus "house" in L. Andreev's story "Silence", which consists of the following sub-loci: study, bed, wife's room. The unique semantics of the house as a crypt that complements the oppressive atmosphere of the work is studied. It is concluded that the locus "house" in the story is a full-fledged actor and witness of the events taking place in it.

Keywords: L. Andreev, locus "house", sublocus, silence, image

Кочкина А. А.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

elizavetami699@gmail.com

**СВОЕОБРАЗИЕ ДВОЙНИЧЕСТВА В НОВЕЛЛЕ Г. ФОН КЛЕЙСТА
«МАРКИЗА Д'О»**

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается прием двойничества в новелле Генриха фон Клейста «Маркиза д'О», а также исследуются образы «ангела» и «демона» - двойников графа Ф. Делается вывод о том, что романтический прием двойничества в новелле становится способом социальной критики.

Ключевые слова: двойничество, Генрих фон Клейст, этика эпохи классицизма, раскол личности

Проблема выбора нового морально-этического кодекса, призванного сменить устаревшие устои классицизма, становится одной из ведущих для писателей эпохи романтизма. Борьба внутренних противоположностей - стремления к безгрешности и принятия естественного человеческого «зла» в себе - становится основной темой произведений Генриха фон Клейста («Найденыш», «Михаэль Кольхаас», «Поединок», «Обручение на Сан-Доминго»). Новелла «Маркиза д'О» не становится исключением.

Главный герой произведения, граф Ф., претерпевает раскол личности, вызванный разнонаправленными силами, завладевающими его сознанием: «ангелом» (стремление к этическому идеалу) и «демоном» (таз от борьбы за собственный моральный облик).

Новелла открывается сценой, характеризующей протагониста как «ангела». Граф спасает маркизу д'О (Джульетту) от надругательства. Девушка видит в своем герое безгрешного «ангела»: «Маркизе он показался ангелом, ниспосланным с небес» [2]. Подобного взгляда на свои морально-этические качества придерживается и сам граф: «... единственный

недостойный поступок, который он в своей жизни совершил никому не ведом и в настоящее время он на пути к искуплению его» [2]. Своим проступком же герой считает то, что в детстве он забросал лебедя грязью. Протагонист также просит руки маркизы, становясь в глазах ее семейства примером чести и благородства. Такое представление о персонаже, как о безгрешной или почти безгрешной личности, обладающей твердыми моральными принципами, соответствует идеалам классицизма.

Однако, поведение графа резко меняется, когда его сознанием завладевает «демон». Герой без стыда признается Джульетте в своей страсти при ее родителях. Такое поведение на глазах отца и матери маркизы нарушает сложившийся идеальный образ графа. Этот поступок выглядит непристойным, граничащим с безрассудством, а также противоречит благородной речи героя. На примере этого момента хорошо видно, что поступки и слова графа противоречат друг другу: он не контролирует борьбу сил в своем сознании.

После ссоры маркизы с отцом и матерью граф посещает дом коменданта и узнает о беременности Джульетты. Тогда граф отмечает, что «Если бы брак был тогда же заключен, весь позор и несчастье были бы избегнуты!» Он всеми силами хочет искупить свою вину перед Джульеттой, но при посещении ее поместья тихо подкрадывается к маркизе и снова отдается страсти и похоти: «... он нежно обнял рукою ее стан», «... тихо прижал ее к себе», «... запечатлев пламенный поцелуй на ее груди». Эта сцена становится ярким примером того, как внутри графа Ф. борются между собой две противоположные стороны его личности: «ангел» спасает бедную Джульетту от позора, берет за нее ответственность, утешает героиню, «демон» делает все, чтобы овладеть маркизой против ее желания и подчинить ее себе. Даже после отказа Джульетты в голову графа приходит мысль «влезть в ... открытое окно и добиться намеченной цели» [2].

После опубликования маркизой письма в газету о поиске отца ее ребенка и будущего мужа, граф решает отправить ответное письмо. Он понимает, что по-другому искупить свою вину перед Джульеттой не удастся, и ему придется сказать правду о том, что произошло. Так, в сознании протагониста возникает раскол. Граф терзается амбивалентными стремлениями: к высшей морали с одной стороны и к абсолютной порочности - с другой. Прибегая к приему двойничества в новелле, Г. фон Клейст критикует ханжескую мораль эпохи классицизма, отрицающую врожденную двойственность человеческой души, зачатки неискоренимого мирового зла в ней. Попытки избавиться от него ни к чему не приводят, самообман же (сокрытие человеком от себя и от общества своих порочных мыслей и стремлений) приводит к искажению личности, раздираемой абсолютно идеальным «ангелом» и абсолютно порочным «демоном».

В роковой день встречи маркизы с отцом еще нерожденного ребенка граф прибывает к дому коменданта. Тогда Джульетта понимает, что он опорочил ее чистоту в день спасения, когда она находилась в беспамятстве, что ясно дает понять фраза маркизы: «Я приготовилась встретиться с человеком порочным, но не... с дьяволом!» [2]. Маркиза настолько сильно была потрясена мрачной стороной графа, что даже окропила святой водой всех членов своей семьи. Теперь уже сама Джульетта увидела в графе настоящего дьявола, совершившего ужасное преступление. Так, Г. фон Клейст ставит графа Ф. в один ряд с солдатами, покушавшимися на маркизу.

Особый интерес вызывает строка «... в силу греховности самого миропорядка, и ему всеми прощен его грех ...» [2]. Автор подчеркивает, что греховен не только граф Ф., не один герой из новеллы, а все люди, сам миропорядок. Немецкий романтик вступает в полемику с дискурсом классицизма, утверждавшего благодетельную природу человека. Граф Ф. становится человеком, каждый поступок или слово которого сопровождается внутренним конфликтом и борьбой. Он мечется между добродетелью и

грехом, пытаясь стать либо абсолютно безгрешным, либо избавиться от совести, предавшись пороку. Две стороны, «ангел» и «демон», встречаются лицом к лицу внутри одного персонажа, ни одна из них тем не менее не способна взять верх, поскольку так предопределено человеческой природой.

В конце новеллы, когда граф спросил у Джульетты, почему она приняла его за дьявола в тот роковой день, она ответила, что «... он не показался бы ей тогда дьяволом, если бы при первом своем появлении не представился ей ангелом» [2]. Контраст в его поступках поспособствовал тому, чтобы маркиза сначала возлюбила своего спасителя, а потом возненавидела своего насильника. В образе главного героя новеллы «Маркиза д'О» Генрих фон Клейст отражает разносторонность личности человека, характерное для всех людей двойничество, происходящее от глубины души, а также сложность человеческой психики.

Прием двойничества становится также способом дополнительной характеристики персонажа, с помощью которого автор раскрывает многогранность личности графа - качества, которого герои классицизма были лишены. Таким образом, Г. фон Клейст поднимает одну из главных проблем романтизма - двойничество - превращая ее в художественный прием, призванный ответить на такой актуальный для романтической эпохи вопрос, как существование идеальной морали, унаследованной культурой от классицизма. Личностный раскол графа становится способом обличения характерного для литературы классицизма приема разграничения персонажей на «добрых» (область влияния моральным императивов) и «злых» (область, неподконтрольная морали). Романтическая эпоха, проявившая особый интерес к исследованию темных сторон человеческой личности, рассматривала такой подход как губительный. Попытка достичь некоего этического идеала, состоящего в отсутствии самой мысли о грехе, разрушает человеческую душу, равно как и попытка уйти от морали вовсе, руководствоваться лишь внутренними стимулами. Романтическая новелла Г.

фон Клейста утверждает право человека сосуществовать с естественным, врожденным пороком в своей душе. Ведь, по мнению автора, только признав зло в себе, можно победить его и жить по законам божественной морали, не навязанной извне, а происходящей изнутри, из глубин созданной богом романтической «Прометеевой искры» [1].

Литература

1. Гофман Э. Т. А. Собр. соч. : в 6 т. М., 1991—2000.
2. Клейст Генрих фон. Маркиза д'О // Lib.ru. – перевод: Г. Рачинский. – URL: http://az.lib.ru/k/klejst_g_f/text_0020.shtml

Kochkina A. A.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE PECULIARITY OF DUALITY IN G. VON KLEIST'S NOVEL "MARQUISE D'EAU"

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article deals with the reception of duality in Heinrich von Kleist's short story "Marquise d'Eau" and studies the images of "angel" and "demon" - doubles of Count F. It is concluded that the romantic reception of duality in the short story becomes a way of social criticism.

Keywords: duality, Heinrich von Kleist, ethics of classicism, split personality

Кузнецов И.В.

Балтийский Федеральный университет им. И.Канта, Россия

ivankus2004@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ МОДЕЛИ В СБОРНИКЕ И. БРОДСКОГО «УРАНИЯ»

Работа выполнена под руководством Цвигун Т.В., канд.филол.наук., доц.

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей категории пространства в творчестве И. А. Бродского на примере стихотворного сборника «Урания». В работе рассматривается система образ-мотивов, дополняющих «пространство» поэтики Бродского. Исследование позволяет не только показать оригинальность восприятия мира Бродским, но и выявить специфику выбора автором базовых метафор в рамках рассматриваемых образов.

Ключевые слова: пространство, образ-мотив, «Урания», И. Бродский

«Пространство» в поэтике И. Бродского далеко не всегда является нарочитым показателем принадлежности к тому или иному топосу. В его поэтике пространство выходит за рамки ампула «декорации». Пространство здесь образ, имеющий свой вечный конфликт, развивающийся на протяжении всего творчества Бродского. В тексте поэта воплощается скорее живописная, зримая концепция «пространства»⁴.

Место действия не называется, а лишь очерчивается. Автор разделяет пространство на внешнее и внутреннее, ставит преграду, зачастую закрывая в нём лирического героя, но всё же оставляя брешь в этой стене. Мы как бы заглядываем в его «пространство». К примеру, в «Венецианских строфах» видим описание интерьера через рамочный образ окна. В то же время встречается у Бродского приём «обратного зрения», и пространство заглядывает в нас, в частности в «Как давно я топчу, видно по каблуку...». Оно одушевляется, происходит взаимодействие этого образа с читателем и читателя с этим образом. Во втором примере местами меняются субъект и объект — и нищий квартал «смотрит» на говорящего. Этот «контакт» сквозь обычно непроницаемую границу между «внешним и внутренним» пространством, делает его сквозным. Кроме того, само пространство становится деятельным, оно оживает и встаёт наравне с лирическим героем.

Кроме того, поэтика Бродского уникальна благодаря использованию самого понятия пространства. В творчестве других поэтов мы говорим об этом термине как о чём-то абстрактном, не называемом в тексте, формирующимся автором на некоем метауровне. В случае же Бродского «пространство» встречается в произведениях довольно часто, и сам поэт размышляет над этой конструкцией, оно является объектом его поэтического исследования.

Но, несмотря на это, поэтическая мысль Бродского интертекстуальна и даже более того, зачастую *основывается* на воззрениях литературных

⁴ См.: [Топоров, 1983, с. 265]

деятелей прошлой эпохи. В том числе образ пространства у поэта схож с акмеистическими представлениями об этой категории.

Михаил и Юрий Лотманы в своей статье [Лотман, 1990, с. 170] отсылают к эстетическому эссе Мандельштама «Утро акмеизма». Так, отдельные положения этого теоретического труда воплощаются в поэтическом творчестве Бродского.

Сам Бродский к тому же признаёт «родство» как с Мандельштамом и Ахматовой в частности (в «Нобелевской речи»), так и с акмеизмом в целом. В том же сборнике «Урания», в экземпляре, подаренном Бродским Евгению Рейну, под одним из центральных стихотворений — «Пьяцца Маттеи» он оставляет свой комментарий: «Всё написанное здесь чистая правда – полный акмеизм» (Цит. по: Рейн, 1998, с. 144).

Кроме самого создания «пространства» автор также наделяет его собственным климатом, атмосферой, настроением. Рассмотрим отрывок из стихотворения «Сан-Пьетро»:

*Тень, насыщающаяся от света,
радуется при виде снимаемого с гвоздя
пальто совершенно по-христиански. Ставни
широко растопырены, точно крылья
погрузившихся с головой в чужие
неурядицы ангелов. Там и сям
слезающая струпьями штукатурка
обнажает красную, воспаленную кладку,
и третью неделю сохнувшие исподники
настолько привыкли к дневному свету
и к своей веревке, что человек
если выходит на улицу, то выходит
в пиджаке на голое тело, в туфлях на босу ногу.*

«Сан-Пьетро» [Бродский, 1987, с.81]

Помимо аллегорических сравнений вещественного «пальто» с образом снимаемого с креста Иисуса и одушевления обстановки, мы также можем отметить общую болезненность помещения. Бродский передаёт это настроение на лексическом уровне через приём физиологизации: «слезающая струпьями штукатурка», «красная, воспалённая кладка». Кроме того, символически здесь воспринимаются и «исподники», отражающие человека как бы уже «привыкшего» к своему «пространству». Таким образом, оно выступает если не действующим лицом, то, во всяком случае, оптикой, влияющей на восприятие мира и на состояние лирического героя.

Создание категории пространства связано в поэтических текстах автора с целым корпусом различных образов. К примеру, «очерчивание» границ пространства бывает связано с созданием «рамки», которой может служить как окно, так и картинная рама. Образ окна является одним из наиболее частотных в тексте сборника и встречается 30 раз. В стихотворении «На выставке Карла Вейлинка» мы видим строки «...Издалека / все, в рамку заключенное, частично / мертво и неподвижно» [Бродский, 1987, с.174]

Кроме того, мертвенность пространства часто имеет цветовую окраску. В ряде случаев таким инструментом служат коричневый и синий цвета. Несмотря на высокую частотность употребления в тексте «синего» и его оттенков (28 случаев употребления), нас больше интересует использование «коричневого» (упоминается 12 раз), так как последний во всех случаях употребляется с целью отражения овеществления, омертвления. Таким образом, цвет у Бродского становится инструментом моделирования пространства.

*О, коричневый глаз впитывает без усилий
мебель того же цвета, штору, плоды граната.
Он и зорче, он и нежней, чем синий.*

«Римские элегии» [Бродский, 1987, с.111]

Третью неделю туман не слезает с белой

*колокольни коричневого, захолустного городка,
затерявшегося в глухоманном углу
Северной Адриатики.*

«Сан-Пьетро» [Бродский, 1987, с.81]

Достаточно частотен образ-мотив зеркала, который также является частью пространственной модели и может быть семиотически противопоставлено образу окна. И несмотря на общую для них связь с пространственной моделью, они контрастны в том смысле, что окно прозрачно и открывает для нас пространство «за», в то время как зеркало отражает само себя, но в обратной перспективе, ломает «настоящий» образ заменяя его или отражая лишь часть реальности. Лирический герой Бродского остаётся наедине с самим собой-зеркалом, с отраженной частью себя, с «завоевателем»⁵. Зеркало у Бродского становится инструментом «остранения». Лирический герой претерпевает ряд метаморфоз, в том числе за счёт «преобразования» зеркалом. Так, зеркало имеет чёткую коннотацию в поэтике Бродского, оно сопряжено с мотивом одиночества. Подобный образ встречается на протяжении сборника семнадцать раз, также он часто бывает сопряжён «амальгамой» (чуть больше трети примеров), алхимическим понятием, подчёркивающим, уединённость и отшельничество лирического героя.

Категория пространства Бродского «невещественна». У самого поэта есть достаточно точное определение этой характеристики: «Пространство – отсутствие в каждой точке тела». В его изображении в качестве синонимов также используются «воздух», «пустота». Пространство здесь является субстанцией, наполняющей нечто ограниченное/замкнутое.

Наряду с ним Бродский создаёт и более полный и проработанный вариант изображения пространства. Поэт наполняя «пустоту» создаёт

⁵ «Шорох акации» [Бродский, 1987, с.81] «Завоеватель, старающийся выговорить «ча-ча-ча»...»

проработанную пространственную модель. Сохраняя мотивы одиночества, болезненности, автор добавляет различные описательные элементы композиции, чаще всего интерьер, художественную деталь.

Ярким примером создания пространственной модели за счёт наполнения её интерьером в совокупности с физиологизацией и прочими приёмами «оживления» обстановки является стихотворение «В этой комнате пахло тряпьем и сырой водой...» [Бродский, 1987, с.180] Каждый из четырёх катренов произведения является кратким описанием атмосферы помещения, все они объединены общим мотивом побега, отчужденности и оппозицией героя «миру комнат».

*В третьей — всюду лежала толстая пыль, как жир
пустоты, так как в ней никто никогда не жил.
А четвертую рад бы вспомнить, но не могу,
потому что в ней было как у меня в мозгу.
Значит, я еще жив. То ли там был пожар,
либо — лопнули трубы; и я бежал.*

«В этой комнате пахло тряпьем и сырой водой...» [Бродский, 1987, с.180]

Говоря также о системе образов, необходимо упомянуть о взаимодействии «человека» и «вещи». Для поэтики Бродского характерны как оппозиция между образами, так и слияние, превращение одного в другой. В стихотворении «Барбизон Террас» человек уже не имеет живого, одушевлённого облика. Он «оглушён» вещью, «шелестом», он недвижим, меняет цвет на овеществляющий «коричневый». В пользу главенства такого вида связи говорит и эссе Чеслава Милоша «Борьба с удушьем» [Милош, 2000, с.237]: «Человек против пространства и времени. Эти два слова, центральные для его поэзии, неизменно вызывают у Бродского зловещие ассоциации: «И пространство торчит преЙскурантом», «Время создано смертью», «Уставшее от собственных причуд Пространство», «И

пространство пятилось, точно рак,/ пропуская время вперед. И время/ шло на запад, точно к себе домой,/ выпачкав платье тьмой»...

В свою очередь в «Квинтете» мы наблюдаем противопоставление «пустого», вещественного пространства воздуха и живого «одинокого» века. Из этой оппозиции рождается мотив одиночества, чувство оставленности лирического героя в хаотичном и пустом мире вещей.

*Шелест кизилового куста
оглушает сидящего на веранде
человека в коричневом. Кровь в висках
стучит, как не принятое никем
и вернувшееся восвояси морзе.*

«Барбизон Террас» [Бродский, 1987, с.38]

*Теперь представим себе абсолютную пустоту.
Место без времени. Собственно воздух. В ту
и в другую, и в третью сторону. Просто Мекка
воздуха. Кислород, водород. И в нем
мелко подергивается день за днем
одинокое веко.*

«Квинтет» [Бродский, 1987, с.85]

Очерченная Бродским «пустота», как видно на примерах, наполнена чувством одиночества, болезненна, отражает размышления автора над вопросами взаимоотношения человека и вещи, является одним из центральных образов в творчестве поэта.

Обсуждение и разработка данной темы в творчестве Бродского может явиться ключом к пониманию образа мысли поэта. Эллендея Проффер Тисли в своей книге о Бродском пересказывает содержание его письма к Карлу Профферу: «Он жил со страхом, что может умереть от сердечного приступа в любую минуту, особенно обострялся этот страх, когда он надолго оставался

один или с людьми, с которыми он не чувствовал близости, – что, примерно, то же самое. В его поэзии то и дело возникает мир, где уже нет поэта...»

Нам кажется, что именно в этом «отвоёвывании» мира у «пространства/вакуума/пустоты», окружении себя если не обществом, то одушевлёнными вещами и состоит оригинальность взгляда Иосифа Бродского не только на поэтическое пространство как таковое, но и на жизнь человека в целом.

Литература

1. Бродский И. Урания. Ann Arbor: Ardis, 1987.
2. Лотман М. Ю., Лотман Ю. М. Между вещью и пустотой: (Из наблюдений над поэтикой сборника Иосифа Бродского «Урания») // Пути развития русской литературы. Литературоведение. Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1990.
3. Лотман Ю.М. Структура художественного текста: Издательство «Искусство», М., 1970.
4. Милош Ч. Борьба с удушьем // Иосиф Бродский и мир: метафизика, античность, современность: [сборник эссе / сост. Гордин Я. А. ; ред. Муравьева И. А.] Санкт-Петербург: Издательство Журнала «Звезда», 2000.
5. Полухина В.П. Словарь цвета поэзии Иосифа Бродского. М.: Новое литературное обозрение, 2016.
6. Проффер Тисли Э. Бродский среди нас. М.: Издательство АСТ: Corpus, 2022.
7. Рейн Е. Б. Мой экземпляр «Урании» // Иосиф Бродский: труды и дни / Редакторы-составители Петр Вайль и Лев Лосев. М.: Издательство Независимая Газета, 1998.
8. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М., 1983

Kuznetsov I.V.

Baltic Federal University named after I. Kant, Kaliningrad, Russia

«FEATURES OF SPATIAL MODEL CREATION IN I. BRODSKY'S COLLECTION "URANIA"»

The work was carried out under the guidance of Tsvigun T.V., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article is based on the analysis of the features of the category «space» in the I. A. Brodsky's works from the poetry collection «Urania». The article also includes considering of the system of «ideas as motifs» that complement the «space» of Brodsky 's poetics. This article shows the originality of Brodsky's world perception and identifies the specifics of the author's basic metaphors within the examined ideas.

Keywords: space, image-motif, "Urania", I. Brodsky

Куклѐнкова Д.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

darya.kuklenkova@bk.ru

РОЛЬ ЭПИТЕТА В РОМАНЕ Ф.Р. ДЮРРЕНМАТТА

«СУДЬЯ И ЕГО ПАЛАЧ»

Работа выполнена под руководством Арсеньевой Е.А., ст. преподавателя

Аннотация. В статье анализируется роль эпитета в романе Ф.Р. Дюрренматта “Судья и его палач”. Через примеры из текста демонстрируется, как использование эпитетов способствует созданию атмосферы и эмоциональной окраски произведения и делает более осмысленной характеристику персонажей и сюжета.

Ключевые слова: Эпитет, роман, Ф.Р. Дюрренматт, “Судья и его палач”, анализ текста, литературное творчество.

Роман Фридриха Дюрренматта “Судья и его палач” является одним из ярких образцов литературного творчества XX века. В данном произведении автор «проникает» в тѐмные «закоулки» человеческой души, затрагивает темы моральной дилеммы, справедливости и власти. Одним из выразительных средств, используемых Дюрренматтом, является эпитет, помогающий понять внутренний мир персонажей и усилить эмоциональное воздействие на читателя.

*Die Straße **krümmte sich** wie **eine Schlange** zwischen den Häusern, und am Bahnhof stand ein **langer Güterzug**. [p. 1]*

В данном предложении автор использовал эпитеты „krümmen sich“, „eine Schlange“, „lang“, чтобы визуализировать ландшафт, сравните у В.В. Маяковского *Вьется улица-змея* из поэмы «Хорошо», подчеркнуть протяженность и монументальность поезда, создавая образ внушительного в противовес незначительному. Данный эпитет помогает читателю представить окружающую картину, а также передаёт ощущение масштабности и протяженности в пространстве, усиливая атмосферу монотонности.

*...aber das Verfahren, wie man es hier einem toten Polizeileutnant gegenüber offenbar für natürlich ansieht, wirft ein so **schreckliches Licht** auf die berufliche Fähigkeit unserer Dorfpolizei, daß ich noch jetzt erschüttert bin. [p. 1]*

Эпитет “schrecklich” создаёт образ мрачности и вызывает чувство тревоги, вскрывает такие ужасные подробности, проливает свет, когда расследуется убийство. Данный эпитет подчёркивает не только тяжесть происходящего, но и косвенно показывает неуважение к полиции. Эпитет помогает передать эмоциональное состояние персонажа и осуждение его недостатков внутри профессиональной системы.

*Verdutzt betrachtete er die seltsamen Ornamente, die auf der **schrecklichen Waffe** funkelten. [p. 2]*

В данном контексте эпитет “schrecklich” отражает тревожные мысли и опасения героя по поводу преступлений, а также привносит чувство напряжения и драматизма в сюжет повествования.

*Bärlach stieg aus und atmete die **kalte Nachtluft**. [p. 2]*

Эпитет “kalt” даёт представление об атмосфере ночи, подчёркивает её прохладу и свежесть, но и о том, что через вдох холодного воздуха приходит облегчение после напряжённого «жаркого» расследования.

*Bärlach lehnte sich zurück und saß da, ein ergrauter, soignierter Herr, den Jungen neben sich aus seinen **kalten Augenschlitzen** ruhig betrachtend... [p. 2]*

В данном контексте эпитет “kalt” описывает взгляд Берлаха, как строгий, безразличный и даже немного безучастный. Данный эпитет выражает его характер и отношение к миру. Взгляд его “холодных прищуренных” глаз создаёт впечатление жёсткости и непроницаемости, что говорит о его профессионализме и настойчивости в расследовании.

*Es war Frau Schönler, unförmig und dick in diesem **unaufhörlichen Regen**... [p. 4]*

Эпитет “unaufhörlich” в данном примере добавляет атмосфере печали и безнадежности, окутывая сцену похорон траурным настроением. Дождь идёт

и идёт, не переставая, образно указывая на то, что он словно скорбит и льёт слёзы из-за утраты. Эпитет усиливает эмоциональное воздействие сцены, делая её более пронзительной для читателя.

Er hat sich mit ihnen an der Beerdigung einen bösen Spaß geleistet. [p. 5]

В данном контексте эпитет “böse” помогает подчеркнуть негативный характер и настроение (плохая шутка, злая шутка). Эпитет добавляет оттенок злобы и неприязни к действиям, совершаемым Гастманном. Данный приём передаёт не только смысл, но и эмоциональную окраску события.

In einem Leuchter brannten Kerzen, und an einem Ende des Tisches saß Bärlach in einem Lehnstuhl, von den stillen Flammen rot beschienen, ein unerschütterliches Bild der Ruhe. [p. 8]

Эпитет “unerschütterlich” применяется к образу Берлаха, который в свете свечей непоколебимо и твёрдо в своём невозмутимом спокойствии словно застыл, впечатавшись в спинку стула. Автор применил данный приём, чтобы показать читателю стойкость и твёрдую убеждённость героя, который не теряет хладнокровия даже в самой, казалось бы, неразрешимой ситуации. В контексте романа, где Берлах сталкивается с угрозой смерти, использование такого эпитета помогает увидеть силу духа героя и его негибаемость перед лицом опасности.

Использование эпитета в романе “Судья и его палач” Ф.Р. Дюрренматта играет важную роль в формировании образов, атмосферы и эмоциональной окраски произведения. Данный стилистический приём помогает читателю глубже погрузиться в мир романа, почувствовать эмоции и переживания персонажей, а также увидеть тонкие оттенки и нюансы моральных и этических дилемм, поднимаемых автором. Таким образом, эпитет становится неотъемлемой частью художественных произведений Дюрренматта, обогащая тексты его произведений, и делая их более глубокими и запоминающимися для читателя. Дюрренматт как писатель и художник одновременно обогащает мир литературы и изобразительного

искусства через своё эпичное, метафоричное и образное восприятие окружающего мира.

Литература

1. Friedrich Dürrenmatt. Der Richter und sein Henker [Электронный ресурс], https://royallib.com/book/rrenmatt_riedrich/Der_Richter_und_sein_Henker.html

Kuklenkova D.A.

Vladimir State University
named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia
darya.kuklenkova@bk.ru

THE ROLE OF EPITHET IN THE NOVEL BY F.R. DURRENMATTA "THE JUDGE AND HIS EXECUTIONER"

The work was carried out under the guidance of Arsenyeva E.A., senior lecturer

Abstract. The article analyzes the role of the epithet in the novel by F.R. Dürrenmatt "The Judge and His Executioner". Through examples from the text, it is demonstrated how the use of epithets helps create the atmosphere and emotional coloring of the work and makes the characterization of the characters and plot more meaningful.

Keywords: Epithet, novel, F.R. Dürrenmatt, "The Judge and His Executioner", text analysis, literary creativity.

Лебедева А.И.

*Владимирский государственный университет
имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия
411@mail.ru*

КАРНАВАЛЬНОЕ НАЧАЛО В ЦИКЛЕ ПОВЕСТЕЙ Н.В. ГОГОЛЯ «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»

Работа выполнена под руководством Февралевой О.В., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. Фольклор и празднично-карнавальные мотивы значительно влияют на культуру, искусство и литературу. Первый сборник Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» отражает романтическое течение с фольклорными и праздничными мотивами. Структура цикла организована народным календарем, объединяющим сельскохозяйственный цикл с духовной культурой. В цикле выделены три модели народного календаря – демонологический, праздничный и брачный, в которых присутствуют мотивы карнавальности.

Ключевые слова: фольклор, карнавал, Гоголь, народный календарь, праздник, традиция.

Праздник играет ключевую роль в национальной культуре, отражая материальную, эстетическую, психологическую и духовно-нравственную жизнь. В нём прослеживаются символические смыслы, связанные с историей народа и его менталитетом. В праздничных традициях восточных славян прослеживается слияние языческих и христианских ценностей, взаимоотношения человека и природы. Начало нового календарного цикла отмечалось забавами, которые впоследствии стали основой для европейского карнавала и славянской масленицы. Карнавальное начало влияет на искусство и литературу, а примеры карнавализации можно найти в творчестве Н. В. Гоголя, особенно в сборнике «Вечера на хуторе близ Диканьки» (1831-1832). Цель исследования – выявить универсальные мотивы карнавала в этих повестях.

Карнавал как народное гуляние на протяжении нескольких дней перед Великим постом (карнавал от лат. «carne» – мясо и «vale» – прощай) в современной форме сложился примерно к началу XIX века. Но еще в древности люди на пороге нового года, в разных культурах приходящийся то на декабрь, то на март, устраивали большие и разгульные праздники в честь богов. Идея этих празднований заключалась в возвращении к древнему «золотому веку», не знавшему социальной иерархии, так что рабы могли стать наравне с сильными мира сего. Подобный весенний костюмированный праздник был у древних греков и римлян, славящих Диониса и Сатурна. Традиции карнавала римляне принесли на территории германских и племен. Там смешались римские праздничные традиции с местными языческими, а затем и с христианскими элементами. Шумом и криками германцы, переодетые ведьмами, прогоняли демонов зимы. Когда христианство стало государственной религией, карнавалу отводилось постоянное место в церковном году перед началом сорокадневного поста. Но при этом как народный праздник он становится своеобразным протестом против аскезы, насаждаемой церковью и трибуной «дураков», когда под шутовской маской

можно было открыто критиковать любые авторитеты. На этом действе основывает второе толкование название праздника «карнавал» от лат. *car val* — «корабль шутов».

М.М. Бахтин в своей монографии «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» анализирует карнавал как сложный комплекс моделей поведения, опирающихся на различные формы народно-смеховой культуры: «обрядово-зрелищные формы», «словесные смеховые произведения» и «различные формы и жанры фамильярно-площадной речи» [30, с. 6-10], которые являются результатом воздействия традиций средневекового карнавала на мышление Нового времени. Ученый подчеркивает отсутствие сакрального начала в карнавалах, на которых «смеховое начало абсолютно освобождает их от всякого религиозно-церковного догматизма, от мистики и от благоговения, они полностью лишены и магического и молитвенного характера (они ничего не вынуждают и ничего не просят)» [Там же].

В живописи эпохи Возрождения шедевр Питера Брейгеля Старшего «Битва Масленицы и Поста» (1559) представляет зрителям шуточное сражение аллегорий. Литературу, которая испытала на себе в какой-то степени влияние карнавального фольклора, М. М. Бахтин называет «карнавализованной» [2, с. 141]. Эти произведения отличаются тем, что предметом их оценки и оформления действительности служит злободневная современность [2, с. 6].

Русская литература, где уже с середины XVIII века «Сатиры смелый властелин, Блистал Фонвизин, друг свободы [Пушкин А. С. «Евгений Онегин» гл. I, строфа XVIII.]», не чуждалась критики общественных порядков в стране. В начале XIX в. под влиянием романтизма с его поиском народного духа возрастал интерес к фольклору. На почве развивающихся национальных движений, прежде всего в германских и славянских странах, зарождается и растет интерес к исконному этническому наследию.

Название «календарные праздники», закрепленное, например, в трудах С. А. Токарева, прежде всего относится к празднованиям в установленное традицией время, и подлежит, на первый взгляд, элементарной формальной классификации по сезонам, но при этом указывая на отличия календарного деления на времена года и сельскохозяйственного цикла, в котором могут объединяться зима и весна как подготовительный этап работ, лето и осень как единый период получения урожая. Но при этом исследователь подчеркивает тот факт, что все календарные обычаи и поверья тесно связаны с сельским хозяйством и имеют общую цель – обеспечить хороший урожай, приплод скота и т.п..

В фольклористике и этнографии активно используется понятие народного календаря. Т. Л. Агапкина определяет этот термин как подсистему «традиционной культуры, моделирующей представления о природных изменениях и связанных с ними циклах хозяйственной и социальной деятельности. Народный календарь воплощается во всей совокупности жанров и форм духовной культуры в фольклорном слове, языке, верованиях и сезонных обычаях» [1, с.10].

Исследователь творчества Гоголя А. А. Полякова предлагает более масштабное применение данного термина, включая в народный календарь не только хронотоп аграрного календарного цикла, но и национальную картину мира, раскрывая, таким образом, народное мировоззрение во всей его полноте и самодостаточности [8, с. 3]. Так народный календарь становится системой, в которую входят многочисленные модели, отражающие какую-либо сторону человеческого бытового и семейного бытия:

- календарь христианских праздников, связанных с ними постов и мясоедов;
- солнечный, лунный, земледельческий, скотоводческий календари;
- семейные календари: брачный, поминальный;

- демонологический календарь (приуроченность появления мифических персонажей);

- фольклорный календарь (периоды гаданий, пений, загадывания загадок и пр.).

Праздничная культура складывалась под влиянием особенностей социального развития и вобрала себя элементы как дохристианского, так и христианского периода. Переплетение этих элементов особо ярко отражает карнавал.

«Вечера на хуторе близ Диканьки» – одно из первых произведений Гоголя, написанное на основе фольклорных традиций Малороссии. Сборник повестей издан от имени пасечника Рудого Панька, который собрал рассказы односельчан. Передав функции рассказчика представителю народа, Гоголь приближает свое произведение к его жизни, говоря его языком, думая его образами, объединяет характерные для простого человека бытовые сцены с романтическими, сказочными, страшными историями, в которых отражаются народные легенды, сказания, обряды и традиции.

Под циклом в литературоведении понимается группа произведений, сознательно объединенных автором по жанровому, идейно-тематическому принципу или общими персонажами. Цикл «Вечера на хуторе близ Диканьки» состоит из двух частей, каждая по четыре повести. Открывает повествование «Сорочинская ярмарка», разделенная на небольшие тринадцать частей, каждая из которых содержит ироничный эпиграф – цитату из шуточного произведения, слова из народной песни, пословицу, предвосхищающий дальнейшие события. Ирония как стилистический прием, который подразумевает «взаимодействие двух типов лексических значений: предметно-логического и контекстуального, основанного на отношении противоположности (противоречивости)» [5, с. 259], выступает как редуцированная форма карнавального смеха, объединяя противоположности: глупость и мудрость, хвалу и брань [7, с. 128-129]. Из обрядовых и

лирических песен, сказаний, дум соткан весь художественный мир всех повестей цикла, который воспринимается как единое целое, потому что подчинен единому замыслу «живого, – по определению Пушкина, – описания племени поющего и пляшущего» [4, с. 224].

Сюжеты повестей складываются в цикл по своей тональности. Он открывается веселой, в целом, «Сорочинской ярмаркой», где нечистая сила посрамлена народом. А. А. Полякова выделяет три сюжетных мотива, которые генетически восходят к системе народного календаря:

- демонологическая составляющая на основе вторжения в жизнь людей демонических сил. Они присутствуют в каждой из повестей, часто становятся главными действующими лицами, определяющими развитие событий. Демоны могут иметь различное культурное происхождение (церковное, фольклорное, литературное), в повестях Н. В. Гоголя эти образы однозначно пришли из народного творчества;

- любовная линия, в которой героям приходится преодолевать огромные препятствия, чтобы соединить свои судьбы, что соотносится с брачным календарем (повести «Сорочинская ярмарка», «Вечер накануне Ивана Купала», «Майская ночь, или Утопленница», «Ночь перед Рождеством»);

- праздничный календарь присутствует в каждой повести. Обряды, сопровождающие народно-религиозные праздники, создают атмосферу карнавальности: молодежные гуляния на Троицу в «Майскую ночь», колядования и гадания в «Ночи перед Рождеством», свадьба («Вечер накануне Ивана Купала», «Страшная месть») или увеселительные торжества в «Сорочинской ярмарке» или в «Пропавшей грамоте». И, конечно, ритуальные пляски, с древних времен символизирующие энергию и динамику мироздания. Они описаны в «Сорочинской ярмарке», «Пропавшей грамоте», «Страшной мести» и «Заколдованном месте» [См.: 8 с. 5].

Ярмарки, народные гулянья в праздники – в это время и в этих местах исчезает привычный тип связей между людьми, людьми и природой, на смену прежнего, привычного приходит новый фантастический мир, отступающий от социальных и моральных правил. С изменением окружения и люди тоже меняются. Злая сила разрушает привычный тихий уклад, соблазняя людей, превращая их в обжор, распутников, сребролюбцев и даже душегубов. Отступление от правил может стать роковым: в гонке за наживой Петрусь («Вечер на Ивана Купала») убивает ребенка и не сможет вернуться в мир живых, т.к. нарушил закон и прикоснулся к миру мертвых. В «Заколдованном месте» поиск клада постоянно переносит главного героя в параллельное измерение, но легкие деньги так и не даются.

Сновидения – частный прием перехода в другую реальность. Действие «Майской ночи» приходится на период Троицких или Зеленых Святков, когда души умерших должны покинуть мир живых и перейти в вечный мир. К Левко во сне приходит дочка сотника, ставшая русалкой, и просит помощи у живого человека. Природная смена дня и ночи – смена мира земного и inferнального. Слабый естественный свет в ночи – и тот мешает нечистой силе: ведьма Солоха собирает по небу звезды, а черт в Сочельник крадет месяц, чтобы окончательно сбить с пути честной народ. Алый закат на ярмарке – предвестник истории про дьявольскую красную свитку. Само название цикла «Вечера...» указывает на переход в другой мир, указание на приближение времени нечистой силы содержится в названии «Вечер накануне Ивана Купала», а две повести озаглавлены словом «Ночь».

Выход из хаты, родного места в лес, на берег пруда, в шинок, в хату Пацюка – уже переход в другой мир, где нет защиты христианской душе, нет икон, спасительного креста. Между мирами существует переход, часто олицетворяемый мостом: по дороге из родных хуторов на ярмарку в местечко Сорочинец селяне переезжают через реку Псёл, в которой «небо, зелёные и синие леса, люди, возы с горшками, мельницы – всё опрокинулось,

стояло и ходило вверх ногами, не падая в голубую прекрасную бездну» [6, с. 18]. Они попадают в перевернутый мир, где все кричит, гогочет и гремит. Люди могут вести себя на ярмарке непристойно, что характерно для «мира наизнанку». Гоголь изображает ярмарочный хаос сродни водопаду, потопу, что соответствует древнему пониманию праздника как времени, когда сознательно разрушаются все привычные нормы поведения для того, чтобы в будни все снова пришло в прежний, космический порядок [8, с. 10].

Своеобразный переход из одной жизни к другой – свадьба, образ которой присутствует по всех повестях, кроме «Пропавшей грамоты» и «Заколдованного места». В народном календаре, с учетом аграрного цикла и христианских постов, оставалось не так много времени для сватовства и гуляния свадеб, тем больше удали и веселья было на свадебных пирах.

Проведя сюжетный анализ карнавального начала в «Вечерах на хуторе близ Диканьки», необходимо отметить, что объединение восьми повестей в один сборник говорит о следовании писателем распространенной в то время традиции романтической литературы. Однако, по нашему мнению, в данном случае следует учитывать и роль народного календаря, который структурно объединяет повести в цикл.

Цикличность, неизбежная повторяемость характерна и для каждой из повестей в отдельности, подчеркивающие периодичность событий во времени, в соответствии с движением природного времени в народном календаре. В интерпретации Гоголя демонологические персонажи также приобретают черты аналогичных героев из других фольклорных жанров (анекдотические сказки, вертепные сценки). Цикл в общем, и каждая повесть в отдельности раскрывает карнавальное начало. «Праздничный текст» содержит описание всеобщего праздника – ярмарки жизни – на которой реализуются темы взаимоотношения человека с нечистой силой, перехода в другой мир, в другое измерение, которое сопровождается переодеванием,

смехом, танцами, песнями, всеобщими застольями, которые отражают народную картину мира, передающуюся из поколения в поколение.

Литература

1. Агапкина Т. А. Мифопоэтические основы славянского народного календаря. Весенне-летний цикл / Отв. ред. — С.М. Толстая. М.: Индрик, 2002.-816 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
3. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. — 2-е изд. — М.: Худож. лит., 1990. — 543 с.
4. Виноградов В. В. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой. - М.: Наука, 2009. - 388 с.
5. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. — 458 с.
6. Гоголь Н. В. Вечера на хуторе близ Диканьки / Гоголь Н.В.; [авт. предисл. и сост. канд. филол. н. проф. И. И. Мурзак]. — М.: РИПОЛ классик, 2013. — 256 с.
7. Иванова С. В. Роль карнавализации в идентификации культурного кода // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. № 1. С. 125-136.
8. Полякова А. А. Структурообразующая роль народного календаря в цикле Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук :МГУ. — М., 2008. — 19 с.

Lebedeva A.I.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia

CARNIVAL BEGINNING IN THE CYCLE OF NOVELS BY N.V. GOGOL "EVENINGS AT A FARM NEAR DIKANKA "

The work was carried out under the guidance of Fevrleva O.V., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Annotation. Folklore and festive and carnival motifs significantly influence culture, art and literature. Gogol's first collection "Evenings on a Farm near Dikanka" reflects a romantic trend with folklore and festive motifs. The structure of the cycle is organized by the national calendar, which combines the agricultural cycle with spiritual culture. In the cycle, three models of the national calendar are highlighted – the demonological, festive and marriage, in which there are motifs of carnivality.

Keywords: folklore, carnival, Gogol, folk calendar, holiday, tradition

Левая М. И.

Балтийский Федеральный университет имени И. Канта, Россия

Samsung.19190@mail.ru

ОТОБРАЖЕНИЕ ИНВАЛИДОВ В ЛИТЕРАТУРЕ: ИНКЛЮЗИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Работа выполнена под руководством Цвигун Т.В., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается значимость инклюзивной литературы в формировании инклюзивного мышления общества. Подчеркивается роль инклюзивной литературы в создании комфортной и принимающей среды для людей с ограниченными возможностями. Автор утверждает, что изображение персонажей-инвалидов способствует их интеграции, улучшает условия жизни, влияет на самооценку и эмоциональное благополучие. Выявляются стереотипы, присутствующие в литературе по отношению к инвалидам. Важность анализа инвалидности в литературе подчеркивается как инструмент для борьбы со стереотипами, предвзятыми мнениями и для обеспечения социальной справедливости и равенства.

Ключевые слова: персонаж-инвалид, инклюзия, стереотипы, инклюзивная литература, принятие.

Инклюзия — это процесс реального включения в активную жизнь социума людей, имеющих трудности в физическом развитии, в том числе с инвалидностью или ментальными особенностями. [Ромодина А.М., Молодчик А.В., Молодчик Е.Л., 2023, с.7]

Обычно, когда речь заходит об инклюзии, говорят об инклюзивном образовании и личном разнообразии, и гораздо реже про инклюзивную культуру. Получается, что сегодня что-то новое (например, то же инклюзивное образование) пытаются внедрить в неподготовленную среду. Идет попытка создать новое без твердой основы. Именно для этого и нужна инклюзия в литературе, в первую очередь детской и подростковой.

«Инклюзивная литература – сфера не только остроактуальная, но и необходимая в плане формирования инклюзивного мышления,

провозглашающего безусловную ценностную значимость каждого человека». [Камлюк-Ярошенко, 2013]

Под инклюзивной литературой в данной статье понимается литература, ориентированная на формирование положительного восприятия инвалидности и личного разнообразия, литература о персонажах-инвалидах.

Изображение в литературе и искусстве людей с особенностями физического и психического развития:

а) обращает внимание общества на таких людей и благоприятствует принятию инвалидов в обществе, помогает их социализации;

Чем чаще в популярной литературе будут встречаться персонажи-инвалиды, тем быстрее общество начнет нормально относиться к реальным инвалидам. Сейчас дело с интеграцией инвалидов в общество состоит лучше, чем век или даже десять лет назад, однако все же достаточно примеров дискриминации инвалидов на почве неприятия или ненависти.

б) способствует улучшению условий жизни инвалидов путем освещения их проблем;

Чем больше в популярной литературе будут говорить о персонажах-инвалидах и трудностях, с которыми им приходится сталкиваться, тем чаще будут решаться проблемы реальных инвалидов. Речь идет не только о пандусах, лифтах и других приспособлениях обеспечивающих доступность для людей с инвалидностью, но так же о терпимом отношении к ним «нормотипичных» людей.

в) влияет на самооценку и эмоциональное благополучие инвалидов;

Это касается в первую очередь подростков и детей с инвалидностью. В подростковом возрасте люди часто имеют комплексы по поводу своей внешности или своей непохожести на остальных. Особенно обострено это у инвалидов, чье тело или поведение сильно отличается от принятых в обществе. Отражение подобных персонажей в популярной литературе может облегчить принятие себя, помогает уменьшить чувство одиночества и

изоляции. Это важно не только в детском и подростковом возрасте, но и в случаях, когда инвалидность приобретённая, т.е. получена в результате травм. Людям (в первую очередь детям) с ограниченными возможностями или болезнями необходимо видеть людей, похожих на них.

г) обеспечивает достоинство человека с инвалидностью, т.е право на независимую жизнь и вовлеченность в жизнь общества тесно связанное с другими правами человека: на равенство и защиту от дискриминации, на соблюдение физической и психической неприкосновенности, на свободу и защиту от унижающих достоинство видов обращения или наказания, а также на автономию, правосубъектность, неприкосновенность частной и семейной жизни, в том числе на свободу передвижения. [Амерханова С.А., Тогузбаева Н.М., Дунганова Д.Э., Мамбетова С.С., 2021, с.26]

В большинстве произведений персонаж-инвалид довольствуется ролью второстепенного персонажа, введенного в книгу лишь для корреляции с образом главного героя. Это Эдит из романа «Нетерпение сердца» Стефана Цвейга или капитан Ахав из «Моби Дика» Германа Мелвилла. Обычно они изображаются «жертвой», призванной вызвать в главном герое и читателе чувство сострадания, сочувствия и эмпатии, или «отрицательным» персонажем: капризным, избалованным, озлобленным на жизнь и на свою болезнь человеком. Второй тип персонажа-инвалида вводится для того, чтобы подчеркнуть положительные черты главного героя.

В некоторых книгах персонаж-инвалид становится центральным героем. Обычно главные герои-инвалиды воплощают еще один стереотип – образ инвалида-война или борца, всеми силами старающегося победить свой недуг, преодолеть «недостаток». В таком случае они либо выздоравливают, что не всегда выглядит реалистично (Ника из «Костя + Ника») либо вписываются в общество и достигают невероятных успехов (Петр из «Слепому музыканта»). Есть и третий путь для главного героя-инвалида: если автор решает не идти по пути «чудесного исцеления», персонаж умирает

(Уильям Трейнор из «До встречи с тобой»), позволяя другим персонажам погоревать и жить спокойно. В любом из этих сценариев персонаж-инвалид страдает от своей инвалидности.

Во многом содержание произведений обусловлено социальными стереотипами и показывает инвалидов однобоко, не раскрывая их как личностей.

Сейчас люди с ограниченными возможностями стали более заметным, поэтому персонажи-инвалиды чаще изображаются в книгах более реалистично и все чаще занимают первостепенные роли. Примером таких произведений служит уже упомянутый роман Джоджо Мойес и книга Мариам Петросян «Дом в котором...», где практически все персонажи имеют ту или иную инвалидность.

Исследования литературоведов помогают выявить и анализировать различные аспекты отображения инвалидов в литературе и их влияние на общество. Изучение литературных произведений, в которых отображается инвалидность, позволяет исследовать и понимать проблемы, связанные с инклюзией. Анализ инклюзивной литературы позволяет выявлять различные аспекты отношения общества к инвалидам, их правам и возможностям, а также рассматривать инвалидность с точки зрения социальной справедливости и равенства. В литературных произведениях, где отображается инвалидность, можно обнаружить различные стереотипы, мифы и предубеждения, которые могут влиять на общественное мнение и поведение. Анализ таких произведений позволяет литературоведам выявить и критически оценить эти стереотипы, а также понять, как они формируются и развиваются в течение времени. Кроме этого, он дает возможность выделить тип персонажа-инвалида, изучить его характерные особенности, сходства и различия с другими типами персонажей.

Но главное то, что литературоведение способствует осознанию и преодолению стереотипов и предрассудков, связанных с инвалидностью.

Изучение персонажа-инвалида поможет как людям с инвалидностью и «норматипичным» людям понимать друг друга и успешно взаимодействовать.

Отображение инвалидов в литературе является важной темой, которая становится все более актуальной в современном обществе. Литературоведение играет важную роль в изучении и понимании этой проблемы, а также способствует формированию позитивного образа инвалидов и борьбе с дискриминацией. Инклюзия в литературе помогает нам лучше понять разнообразие человеческого опыта и создает возможности для более глубокого и осознанного взаимодействия с инвалидами в реальной жизни.

Литература

1. Амерханова С.А., Тогузбаева Н.М., Дунганова Д.Э., Мамбетова С.С. СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК ТЕРМИНОВ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. - Бишкек: Будущее страны, 2021. - 101 с.
2. Камлюк-Ярошенко Л. В. Инклюзия как стратегия авторского дискурса (на материале книги М.К.Пархоц "Аутилиус: сказки для детей и взрослых") // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. - 2013. - №1 URL: <https://bookfest.by/news/inklyuziya-kak-strategiya-avtorskogo-diskursa-na-materiale-knigi-mkparhoc-autilius-skazki-dlya> (дата обращения: 03.04.2024).
3. Ромодина А.М., Молодчик А.В., Молодчик Е.Л. Инклюзивные технологии В России и за рубежом. Учебное пособие. - Челябинск: 2023. - 71 с.

Levaya M.I.

Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia

THE REPRESENTATION OF DISABLED PEOPLE IN LITERATURE: INCLUSION AS AN URGENT PROBLEM OF MODERN LITERARY CRITICISM

The work was carried out under the guidance of Tsvigun T.V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Abstract. The article examines the importance of inclusive literature in the formation of inclusive thinking in society. The role of inclusive literature in creating a comfortable and welcoming environment for people with disabilities is emphasized. The author argues that the depiction of disabled characters promotes their integration, improves living conditions, affects self-esteem and emotional well-being. The stereotypes present in the literature in relation to people with disabilities are revealed. The importance of disability analysis in the literature is emphasized as a tool to combat stereotypes, preconceived opinions and to ensure social justice and equality.

Keywords: the character is disabled, inclusion, stereotypes, inclusive literature, acceptance.

Лобанова А.В.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

angelgolova@yandex.ru

**TO THE ISSUE OF THE CHARACTERS IN THE NOVEL “TO KILL A
MOCKINGBIRD” BY H. LEE**

The work was carried out under the guidance of Ionova E.N., a senior lecturer

Abstract. The article examines the main elements of the analysis of a literary text together with psychological portraits of the characters. The author begins the analysis by distinguishing between the concepts of the theme of the work and its idea, and then examines in detail the actions of the heroes and the motives for the actions they committed.

Key words: the main theme; the main idea; features; prejudice; upbringing.

The title of the book “To Kill a Mockingbird” conveys the main idea and the theme of the book - you cannot harm innocent people who have never done anything wrong, because it is a sin. Ideas of morality and justice towards all people (to a reasonable extent) are very close to me and I like the fact that a lot of space is devoted to them in this work. The book tells us about the struggle of the black population in the United States for their rights, about the pain, suffering and terrible treatment that they constantly endured. It teaches us to treat all people the same regardless of their religion, race, gender, it makes you think about how you treat others and teaches you to be softer, especially towards those people you don't even know.

The place of action in the book is an ordinary, small town of Maycomb, populated mostly by stupid people surrounded by prejudice and a thirst for gossip. These people are used to labeling others and passing judgment on people based on their guesses and their fictional morality. They are blind to their shortcomings and their stupidity, they worry about Jews, poor people in Africa, but they don't care about blacks, whom they consider second-rate and generally do not take for people, treating them with disdain. These people go to church, consider themselves merciful and compassionate, but they are absolutely not interested in the fact that a

man rapes and beats his daughter, and they would rather put a black guy in jail, afraid even to think that a white girl herself showed interest in him.

Atticus Finch is the hero who attracts the most attention in the book, who embodies justice and nobility. Despite the fact that he knew from the very beginning that he would lose, he took the case of Tom Robinson and tried his best to help him, despite how terribly he and his children were treated after that. We can say he is an ideal that everyone should strive for. He is a man free from prejudice, who treats all people, including his children, equally fairly. He judges others, including blacks, based on their actions, not their appearance and other characteristics. I really liked that he brings up his children by communicating with them on equal terms, and treats them as adults who are able to understand. Thanks to his personal qualities, Atticus was able to raise beautiful children, kind, and empathetic to others. In general, even despite their young age, even at the beginning of the book they look quite conscious and intelligent. He always taught them not to judge people when you don't know anything about them, first you need to take their place, and at the end of the book, Scout was finally able to take Boo Radley's place, which shows us that the children really matured by the end, preserving the values their father taught them.

Speaking of other characters, for some reasons, I didn't have any feelings, either positive or negative to the main character Scout. Throughout the book, my attitude has changed only towards Aunt Alexandra. Initially, she presented herself as an exceptionally negative character with delusional thoughts in her head, wanting to teach everyone around her how to do something correctly. At the end of the book, although she remained the same, I realized that she loves her family immensely, it shows how she worried about Atticus, how hard it was for him and how Tom's case was ruining him, how she worried about Jem and Scout when trouble happened to them in the end, how she always took care of the children, maybe not in the right way, but in the best way she could. This showed me how often we become disgusted with people about whom we know absolutely nothing.

There are not perfect people in the world, and each of us has both positive and negative traits, and sometimes there can be a lot more negative ones.

Mockingbird in the book is personified by two characters - Boo Radley, who has lived his whole life locked up and about whom many of the most terrible rumors have spread around the city (that he is a monster and a murderer, although in fact he is an ordinary person, just not like everyone else) and Tom Robinson (a black man, innocently convicted of the rape of a white girl, which he did not commit), they are innocent mockers, to whom the society of the city of Maycomb has actually ruined their lives. Tom Robinson died and the main characters were not able to save him, but Boo Radley, who saved the children at the end of the book, was not given up to society and the court to be torn to pieces, which shows us that this city still has hope for a good future and that there will always be people who can change the world for the better. That is, "To Kill a Mockingbird" shows us what sad consequences people's stupidity can lead to, their inability, unwillingness or fear to do something for reasons of conscience and morality. It is easier to do something the way society thinks, it is much harder to go against it without fear of condemnation.

References

1. A Course of English First and Second years / Английский язык Учебники для 1 и 2 курса филфака - Т.И.Матюшкина-Герке - 1998-2001.
2. Galperin I.R. Stylistics. M., 1977.

Lobanova A.V.

Владимирский государственный университет имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРАХ ГЕРОЕВ В РОМАНЕ

“УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА” Х. ЛИ

Работа выполнена под руководством Ионовой Е.Н., ст. преподавателя

Аннотация: В статье рассматриваются основные элементы анализа художественного текста вместе с психологическими портретами героев. Автор начинает анализ с разграничения понятий темы произведения и ее идеи, а затем подробно рассматривает действия героев и мотивы совершенных ими поступков.

Ключевые слова: главная тема; главная идея; черты; предрассудок; воспитание.

Мазукабзова М.Х.

Северо-Кавказский Федеральный университет

Ставрополь, Россия

mad.milk97@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНОЕ КИНО КАК СИНТЕЗ ПОНЯТИЙ «ФИЛЬМ» И «ВИДЕОИГРА»

Работа выполнена под руководством Каменского М.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье говорится об интерактивном кино как о новом жанре медиапродукта, который является синтезом видеоигр и классического кинематографа. Интерактивное кино, будучи новым видом медиапродукта, является быстро развивающимся жанром. Интерактивное кино, изначально зародившееся в жанре кинематографа, добавило нелинейное повествование в плоскость линейного кинематографа. С появлением компьютерных технологий интерактивное кино поменяло вектор движения, что повлияло на дальнейшее развитие данного медиапродукта. Также была предпринята попытка разграничить интерактивное кино как кинематографический жанр и интерактивное кино как жанр видеоигр.

Ключевые слова: интерактивное кино, нелинейное повествование, кино, линейное повествование, видеоигра.

Термин «интерактивное кино» используется для описания множества различных предметов, но его определение остается неоднозначным. Интерактивное кино - это довольно экспериментальная область [Figueiredo, 2023, p.562]. Учитывая связи интерактивного кино с классическим медиaprостранством, а также возможное ожидание со стороны общества, возможно, у этого термина никогда не будет четкого определения. Однако, проанализированный опыт выявил новые возможности не только для создания интерактивных произведений, но и для понимания того, как пользователи, игроки или зрители взаимодействуют с различными медиапродуктами. Чтобы попытаться охарактеризовать «интерактивное кино», необходимо разграничить понятия «фильм» и «видеоигра».

Кино считается одним из самых значимых средств массовой информации 20-го века. Многие исследователи тщательно изучали и

описывали его разнообразные возможности. Его влияние на общество породило как конкретные, так и расплывчатые ожидания относительно того, что такое кино и чего оно может достичь. Эти представления также повлияли на другие креативные медиа, связанные с кино. Концепция интерактивного кино существует уже некоторое время, но превратить кино в интерактивный продукт сложнее, чем может показаться. Это связано с глубоким влиянием кинематографа на человечество. Мы погружаемся в кино, и это желание расширить концепцию кинематографа связано с тем глубоким влиянием, которое он оказал на нашу жизнь. Традиционный способ просмотра фильмов, когда зрители сидят перед экраном и пассивно наблюдают, не предлагает особой интерактивности, кроме выбора фильма и времени. Изначально телевидение имело аналогичные ограничения, но с появлением вторых экранов и интеллектуальных телевизоров, зрители теперь могут выбирать альтернативный контент, получать доступ к дополнительной информации и смотреть программы в другом порядке. Были предприняты некоторые экспериментальные попытки нарушить линейность традиционного кинематографа, такие как разделение экрана или использование нелинейного монтажа. Эти эксперименты чаще встречаются в экспериментальном кино, которое исследует различные формы самовыражения.

Как интерактивная и повествовательная форма самовыражения, интерактивное кино привлекает значительное внимание исследователей и разработчиков, изучающих их возможности. Технические и эстетические аспекты видеоигр, а также их культурное и социальное значение в последние годы стали предметом интенсивных дискуссий. Несмотря на свою недавнюю историю, видеоигры прошли долгий путь от зачаточной формы, используя традиции нецифровых игр, и в конечном итоге стали неотъемлемой частью поддержки художественного контента. Эта же эволюция напоминает прошлые споры о том, можно ли считать фотографию искусством или восприятие кинематографа как простых комичных изображений без какого-

либо глубокого содержания. Сегодня видеоигры преодолевают это восприятие и, хотя не всегда успешно, расширяют границы компьютерного искусства. Сфера видеоигр в настоящее время является из плодovitых областей создания и потребления повествования, в отличие от интерактивного кино. Несмотря на интерес со стороны создателей и исследователей, интерактивное кино, как правило, ограничивается экспериментальными работами и не оказывает значительного влияния на массовое кинопроизводство. Однако из индустрии видеоигр можно извлечь определенные уроки, даже если интерактивное кино не должно принимать форму видеоигры. Вейл предполагает, что, возможно, мы смотрим не на те работы, и предлагает рассматривать игры, которые можно было бы считать интерактивным кино, но индустрия видеоигр не маркирует их как таковые [Veale, 2012].

При сравнении кино и видеоигр одним из наиболее часто упоминаемых различий является уровень пассивности по сравнению с вовлеченностью, которую они вызывают у своих зрителей и игроков. Это несоответствие можно проследить до истоков каждого средства массовой информации: в то время как кинематограф унаследовала повествовательные условности традиционного аналогового кино, видеоигры зародились и развивались в контексте компьютеров как интерактивных мультимедийных машин. С развитием цифровизации во всех формах медиа, включая кинематограф, интерактивность становится возможным рассматривать как возможный аспект кинематографических произведений.

Один из возможных ответов на вопрос «что такое интерактивное кино?» - это особый жанр видеоигр, который появился в 1990-х годах. Этот жанр использовался на существующих анимационных работах и допускал ограниченное взаимодействие [Daly, 2010. p.81]. Жанр, который обычно называют интерактивным кино, может представлять интерес, его существование и коммерческий успех показывают, что публика восхищается

и интересуется этой формой самовыражения, даже если их ожидания, возможно, были слишком высоки для его первоначального применения в больших масштабах [Lessard, 2009, p.195-205].

Таким образом, интерактивное кино может быть и кинематографическим жанром, а также жанром видеоигр. Ключевым аспектом является степень вовлеченности в создание нового вектора нелинейного повествования. Существует незначительное количество кинематографических работ, где в определенное время нужно выбрать следующее действие, что может поменять основной сюжет повествования. Но в силу неудобства интерактивное кино как кинематографический жанр не прижилось в современном мире. Если рассматривать интерактивное кино как жанр видеоигры, то здесь интерактивность играет важную роль в создании нелинейного повествования, а также наличие клавиатуры и мышки делает интерактивный опыт намного легче.

Учитывая вышесказанное, стоит отметить, что в современном мире интерактивное кино рассматривается в плоскости видеоигр, так как наличие компьютерных комплектующих, графики и использования других технологий в корне отличается от привычного нам традиционного кинематографического опыта.

Литература

1. Daly K. Cinema 3.0: The Interactive Image // Cinema Journal, Fall 2010, Texas University Press. - 2010. -Pp. 81-98.
2. Figueiredo S. Videogames as interactive cinema - new perspectives // Avanca Cinema. - 2023. -Pp. 562-568.
3. Lessard J. Fahrenheit and the premature burial of interactive movies // Eludamos. Journal for Computer Game Culture; 3 (2), -2009. -Pp. 195-205
4. Veale K. Interactive Cinema Is an Oxymoron, but May Not Always Be // Game Studies 12, n.o 1. -2012.

Mazukabzova M.H.
North Caucasus Federal University
Stavropol, Russia

INTERACTIVE CINEMA AS A SYNTHESIS OF THE CONCEPTS OF “FILM” AND “VIDEO GAME”

*The work was carried out under the guidance of Kamensky M.V., Doctor of Philological
Sciences, associate professor*

Abstract. This article talks about interactive cinema as a new genre of media product, which is a synthesis of video games and classic cinema. Interactive cinema is a new kind of media product and a rapidly developing genre. Interactive cinema, which originated in the genre of cinema, has added a non-linear narrative to the plane of linear cinema. With the advent of computer technology, interactive cinema has changed the vector of movement, which influenced the further development of this media product. An attempt was also made to differentiate interactive cinema as a cinematic genre and interactive cinema as a video game genre.

Keywords: interactive cinema, nonlinear storytelling, cinema, linear storytelling, video game.

Метелкина А.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

metelkinanasta4@gmail.com

КИТАЙСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ МОРГАНЫ МАРО «ЦВЕТЫ ПИОНА НА СНЕГУ»

Работа выполнена под руководством Румянцевой М.С., асс.

Аннотация. В статье рассматриваются китайские мотивы, характерные для жанра сянься, в романе Морганы Маро «Цветы пиона на снегу», которые проявляются в следующих чертах: наличие культа самосовершенствования и описание кланов и школ боевых искусств; присутствие элементов китайской мифологии в виде мифических существ, мотив перерождения, культивирование уважительного отношения к старшим поколениям, а также в использовании китайских топонимов. В ходе повествования Моргана Маро дает возможность читателям проникнуться атмосферой древнего Китая и познакомиться с элементами китайской культуры.

Ключевые слова: сянься, дао, Моргана Маро, цзянху.

С изданием китайской литературы на русском языке, все больше людей интересуются жанрами и сюжетами, характерными для азиатских читателей. Одним из таких жанров является *сянься* или китайское фэнтэзи.

Слово «сянься» состоит из двух слов 仙(бессмертный, небожитель) и 侠(благородный, герой), и дословно название можно перевести как «бессмертный герой». По мнению исследователей, сянься – это жанр литературы, в основе которого лежат традиции, китайская мифология, самосовершенствование, религиозные верования. [Жандарова, 2023]

У этого жанра есть ряд особенностей, без которых не может обойтись ни одно произведение этого жанра. Одним из главных элементов литературы этого жанра является наличие культа самосовершенствования. Это понятие пришло в литературу из китайской религии даосизм, в основе которой лежит понятие дао. Дао – это всеобщий закон природы, первопричина всего сущего, источник всех явлений материальной и духовной жизни. [Ежов, 2004] Все произошло от Дао и в конце жизни вновь станет Дао. Считается, что люди, которые живут праведно по принципам даосизма, могут достичь бессмертия. Этим вдохновились писатели и принесли это в литературу, добавив элементы боевых искусств.

Моргана Маро, молодая писательница, является одним из отечественных авторов, кто обращается к жанру сянься для стилизации своего произведения. В романе "Цветы пиона на снегу" сюжет основан на истории о Короле Бездны, погубившем множество жизней.

В этом романе наиболее явно прослеживаются элементы китайского жанра сянься:

1. Сложная структура мироустройства. В жанре сянься достичь бессмертия и мастерства в боевых искусствах могут не только праведные даосы. Как правило, в литературных произведениях рассматриваются сразу несколько школ и кланов, у каждого из которых есть свои ценности и правила. В романе Маро таких кланов пять: Чжэньцин, Бэй'Ай, Ганшань, Сюэши, Байсу Лу. У каждого клана есть свой девиз. Например, у клана Байсу Лу, в котором обучается главный герой Вэнь Шаньяо, девиз: «Свет есть даже во тьме».

Кроме того, в произведениях жанра сянься почти всегда рассматривается мир *цзянху*, мир боевых искусств. Обычно люди цзянху живут отдельно от остальных жителей страны, они далеки от политики и проблем страны, в которой находятся их школа или клан. Вся политическая жизнь проходит отдельно от основных событий произведения. В «Цветах пиона на снегу» тоже можно проследить такую особенность. Хотя нам и известно, что в империи Чуныцзе правит семья Тоу, нам даже дается информация о жене и наложницах императора, основные события романа все же сосредоточены на жизни клана, которая никак не связана с правящей династией. Автор концентрирует внимание читателей на охоте на монстров, отношениями между кланами и сектой.

2. Медленный темп повествования. В первом томе романа насчитывается более 300 страниц. Но важных сюжетных поворотов происходит не так много. За первые несколько глав Вэнь Шаньяо, главный герой, за неимением лучшей альтернативы, проходит отбор в секту Байсу Лу, чтобы переждать там период потопов, и все оставшееся время он только готовится к побегу из клана. Совсем немного нас знакомят с миром, описывая охоту на демонов. Поскольку современные романы публикуются в нескольких томах, самые важные события начинают происходить за один-два тома до конца. Именно в них авторы раскрывают свои главные задумки, показывая настоящих отрицательных персонажей.

3. Элементы китайской мифологии. Мир романа был создан из Хаоса, это тесно переплетается с мифом Китая о сотворении мира. Изначально в мире не было ничего, и потом появился Паньгу, который и породил мир, который мы все знаем. Многие исследователи также замечают сходства между Паньгу и Хаосом из древнегреческой мифологии. Ведь они оба были гигантами, породившими мир. [Мо Чжань, 2020]

Особенностью жанра сянься является наличие магических существ из мифов и легенд Китая. В этом аспекте Моргану Маро можно сравнить с

китайскими писателями. События романа тесно переплетаются с охотой на демонов и взаимодействием с духами. Их точными названиями и описаниями Морган Маро создает неповторимую атмосферу, которой наполнены произведения в жанре китайского фэнтези. В романе присутствуют оборотни-цзины, которые способны обмануть людей, сяннью (духи-девушки, которые похожи на русалок из славянской мифологии), маны (могущественные демоны-змеи) и многие другие.

4. Вставки на китайском языке. Конечно, проще всего создать китайскую атмосферу путем добавления калек с китайского языка. В романе «Цветы пиона на снегу» на китайском языке присутствуют названия мер измерения времени (шичень равный двум часам), расстояния (ли, цунь и т.д.). Но они не пересыщают текст, а просто создают атмосферу.

5. Мотив перерождения. В китайских произведениях герой часто перерождается, чтобы исправить свою судьбу. Однако в случае с Вэнь Шаньяо, главным героем романа Маро, все немного иначе. Он не может умереть из-за проклятия и поэтому каждый раз перерождается в прошлое, помня все свои жизни. Но в этот раз все пошло по-другому и Вэнь Шаньяо переродился в теле своего врага Ян Сяо.

6. Культивирование, совершенствование. В романе важное место занимает идея культивирования. Без этой особенности не бывает произведений жанра сянься. Культивирование – это процесс, при котором люди развивают в себе внутреннюю энергию ци, чтобы стать мастерами боевых искусств. В связи с этим в романе упоминаются термины, связанные исключительно с совершенствованием: золотое ядро, меридианы и др.

7. Китайский сеттинг. Хотя события романа происходят в выдуманной стране Чуныцзе, по именам, географическим названиям, описаниям пейзажей и одежды персонажей мы можем догадаться, что автор вдохновлялась Китаем, его пейзажами и культурой. Так, например, в тексте неоднократно встречаются элементы китайской традиционной одежды, головные уборы

(специальная соломенная шляпа доули). Автор также подчеркивает изящество китайской архитектуры. Помимо пагод, встречаются и другие постройки, характерные для Китая (например, главный персонаж Вэнь Шаньяо проживает в сыхэюане).

Китайские топонимы очень важны для жанра сянься, поскольку зачастую горы, реки, города носят говорящие имена. Именам людей тоже уделяется большое внимание в китайской культуре. Это вызвано тем, что каждый иероглиф также имеет свое независимое значение. Морган Маро тоже придает именам и названиям большое значение. Так, например, имя наставника главного героя, Лу Чуньду переводится следующим образом Лу 鹿 – олень (является символом клана Байсу Лу), Чуньду 纯笃 – прямой, искренний (это имя подходит внешне нелюдимому и прямолинейному персонажу). А имя одного из основных персонажей Лэн Шуаня 冷霜 переводится как «холодный» и «иней», что лишний раз подчеркивает, что персонаж родом из Ганшаня, места, где царит вечная зима. Помимо, имен и топонимов в произведении присутствуют другие элементы китайской культуры. Например, китайские музыкальные инструменты: гуцин, пипа, эрху и сяо.

8. Культивирование уважительного отношения к старшим поколениям. Китайская культура известна своими особыми отношениями между поколениями, когда младшие в обязательном порядке уважают старших и выполняют их приказы. Отношения между сверстниками тоже подчиняются принципу старшинства. Младшие ученики уважительно относятся к более старшим ученикам. И дело вовсе не в возрасте. Важную роль в определении старшинства является порядок, в котором учащиеся поступали в клан, к конкретному учителю. Вэнь Шаньяо, главный герой романа, не всегда придерживается норм уважения к своему учителю из-за того, что он не является положительным персонажем в начале романа. Однако остальные послушники клана не укоризненно следуют правилам и этикету и даже не

допускают мысли о том, чтобы перечить старшим или не соглашаться с ними хоть в чем-то.

9. Отсутствие разделения на положительных и отрицательных персонажей. Частым сюжетным тропом в произведениях жанра сянься является наличие персонажа, который известен всем как зло во плоти, который совершил уйму преступлений и считается настоящим монстром. И этот персонаж является одним из главных персонажей произведения. И читатели по мере прочтения узнают, что он не является «чистым злом». А персонажи, которые описываются как праведные или добрые в результате оказываются отрицательными героями. В романе Маро таким персонажем является Вэнь Шаньяо, который описывается как монстр, Король Бездны; его все боятся и ненавидят. Вэнь Шаньяо и сам считает себя злом во плоти. Однако на самом деле он часто помогает другим. Так, например, он способствует вступлению в клан Ши Фэнми и Мэн Юэлян; спасает Лу Чуньду от демона и т.д.

Таким образом, в романе «Цветы пиона на снегу» проявляются многочисленные элементы китайской культуры. Моргана Маро хотя и не описывает древний Китай, но в созданный ею мир тесно вплетаются детали многообразной китайской культуры, которая сложна для понимания неподготовленного российского читателя.

Литература

1. Моргана Маро. Цветы пиона на снегу. / Маро Моргана. М.: Росмэн : Кислород., – 2023. – 400 с.
2. Жандарова А.В. Элементы традиционной китайской культуры в современной литературе Китая жанра фэнтэзи (на примере произведения Мосян Тунсю «Благословение небожителей») / А.В. Жандарова, С.Н. Семенова, Д.Д. Тертычко // Russian Linguistic Bulletin. — 2023. — №1 (37). — URL: <https://rulb.org/archive/1-37-2023-january/10.18454/RULB.2023.37.34> (дата обращения: 29.04.2024).
3. Ежов В. Мифы древнего Китая. М.: Астрель, АСТ, 2004.
3. Ма Чжэнь. Мифы и легенды Китая / Пер. с кит. Поверинова Н. О. – М.: Международная издательская компания «Шанс», 2020. – 143 с.

Metelkina A.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

CHINESE MOTIFS IN MORGANA MARO'S NOVEL "PEONY FLOWERS IN THE SNOW"

The work was carried out under the guidance of Rumyantseva M.S., assistant lecturer

Abstract. The article examines the Chinese motifs characteristic of the Xianxia genre in Morgana Maro's novel "Peony Flowers in the Snow", which are manifested in the following features: the presence of a cult of self-improvement and a description of clans and schools of martial arts; the presence of elements of Chinese mythology in the form of mythical creatures, the motive of rebirth, the cultivation of respect for older generations, as well as in the use of Chinese place names. During the narration, Morgan Maro gives readers the opportunity to feel the atmosphere of ancient China and get acquainted with the elements of Chinese culture.

Keywords: xianxia, dao, Morgana Maro, jianghu.

Михейкина А.А.

Балтийский федеральный университет

им. И. Канта, Калининград, Россия

alinamiheikina@yandex.ru

СИСТЕМА МОТИВОВ В РАССКАЗЕ КАДЗУО ИСИГУРО

«CROONER»

Аннотация. В настоящей статье основное внимание уделено мотивному анализу рассказа Кадзуо Исигуро «Crooner». Определяются основные элементы системы мотивов в тексте, проводится компаративный анализ с особенностями репрезентации аналогичных мотивов в других произведениях Кадзуо Исигуро. Выявляется связь системы мотивов в тексте с тематическим уровнем рассказа. Делается вывод о том, что музыка является лейтмотивом произведения, с которым связаны и другие элементы мотивной системы. Отмечается, что мотивы, актуализированные в рассказе «Crooner», имеют сквозной характер в творчестве Кадзуо Исигуро и могут быть определены в качестве характерной черты идиостиля писателя.

Ключевые слова: мотив; лейтмотив; современная проза; мотивный анализ.

Категория мотива представляет интерес в рамках анализа литературных произведений. Многообразие подходов к определению данной категории способствовало тому, что мотив стал связываться с разными уровнями художественных текстов.

Многие филологи (В.Я. Пропп, Г.А. Велинтон, М.С. Краснякова) относят мотив к нарративным структурам. Ценным представляется замечание Н.Г. Владимировой, которая выводит на первый план взаимосвязь мотива и сюжета, опираясь на исследования А.Н. Веселовского, а также

отмечает, что «сюжетные совпадения» непосредственно связаны с «самозарождением мотивов» и «заимствованиями» [Владиминова, 2016, с. 19].

М.С. Краснякова, рассматривая ряд классических и современных работ, подчеркивает то, что мотив «в значительной степени программирует и предопределяет сюжет» [Краснякова, 2015, эл. рес.]. М.В. Норец утверждает, что мотивы могут быть включены как в «сюжетные комплексы», так и в «сверхсюжетные системы» [Норец, 2012, с. 86]. При этом исследователь отмечает, что анализ мотивов позволяет «выявить систему связей и отношений различных фактов художественной реальности» [Там же: 86].

Принимая во внимание вышеуказанные факты, можно отметить то, что анализ мотивов в рамках литературного произведения позволяет глубже изучить тематический уровень текста, рассмотреть несколько художественных уровней, выявить некоторые черты поэтики, определить авторскую интенцию. Кроме того, результаты подобного анализа, применяющегося в рамках нескольких произведений одного автора, могут представлять ценный материал для определения идиостиля.

Система мотивов, таким образом, является одним из значимых элементов поэтики, оказывающих на нее прямое воздействие в рамках художественного произведения.

Поэтика произведений Кадзуо Исигуро отличается усложненным характером, поскольку в текстах писателя присутствуют многозначные образы, художественные детали, обнаруживаются многочисленные аллюзии на феномены литературы и культуры, а хронотоп часто дискретен и включает несколько проекций. Такие поэтологические особенности прозы Исигуро способствуют неугасающему интересу исследователей к его творчеству.

Особенности актуализации мотивов в работах автора допускают многозначность их трактовки, а также углубляют темы, которые поднимаются писателем. Например, в романе «Безутешные» («The

Unconsoled», 1995) мотивы потерянного дома, раны, обиды и прощения концентрируются вокруг темы памяти, занимающей центральное место в произведении. Аналогичный пример можно обнаружить в романе «Погребенный великан» («The Buried Giant», 2015), в котором также акцентируются мотивы поиска, любви, раны, коллективной вины, дающие автору возможность рассмотреть различные аспекты темы памяти и воспоминаний.

Примечательно, что мотивы в вышеуказанных романах Кадзуо Исигуро часто актуализируются в эпизодах-флешбэках, разрывающих линейный ход времени в повествовании и определяющих дискретность хронотопа.

В романе «Безутешные» мотив любви получает реализацию в различных частях произведения. Стоит отметить, что автор выводит на первый план разнообразные аспекты этого чувства, рассматривая романтическую любовь в связи с образами Райдера и Софи, Бродского и мисс Коллинз, мистера и миссис Хоффман. Художественное осмысление любви в романе сопряжено с многочисленными проблемами, которые, в свою очередь, также способствуют актуализации некоторых мотивов.

Так, в конце романа мисс Коллинз обвиняет мистера Бродского в том, что «по-настоящему он всегда любил лишь свою рану» [Исигуро, 2001, с. 547], а ей «испортил всю жизнь» [там же: 548], в другом эпизоде герои неожиданно возвращаются к общим воспоминаниям из далекого прошлого: «Вы, что, вспомнили Варшаву, где вам стоило только сделать замечание – и я перед самым выходом из дома второпях переодевалась с ног до головы? Вы живете прошлым, мистер Бродский!» [там же: 354].

Примеры, приведенные выше, иллюстрируют то, как мотив любви, актуализированный в произведении, включает и другие элементы. Например, одновременно акцентируются мотивы любви, потери чувств, обиды, упущенных возможностей.

Другим мотивом, занимающим заметное место в произведениях автора, является потеря дома. Так, в романе «Безутешные» его реализация также происходит в связи с воспоминаниями разных героев. В качестве примера можно предложить воспоминания Райдера, который «различает» черты знакомых с детства интерьеров в окружающих его объектах, что является результатом подсознательного стремления музыканта найти родной дом.

Аналогичная тенденция обнаруживается в рассказах из сборника «Ноктюрны». Мотив потерянного или отсутствующего дома, так же как и в крупной прозе автора, часто актуализируется в эпизодах-флешбэках. Например, в произведении «Crooner» воспоминания главного героя прерывают описание весеннего утра в Венеции. Увидев Тони Гарднера, любимого музыканта своей матери, Янек вспоминает дом и свое детство в одной из стран восточной Европы: «В нашей квартире было очень тесно, а мальчику моего возраста порой хотелось подвигаться, особенно в холодное время года, когда на улицу было нельзя выйти. Я играл, прыгая с нашего маленького дивана на кресло...» [Ishiguro, 2009, p. 7] - (здесь и далее перевод наш. – А.М.).

В рассматриваемом эпизоде имплицитно представлен мотив потерянного дома. Примечательно, что здесь отсутствуют негативные коннотации, обычно сопряженные с таким мотивом, в творчестве Исигуро. Невозможность вернуть дом маркируется в некоторых диалогах, например, когда главный герой говорит Тони, что в его стране теперь «все по-другому» [там же: 9], а политическое устройство в ней полностью изменилось. Образ квартирки героев, где музыка мистера Гарднера служила источником радости и утешения для мамы Янека, остается лишь в воспоминаниях.

Мотив потерянного или отсутствующего дома в рассматриваемом рассказе связан и с образами Тони и его жены Линди. Стоит отметить, что этот мотив не получает прямого воплощения, а актуализируется имплицитно. Например, во временной проекции прошлого герои изображаются в локусах

нескольких отелей: «Мы поженились в Вегасе, тогда мы попросили наполнить ванну в номере в отеле шампанским. Сегодня вечером мы будем исполнять песню «I Fall in Love Too Easily». Знаете, почему я выбрал именно ее? Хотели бы вы узнать? Однажды мы были в Лондоне, вскоре после того, как поженились. Мы поднялись в номер после завтрака...» [там же: 16].

Примечательно, что отель упоминается сначала в воспоминаниях о днях, когда мистер и миссис Гарднер были молодоженами, а затем и в рамках основного действия в Венеции, где герои проводят время перед расставанием после почти трех десятилетий в браке.

Тони, Янек и Витторио несколько раз обходят палаццо на гондоле, чтобы занять место под окном комнаты, где находится миссис Гарднер. Когда Линди уходит в номер после небольшого диалога с мужем, Тони произносит следующую цитату: «Тогда ты можешь послушать меня прямо из номера. Возвращайся внутрь, дорогая, устройся удобнее» [там же: 19].

Хотя Исигуро не предлагает детализированного описания биографии героев, а описывает лишь отдельные эпизоды, акцент на локусе отеля позволяет говорить о его особом значении для интерпретации отношений Тони и Линди. Необходимо отметить, что такой элемент спациопэтики художественных произведений часто наделяется специфическим семантическим значением.

Прежде всего, отель можно рассматривать как противоположность родному дому, он приобретает значение «промежуточного локуса», места, которое предоставляет героям временный приют. Дж. Преди, посвятившая свою работу, изучению значения пространственного образа гостиницы в различных произведениях художественной литературы, пишет: «Отели «формируют» существование своих постояльцев. Они создают эффект нахождения в искусственном мире, в котором отсутствуют какие-либо сходства с домашней традиционной обстановкой и атмосферой <...> Жизнь в условиях того, что было названо нами «отельным миром», построена на

противоречиях, которые в совокупности создают чувство близости и чуждости, отсутствия родины и состояния покоя, свободы и замкнутости. Это пространство, в котором люди встречаются и образуют группы, но одновременно чувствуют себя отчуждёнными» [Pready, 2009, p. 8].

Особенности изображения Тони и Линди Гарднер позволяют акцентировать аспект недосказанности, который всегда существовал между ними: «Как я уже вам сказал, я влюбился в Линди, как только ее увидел. Но любила ли она меня тогда? Не думаю, что она задумывалась над этим вопросом» [Ishiguro, 2009, p. 21].

Эпизоды из жизни супругов не изображаются в местах, где они живут постоянно, а помещаются в пространство тех или иных отелей, что создает антитезу для традиционного образа дома. Возможно, те черты, которые были отмечены Дж. Преди, коррелируют и с определенным состоянием «близости и чуждости», которое определяет отношения между героями.

Амбивалентный характер чувств героев, с одной стороны, связан с описанием страстных отношений супругов и сюжетообразующим эпизодом, в котором Тони поет любовные песни в весенних сумерках для своей жены. С другой стороны, в рассказе говорится о том, что мистер Гарднер собирается оставить Линди, поскольку надеется, что это позволит ему вернуть свою карьеру и привлечь к себе внимание: «Дело в том, что мое имя уже не настолько популярно, насколько было раньше. <...> я могу вернуться в игру <...> Но вернуться не так уж просто. Тебе нужно быть готовым претерпеть множество изменений <...>. Ты меняешься сам. Ты даже меняешь тех, кого любишь» [Там же: 22].

Так, мотив любви, актуализирующийся в связи с образами супругов, имеет двойственный характер. В этой связи делается акцент и на мотиве жертвы, которую мистер Гарднер готов принести для спасения своей карьеры. Стоит отметить, что аналогичный мотив обнаруживается в романе К. Исигуро «Остаток дня». В нем рассказывается о дворецком Стивенсе,

который предпочел служение хозяину поместья, а не чувства, которые он питал к любимой женщине.

В рассказе «Crooner» также акцентуирован мотив музыки. Его актуализация обнаруживается на протяжении всего произведения. Даже название рассказа способствует этому. Так, слово «crooner», определяется в кембриджском словаре как «певец, чаще всего мужчина, исполняющий любовные песни» [Cambridge Dictionary, Crooner, эл. рес.].

Заголовок, выбранный писателем, перекликается с главным героем, кульминационным эпизодом произведения (исполнение песен для Линди), а также сразу несколькими мотивами. Кроме того, примечательно, что главные герои оба являются музыкантами, хотя, их судьбы и характеры диаметрально различны. Музыка становится толчком к их знакомству, так, Янек, исполняющий музыку на площади Сан-Марко в Венеции, заметил мистера Гарднера, сидящего за столиком: «Но когда я понял, что там сидит Тони Гарднер, это было совсем по-другому. Я был взволнован. <...> [он] был любимым музыкантом моей матери» [Ishiguro, 2009, p. 8].

Эпизод, приведенный выше, позволяет актуализировать сразу несколько мотивов в рассказе, каждый из которых напрямую связан с музыкой. Так, Янек хочет познакомиться с Тони, поскольку образ последнего напрямую связан с воспоминаниями главного героя о маме и доме. В свою очередь, исполнение мистером Гарднером песен весенним вечером в Венеции для своей жены, связывает мотивы музыки, любви и вины.

Музыка играет главенствующую роль в рассказе, определяет тему произведения, а также оказывает влияние на развитие сюжета, поэтому можно сделать вывод о ее лейтмотивном значении в рассказе «Crooner». В большинстве эпизодов музыка также усиливает психологизм, коррелируя с состоянием персонажей.

Таким образом, музыка является лейтмотивом рассказа. Система мотивов, актуализированных в рассматриваемом тексте, является

репрезентативной и для других произведений Кадзуо Исигуро. Повторяемость этих элементов в творчестве писателя позволяет говорить о том, что они могут быть определены как часть идиостиля автора.

Литература

1. Владимирова Н.Г. Интертекстуальность. Интермедиаальность. Интердискурсивность: учеб. пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2016. 170 с.
2. Исигуро К. Безутешные. Перевод с английского Сергея Сухарева. СПб.: Алетейя «Симпозиум», 2001 [Электронная книга в формате EPUB.]. 592 с.
3. Краснякова М.С. Проблема соотношения сюжета и мотива как нарративных структурных элементов в современном литературоведении [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sootnosheniya-syuzheta-i-motiva-kak-narrativnyh-strukturnyh-elementov-v-sovremennom-literaturovedenii/viewer> (дата обращения: 31.03.2024).
4. Норец М.В. Концептуальная трактовка категории «мотив» в современном литературоведении // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. 2012. С. 196-199.
5. Crooner [Электронный ресурс] // Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/crooner> (дата обращения: 01.04.2024).
6. Ishiguro K. Nocturnes: Five Stories of Music and Nightfall. Faber & Faber, 2009 [Электронная книга в формате EPUB.]. 142 p.
7. Pready G.E. The Power of the Place: Re-negotiating Identity in Hotel Fiction, 2009. 282 p.

Mikheikina A.A.

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

THE SYSTEM OF MOTIFS IN KAZUO ISHIGURO'S STORY «CROONER»

Abstract. The article focuses on the motif analysis of Kazuo Ishiguro's story "Crooner". The main elements of the system of motifs in the text are determined. Besides of that a comparative analysis is carried out that defines the features of the representation of similar motifs in other Kazuo Ishiguro's works. The connection between the system of motifs in the text and the thematic level of the story is revealed. It is concluded that music is the leitmotif of the work, with which other elements of the motivic system are correlated. It is noted that the motifs actualised in the short story "Crooner" have a recurrent character in Kazuo Ishiguro's prose and can be defined as a characteristic feature of the writer's idiosyncrasy.

Keywords: motive; leitmotif; modern prose; motive analysis.

Мовчанюк Э.Д.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

elya.mov33@gmail.com

ПРЕЛОМЛЕНИЕ ГОТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В РОМАНЕ

Б. СТОКЕРА «ЛЕДИ В САВАНЕ»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация: В статье рассматривается преломление готических традиций в романе Б. Стокера «Леди в саване». Делается вывод о том, в романе обнаруживаются нехарактерные для жанра черты и элементы, что указывает на эволюцию жанра как в творчестве Б. Стокера, так и в 20-м веке вообще.

Ключевые слова: готическая традиция, Брэм Стокер, синтез жанров, литература начала 20-го века

Ирландский писатель Брэм Стокер прежде всего известен как автор романа «Дракула», популяризовавшего в культуре образ вампира, который получит широкое распространение во всей массовой культуре.

До недавнего времени русскому читателю были известны лишь два произведения Стокера о вампирах: «Дракула» и сборник рассказов «Гость Дракулы и другие странные истории». Однако, перу Стокера принадлежит и другой роман 1909 г., «Леди в саване», повествующий об искателе приключений из Англии, ставшем наследником мрачного замка в далёкой и неизвестной Синегории. Хотя роман написан в жанре готики, в нем обнаруживаются новаторские черты, указывающие на преломление готической традиции в литературе начала 20-го века. Так называемая «чистая готическая традиция» получает свое развитие лишь в первой четверти 19 века, последующие же произведения постепенно утрачивают истинно готические черты и становятся синтезом нескольких жанров.

Таким образом, можно выделить следующие черты «чистого» готического романа, на которые мы будем опираться в своем исследовании:

- атмосфера таинственности и ужаса (троп «проклятого места»);
- явление «саспенса» – постоянного тревожного ожидания чего-то неизвестного и опасного;
- события происходят в средневековом готическом (отсюда и название) замке или монастыре, старинном доме и др.;
- обособленное от обыденной реальности пространство, которое сохраняет дух минувших эпох;
- рамочная композиция: одна история (в виде рассказа очевидца, письма, предания, дневниковой записи, научного отчёта и др.) переходит в другую, создавая несколько «слоёв» повествования;
- герои зачастую оказываются жертвами извращённых страстей и кровавых преступлений;
- события происходят главным образом по воле рока или в силу других иррациональных причин (действие проклятия, вмешательство дьявола и др.);
- наличие магического, мифического, фантастического элемента, который трактуется в религиозно-мистическом ключе [3];
- сюжет строится вокруг тайны, которая раскрывается в самом конце повествования;
- эмоциональная напряжённость, действия героя продиктованы эмоциями, инстинктами, порывами чувств;
- как правило, трагическая концовка, чья-то смерть;
- злодей и его деятельность являются двигателем сюжета [3].

Говоря о произведениях Брэма Стокера, следует отметить, что его работы сохраняют множество традиционных готических черт, среди которых можно выделить следующие:

- синтез жанров – готический роман, мистика, роман ужаса, приключения, любовный роман, исторический роман, детектив;

- эпистолярная и дневниковая форма («Дракула» и «Леди в саване»);
- тема вампиризма («Дракула», «Леди в саване», «Гость Дракулы и другие странные истории»);
- канцеляризм, юридические термины, связанные с наследством и недвижимостью («Дракула» и «Леди в саване»);

Роман «Леди в саване» представляет собой нестандартный синтетический роман на стыке жанров. Произведение повествует о Руперте Сент-Леджере, путешественнике, деятельном молодом человеке, который по стечению обстоятельств оказывается наследником замка в далёкой и неизвестной ему стране под названием Синегория. Из завещания покойного дяди герой узнаёт об условии, которое он должен выполнить, чтобы вступить в наследство, – прибыть в замок, обустроить его и пожить там определённое время. Исполнив волю дяди, Руперт Сент-Леджер сталкивается со зловещей тайной местности, которую он стремится раскрыть любой ценой. Его стремления позже вознаграждаются: проявляя рациональность, отвагу и находчивость, герой находит любовь и смысл своей жизни, в конце становясь королём Синегории.

Таким образом, роман представляет собой синтез готического, любовного и приключенческого жанров. Подобное переосмысление жанра заслуживает, на наш взгляд, отдельного рассмотрения. Рассмотрим точки преломления готической традиции в романе детально.

Мрачная, гнетущая атмосфера (саспенс) не сохраняется на протяжении всего романа, она теряет свою актуальность после раскрытия главным героем тайны главной героини, т. е. выполнив свою художественную задачу, что не характерно для классического готического романа, сюжет которого полностью построен на решении загадки. Вторая половина романа проявляет черты приключенческого жанра: описываются активные действия героя для защиты Синегории от нападения турков и путь протагониста к власти.

Обстановка и местность играют значительную роль в создании атмосферы готического романа, поэтому действия происходят в помещениях, полных тайн, религиозных и мистических смыслов, навевающих страх. «Леди в саване» демонстрирует разнообразие локаций, как традиционно готических, так и характерных для приключенческого жанра. События первой половины романа, происходящие в тёмных стенах замка, в комнате главного героя ночью, в ночном саду, залитом лунным светом, в тёмной церкви и затхлом склепе, переходят на открытое пространство – леса с кострами, поля, берег моря с военным флотом, большой освещённый тронный зал замка.

Сюжетообразующий элемент тайны в романе также лишен готической окраски. Главная героиня, которую протагонист подозревал в вампиризме, оказывается обычным человеком.

Стокер также вводит в своём романе нового для готической литературы героя – рационального, не поддающегося суеверному страху, стремящегося раскрыть все тайны. Суеверная, тревожная эмоциональная тётя Джанет с её даром ясновидения, верой в вещие сны, верой в сверхъестественное и мистику противопоставляется племяннику, Руперту Сент-Леджеру, рациональному, храброму, руководствующемуся только своим разумом, логикой, объективными фактами, пытающемуся «докопаться» до правды. Герои готических романов принимают сверхъестественные явления как должное, как проклятие, рок, они суеверны и полны страха, переполнены эмоциями, чувствами, в романе Стокера же это соотношение персонажей нарушается, что имеет своей целью разрушение атмосферы готического романа. Героями не управляет невидимый рок, тот или иной результат достигается активными волевыми действиями. Таким образом, становится возможной иная, нехарактерная для жанра концовка, - счастливая.

Традиционно присущий готической литературе мистическо-религиозный элемент главным героем «Леди в саване» интерпретируется как

обыденное явление природы, которое он не может разгадать, потому что ему не хватает знаний. Рациональный Руперт Сент-Леджер рассматривает все события с логической точки зрения. Такой дискурс подкрепляется и описанием новаторских изобретений, которые главный герой активно использует в борьбе с турками, делая акцент на торжестве науки над чёрной магией, проклятьями и суевериями, что ново для готического романа, сюжет которого строится на вере в мистику и сверхъестественные явления.

Таким образом, в романе Б. Стокера «Леди в саване», обнаруживаются нехарактерные, новаторские для готического романа черты и элементы, которые указывают на эволюцию жанра в начале 20-го века, а также отказ автора от мистической парадигмы мышления в пользу просвещенческой, также характерной для нового времени.

Литература

1) Заломкина, Г. В. / Готический роман // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал, 2022. <https://bigenc.ru/c/goticheskii-roman-fa3718/?v=4100325>

3) Князева, О.И. / Неоготические мотивы в современной британской литературе // НИЦ "Открытое знание", 2020. <https://scipress.ru/philology/articles/neogoticheskie-motivy-v-sovremennoj-britanskoj-literature.html>

Movchanyuk E.D.

Vladimir State University

named after A.G. and N.G. Stoletovs, Russia

REFRACTION OF GOTHIC TRADITIONS IN THE NOVEL OF B. STOKER

“THE LADY OF THE SHROUD”

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article examines the problem of refraction of gothic values, ideals and traditions, reflected in B. Stoker's novel “The Lady of The Shroud”. The novel was written in early 20th century, continuing the vampire theme of Stoker's novels, which being an example of gothic genre literature reveals many innovative gothic features, in a peculiar way representing vampirism and interpreting gothic traditions.

Keywords: gothic traditions, gothic literature features, Bram Stoker, vampirism in literature, innovation in gothic literature.

Мушинская К.Д.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

mushinskayakiya@gmail.com

ГОФМАНОВСКИЕ ТРАДИЦИИ В ОСМЫСЛЕНИИ ПРОБЛЕМЫ МЕХАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. КАФКИ

Работа выполнена под руководством Кабанова А.С., ст. преподавателя

Аннотация. В статье рассматриваются гофмановские традиции в романе «Процесс» Франца Кафки, которые проявляются в проблеме механизации человека и общества, образе куклы, оппозиции «живое» - «неживое» и приеме гротеска.

Ключевые слова: кукла, механизация общества, Франц Кафка, Эрнст Теодор Амадей Гофман.

Франц Кафка, один из наиболее известных немецкоязычных писателей XX века. Его произведения наполнены тревогой и страхом перед окружением и вышестоящей властью. В работах автора показан антураж, отражающий особое мироощущение, - то, что принято называть «кафкианским миром», «кафкианским абсурдом», «кафкианскими ситуациями». Прежде всего эти понятия связывают с действиями романа «Процесс», отражающими абсурдность действительности, окружающей его героев, отчужденность личности, непреодолимость враждебной, злой силы, деформирующей сознание и приводящей к абсурдным поступкам, противоречащим логике [10, с. 3].

Темы и сюжеты творчества Ф. Кафки определила не только личная судьба, но другие писатели, которыми Кафка вдохновлялся и даже подражал. Одним из таких авторов, оказавших большое влияние на литературные работы Франца Кафки, является немецкий писатель-романтик Эрнст Теодор Амадей Гофман, который создал мистический мир двойников, демонических созданий, детских страхов, прорастающих во взрослую жизнь, кошмарных наваждений и зловещих подмен, который пересекается с кафкианскими представлениями.

Проблему влияния работ Эрнста Теодора Амадея Гофмана на творчество Франца Кафки в литературоведении поднимали некоторые исследователи: Алибек Шарипов рассматривал в своей статье особенности принципа двоемирия, а также прием гротеска [4]. Тему воображаемого и действительного в новеллах Гофмана и романах Кафки сопоставляла М. М. Гладышева [5]. Ричи Робертсон исследовал вопрос причудливости произведений Кафки [6], Джон Зилкоски обратил внимание на коллективные психотравмы в произведениях Кафки и Гофмана [7]. Однако вопрос влияния Гофмана на Ф. Кафку остается недостаточно изученным.

В первую очередь, актуальным аспектом является изучение проблемы механизации общества, которая восходит к Гофману. Немецкий романтик создал образ «автомата», «заводного механизма» («Песочный человек»), о чем в литературоведении писалось неоднократно [10, 9]. Этот образ нашел отражение в творчестве Франца Кафки. Гофман обращается к проблеме «механизации» во многих произведениях. Например, в «Песочном человеке» главный герой Натанаэль влюбляется в Олимпию, «восковую фигуру», способную реагировать на его любовные высказывания лишь пустыми и повторяющимися междометиями: «Ах-ах!» [3, с. 354]. «- Любишь ли ты меня?» - шептал ей Натанаэль, но Олимпия, поднимаясь с места, только вздохнула: «Ах-ах!». [3, с. 352].

Такой же прием повтора реплик для подчеркивания театральности персонажа использовал и Франц Кафка в романе «Процесс». К примеру, человек из толпы, который заплотировал и выкрикнул после претенциозной речи К.: «Браво! Так и надо! Браво! И еще раз: - Браво!» [2, с. 42].

Проблема механизации также реализуется в поведении героев. Слишком театрально и наигранно ведет себя Олимпия. Друг Натанаэля дает следующее описание его нынешней возлюбленной: «В ее поступи какая-то удивительная размеренность, каждое движение подчинено ходу колес заводного механизма. В ее игре, в ее пении приметен неприятно правильный,

бездушный такт поющей машины; то же можно сказать и о ее танце» [3, с. 353]. Похожее неестественное поведение героев описывал также Франц Кафка в «Процессе». К примеру, толпа чиновников в зале суда, которая на первое высказывание Йозефа К. «Пусть я и опоздал, но ведь я уже тут» [2, с. 40], бурно и не к месту отреагировала аплодисментами. Автор дает описание толпы чиновников – «казалось, запустишь в них руку - и покажется, будто скрючиваешь, пальцы впустую, под ними – ничего» [2, с. 46]), благодаря которой становится понятно, что притворная толпа в суде - декорация.

О пустоте Олимпии говорит также Зигмунд Натанаэлю в «Песочном человеке»: «... и мы, право, не хотели иметь с нею дела, нам все казалось, будто она только поступает, как живое существо, но тут кроется какое-то особое обстоятельство» [3, с. 353]. Говоря так, Зигмунд выражает подозрение, что Олимпия кукла.

В «Процессе» Ф. Кафки лейтмотивом проходит также мысль об автоматизированности персонажей. Все действующие лица за исключением главного героя, действительно, будто бы механизмы, которые так заторможено и наигранно реагируют на многие вещи, словно они пешки, откликающиеся на происходящее только по дозволению кого-то свыше. «Только что господин следователь, сидящий рядом, подал кому-то из вас тайный знак. Значит, среди вас есть люди, которыми он дирижирует отсюда, со своего места». [2, с. 44]. Герои романа «Процесс» Ф. Кафки реагируют на многие вещи так, будто они ничего не решают. Таким образом, у Франца Кафки прослеживается гофмановская тема заводных механизмов.

Важно учесть, что, описывая «персонажей – автоматов», и Гофман и Кафка использует прием гротеска. Это ярко проявляется в образе глаз. Кукольные персонажи у Кафки, желая доказать свою человечность, обращают внимание именно на свои глаза. «У вас чудесные темные глаза... Говорят, у меня тоже глаза красивые...» – слова супруги пристава в романе «Процесс» [2, с. 50]. К этому же символу глаз обращается Гофман, описывая

влюбленность Натанаэля в Олимпию: «Одни глаза только казались ему странно неподвижными и мертвыми. Но чем более он всматривался в подзорную трубу, тем более казалось ему, что глаза Олимпии испускают влажное лунное сияние. Как будто в них только теперь зажглась зрительная сила; все живее и живее становились ее взоры» [3, с. 349]. Стоит также заметить, у Олимпии и у жены служителя суда, самыми прекрасными являются не только глаза, но и голос. В «Песочном человеке» «Олимпия пропела одну бравурную арию чистым, почти резким голосом, похожим на хрустальный колокольчик» [3, с. 350]. В «Процессе» Йозеф К. описывает жену пристава следующим образом: «Но ее голос звучал искренне, когда она предлагала ему помощь» [2, с. 54]. Гофман и Кафка показывают, что красота и откровенность порой бывают обманчивы и то, что должно быть человеческим и настоящим, на самом деле таким не является.

Еще одно сходство двух героинь заключается в минимальной мимике или даже в ее отсутствии. В «Песочном человеке» Зигмунд говорит, что «ее можно было бы почесть красавицей, когда бы взор ее не был так безжизненен, я бы даже сказал, лишен зрительной силы». [3, с. 353]. Тем самым друг Натанаэля имеет ввиду бесчувственность и равнодушие Олимпии по отношению к окружающим. И в «Процессе» поведение жены пристава, когда ее несет студент к следователю, также безучастно и ничего не выражает, будто она пешка. «Женщина помахала К. рукой и, пожимая плечами, старалась дать ему понять, что ее похитили против воли. Впрочем, особого сожаления ее мимика не выражала» [2, с. 56]. Так Гофман и Кафка подчеркивают двуличие и фальшивость женских персонажей.

В «Процессе» для чиновников, работников суда чувства играют малую роль, для них важно лишь занять достойное место и приблизиться к вышестоящему, а каким образом это сделать - не имеет значения. Удивительно, что в «Процессе» служащие в суде безразличны друг к другу и настолько очарованы происходящим, что не хотят ничего рушить и никому

мешать. Такая же очарованность и наивная вера в нереальное показана в «Песочном человеке» Гофмана. Натанаэль был безумно очарован Олимпией, что забыл вовсе о Кларе, не реагировал на предупреждение брата Зигмунда. «Только мне светят ее полные любви взоры, пронизывая сиянием все мои чувства и помыслы, только в любви Олимпии я обретаю себя вновь» – говорил Натанаэль [3, с. 353]. Тем самым, два немецкоязычных писателя, описывая героев, которые намеренно держатся за ненастоящее и искусственное, затрагивают проблему разложения человеческого общества. Йозеф К. находится в окружении безнравственных людей, у которых помимо цели остаться на хорошей должности и угодить власти, ничего нет. А Натанаэль, влюбившись в деревянную куклу, отказывается от настоящей, искренней, «рассудительной» [3, с. 344] Клары, с которой ранее он представлял себя соединенным «вечной любовью» [3, с. 345]. Персонажи немецкоязычных авторов утрачивают духовно-нравственные ориентиры и человеческие ценности.

В «Песочном человеке» Гофмана «механизация» отвергается самим же обществом, а в «Процессе» Франца Кафки происходит совсем обратное: уже давно укоренившееся автоматизированное, управляемое и испорченное общество не желает принимать обычного человека, пытающегося отыскать хоть какой-то здравый смысл в произошедшей с ним абсурдной ситуации; не приемлет его взгляды, принципы и в конечном итоге, убивает.

Таким образом, можно говорить, что гофмановские традиции действительно проявляются в работах австрийского писателя. Франц Кафка, создавая механизированных, двойственных персонажей, обращался к Гофману. Франц Кафка, развивая гофмановскую тему «заводных механизмов», изобразил в романе «Процесс» последствия такой тенденции развития общества.

Литература

1. Быков Д.Л. Мнение о заимствовании гофманианских образов и сюжета Кафкой [Электронный ресурс], - <https://bykovfm.ru/est-li-shodstvo-mezhdu-frantsem-kafkoy-i-ernstom-gofmanom-ac7d05>
2. Кафка Ф. Процесс: Роман, рассказы/ Франц Кафка; [пер. с нем.]. - М.: Эксмо, 2008. - 480 с. - (Зарубежная классика).
3. Гофман Э.Т.А. Крейсериана. Новеллы/Послесловие И. Бэлзы. - М.: Музыка, 1990. - 400 с.
4. «Эротика Текста»: Творчество Франца Кафки. Философы и писатели, оказавшие влияние [Электронный ресурс] https://concepture.club/post/rubrika_2021/kafka-istochniki-vlijanija
5. Гладышева М.М. Воображаемое и действительное в новеллах Гофмана и романах Кафки [Электронный ресурс] <https://tema.studentochka.ru/1966.html>
6. Ричи Робертсон [Электронный ресурс] <https://www.overdrive.com/media/3714716/kafka-a-very-short-introduction>
7. Джон Зилкоски [Электронный ресурс] <https://www.overdrive.com/media/6331755/the-language-of-trauma>
8. Королева В.В. «Гофмановский комплекс» в русской литературе конца 19 – начала 20 веков: монография // Владимир, Шерлок-пресс, 2020. – 306 с.
9. Королева В.В. Черты гофмановского стиля в романе Ф.К. Сологуба «Мелкий бес» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2016. Т. 22. № 5. С. 100–106.
10. Franz Kafka. Die Verwandlung. Erzählungen. Parabeln. Превращение. Рассказы. Притчи: Книга для чтения на немецком языке / Ф. Кафка. – Санкт-Петербург: КАРО, 2020. – 320 с.

Mushinskaya K.D.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia

HOFFMANN TRADITIONS IN UNDERSTANDING THE PROBLEM OF MECHANIZATION OF SOCIETY IN THE WORKS OF F. KAFKA

The work was carried out under the guidance of Kabanov A.S., senior lecturer

Abstract. The article examines the Hoffmann traditions in the novel “The Process” by Franz Kafka, which are manifested in the problem of mechanization of man and society, the image of a doll, the opposition of “living” – “inanimate” and the reception of the grotesque.

Key words: Franz Kafka, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, the doll, the mechanization of society, grotesque.

Радько Е.В., Цзинь Ханьцун,
Уральский Федеральный университет им. Б.Н.Ельцина,
Екатеринбург, Россия
evrad@yandex.ru

КИТАЙСКИЕ СКАЗОЧНЫЕ ЛЕЙТМОТИВЫ В РОМАНЕ В.ПЕЛЕВИНА «СВЯЩЕННАЯ КНИГА ОБОРОТНЯ»

Работа выполнена под руководством Радько Е.В., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В статье исследуются литературные лейтмотивы в романе «Священная книга оборотня», основанные на обращении В. Пелевина к китайским сказочным сюжетам (например, лейтмотив оборотничества, деградации мира и человека и пр.). Особое значение придается китайским сказкам о лисах-оборотнях и роли сказочного сюжета китайских сказок в произведении В. Пелевина. Обращается внимание на сюжетные переключки китайских сказок и романа современного российского писателя, определяются прообразы главной героини романа В.Пелевина, проводится сопоставительный анализ произведений, принадлежащих разным культурам. Сделан вывод о роли лейтмотивов в произведении В. Пелевина, в том числе для формирования и сопоставления образов России и Китая. Показана роль и значение произведений восточной культуры для романа российского автора.

Ключевые слова: лейтмотивы; романы В. Пелевина; китайские сказки; интертекст; поэтика текста; межкультурная коммуникация, аллюзии

В романе В. Пелевина «Священная книга оборотня» одним из центральных образов становится лисица-оборотень и связанный с ней лейтмотив оборотничества, который будет во многом определять развитие сюжета, своеобразие художественного мира писателя и даже игровое начало текста. Можно заметить, что автор романа нередко обращается к китайским сказочным сюжетам, в центре которых оказывается также образ лисицы-оборотня, и эти аллюзии, переключки текста, бывают заметны, сюжетные параллели видны, а иногда автор сам прямо указывает на использование конкретного имени, названия книги или сюжетного хода. «Мотив оборотничества соотносим с архаической концепцией «взаимооборачиваемости» всех сторон и проявлений действительности». [Мифы народов мира, 1997, с. 235].

Так, в китайских сказках встречается образ лисицы и лисы-оборотня. Например, в сказке «Женщина-лисица» (на русском языке в сборнике «Сказки Китая» в переводе Б.Рифтина) мы видим лису, которая способна превращаться в прекрасную женщину и вызывать сильное чувство и привязанность у мужчины. «Сказала она, что прозывается Эр-ни – Вторая дочь, что она из семьи Ху, живет за высокой горой...» [Сказки Китая, 1993, с. 103]. «Ху – одна из распространенных в Китае фамилий. Слово это, только в другом написании, значит «лисица». В сказках и средневековых новеллах лисы-оборотни обычно носят фамилию Ху» [Сказки Китая 1993: 103].

Можно вспомнить, что героиня романа В. Пелевина тоже представляет собой лисицу-оборотня, возникающую перед обычными людьми, скорее, в женском облики, а ее имя, звучащее на русском языке достаточно вульгарно и провокационно (А Хули), отсылает не столько к нецензурной лексике и к бандитскому языку 90-х годов в истории России, сколько к сюжетам китайских сказок, на что указывает и сам автор романа «Священная книга оборотня»: «Мое имя на самом деле очень красивое и не имеет никакого отношения к своему русскому смыслу. «А Хули» по-китайски означает «лиса А» [Пелевин, 2022, с. 10].

В китайской сказке «Женщина-лисица» лиса из семьи Ху оказывается положительным образом: она трудолюбива, скромна, способна на глубокие чувства и привязанность, готова к испытаниям, не боится трудностей и бедности. Выходит замуж на честного и бедного человека и рождает ему сына. Но по законам волшебной сказки, возникает препятствие, и главный герой лишается своей жены, которая вновь приобретает звериный облик и должна вернуться в пещеру к своему отцу лису: «Поднял голову – Эр-ни и след простыл, сидит у его ног на задних лапах огненно-красная лиса, из глаз у нее слезы на землю капаят. Присел Да-чжуан на корточки и говорит: «Возьми свое сокровище обратно, Эр-ни. Ты тварью оборотилась, а без тебя не видать мне счастья. Замотала лисица головой. Хотел Да-чжуан ее на руки взять,

вдруг слышит – за спиной у него кто-то кашлянул. Оглянулся – нет никого, а потом смотрит – и лисица исчезла. Чуть умом не тронулся юноша, ищет везде – ни следа лисьего нет нигде, ни тени» [Сказки Китая, 1993, с. 105]. Ее муж вынужден отправиться на поиски к длинной пещере под акацией и вызволять свою жену у хитрого старого лиса, отца героини сказки. Лисица перед путешествием героя дает ему подробные наставления, советы, как обхитрить старого лиса-отца и вернуть ей обратно женское обличие и помочь добраться домой в семью. То есть героиня сказки, хоть и существо между мирами людей и животных, но тяготеет она все-таки к миру человеческому, стараясь сохранить именно свой человеческий облик, несмотря на свою двойственную природу.

Похожий образ встречается еще в одной китайской сказке «Лис-оборотень», здесь мы видим героя уже в мужском обличии (интересно, но в романе В. Пелевина, несколько раз подчеркивалось, что как такового пола у лисы нет, но часто люди воспринимают ее именно как существо женского пола). В этой сказке лис-оборотень предстает опять, скорее, как положительный персонаж, даритель. Часто он возникает как будто из ниоткуда и помогает герою сказки в сложных ситуациях. Лис-оборотень предстает перед людьми тоже в человеческом обличии, в образе молодого красивого человека «пригож да принаряжен», «глаза сверкают». Приносит угощения и подарки в семью бедных людей на Новый год, когда они остались без еды, творит чудеса, дарит золото с горы Злого дракона. Интересно, что лис-оборотень называет себя старшим братом героя сказки. Основная его функция – дарителя и исполнителя желаний. Лис-оборотень помогает слетать на праздник самых красивых фонарей в большой красивый город Янчжоу и, в некотором смысле, осуществляет мечту героя сказки. Лис-оборотень дарит волшебный предмет, ветку-невидимку, чтобы юноша смог тайком увидеть самую прекрасную девушку, что вышивала узоры на фонарях и помогает ему таким образом найти жену и счастье в жизни. Спасает лис-

оборотень уже в образе птицы с большими крыльями юношу с женой и от опасности, пожара и преследования. В этой сказке, лис-оборотень именуется «бессмертным». Братская связь, возможно, трактуется следующим образом: юноша, герой сказки, помогает лису-оборотню одолеть злого черного дракона (вероятно, способного лишить лиса бессмертия) и сохраняет ему таким образом жизнь.

С одной стороны, персонаж романа В. Пелевина способна на искреннюю любовь, привязанность и страсть (вспомним описание романа героини с волком-оборотнем Александром), как и лисы-оборотни в китайских сказках, даже имена у них похожи. При этом нужно вспомнить особый вид работы пелевинской лисицы: она, как и лисы в китайских сказках, способна сводить мужчин с ума своей красотой и хрупкостью, способна вызывать страсть, но в мире России 90-х она притягивает мужчин, лишь заинтересованных в «продажной любви». Поэтому страсть в романе Пелевина тоже амбивалентна: это и «низменная» физиология ищущих пустое удовольствие людей (к которым пелевинская лисица выезжает «на заказ», создавая иллюзию удовлетворения), и страсть как сильное проявление искренних чувств (например, в истории с волком-оборотнем Александром). Но, с другой стороны, лисица-оборотень достаточно цинична и иногда даже жестока, создавая иллюзию реальности с помощью своего волшебного хвоста, воплощая мечты «заказчиков», пелевинская лисица «подпитывается энергией» от людей и не считает это зазорным, поскольку ей уже две тысячи лет и нужно поддерживать силы и свое долголетие. Этим она отчасти похожа на китайских сказочных «бессмертных» лисиц-оборотней. Согласно древнекитайскому произведению «Путешествие на Запад», Сунь-у-Кун, царь обезьян, родился от существующего с начала мира «волшебного камня».

Как отметил В. Б. Шкловский, в отличие от оборотней русских сказок, в китайской традиции оборотни никогда не меняют формы своего существования. Но китайские сказочные бессмертные лисы-оборотни не

получали свое бессмертие за счет людей, они людей не использовали, а наоборот, помогали им и делились своими волшебными возможностями. Лис-оборотень в китайской сказке мог осуществлять мечты людей, дарить им счастье. В некотором смысле пелевинская лисица тоже воплощает мечты «своих клиентов», но это происходит не наяву, а в их фантазиях, то есть это все иллюзия, обман, в отличие от искреннего стремления лиса-оборотня из китайской сказки сделать счастливым своего друга человека.

Если лисы-оборотни в китайских сказках уважают человека, хотят жить в мире людей, искренне хотят сохранить человеческое обличье, отказавшись от звериной натуры, даже называют людей «братьями», то у пелевинской лисицы чувствуется больше «потребительское отношение» к людям, поскольку для нее они единственный источник энергии и возможность пополнять свои силы. Нередко она называет людей «бесхвостыми обезьянами», указывает на пошлость, ограниченность их мышления, «телесность», изменчивость и ограниченность их желаний, что в целом соответствует описанию периода России 90-х годов. Находиться в человеческом облике для нее больше необходимость, чтобы добывать себе корм-энергию. В этом смысле она больше напоминает вампира, чем оборотня. Оставаться человеком для нее, в отличие от лисиц-оборотней из китайских сказок, уже не честь и мечта, а необходимость для получения работы. Напомним, что пелевинская лиса выезжает по вызову клиентов и с помощью своего волшебного хвоста-антенны часто создает иллюзорный мир фантазий клиента. Но через эти фантазии мы видим насколько низкими, пошлыми и ограниченными стали люди. Здесь писатель критикует и описывает 90-е годы истории России, бандитизм, расцвет потребительского отношения к человеку, интерес только к деньгам и удовольствиям, разврату. В этом смысле неуважение человека как такового перекликается с оценкой автора романа человека и действительности 90-х годов. Можно сказать, что так формируется и отношение читателя к описываемому.

Через создание иллюзорного мира людей с помощью сниженной лексики, откровенных слов эротического толка, максимально физиологичных описаний и медицинских терминов перед читателем достаточно объемно открывается мир пошлости и ограниченности того времени и падения, деградации, человека. Сама пелевинская лиса-оборотень описывает свои черты как «новый симулякр времени», то есть она неуловима, текуча, изменчива и в каждом столетии подстраивается под нравы и ценности эпохи, принимает средний тип внешности и отражает тип мышления человека этого времени, вступая с ним в резонанс, оказывается зеркалом эпохи и нравов. Нередко пелевинская лисица подчеркивает, что ее мысли – это не совсем ее мысли, а концентрация идей человечества, когда видны и мысли гениальных ученых и философов, и мысли обычных людей, типичных представителей своего времени.

Лисы-оборотни из китайских сказок представляли собой все-таки положительные образы: уважительное отношение к миру людей, искренняя помощь и любовь к человеку, готовность отказаться от своего звериного обличия и остаться жить с человеком, готовность к самопожертвованию. Пелевинская лиса именно амбивалентный, сложный образ, поскольку она отражает описываемое автором сложное и противоречивое для России время 1990-х годов, потому и сама является таким же противоречивым и неоднозначным образом. Смысл ее повседневной жизни – это обман, мимикрия и маскировка. Она цинична и расчетлива. Лисица-девушка постоянно прячет свой хвост, заставляя окружающих верить, что это обычная худенькая девушка, типичный представитель этого времени. Она не называет свой настоящий возраст. Она манипулирует чужим сознанием, гипнотизирует, заставляя «клиентов» искренне поверить в реальность, которую она создает своим волшебным хвостом («наводит морок хвостом») и платить за это как деньгами, так и своей энергией, что подпитывает лисицу. Некоторые люди из-за действий лисицы вынужденно расстались с жизнью

(здесь больше проявляется именно не сказочный, а демонический китайский мифологический образ оборотня, что мы подробнее рассмотрим в следующей главе). С другой стороны, она обидчива и ранима, она способна искренне любить, она стремится к красоте и поиску абсолюта, идеала, каждый раз разочаровываясь в современности и в «падении» людей этого времени. Поскольку измельчало время и люди современности (описываемой В. Пелевиным в романе период 90-х годов), а лисы-оборотни отражают особенности этого времени, в романе подчеркивается, то раньше лисы тоже были великими, а сейчас деградировали вместе со временем.

Деградация времени и человека еще один важный лейтмотив этого романа: «Что касается наваждений, то они могут быть разной природы. Здесь все зависит от личных качеств лисы, ее воображения, духовной силы и особенностей характера. Большую роль играет то, сколько человек должны увидеть наваждение одновременно. Когда-то мы могли многое. Мы могли наводить иллюзии волшебных островов, показывать пляшущих в небе драконов тысячными толпами. Могли создавать видимость огромного войска, приближающегося к стенам города, и все горожане видели эту армию одинаково, вплоть до деталей экипировки и надписей на знаменах. Но это были великие несравненные лисы древности, которые заплатили за свое чудотворство жизнью. А в целом наш род с тех пор сильно деградировал – наверное, из-за постоянной близости к людям» [Пелевин, 2022, с. 27].

Образы женщин-лисиц появляются не только в волшебных китайских сказках, но и в литературных сказках или обработках, например в сборнике сказок Пу Сунлина «Лисьи чары» и «Рассказы о людях необычайных» или в произведении Гань Бао «Записки о поисках духов», сборник, который очень ценил и на который ссылался и Пу Сунлин и упоминает Пелевин в своем романе: «Для этого надо зайти в магазин «Академкнига», купить книгу Гань Бао «Записки о поисках духов» [Пелевин 2022: 13]. Лис-оборотней в произведении Пу Сунлина можно разделить на три категории: это лисы,

которые разрушают души, невинные лисы и страстные лисы. Рассказы Пу Сунлина о лисах включают и фольклорные и мифологические представления о лисах-оборотнях в китайской культуре. Однако, в отличие от фольклорной сказки, женщины-лисицы в этих произведениях часто близки к мифологическим китайским опасным и отрицательным образам оборотня.

В. Пелевин образом женщины-лисицы и ее именем отсылает читателя к китайским сказкам. Этим он подчеркивает не только отрицательные, но и положительные корни своего персонажа, напоминая о том, что лисы-оборотни в китайских сказках представляли собой доброе начало и были положительными образами, что в дальнейшем сформирует образ древнего Китая в этом романе как сосредоточение мировой мудрости, благородства и добра, как источник знаний и духовности. Образ Китая не раз появится в этом романе, и начало формирования этого образа тоже связано с обращением писателя к сказочным китайским лейтмотивам. С другой стороны, Пелевин описывает Россию определенного сложного периода, а образ неоднозначной, противоречивой, амбивалентной лисицы-оборотня и лейтмотивы оборотничества и деградации как нельзя лучше помогают отразить образ страны этого периода в целом. Лисица сама оценивает людей и время, но с другой стороны – она сама предстает обобщенным образом этой страны и этого времени, вбирает его, отражает идеи, настроения и ценности этого периода, поэтому однозначно дать характеристику этому персонажу мы не можем. Так же, как и в России, в этот период все было «эkleктично» (как отмечено в романе), так же и в самой героине отражены эти «эkleктичные» черты, а лейтмотив оборотничества, перехода одного в другой, размытости, противоречивости ситуации, перехода одного в другое, пограничности состояния, утраты одного и обретения другого помогает это подчеркнуть.

Литература

1. Волшебные сказки Китая / [ред.-сост. К. С. Жуков]. – Москва: Просвещение-Союз, 2023.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. / Гл. ред. С. А. Токарев. – М.: НИ «Большая Российская энциклопедия», 1997.
3. Пелевин В. Священная книга оборотня. – М.: Эксмо, 2022.
4. Сказки Китая: Пер. с кит. Б.Рифтина/ Сост., предисл. Б. Рифтина. – М.: Худож.лит., 1993.

**Radko E.V.,
Jin Hanqiong,**

Ural Federal University named after B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
**CHINESE FAIRY TALE LEITMOTIVES IN THE NOVEL BY V. PELEVIN “THE
SACRED BOOK OF THE WEREWOLF”**

*The work was carried out under the guidance of E.V. Radko, Candidate of Philological Sciences,
associate professor*

Annotation. The article examines the literary leitmotives in the novel "The Holy Book of the Werewolf", based on V. Pelevin's appeal to Chinese fairy-tale plots (for example, the leitmotif of werewolf, degradation of the world and man, etc.). Special importance is attached to Chinese tales about werewolf foxes and the role of the fairy-tale plot of Chinese fairy tales in V. Pelevin's work. Attention is drawn to the plot roll-calls of Chinese fairy tales and a novel by a modern Russian writer, the prototypes of the main character of the novel by V. Pelevin are determined, a comparative analysis of works belonging to different cultures is carried out. The conclusion is made about the role of leitmotives in V. Pelevin's work, including for the formation and comparison of images of Russia and China. The role and significance of the works of Oriental culture for the novel by the Russian author is shown.

Keywords: leitmotives; novels by V. Pelevin; Chinese fairy tales; intertext; poetics of the text; intercultural communication, allusions

Тимощук И.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

gcloak@bk.ru

МАМАША КУРАЖ В ТЕАТРЕ И В КИНО

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация: Статья направлена на изучение постановок драмы Бертольда Брехта «Мамаша Кураж и ее дети» в Германии и Советском союзе на соответствие традиции эпического театра, концепцию которого создавал сам драматург. С опытом постановки самого Брехта сравниваются: немецкая постановка Берлинским ансамблем 1957 года, постановка 1965, Кёльнская постановка 1987, а также советская экранизация Дороги Анны Фирлинг 1985. В статье отстаивается тезис о принадлежности советского вклада в воплощение драматургии Б. Брехта к наследию эпического театра, а также уникальность восприятия пьесы в Германии и Советском Союзе ввиду пережитой трагедии Второй мировой войны.

Ключевые слова: эпический театр, театр разума, драматургия, реализм, советский кинематограф, эффект отчуждения, Бертольд Брехт, Сомерсета Моэм.

Творчество антивоенного противника нацизма Б. Брехта в Советском союзе и Германии в послевоенную эпоху стало особенно популярным. Как никогда жила память о событиях Второй мировой войны, в канун которой пьеса и была написана.

Постановка эпического театра является сложной и комплексной задачей, так как лежит в области подлинного искусства. Чтобы понять это, мы можем обратиться к воспоминаниям советского и российского режиссера театра и кино, Марка Захарова: «Мы, воспитанные на литературе Достоевского и Толстого, драматургии Чехова и Островского, не могли сразу полюбить этот тенденциозный, почти плакатный пунктир каких-то примитивных действий и слов... Позднее выяснилось, что перед нами не литература в чистом виде, но очень своеобразная театральная-сценарная ткань, которая оживает только на сцене при смелом обращении с ней со стороны актёров и режиссёра» [Захаров М.А. 2000]. Театр производил разное впечатление на зрителей, кого-то он покорял с первого взгляда, у кого-то вызывал яркое отторжение. Виной тому, что театр Брехта не оставлял зрителя равнодушным, были строгие требования, которые драматург ставил как перед собой, так и перед актерами. Но какова была основная концепция, ради которой прилагались эти усилия?

Брехт поставил перед собой трудную задачу: заставить зрителя не просто прочувствовать, а осмыслить преподнесенную в облике 30-летней войны аллюзию на Вторую мировую войну глазами современника. Не переступить грань сложно, по словам из произведения Э. М. Ремарка “Черный обелиск”, “Смерть одного человека — трагедия, смерть миллионов — статистика”. Именно поэтому, советский писатель Даниил Гранин в речи в Бундестаге, посвященной блокаде Ленинграда, сосредоточил выступление на

отдельных пронзительных историях, которые сформировали у слушателей большее осознание, нежели сухие цифры [Гранин Д. 2014].

Главными приемами эпического театра Брехта являются: соединение драматического действия с эпической повествовательностью, включение в спектакль самого автора, «эффект отчуждения» как способ представить явление с неожиданной стороны, а также принцип «дистанцирования», позволяющий актёру выразить своё отношение к персонажу, возможность непосредственного общения актёра со зрителем [Брехт 1965]. Анализ постановок драмы Бертольда Брехта “Мамаша Кураж и ее дети” в Германии и Советском союзе в 60-е-80-е годы на соответствие традиции эпического театра, вопрос актуальный, так помогает раскрыть традицию следования брехтовских принципов эпического театра и ее трансформацию в этот период.

Советский фильм “Дороги Анны Фирлинг 1985” является глубокой экранизацией именно с точки зрения принадлежности драмы эпическому театру. Многие из приемов Брехта были воплощены буквально дословно, а именно – “эффект отчуждения“. Режиссер последовательного и целенаправленно разрушает иммерсию: музыканты в современной одежде и инструментами время от времени появляются в кадре, прямо среди актеров, декораций, они вовлечены в общую картину, но кульминацией является эпизод, в котором они отрываются от зачитывания сопровождающего текста, чтобы подтолкнуть застрявший фургон. Во второй серии фильма они отдергивают импровизированный занавес, стоящий прямо посреди поля. Вторым приемом является та черта игры актеров, которая заключается в том, что, несмотря на пронзительные сцены полные драматизма и истинной трагедии, актеры ничуть не переигрывают, не уповают лишь на катарсис зрителей, что является противоположностью школы эпического театра. Театр разума требует актеров играть не антагонистов и протагонистов, персонажей

второго плана и первого, а живых людей, каждый из которых имеет свои мотивы и точку зрения, а также свою правду.

Брехт взывает к рацио, так как для него мало нашей чувственности. В человеке легко вызвать чувства, они сильны, но они и переменчивы. Пробужденный разум вызывает чувства в человеке с равной силой постоянно. Тяжелой печатью ложатся наши собственные размышления, которые порождает драматургия, выступая соавтором картины.

Сравнивая также и немецкие постановку Берлинским ансамблем 1957 года, постановку 1965, а также 1987, мы можем проследить закономерность: одни и те же персонажи, по-разному воплощенные в жизнь актерами, одновременно одинаково передают позицию автора, но имеют собственный облик. Дело в том, что Брехт ищет актера-соавтора, «актёра-гражданина», единомышленника, но и достаточно самостоятельный, чтобы внести свою лепту в создание спектакля [Фрадкин И. М. 1963, т.1]. К примеру, в постановке 1965 для Эйлифа, старшего брата, актером была найдена манера некоторой одеревенелости движений персонажа, которая отражает превращение его в безвольного солдата, ожидающего приказа (танец во второй сцене).

Говоря о музыке, в отличие от театра «драматического» («аристотелевского»), где музыка усиливает текст и доминирует над ним, иллюстрирует происходящее на сцене и «живописует душевное состояние героев», музыка в «эпическом театре» должна трактовать текст, исходить из текста, не иллюстрировать, а оценивать, выражать отношение к действию [Брехт Б. 1965, с. 302].

Рассмотрим еще юмористический аспект пьес Брехта. В этом вопросе все перечисленные постановки верны замыслу автора. Брехт чередует места напряжения, а юмор, зачастую грубый (например, пинок священника поваром), разряжает зрителя, возвращает ему готовность дальше наблюдать и делать выводы.

Как писал Б. Брехт в своем рассуждении о литературе, немцы представляют себя через призму серьезности, которой по-настоящему гордятся. Как ее полная противоположность перед нами предстает легкомыслие, а оно, согласно немецкому национальному характеру, надлежит проклятию. Юмор немцы воспринимают, как и плохой и удобный метод занятия вещами. Немцы предполагают, что вещи дают всем повод для беспокойства, что их взгляд на них верен, и надеются, что их самих будут воспринимать более серьезно, если они сами будут предельно серьезны.

Согласно Брехту, юмор сокращает дистанцию. Продолжая свои размышления, он приходит к выводу, что немецкая литература удивительно беспристрастна. Ведь, когда мы читаем Гамсуна и Киплинга, перед нами предстает принципиально разный материал, аналогично разный взгляд на вещи. Но за этим материалом стоит человек, его положение мы точно видим, но главное – сам человек. Он высказывает свои воззрения, правдивые, или ложные, по вкусу нам они, или нет, но он позволяет нам встать на его место и наблюдать, как он развивает мысль. Как замечает Брехт, похоже на то, что себя этот человек воспринимает не так серьезно, как вещи, которыми занимается.

Наконец, Брехт пишет, что нет ничего более комичного, чем смертельная серьезность. Мы приходим к тому, что «юмору суждено гореть в аду, но мы можем не сомневаться в том, что он правит небесами» [Brecht В. 1981].

В заключение, необходимо упомянуть ключевой элемент любой постановки, эпического театра, или драматического – связь со зрителем. Моэм констатирует: «Я чувствую, что у меня утерян контакт со зрителем, покровительствующим театру. Это случается рано или поздно с большинством драматургов, и они поступают мудро, когда внимают этому предостережению. Тогда для них самое время уйти из литературы» [Брехт Б. 1963]. Уже обычный реалистический диалог затрудняет передачу духовной

сложности современного человека. Мозгу недостает внутреннего монолога и реплик в сторону.

Сам Б. Брехт пишет: «Сейчас больше и прежде всего нужна «драма души». По мнению Мозма, такое направление навязано драматургам успехами кино.

Драма стала формой искусства, в которой действие – лишь повод для раскрытия внутренней жизни изображенных на сцене людей. Происходящие на сцене всевозможные события позволяют раскрыть душевные движения героя. Впрочем, чем меньше действия, тем более ценна в литературном отношении пьеса.

Таким образом, можно прийти к выводу, что перечисленные постановки – подлинные воплощения театра разума, а экранизации переносят приемы Б. Брехта в кинематограф. Напрашивается вывод, что только послевоенная Германия и Советский Союз, условно до конца 80-х, когда живей всего была память о войне, вместе с пережившими ее людьми, могла дать миру такой синтез драмы не только чувств, но и осознающего трагедию разума.

Литература

1. Захаров М. А. Контакты на разных уровнях. — 2-е. — М.: Центрполиграф, 2000. — С. 128. — 410 с.
2. Брехт Б. Примечания к опере «Расцвет и падение города Махагони» // Брехт Б. Театр: Пьесы. Статьи. Высказывания: В 5 т. — М.: Искусство, 1965. — Т. 5/1. — С. 302.
3. Брехт Б. Театр: Пьесы. Статьи. Высказывания: В 5 т. М.: Искусство, 1965. Т. 5/2 / Ком. Е. Г. Эткинда. 566 с.
4. Выступление Даниила Гранина в бундестаге — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EYKp57pRVAo> (Дата обращения: 21.02.24)
5. Фрадкин И. М. Творческий путь Брехта-драматурга // Бертольт Брехт. Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания. В пяти томах. — М.: Искусство, 1963. — Т. 1.

Timoshchuk I.A.

Vladimir State University

named after A.G. and N.G. Stoletovs, Russia

MOTHER COURAGE ON STAGE AND IN THE CINEMA

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article is aimed at studying the staging of Bertolt Brecht's drama "Mother Courage and Her Children" in Germany and the Soviet Union on the correspondence to the tradition of epic theater, the concept of which is conceptualized by the author himself. tradition of epic theater, the concept of which was created by the playwright himself. With the experience of Brecht's own staging are compared: the German staging by the Berliner Ensemble 1957 production, the 1965 production, the Cologne production in 1987, and the Soviet adaptation of Anna Firling's The Road in 1985. The article defends the thesis of belonging of the Soviet contribution to the realization of B. Brecht's dramaturgy to the heritage of epic theater, as well as the uniqueness of the perception of the play in Germany and the Soviet Union due to the tragedy of the Second World War.

Keywords: epic theater, theater of of the mind, dramaturgy, realism, Soviet cinema, alienation effect, Bertolt Brecht, Somerset Maugham.

Фетисова В.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

vf190303@mail.ru

КОНЦЕПТ ОДИНОЧЕСТВА В РОМАНЕ Ф.САГАН «ЛЮБИТЕ ЛИ ВЫ БРАМСА?»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуется концепт одиночества в произведение Франсуазы Саган «Любите ли вы Брамса?». Описывается многогранность данного концепта, а также стилистические средства (антитеза, оксюморон) и символы (зеркало, свет), использованные автором для дополнения образа одиночества.

Ключевые слова: Ф. Саган; концепт одиночества, антитеза, оксюморон, образ зеркала, света.

Роман Франсуазы Саган «Любите ли вы Брамса?» передает настроения и душевное состояние молодого поколения Франции второй половины XX века, пережившего войну и ставшего частью «общества потребления» [Яковенко, 2011]. Для решения этой художественной задачи автор создает ряд так называемых концептов. Понятие «концепт» можно отнести к «индивидуальному сознанию автора произведения». Он «заключает в себе

его индивидуальное восприятие вещей и явлений окружающего мира» [Самарская, Мартиросьян, 2014].

Так, центральным концептом, обладающим множеством проявлений, в романе становится «одинокчество».

Целью данного исследования является раскрытие специфических черт, а также выделение стилистических приемов и художественных средств создания концепта «одинокчество» в романе Франсуазы Саган «Любите ли вы Брамса?»),

Можно утверждать, что данный концепт в рассматриваемом произведении раскрывается в нескольких планах: *эмоциональное* одинокчество, *физическое* одинокчество, *социальное* одинокчество, а также *внутреннее* одинокчество. Каждый из персонажей романа испытывает эмоциональное одинокчество, они страдают от отсутствия любви, от холодности возлюбленного: их чувства и желания не находят отклика у окружающих, они не могут поделиться своими переживаниями, что усугубляет их отчуждение («Нет, не сможет она втолковать Роже, что она устала, что по горло сыта этой свободой... для нее она оборачивается одинокчеством» [Саган, 2019, с.9]). Главная героиня, Поль, часто остается одна. Автор подчеркивает, что ее гнетет ее «пугающе унылая, ненужная квартира» [Саган, 2019, с.10], что «никому она по-настоящему не нужна» [Саган, 2019, с.16] и что с «горькой усладой» она отдавалась ему (одинокчеству) снова и снова остававшись одной» [Саган, 2019, с.17].

Социальное же одинокчество героев заключается в их мнимой свободе. Персонажи вольны делать, что хотят, и ничто их не останавливает, но именно это их и гнетет. Даже в обществе они одиноки, отсутствие понимания и близости создает пропасть между ними и окружающими. Внутреннее одинокчество – это перманентное состояние души главных героев. Это состояние они скрывают друг от друга, что словно «съедает» их изнутри. Они улыбаются, говорят, что любят и счастливы, но это лишь слова.

С целью создания концепта «одиночество» Франсуаза Саган использует стилистические средства (антитеза, оксюморон), а также пейзаж и символы.

Антитеза становится ведущим стилистическим приемом в данном произведении. Прежде всего, противопоставление прослеживается на уровне фигур. Так, автор сравнивает мужчин Поль и Симона. Саган описывает следующим образом: «в косом луче спальни, она видела на кушетке распростертое, еще юношеское тело» [Саган, 2019, с.168], «кисти рук у него были совсем мальчишеские, нежные и худые» [Саган, 2019, с.120]. Роже же представляет собой его полную противоположность: громоздкого, словно «неприкаянного» человека, который танцует невпопад и говорит в основном о своих делах. Противопоставляются также Поль и Симон: автор часто подчеркивает не только их разницу в возрасте, но и противоположность характеров спокойной и рассудительной Поль и пылкого молодого Симона. В тексте романа также часто встречается оксюморон: «невеселое счастье», «горькая услада», «беспокойная апатия» и т.д.

Эти приемы призваны подсветить основной конфликт романа. Все персонажи претерпевают внутреннюю борьбу: быть счастливым, несмотря на противоречия и возможные осуждения (например, из-за разницы в возрасте), или оставить все как есть и быть одиноким. Так, Саган раскрывает концепт «одиночество» в рамках авторской оппозиции «одиночество» - «счастье».

Помимо стилистических средств в романе широко используются символы (зеркало, солнечный свет). Так, *зеркала* часто обозначают самопознание и правдивость [Трессидер]. Главные герои романа должны «столкнуться» со своим отражением, взглянуть со стороны на свою жизнь, чтобы избавиться от иллюзий. Поль смотрит в зеркало и понимает, что время «сжигает ее на медленном огне, убивает» и обрушивается на ее невечную молодость и красоту, пока она выбирает между Роже и Симоном [Саган, 2019, с.7]. Роже видит в зеркале себя и понимает, что несчастен, поскольку находится в порочном круге эгоизма: чтобы не чувствовать себя одиноким, он

изменяет Поль, а после ее ухода, герой понимает, что на самом деле был одинок без нее.

Автор также вводит в роман символ *солнечного света*, который обозначает радость и саму жизнь [Трессидер]. Он встречается в сценах, где присутствуют только Симон и Поль: «просторную лестницу освещал теперь лишь слабый свет, сочившийся сквозь переплет окна» [Саган, 2019, с.58], «через еще мокрое стекло их пронизывало солнце» [Саган, 2019, с.41]. Этот «свет» посреди темноты служит символом того единственного, что по-настоящему нужно человеку.

Особую роль в романе играют *пейзажи*, которые служат для отражения внутреннего состояния персонажей: то идет дождь в моменты, когда герои грустны, потеряны и одиноки, то наступает теплый осенний вечер с теплым солнцем, когда герои видят друг друга. Зачастую пейзажи в романе выражают полную противоположность эмоционального состояния героев: «зимний ветер поднялся на улице, пронесся над открытой машиной», а Симон «покрывал ее лицо поцелуями» [Саган, 2019, с.103]. В сцене, где Поль радостно спускается по лестнице, занятая проектами и планированием, на улице ее встречает дождь. [Саган, 2019, с.21]. Данный прием подчеркивает иллюзорность временного счастья, обнажает его непостоянный характер, тем самым раскрывая оппозицию «счастье» - «одинокчество». Автор утверждает, что одинокчество «маскируется» под счастье для тех, кто не готов бороться за истинное, труднодостижимое счастье, а довольствуется малым. Саган убеждена, что человек находит счастье лишь в настоящей любви, а все же остальное является по своей сути одинокчеством (работа, временные отношения).

Таким образом, концепт «одинокчество» в романе раскрывается при помощи стилистических средств и символов, а также в авторской оппозиции «счастье» - «одинокчество».

Литература

1. Саган Ф. Любите ли вы Брамса? : роман / Франсуаза Саган; пер. с фр. Н. Жарковой. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2020 – 176 с. – (Азбука-классика).
2. Самарская Т.Б., Мартиросьян Е.Г. Концепт и концептосфера в литературном произведении: соотношение понятий, 2014 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-i-kontseptosfera-v-literaturnom-proizvedenii-sootnoshenie-ponyatiy#:~:text=Понятие%20концепт%20в%20литературе%20чаще,вещей%20и%20явлений%20окружающего%20мира> (Дата обращения 08.04.2024).
3. Тресиддер Дж. Словарь символов. – Москва, 1999. URL: https://www.booksite.ru/localtxt/tre/sid/der/tresidder_d/slovar_sim/ (Дата обращения: 08.04.2024).
4. Яковенко В.П. Специфика психологического романа Ф. Саган в контексте послевоенной литературы на примере романа «Bonjour tristesse», 2011 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-psihologicheskogo-romana-f-sagan-v-kontekste-poslevoennoy-literatury-frantsii-na-primere-romana-bonjour-tristesse> (Дата обращения: 08.04.2024).

Fetisova V.A.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE CONCEPT OF LONELINESS IN F. SAGAN'S NOVEL "DO YOU LOVE BRAHMS?"

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article explores the concept of loneliness in Françoise Sagan's work "Do you Love Brahms?". The versatility of this concept is described, as well as stylistic means (antithesis, oxymoron) and the symbols (mirror, light) used by the author to complement the image of loneliness.

Keywords: F. Sagan; the concept of loneliness, antithesis, oxymoron, image of a mirror, light.

Чикина А.А.

Государственный институт русского языка

им. А.С. Пушкина, Москва

chikina.anna.03@yandex.ru

КОНЦЕПТ «ПРОВИНЦИАЛЬНЫЙ ГОРОД» В НАЗВАНИЯХ ГОРОДОВ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ДЕТЕКТИВНЫХ СЕРИАЛАХ

Работа выполнена под руководством Карасика В.И.,

доктора филол. наук, проф.

Аннотация. В статье рассматривается концепт «провинциальный город», актуализирующийся в названиях провинциальных городов, встречающихся в современных российских детективных сериалах. Показывается, что авторы используют реальные названия городов, обладающие определёнными ассоциациями в национальной языковой картине мира или вымышленные топонимы, которые образуются по стандартным словообразовательным моделям. Лексической базой для вымышленных наименований служат как реальные топонимы, так и вымышленные, ассоциативно связанные с концептом «провинциальный город».

Ключевые слова: концепт, провинциальный город, детективный сериал, название, символ, образ, топоним.

Проблема отражения индивидуально-личных и общественно-культурных смыслов в языке для современной лингвистики является актуальной. Данная проблема рассматривается в рамках когнитивной лингвистики – области лингвистики, исследующей «роль языка в обработке и переработке человеческого опыта, в концептуализации и категоризации мира и его членении, в фиксации информации в языковых формах, её хранении, извлечении из памяти и т. п.». [Большая российская энциклопедия] Один из основополагающих терминов когнитивной лингвистики – концепт. Концепты, по определению В. И. Карасика, – «индивидуально-личностные смысловые образования, замещающие соответствующие значения, объективно закрепленные в коллективном языковом сознании и зафиксированные в авторитетных источниках, например, в толковых и энциклопедических словарях». [Карасик 2001, с. 6] Кроме индивидуально-личностных, существуют ещё и общественные, культурно окрашенные концепты, «единицы коллективного значения, имеющие языковое выражение и отмеченные этнокультурной спецификой». [Воркачѳв 2001, с. 68]

Этнокультурная специфика находит отражение в конкретном языке, в так называемой «языковой картине мира». По определению Ю.Н. Караулова, языковая картина мира – «взятое во всей совокупности всё концептуальное содержание данного языка». [Караулов, с. 216]

Неотъемлемой частью национальной языковой картины мира является концепт «город», являющийся объектом множества научных исследований. Так, социолог В.Г. Ильин отмечает: «Город, являясь константой культуры и общества, «раздваивается» в своем бытии - это и реальное социальное образование, и феномен духовной жизни человека ... Структура концепта «город» связана с тремя основными модусами его существования в индивидуальном и общественном сознании: интуитивным, символическим, дискурсивным». [Ильин, 2004]

Концепт «город» изучается не только с социологической (Ильин, 2004; Кузнецова, Петрулевич 2018), но и с семиотической (Касаткина 2017, Горелова 2018), а также с лингвистической точки зрения. Е.Г. Трубина (2010) исследует языковые концептуальные метафоры города, С.А. Голева (2006) анализирует элементы концепта «город», выявленные в рамках ассоциативного эксперимента; Е.А. Сертакова (2014) и Н.А. Белова (2012) рассматривают концепт «город» в текстах русской литературы. В статье А.А. Чижиной (2023) данный концепт рассматривается с точки зрения его отражения в современной русской песенной языковой картине мира: «концепт города противопоставляется концепту деревни, причём в этом противопоставлении город всегда ценностно «проигрывает» деревне». [Чижина, с. 317]

С оппозицией «город-деревня» сходна оппозиция «столичный город» - «провинциальный город». Противопоставление «провинции» «столице» прослеживается как на уровне лексического значения (Провинция – «местность, находящаяся вдали от столицы» [словарь]), так и на концептуальном уровне: «Одна из бинарных оппозиций, возникающих внутри концепта «город», – это противопоставление столицы и провинции как сем, отражающих разные полюсы национальной жизни». [Белова, с.90] «Провинциальный город» противопоставляется «столице» по существенным основаниям, выделяемых носителями национальной языковой картины мира.

В данной работе исследование концепта «провинциальный город» осуществляется на материале 50 названий городов в современных российских детективных сериалах (2018-2023 годов выпуска). Произведения детективного жанра, где в центре сюжета – загадка, происшествие, а порой и мистика, должны содержать в себе нечто необычное, каковым для жителей столицы является провинциальный город.

Объектами исследования не являлись «Москва», «Санкт-Петербург» («Северная столица»), а также названия сёл, посёлков и деревень.

Нами было выделено несколько типов названий провинциальных городов в современных российских детективных сериалах.

А) Реальные названия городов (35 % случаев):

1. названия городов, встретившиеся более одного раза (22 % реальных названий): *Нижний Новгород*, *Ярославль*, *Сочи*, *Калининград*. Эти города имеют устойчивые ассоциации русской языковой картине мира.

Нижний Новгород и *Ярославль* – символы провинции, так как они ассоциируются с «русской стариной». *Сочи* – курортный город, который считается «типичным» городом летнего морского экзотического отдыха для «среднестатистического россиянина». Название *Калининград* встречается в 3 сериалах («Сжигая за собой мосты», «Жизнь под чужим солнцем», «Дайвер»). *Калининград* представляет собой далёкий, необычный город, наполненный следами «чужой» культуры (см. название «Жизнь под чужим солнцем»), поэтому такое название способно привлечь внимание потенциальных зрителей;

2. прочие названия (78 %): *Смоленск*, *Старая Русса*, *Выборг* и др.

Б) Вымышленные названия городов (65 % случаев).

Вымышленные названия городов более явно, чем реальные названия, демонстрируют авторскую стратегию создателей детективных сериалов, то есть «непосредственную погруженность... в социально-художественную жизнь своего времени, практическую реализацию намечаемых... замыслов и

планов». [Берг 2000] Авторская стратегия имеет целью привлечь внимание к определённым продукту, в данном случае, к сериалу. С необходимостью достижения этой цели связан креативный подход создателей сериалов к «изобретению» названий городов.

«Изобретение» названий провинциальных городов происходит с опорой на словообразовательную систему современного русского языка: аффиксальный способ словообразования (*Погорск, Аннинск*), сложение основ (*Южноморск*), субстантивация (*Портовый*).

Нами были выделены следующие типы мотиваций именования провинциальных городов в современных российских детективных сериалах.

1. Названия, образованные от названия существующих сёл: *Танеев, Мухин* (9 % вымышленных названий).

Действие сюжета, как правило, происходит в том же регионе, где находится соответствующее село. Можно предположить, что авторы сериалов, выезжая на место съёмок, увидели названия этих сёл и использовали их в своих работах;

2. Названия, образованные от имён собственных: *Аннинск, Октябрьск* (40 %).

Название *Октябрьск* образовано не от названия месяца, а от словосочетания «*Великая Октябрьская Социалистическая революция*». Существует широко распространённое мнение, что провинция вымирает, и в маленьких городах остаются только люди старшего поколения, для которых это словосочетание по-прежнему имеет сакральный смысл.

В рамках этой группы уместно выделить подгруппу названий – названия, образованные от других городов, расположение которых, как правило, никак не связано с местом действия сериала: *Клинск, Кировск* и др. Такие именования могут быть образованы от названий не только реально существующих, но и от вымышленных городов: Город *Энск* – от Город *N*;

3. Названия, образованные от имён нарицательных: *Грибов, Дождёв* (28 %);

4. Названия, образованные не от имён существительных: *Затонск, Портовый* (6 %);

5. Сложные названия (17 %): *Волнокамск, Зеленоборск*.

Необходимо отметить интересные случаи сложных названий: *Чангадан* («Мёртвое озеро») (*Челябинск* и *Магадан*) – город, по сценарию сериала находящийся за полярным кругом, а потому вобравший в себя всё «суровое»; *Порт-Новопетровск* («Чиновница») – сериал снимался в Ленинградской области, поэтому название города отражает историю создания Санкт-Петербурга, портового города Петра.

Название города *Озёрск*, расположенного в Челябинской области встречается в двух сериалах – «Чужой» (действие сериала происходит в Карелии) и «Холодные берега» (действие сериала происходит в Центральной России). Скорее всего, в данном случае речь идёт о случайном совпадении.

В проанализированных вымышленных названиях провинциальных городов нами были выделены следующие «образный, понятийный и ценностный» [Карасик 2002, с. 91] компоненты концепта «провинциальный город»:

А) Образы: вода (*Дождёв, Озерск, Волнокамск, Южноморск*), растения (*Грибов, Зеленоборск, Ромашкин*), неживая природа (*Погорск*);

Эти образы являются релевантными для русской языковой картины мира.

Б) Понятийный компонент. В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой упоминается, что слово «провинция» «употребляется как символ косности, отсталости», [словарь] что прослеживается в следующих названиях: *Мухин* – это название явно связано с существующим в русской картине мира обценным стереотипным названием провинциального города; *Затонск* – город, в котором можно «затонуть».

В) Ценностный компонент. Наряду с названиями, явно несущими отрицательную коннотацию: *Мухин*, *Затонск*, *Вармалей* (от имени злодея в известной детской сказке – *Бармалей*), присутствуют и нейтрально окрашенные именованья: *Озёрск*, *Лесноборск*. Для приморских городов подчеркивается важность порта: *Порт-Новопетровск*, *Портовый*.

Таким образом, в современных российских детективных сериалах концепт «провинциальный город» реализуется на уровне названий городов, где разворачивается действие. Появление как реальных, так и вымышленных топонимов связано с устойчивыми ассоциациями концепта «город» в русской концептосфере. При использовании реальных названий городов активизируются модели русской старины или чужого пространства. При создании вымышленных топонимов используются стандартные словообразовательные модели. В качестве лексической базы в этих наименованиях используются или существующие топонимы, подвергающиеся словообразовательной модификации, или образы, связанные с концептом «провинциальный город».

Литература

1. Белова Н.А. Концепт «город» в современном литературоведении // Вестник Югорского государственного университета. 2012. Вып. 1 (24). С.87–91.
2. Берг М. Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе. М.: Новое литературное обозрение, 2000. Эл. ресурс, доступ по адресу: <https://www.universalinternetlibrary.ru/book/28757/ogl.shtml> (дата обращения: 29.12. 2023)
3. Большая российская энциклопедия. Эл. ресурс, доступ по адресу: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2077244> (дата обращения: 29.12. 2023).
4. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании //Филологические науки. 2001. № 1. С. 66–70.
5. Голева С.А. Лингвокультурологический и ономастический компоненты концепта «город» в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 26 с.
6. Горелова Ю.Р. Город как концепт и визуально-художественный образ // Урбанистика. 2018. № 1. С.74-89.
7. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. Эл. ресурс, доступ по адресу: <https://lexicography.online/explanatory/efremova> (дата обращения: 29.12. 2023).
8. Ильин В.Г. Город как концепт культуры: дисс. ... д-ра социол. наук, 2004. 331 с. Эл. ресурс, доступ по адресу: <https://www.dissercat.com/content/gorod-kak-kontsept-kultury> (дата обращения: 29.12. 2023).

9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
10. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2001. - С.3-16.
11. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. 355 с.
12. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
13. Касаткина С.С. Определение концепта малого города в русле системно-семиотического подхода философских исследований. 2017. Эл. ресурс, доступ по адресу: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kontseptma-malogo-goroda-v-rusle-sistemno-semioticheskogo-podhoda-filosofskih-issledovaniy> (дата обращения: 29.12. 2023).
14. Кузнецова А.В., Петрулевич И.А. Концепт города: код культуры и нарратив // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». 2018. № 4. С. 212-219.
15. Сертакова Е.А. Концепт «город» в русской культуре // Человек и культура. 2014. № 2. С.97-126. Эл. ресурс, доступ по адресу: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=12044 (дата обращения: 29.12. 2023) .
16. Трубина Е.Г. Город в теории: опыты осмысления пространства. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 520 с.
17. Чикина А.А. Концепт «город» в современной русской песенной языковой картине мира. // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сборник научных трудов. Вып. 11 / отв. ред. Т.В. Симашко. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2023. – С. 313 – 319.

Chikina A.A.

State Institute of the Russian Language
named after A.S. Pushkin, Moscow, Russia

CONCEPT "PROVINCIAL TOWN" IN THE NAMES OF CITIES IN CONTEMPORARY RUSSIAN DETECTIVE SERIES

*The work was carried out under the guidance of Karasik V. I., Doctor of Philological Sciences,
professor*

Annotation. The article deals with the concept "provincial town", actualised in the names of provincial towns, which are found in modern Russian detective serials. It is shown that the authors use real names of cities that have certain associations in the national linguistic picture of the world or fictional toponyms that are formed by standard word-formation models. The lexical basis for fictional names are both real toponyms and fictional ones associated with the concept "provincial city".

Key words: concept, provincial town, detective series, name, symbol, image, toponym.

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Алмуханова Л.Н.

L.N. Gumilyov Eurasian national university, Kazakhstan

ttv.levik01@gmail.com

LEXICAL INTERFERENCE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: ANALYSIS OF PROBLEMS AND OVERCOMING STRATEGIES

The work was carried out under the guidance of Avazbakiyev F.R, Ph.D.,

Acting Associate Professor

Abstract: In the globalized world, intercultural communication plays a pivotal role in fostering understanding and cooperation among diverse societies. However, language barriers often hinder effective communication, with lexical interference being a significant challenge. This article delves into the complexities of lexical interference, analyzing its problems and proposing strategies to overcome them. By understanding the root causes and implementing targeted solutions, individuals and organizations can enhance cross-cultural communication and promote mutual understanding.

Keywords: Lexical interference, Intercultural communication, Language barriers, Cross-cultural communication, Strategies

In our increasingly interconnected world, successful intercultural communication is crucial for fostering mutual understanding and cooperation among diverse groups. However, language barriers frequently present significant challenges to accurately conveying messages between cultures. A key issue in this context is lexical interference, where people inadvertently transfer aspects of their native language into their second language, leading to misunderstandings and communication breakdowns. This article aims to explore the complexities of lexical interference, examine its associated problems, and suggest strategies to overcome these challenges, ultimately improving intercultural communication.

Interference refers to a deviation from the language system used, considered erroneous due to its departure from language rules. Uriel Weinreich asserts that interference occurs when bilingual individuals deviate from language norms because of the impact of their native language on another language. The notion “interference” was first coined by Uriel Weinreich with the aim to identify the existence of different language systems spoken by bilingual speakers when using a

language. Interference occurs when a speaker uses a second language, with the first language or mother tongue interfering into the second language [Weinreich].

Language interference is the effect of language learners' first language on their production of the language they learn, or the learners' first language influences their second or and their foreign language. The effect can be in any aspects of language, such as grammar, vocabulary, accent, spelling and so on.

Stephen Corder states that interference can be mentioned as a learner's strategy. He suggests that “the learners' native language may facilitate the development process of foreign language learning by helping them to relate their native language to foreign language when the native language is similar to the foreign language. In addition, the learners can provide their native language knowledge to initiate foreign language utterances. It is done because they do not have sufficient acquired knowledge of the target language” [Corder].

Larry Selinker's work is closely related to the study of language transfer and interference his focus on interlanguage has provided valuable insights into how learners develop their own linguistic systems as they acquire a second language [Selinker].

Swan has discussed the concept of language transfer in the context of error analysis. Error analysis involves the examination of errors made by language learners, and this includes looking at instances where features from the native language interfere with the target language, including at the lexical level [Swan].

According to Michael Swan's work «Learner English» has been influential in describing common patterns and errors found in the English of learners from various language backgrounds. This work contributes to understanding how lexical transfer might occur as learners move toward a more target-like interlanguage. Michael Swan has discussed the role of contrastive analysis in language teaching. This approach involves comparing the linguistic features of the native language and the target language to predict areas of difficulty and potential interference. The principles of contrastive analysis can be relevant to understanding lexical interference [Swan].

Lexical interference involves a two-way convergence of lexical units from one or different languages, primarily due to phonetic factors but also semantic use, leading to an involuntary violation of linguistic norms. This often occurs when lexemes of one language are «borrowed» by another, expressed in the transfer of a phonemic sequence, a shift in the meaning of a lexeme, or formations modeled on lexical structures of another language. Semantic interference, closely related to

lexical interference, manifests at the level of word meanings due to differences in language reflection.

Not all linguists distinguish between lexical and semantic interference because the process of "superimposing" lexical units of one language on those of another is inherently linked with the conceptual content they express in both languages. Some linguists recognize only lexicosemantic interference, encompassing features of both types described above. Many scientists discuss only lexical interference. Yu.A. Zhluktenko refers to lexical interference as all "changes caused by interlanguage connections in the composition, functions, and use of lexical units, including the "semantic component" within this concept" [Zhluktenko].

The mechanism of lexical interference is implemented through three phenomena: paronymy, diaparonymy, and paronymic attraction. Paronymy involves the erroneous mixing of similar words within the same language, while diaparonymy entails mixing similar words across multiple languages, often resulting in mistranslations known as "false friends." Paronymic attraction involves consciously substituting similar words to achieve a specific stylistic effect.

Lexical interference occurs when individuals inadvertently incorporate linguistic elements from their native language into their second language usage, particularly prevalent among bilingual or multilingual speakers who frequently transition between languages. It can manifest in various forms, including the use of native language vocabulary, syntax, pronunciation patterns, and cultural references, leading to unintended meanings or confusion.

Language interference, a common phenomenon in second language acquisition, encompasses various aspects of language transfer and influence occurring when learners attempt to acquire and use a new language, often influenced by their native language. Lexical interference specifically pertains to challenges learners face when encountering differences in vocabulary between their native language and the target language, resulting in misuse, misunderstanding, or inappropriate use of words or expressions due to differences in lexical systems between languages.

All three cases of interference share the common aspect of deviation from linguistic norms. In the first two cases, this deviation is erroneous, while in the third, it is intentional, aimed at achieving a specific stylistic effect. Different approaches are required to study them, given their varying nature of occurrence (unintentional vs. intentional) [Holmes].

The classification of the types of linguistic interference is based on its various signs (the area of functioning of the source, the degree to which the multilingual takes into account the differential signs of the native language, the form of manifestation of interference, its communicative effect, etc.). In accordance with them, linguists distinguish the following types of interference speech (the main factor is the perception of elements of another language) and linguistic (the main interest is phonetic grammatical, semantic and stylistic interference of foreign language elements):

- “interlanguage (transfer of speech behavior skills from the native language to the studied one and intra—linguistic – the result of the interaction of the literary language and dialects (according to the source of education);

- communicative-relevant (deviations from the norm of the second language that do not interfere with mutual understanding) and communicative–irrelevant (deviations in speech significantly complicate understanding or completely exclude it);

- syntagmatic and paradigmatic ;

- expressive (associated with the generation of speech in a foreign language) and impressive (associated with the understanding of speech in a foreign language)” [Gudykunst, Kim].

To overcome the negative impact of lexical interference, periodic analysis of lexical units in both native and target languages is essential. Comparative analysis helps identify lexical phenomena posing the greatest difficulties for students. Incorporating awareness of lexical interference into language learning activities, such as the selection of texts, exercises, and test papers, can help prevent student mistakes and facilitate the learning process.

Many experts advocate for proactive measures to prevent and address lexical interference, particularly among undergraduate students. Z.H. Tedtoeva recommends introducing students to the concept of “false friends of the translator” through a specialized glossary. This glossary would list English words that commonly lead to false associations among undergraduates, along with their translations into their native language. As part of their homework, students could practice these translations, and their vocabulary knowledge could be assessed through translation dictation or various exercises.

Additionally, individual linguists and methodologists offer specific recommendations for combating lexical interference. K.V. Aliyeva suggests that students maintain a notebook to record lexical units, words, or phrases from authentic sources. The selection criteria for this list would prioritize simplicity and

necessity. If a student encounters an idea expressed elegantly in English, yet fully understandable without translation, it should be included on their list based on the first criterion. The second criterion focuses on including lexical units that students have struggled with or have been frequent sources of lexical errors [Aliyeva].

K.V. Aliyeva recommends periodically reviewing and expanding this list to address or prevent potential lexical interference related to violations of word compatibility norms, differences between languages, or the phenomenon of false cognates.

Conversely, others argue that regular conversational practice with native speakers, as well as exposure to authentic English-language materials through viewing, reading, and listening, can help weaken the influence of the native language and reduce errors related to violations of lexical compatibility norms among students.

To address both interlanguage and intralanguage lexical interference among learners, instructors must curate exercises that specifically consider the influence of both the native and target languages. When creating or selecting these exercises, it's essential to adhere to several guiding principles. These include employing a comparison/contrast approach, utilizing semantic contexts to reinforce understanding, prioritizing clarity, particularly through visual aids, and incorporating opportunities for oral prediction. These strategies are fundamental in developing effective exercises that target and mitigate lexical interference [Samovar, Porter, McDaniel].

Common problems arising from lexical interference include misinterpretation, reduced clarity, cultural insensitivity, and impaired fluency. Strategies to overcome lexical interference include cultural sensitivity training, language proficiency enhancement, cross-cultural communication skills development, and encouraging feedback and reflection on language use in intercultural communication settings [Wardhaugh].

Studying interference is crucial in both linguistics and English language teaching for effective teaching and learning of foreign languages. Interference phenomena can occur in conditions of artificial bilingualism, such as when studying a foreign language in an educational institution. Depending on the features of the target language, various types of interference, including speech, morphological, grammatical, lexical, and syntactic interference, are distinguished.

In conclusion, lexical interference presents significant challenges in intercultural communication, impacting clarity, cultural sensitivity, and fluency. However, by understanding its root causes and implementing targeted strategies,

individuals and organizations can overcome these challenges and enhance cross-cultural communication. Through cultural sensitivity training, language proficiency enhancement, cross-cultural communication skills development, and feedback mechanisms, individuals can foster mutual understanding and build stronger relationships across cultures. Embracing linguistic and cultural diversity promotes a more inclusive and interconnected global community.

References

1. Alieva K.V. Types of exercises to overcome lexical and semantic interference in the Russian speech of Lakh students. – Makhachkala, 2012. – 32 p.
2. Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. Communicating with strangers: An approach to intercultural communication. McGraw-Hill Education, 2003. – 5 p.
3. Holmes, J. An introduction to sociolinguistics. Routledge, 2008. – 85 p.
4. Selinker L. Recovering Interlanguage. New York, NY: Longman, 1992. – 47 p.
5. Swan M. The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel E, editor. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. New Jersey: Mahway, 2005. – 63 p.
6. Samovar, L. A., Porter, R. E., and McDaniel, E. R. Intercultural communication: A reader. Cengage Learning, 2019. – 42 p.
7. Wardhaugh, R. An introduction to sociolinguistics. John Wiley and Sons, 2010. – 7 p.
8. Weinreich, Uriel. Languages in Contact: Findings and Problems. New York: Mouton Publishers, 1953. – 132 p.

Almukhanova L.N.

*Евразийский национальный университет
им. Л.Н. Гумилева, Казахстан*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ.

Работа выполнена под руководством Авазбакиева Ф.Р., канд. филол. наук, и.о. доц.

Аннотация: В современном мире межкультурная коммуникация играет ключевую роль в укреплении взаимопонимания и сотрудничества между различными обществами. Однако языковые барьеры часто препятствуют эффективному общению, а лексическая интерференция является серьезной проблемой. В этой статье рассматриваются сложности лексической интерференции, анализируются ее проблемы и предлагаются стратегии их преодоления. Понимая первопричины и применяя целенаправленные решения, отдельные лица и организации могут улучшить межкультурную коммуникацию и способствовать взаимопониманию.

Ключевые слова: Лексическая интерференция; межкультурная коммуникация; языковые барьеры; межкультурная коммуникация; стратегии.

Амирагян А.С.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

queenvera@yandex.ru

РЭП-ЯЗЫК КОНФЛИКТА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКИХ РЭП-КОМПОЗИЦИЙ)

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация. Статья посвящена рэпу, как языку конфликта в межкультурной коммуникации. Целью статьи является выявление специфических особенностей функционирования рэп-текстов в качестве языка конфликта в американской лингвокультуре. В статье дается разъяснение термина «язык конфликта» в области лингвоконфликтологии, лингвосоциологии и социолингвистики. Обзор существующих теорий и концепций осуществляется с применением метода контент-анализа. Рассмотрение особенностей функционирования рэп-дискурса представляет несомненный интерес для лингвистики и открывают дальнейшие перспективы в разработке лингвистического управления конфликтами.

Ключевые слова: рэп, язык конфликта, конфликт, межкультурная коммуникация, лингвокультура, хип-хоп культура.

Конфликты, происходящие в период глобализации, серьезных перемен, требуют поиска новых способов их решения. Таким образом, языку, как средству коммуникации, отводится особое значение [1, с.7].

Понятие «язык конфликта» не имеет в настоящее время однозначной трактовки. Помимо этого, идут споры, к какой науке его отнести: социолингвистике или лингвосоциологии. В 60-е годы прошлого столетия многие лингвисты говорили о необходимости разграничения социолингвистики и социологии языка (к примеру, в советской социолингвистике об этом высказывался Л.Б. Никольский).

Социолингвистика рассматривалась Л.Б. Никольским как часть лингвистики, а лингвосоциология - как часть социологии [2, с.99].

Проблемная область социолингвистики достаточно обширна: вопросы языковой ситуации, языковой политики, особенности речевого поведения

разных социальных групп. Чем занимается лингвосоциология? Она определяет лингвистические механизмы, способствующие переходу от конфликтной ситуации к созданию толерантности, доверия, лояльного подхода. Также стоит отметить лингвоконфликтологию. Данная дисциплина исследует особенности лингвистических составляющих конфликтов, находящих выход в протестном поведении, изменении аксиологических компонентов в социально важных событиях.

Следовательно, «язык конфликта» затрагивает все три области лингвистической науки и требует комплексного подхода с точки зрения лингвоконфликтологии, лингвосоциологии и социолингвистики.

Анализируя коммуникативные процессы, в условиях общества, претерпевающего изменения, опираясь на систему «конфликт-согласие», мы сталкиваемся с двумя проблемами: с одной стороны-язык агрессии, с другой-язык примирения, компромисса.

Язык конфликта как средство коммуникации в конфликтной ситуации может быть рассмотрен с двух позиций: как средство интерпретации и как средство коммуникации. В первом случае он отображает различные события в СМИ, истории и т.д. Например, стремление вносить изменения в отечественную историю, переосмысливая ее. Конфликтологический контент-анализ демонстрирует, что изменяются не только ценности и действующие лица, но и происходящее вокруг может играть либо второстепенную, либо главную роль.

Язык конфликта присутствует в ежедневной коммуникации. Речь идет о семантических полях «оценка человека» и «свой-чужой». Проблемно-ориентированный анализ данных полей позволяет рассматривать специфику языка конфликта представителей определенных субкультур, этносов. В качестве примеров могут выступать лозунги, плакаты, тексты песен, интервью, призывы и т.д.

Возможно ли считать рэп, а точнее сказать рэп тексты, носителем языка конфликта? Да.

Обращаясь к историческому прошлому данного музыкального стиля, следует вспомнить одного из первых ди-джейев в Америке – Afrika Bambaataa. Будучи представителем хип-хоп культуры, он выбрал себе псевдоним – «Вождь, любящий свой народ» [Wikipedia 2008]. Кроме того, он является основателем полурелигиозной организации – “Zulu Nation”, созданной для продвижения идеологии хип-хопа.

Деятельность организации была завязана на идеи популяризации идей брейк-данса, рэпа, граффити с целью пробуждения понимания национальной самоидентичности и гордости за своих предков в молодом поколении. Помимо этого, основатели данного музыкального направления вдохновлялись мыслью о том, что они могут воспитать законопослушных граждан, отвлечь молодежь от преступного образа жизни. Опираясь на личный опыт, Bambaataa утверждал, что рэп – это способ «мирного» выражения агрессии. Действительно, в рэп-музыке постепенно стали возникать мотивы «черных» кварталов Америки. Музыкальные произведения передавали всю остроту социальных проблем, а именно, дискриминацию по расовому признаку, зависимость от запрещенных веществ, высокую преступность.

Что понимается под конфликтом? Конфликт (от лат. *conflictus*) – столкновение противоположных взглядов, интересов; разногласие, спор [4]. Другие исследователи понимают конфликт как любого рода несогласие, столкновение интересов. Тем не менее, конфликт вовсе не говорит о том, что общение между участниками коммуникативного процесса обязательно должно прекратиться, возможны и дальнейшие отношения, в позитивном или негативном ключе [3, с.200]. Что является причиной коммуникативных конфликтов? Это может быть разница в культурном восприятии, социальное расслоение, конфликты старшего и младшего поколений и т.д.

Проведенный контент-анализ ряда американских рэп-композиций позволил выявить характеристики, говорящие о том, что рэп может быть рассмотрен как язык конфликта:

1. Лозунги и призывы разрушительного плана.

Follow me and do exactly what the song says: smoke weed, take pills, drop outta school, kill people and drink and jump behind the wheel like it was still legal [6]. Автор призывает следовать за ним и совершать все, о чем говорится в песне, а именно: употреблять наркотики, алкоголь и так далее.

2. Переименования оценочного характера.

See, honey...there's a place called heaven and a place called hell. A place called prison and a place called jail. And dad's probably on his way to all of 'em except one [5]. В песне речь идет о контрастах: рае и аде, и возможности попасть в одно из этих мест.

3. Эмоциональность высказываний в сочетании с их противоречивостью.

Yeah, the man's back with a plan to ambush this Bush administration, mush the Senate's face in, push this generation of kids to stand and fight for the right to say something you might not like [8]. С одной стороны, в тексте композиции говорится о том, чтобы напасть на президента, с другой стороны, речь идет о призыве бороться за свои права. Такого рода простые и жесткие предложения могут оказать воздействие на настроение аудитории.

4. Контраст ценностей и «антиценностей», нелепые варианты интерпретации.

They say I walk around like got an "S" on my chest. Now, that's a semi-auto and a vest on my chest. I'm not the type to get knocked for D.W.I. I'm the type to kill your connect when the coke price rise [9]. Сначала следует упоминание о супергерое, потом автор говорит об оружии и наркотиках.

5. Призывы к борьбе с вражеским контингентом, при этом понятие «враг» не имеет четких границ.

They say music can alter moods and talk to you. Well, can it load a gun up for you and cock it too? Well, if it can, c'mon! Sing with me! Sing for the year! Sing for the tear! Sing it with me, just for today, maybe tomorrow the good Lord will take you away... [7]. В песне проскальзывает намек о борьбе с врагом, но непонятно, о каком именно враге идет речь.

Благодаря рассмотренным примерам, возможно увидеть целый ряд функционирования языка конфликта в американских рэп-композициях. Хип-хоп культура внесла свой вклад в процесс межкультурной коммуникации. Через рэп афро-американцам удалось донести свое мировоззрение, собственную интерпретацию проблем другим народам. В область субкультуры хип-хопа попадают социальные проблемы. Так, например, по сообщениям НТВ, рэп-музыка сыграла немаловажную роль в области палестино-израильского конфликта. Помимо традиционных тем этого жанра, были строки про войну и Израиль.

Рэп-тексты представляют несомненный лингвистический интерес и открывают перспективы для исследования в аспекте лингвосоциологии, а также новые возможности в разработке лингвистического управления конфликтами.

Литература

1. Даниленко О.А. Язык конфликта как объект лингвосоциологии / О.А. Даниленко // Язык конфликта как объект лингвосоциологии. – Харьков, 2005. – С. 6-17.
2. Никольский Л.Б. Роль языка в развивающихся странах (предпосылки лингвосоциологии) / Л.Б. Никольский // Народы Азии и Африки. – 1974. - №2. – С.99 – 100.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация / А.П.Садохин // Межкультурная коммуникация. – М.: Альфа – М, Инфра – М, 2004. – С. 198 – 219.
4. Словарь иностранных слов /под ред. И.В. Лехина [и др.], - М.: Русский язык, 1986. – 608 с.
5. Eminem, Bonnie and Clyde [Электронный ресурс] / Eminem. – Режим доступа: <http://lyrics-keeper.com/ru/eminem/bonnie-and-clyde.html>. (Дата обращения: 30.03.2024).
6. Eminem, Role model [Электронный ресурс] / Eminem. – Режим доступа: <http://lyrics-keeper.com/ru/eminem/role-model.html> (Дата обращения: 30.03.2024).
7. Eminem, Sing for the moment [Электронный ресурс]/Eminem. – Режим доступа: <http://lyrics-keeper.com/ru/eminem/sing-for-the-moment.html> (30.03.2024).
8. Eminem, Square dance [Электронный ресурс]/Eminem. – Режим доступа: <http://lyrics-keeper.com/ru/eminem/square-dance.html> (Дата обращения: 30.03.2024).

9. 50Cent, Wanksta [Электронный ресурс]/50Cent. – Режим доступа: <http://lyrics-keeper.com/ru/50-cent/wanksta.html> (Дата обращения: 30.03.2024).

Amiragyan A.S.

Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, Russia

**RAP IS A LANGUAGE OF CONFLICT IN CROSS – CULTURAL COMMUNICATION
(ON THE MATERIAL OF AMERICAN RAP – COMPOSITIONS)**

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article is devoted to rap, as a language of conflict in cross-cultural communication. The aim of the article is identification of specific features of rap-texts as a language of conflict in the American linguistic culture. The term “language of conflict” in the sphere of linguistic conflict studies, linguistic sociology and social linguistics is clarified in the article. The overview of existing theories and concepts is carried out with the use of content-analysis. The review of specific features of rap-discourse is of great interest for linguistic and opens further perspectives in the development of linguistic control of conflicts.

Key words: rap, language of conflict, conflict, cross-cultural communication, linguistic culture, hip-hop culture.

Арабей Е.Д.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия

arabeylena@mail.ru

**СИСТЕМА CONTINUOUS АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА В
КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ**

Работа выполнена под руководством Чикиной Е.Е., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассмотрена система английских глагольных времен в когнитивном аспекте, отражено восприятие времени англичанами. Основной акцент уделяется системе Continuous и ее использованию, а также согласованию с временной системой. Автором проанализирована система английских глагольных времен, исследование показало, что разделение на видовременные формы обусловлено временным восприятием англичан.

Ключевые слова: Английский язык; время; вид глагола; временная форма; продолженное время; грамматическое время; когнитивный аспект.

Язык является важнейшим способом формирования и сохранения знаний человека о мире. Совокупность этих знаний создает временную картину мира, на которую опирается каждый человек. В языковой картине

мира очень важно представление индивида о времени. Культурная специфика восприятия времени неоднократно рассматривалась в теории межкультурной коммуникации. Например, англичане и американцы приписываются к людям, воспринимающим время линейным и конечным. В линейном восприятии время рассматривается как прямой путь из прошлого в будущее, в подобной системе привычнее представлять течение времени с помощью луча [Алдиева 2020: 61].

Используя категорию времени, люди делят свой окружающий мир на несколько сфер, в которых происходят события, в которых человек живет. Значения как раз и возникают из взаимодействия людей с окружающей средой и другими членами общества, контекстуализируясь опытом. Поэтому то, как люди выражают собственные мысли, часто зависит от восприятия и чувственного опыта человека. [Кравченко 2013: 85-87]

Как правило, доказательства восприятия людьми времени через пословицы и выражения относятся к фразеологии, ведь в любом языке есть устойчивая система выражений. Приведем в пример несколько пословиц, которые демонстрируют, что представление о течении времени у англичан выстраивается в линейной форме: «*Time passes like the wind*», «*Time marches on*». Движение времени быстрое, необратимое, его нужно потратить с пользой, хвататься за каждую возможность, и оно сочетается с разделением временных отрезков на категории. [Мирошниченко 2019: 39]

Однако, не менее важно обращаться к грамматике языка, изучая восприятие времени, а именно: к совокупности глагольных форм, которые относятся к базовым элементам речи. [Бочкарев 2016: 85] Когнитивный подход к рассмотрению данной проблемы позволяет выявить не только сущность и глубинность функции связей между использованием грамматики, но и причины осознанного выбора употребления временных форм в конкретных ситуациях. [Кубрикова 2004: 76-77]

С точки зрения грамматики, время – «такая грамматическая категория, посредством форм которой так или иначе определяется временное отношение между процессом, обозначенным данной формой глагола, и моментом речи, причем именно этот последний момент выступает в качестве «нуля» на линии времени». [Селезнева 2011: 389]

«Нулем» на обозначенной линии времени выступает настоящий момент речи. И если мы попытаемся представить течение времени как прямую цепь событий, тогда, по мнению В.Я. Плоткина, на данной прямой, на которой момент речи обозначен с помощью точки, будет разделение также на два луча, предполагающих разделение на прошлое и будущее. [Плоткин 1975: 66]

Отрезок времени, который включает в себя момент речи, может иметь разную протяжённость: от нескольких минут до бесконечного момента. Прошлое же определяется как отрезок времени, который предшествовал настоящему и не включает в себя момент речи. Будущее - это отрезок времени, который начнет свое течение после настоящего, оно также не включает в себя момент речи говорящего. [Бочкарев 2016: 85] Разделение временной прямой на отрезки не заканчивается тремя, оно дополняется разделением, которое выражает относительность событий, находящихся в рамках одного временного промежутка, но имеющих разное отношение к настоящему моменту времени. [Бочарова 2023: 132] Пространство и время в языке «находят выражение посредством основных моментов восприятия через видовременные категории, на их основе формируются все грамматические паттерны, используемы в языке на когнитивной основе» [Бочарова 2023: 135].

Специфика английской категории времени состоит в том, что «все ситуации, связанные с прошедшим временем тем или иным образом, носители английского языка представляют отдаленно, эти ситуации на момент речи уже недоступны и неактуальны. С другой точки зрения,

ситуации, связанные с настоящим и будущим временем, при использовании грамматически мы можем показать доступность восприятия в момент речи говорящего» [Дружинин 2017: 200-201]. Кроме того, англичане часто проявляют большую категоризацию для согласования описываемых действий и состояний с прошедшим временем, указывая на то, что действие не имеет отношения к моменту настоящего, а также определенную возможность их несостоявшейся реализации в прошлом.

Цель данной работы – рассмотреть особенности восприятия времени, заложенные во внутренней форме системы времен *Continuous* современного английского языка, выражающей продолжительное действие во времени.

Большинство временных форм английского глагола, в том числе времена системы *Continuous* являются составными, то есть аналитическими. С точки зрения своей грамматической формы они представляют из себя фразеологизмы. Следовательно, имеет место рассмотрение временных форм с точки зрения лексических фразеологизмов – сопоставление внутренней формы времен с их лексическим значением. Используя когнитивный метод, мы приблизимся к пониманию функционирования мышления человека. [Вежбицкая 1999]

Использование системы *Continuous/Progressive* подразумевает под собой протяженность действия. В английском языке используется для длительных действий, которые происходят в определенный момент времени, или для выражения временных ситуаций, которые находятся в процессе развития. Эти времена указывают на продолжительность или временной охват действия.

Рассмотрим внутреннюю форму *Continuous*, составляющая, по сути своей, составное именное сказуемое, в конструкции «*to be + Gerund*» (быть + герундий).

Перед собой мы имеем устойчивый грамматический фразеологизм, который используется для описания действий, происходящих длительное

время. Грамматическая форма фразеологизма не совпадает с содержанием его лексического значения. Внутренняя форма фразеологизма показывает когнитивное прочтение лексического значения и отношения к феномену системы Continuous. Изначально герундий представлял из себя отглагольное существительное.

Сама модель под собой подразумевает приравнивание двух существительных благодаря глаголу «to be». Глагол «to be» еще со времен Староанглийского употребления обозначал «быть, существовать, становиться». В средневековые английские формы Continuous не существовало. Вместо них использовались формы герундия, например, в дословном представлении на современный английский: «*Were you today on hunting?*» - Был ты сегодня на охоте? Получаем составное именное сказуемое, в котором подлежащее приравнивается к месту действия, таким образом возникает пространственная локализация. Она становится ведущим признаком для подлежащего: главное выразить то, где оно находится, в процессе какого действия.

Со временем, будучи синонимичными, формы герундия и причастия слились в понимании англичан, редуцировав суффиксы и искоренив предлог между вспомогательным глаголом и существительным. Произошел переход от пространственной локализации к качественной характеристике длительного действия.

В когнитивной лингвистике время и пространство имеют схожее понятие. [Вежбицкая 1999] Использование современных форм Continuous сохраняет когнитивное использование древней формы, когда предлог «*on*» еще не редуцировался, обозначая собой местоположение в пространстве. Следовательно, современное значение местоположения во времени метафорически означает пространственную локализацию.

Форма Present Continuous используется для выражения действий, которые происходят в настоящий момент времени или в настоящем периоде

времени. По сравнению с Present Simple, высказывание наподобие «*now while I am speaking*» выходит за рамки нулевой точки отчета, так как процесс говорения выражен не конкретным моментом, а продолжающимся действием. [Турсунназарова 2017: эл. рес.] Таким образом, момент этого действия может быть обозначен длительным периодом времени – обстоятельством времени, например, *this month, this century*, и так далее. Однако, с другой стороны, момент протяженного действия лексическим способом ограничивается, маркеры создают временные рамки выполнения данного действия. Поэтому, с грамматической точки зрения, можно поставить под вопрос временную протяженность действия. Не упоминая того, что ограничение длительного по времени действия также может подразумеваться в контексте предложений. [Лутфуллина 2015: 26-28]

Форма Past Continuous используется для описания действий, которые происходили в определенный момент в прошлом. Past Continuous детализирует способ протекания действия, указывая определенный момент в сфере прошедшего времени. [Турсунназарова 2017: эл. рес.] Пример «*She was watching TV when I arrived*» показывает определенный момент в прошлом (момент прибытия/возвращения), в котором происходило действие, выполняемое подлежащим. Таким образом, обстоятельство времени также ограничивает процессуальность выполняемого действия. [Демидкина 2017: 109]

При использовании формы в придаточном предложении, конструкция Past Continuous обозначает одновременность действия придаточного предложения с действием, обозначенным в главном предложении, например, «*He was making dinner when I called*». [Лутфуллина 2015: 26-28]

Форма Future Continuous используется для выражения длительных действий, которые будут происходить в определенный момент в будущем.

Future Continuous указывает на момент в будущем, в который будет происходить мыслимый процесс. Для построения времени используется

конструкция «will/shall + V-ing», в которой «will» имеет значение «хотеть», а «shall» – «быть должным сделать что-либо». Некоторые исследователи продолжают считать, что использование форм «will/shall» имеет модальную окраску, если они стоят под ударением. [Казионова 2023: 1466] Однако, употребляется такая форма не часто, ведь сложно запланировать точное протекание процесса в будущем. [Казионова 2023: 1467] Пример «*They will be working on a new project next week*» определяет момент в будущем, в который будет протекать действие, но тем же временем продолжительное действие, т.е. обстоятельство времени, имеет границы – следующую неделю. [Турсунназарова 2017: эл. рес.]

В когнитивном понимании форм Continuous потенциал был заложен в изначальной форме, однако она получила еще несколько использований, лексически не связанных с основным значением. Сама по себе конструкция несет потенциал для обозначения будущего времени, намерений исполнения действия в будущем времени, а также непосредственного будущего, которое случится в ближайший момент. [Коршунова 2022: 57]

Производными значениями видовременной формы Continuous выступают конструкция: «*to be going to + инфинитив*».

Рассматривая конструкцию грамматически, ее форма не выражает намерения, относящегося к будущему времени, однако семантически, конструкция употребляется именно в ключе действия, которое относится к будущему. [Казионова 2023: 1468]

Обращая внимание, можно заметить, что основным побуждающим действием в конструкции является глагол «to go» вместе с частицей направленности действия, которые, при совместном использовании, приравнивают намерение к действию в ближайшем будущем, таким образом отождествляя динамическую направленность. С точки зрения лексической модели получается следующий результат: намерение движения в будущее, с которым используется глагол «to go» ограничивается формой «-ing». Цель

действия в результате ограничивает движение к ее выполнению. Следовательно, когнитивное значение намерения исполнения действия в будущем времени было заложено еще во внутренней форме конструкции.

Пример «*Are you going to sleep in the room tonight?*» грамматически относится к настоящему времени, но семантически показывает намерение говорящего, его планирование, обстоятельство времени связано с моментом в будущем «сегодня ночью», т.е. через несколько часов.

Одной из функций конструкции также служит лексическое обозначение непосредственного будущего, которое выражается формой «*to be going to + инфинитив*». В ней говорящий использует некую эмоциональную окраску, отражая отношение к действию, которое произойдет совсем скоро. Конструкция является производным от первого значения, по нашему предположению, выражение отношения говорящего к описанной ситуации возникает из-за того, что предвидится ближайшее будущее и ожидается определенный результат.

Например, «*The rain is never going to stop*» показывает не только то, что в ближайшем будущем дождь не прекратится, но и отношение говорящего к факту, его расстройство и некое раздражение.

Однако, подробнее рассматривая конструкцию Continuous, мы четко можем видеть то, что при ее когнитивном использовании границы, определенные временем, начинают стираться, истончается грань между временными значениями будущего и прошлого.

Таким образом, рассматривая когнитивное восприятие системы Continuous в английском языке, смело можно сказать о том, что при использовании видовременной формы, англичане и американцы неосознанно воспринимают грамматическое прочтение системы процессуального действия, используя ее, хоть синтаксический смысл и отличается от грамматического построения фразеологизма. Большинство современных носителей языка или попросту говорящих на этом языке не задумывается о

том, что в составе грамматической формы Continuous исторически заложен не только потенциал обозначения процессуального действия, но и обозначение местоположения и рода занятия. В этом и заключается когнитивный аспект использования видовременной формы англоговорящими.

Литература

1. Алдиева М.Ш. Концепт «Время» в английской языковой картине мира // Гуманитарные и социальные науки. 2020. №5. С. 57-63. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-angliyskoy-yazykovoy-kartine-mira> (Дата обращения: 28.10.2023)
2. Бочарова М.Н. Роль функции аспектуально-темпоральных значений в формировании восприятия времени и пространства при изучении иностранного языка с аналитической структурой // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. №2. С. 131-136. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-funktsiy-aspektualno-temporalnyh-znacheniy-v-formirovanii-vospriyatiya-vremeni-i-prostranstva-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (Дата обращения: 30.10.2023)
3. Бочкарев А.И., Скворцова Е.Б. Когнитивный подход к изучению категории развития в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 12(66): в 4-х ч. Ч. 4. С. 84-86. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-k-izucheniyu-kategorii-razvitiya-v-angliyskom-yazyke> (Дата обращения: 15.02.2024)
4. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков; [пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Булыгиной]. – М.: Яз. рус. культуры, 1999. 776 с.
5. Демидкина Д.А. Темпоральное и референциальное значение видовременной формы Past Continuous в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 9(75): в 2-х ч. Ч. 1. С. 108-110. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/temporalnoe-i-referentsialnoe-znachenie-vidovremennoy-formy-past-continuous-v-angliyskom-yazyke> (Дата обращения: 10.01.2024)
6. Дружинин А.С., Поляков О.Г. Когнитивная семантика в обучении грамматике английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №10(76): в 3-х ч. Ч. 1. С. 199-202. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-semantika-v-obuchenii-grammatike-angliyskogo-yazyka-na-primere-soglasovaniya-vremen> (Дата обращения: 23.10.2023)
7. Казионова Е.Н., Павлова О.А. Особенности выражения семантики будущности неличными формами английского глагола // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Том 16. №5. С. 1465-1469. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vyrazheniya-semantiki-buduschnosti-nelichnymi-formami-angliyskogo-glagola> (Дата обращения: 27.10.2023)
8. Коршунова Е.Н., Салькова М.А. Диахронические процессы в грамматике английского языка: Экспансия Continuous // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 3 (858). С. 54–61. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diahronicheskie-protsessy-v-grammatike-angliyskogo-yazyka-ekspansiya-continuous> (Дата обращения: 20.11.2023)
9. Кравченко А.В. Когнитивная грамматика на уроке английского, или как облегчить жизнь русским студентам // Вестник МГИМО Университета. 2013. С. 83-89.

[Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-grammatika-na-uroke-angliyskogo-ili-kak-oblegchit-zhizn-russkim-studentam> (Дата обращения: 29.10.2023)

10. Кубрякова Е.С., Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. - М.: Языки славянской культуры, 2004. - 560 с.

11. Лутфуллина Г.Ф. Репрезентация ситуации восприятия временными формами английского языка // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. №2 (34). С. 23-32. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-situatsii-vospriyatiya-vremennymi-formami-angliyskogo-yazyka> (Дата обращения: 18.03.2024)

12. Мирошниченко Е.Н. Взгляд на менталитет англичанина через концепты времени и пространства в английских пословицах // Наука, образование и культура. 2019. С. 37-42. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyad-na-mentalitet-anglichanina-cherez-kontsepty-vremeni-i-prostranstva-v-angliyskih-poslovitsah> (Дата обращения: 31.10.2023)

13. Плоткин В.Я. Грамматические системы в английском языке. Кишинев: Изд-во Штиинца, 1975. 127 с.

14. Селезнева О.Н. Философское и грамматическое понятие времени, асимметричность временной системы английского языка // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. №1. С. 388-391. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskoe-i-grammaticeskoe-ponyatie-vremeni-asimmetrichnost-vremennoy-sistemy-angliyskogo-yazyka> (Дата обращения: 31.10.2023)

15. Турсунназарова Э. Виды временных форм глагола и случаев их употребления в современном английском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-vremennyh-form-glagola-i-sluchaev-ih-upotrebleniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (Дата обращения: 30.10.2023)

Arabey E.D.

Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, Russia

THE CONTINUOUS SYSTEM OF ENGLISH VERB IN THE COGNITIVE ASPECT

The work was carried out under the guidance of Chikina E.E., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Abstract. This article examines the system of English verb tenses in the cognitive aspect, reflecting the perception of time by the Englishmen. The main emphasis is on the Continuous system and its use, as well as coordination with the tense system. The author analyzed the system of English verb tenses; the study showed that the division into tense forms is due to the temporal perception of the Englishmen.

Key words: English language; tense; type of verb; tense form; continuous; grammatical tense; cognitive aspect.

Богослова А.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

linabgsehkjoo@gmail.ru

КОНЦЕПЦИЯ МЕНТАЛИТЕТА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Работа выполнена под руководством Цветковой М. В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие менталитета в англоязычной среде. На основе исторического и сравнительно-сопоставительного методов исследуется формирование концепции менталитета и виды ее трактовки. Сделаны выводы о лексическом значении термина *mentality* в англоязычном дискурсе и выделены сферы применения рассматриваемого понятия.

Ключевые слова: менталитет; мышление; образ мышления; концепция; коллективное мышление; национальный характер.

Понятие менталитета вызывает интерес в различных академических дисциплинах, включая историю, социологию, антропологию, психологию и межкультурную коммуникацию. В последнее время этот термин стал часто использоваться не только в научно-популярной среде, но и в рамках научных исследований и статей, в которых авторы пытаются рассматривать менталитет через различные парадигмы. Однако если выйти за пределы русскоязычного дискурса, то понятие менталитета довольно быстро пропадает из информационного и научного полей. В данной статье рассматривается концепция менталитета в англоязычной среде в параллель тому, как данную концепцию используют русскоязычные исследователи.

Менталитет – это совокупность устойчивых психологических особенностей, характеризующих способы мышления, поведения и чувствования людей в определенной культурной или социальной группе [Ожегов, Толковый словарь русского языка, с. 1376]. Он включает в себя установки, ценности, предпочтения, традиции и другие аспекты, которые формируются под влиянием общественной среды и культурных

особенностей группы людей, передаваясь из поколения в поколение. Менталитет может проявляться в образе жизни, отношениях с окружающими, способах решения проблем и восприятии мира. Данная черта по определению присуща человеку с рождения и неизменна.

Если говорить упрощенно, то зачастую менталитет используется в значении концепции коллективного ума или же характера отдельно взятой нации или гражданской общности, представляя его синонимичным выражению «национальный характер» [Прожилов, 2014, с. 84]. Такую концепцию все чаще подвергают критике различные исследователи, особенно те, кто занимается социологическими науками, ведь такая трактовка не только упрощает такую сложную структуру, как общество, но и используется как элемент пропаганды в том числе [Митина, 1994, с. 53]. Однако в таком понимании этот термин используется преимущественно только в русскоязычном пространстве. Если обратиться к переводчику, то «менталитет» будет переводиться на английский как *mentality*, что не является дословным переводом. Данное слово можно перевести как склад ума, умственные способности или интеллект. Также среди вариантов перевода можно найти «способ мышления», что наиболее близко к тому понятию, в котором слово «менталитет» используется в русскоязычном дискурсе.

Термин «менталитет» впервые встречается в французском языке. Его ввел французский этнолог и антрополог Люсьен Леви-Брюль, который наблюдал за первобытными племенами и, сравнивая их мышление с мышлением современных ему европейцев конца XIX - начала XX веков, выделял отличия между двумя наблюдаемыми группами. Эти отличия он и назвал *mentalité*, выступая с тезисом о том, что данные отличия являются врожденными и неизменными компонентом личности, а не результатом воздействия культур [Леви-Брюль]. В 1920-х годах во Франции появилась историческая «Школа Анналов», в которой также использовался термин

mentalité, но в ином значении, нежели в ранее использованном Леви-Брюлем. Представители этой школы считали, что мышление людей зависит от той исторической эпохи, в рамках которой находится отдельно взятая для рассмотрения группы людей, будь то гражданское общество, нация или раса [Buchanan, 2024].

Само слово *mentality* встречается в английском языке приблизительно начиная с 1690-х годов, используясь в значении «умственное действие» или «сила интеллекта»; в значении «интеллектуальная активность» данное слово входит в обиход с 1856 года, а трактовка слова как «образ мышления» относится к 1895 году. Образуется из прилагательного *mental* (англ. умственный) с добавлением словообразовательного элемента *-ity*, который используется для образования абстрактных существительных из прилагательных, обозначающих «состояние или качество бытия». Данный словообразовательный элемент восходит к среднеанглийскому *-ite*, пришедшему в английский язык из старофранцузского *-ete* [Online Etymology Dictionary]. Прослеживая эволюцию данного слова в английском языке можно заключить, что несмотря на заимствование термина, полностью слово *mentality* не перенимает значение своего прародителя из французского языка, хоть и имеет с ним общие смысловые оттенки. Словарь Cambridge Dictionary дает такое определение данного слова: особый способ мышления человека или группы людей о чем-либо [Cambridge University Press & Assessment 2024].

Гораздо чаще, говоря об образе мышления англоязычный дискурс прибегает к понятию *mindset*. Словарь Cambridge Dictionary определяет данный термин как образ мышления человека и его сложившееся мировоззрение [Cambridge University Press & Assessment 2024]. В более широком смысле данное слово используется для обозначения устоявшегося набор установок человека или группы людей в отношении культуры, ценностей, философии, образа мыслей, мировоззрения и

предрасположенности. Помимо социологии, данный термин также присутствует в лексиконе когнитивной психологии, обозначая когнитивный процесс, который активируется при выполнении какой-либо задачи. Рассматривая термин *mindset* можно говорить о том, что он является синонимом к слову *mentality*.

Одним из первых объемных англоязычных исследований в данной области стали работы профессора психологии Питера Гольвицера, работавшего в Нью-Йоркском исследовательском университете США. В своих исследованиях, проводимых в 1990-х годах, он описал теорию данного понятия и разработал концепцию реализации намерения [Gollwitzer, 2012]. Также коллективное мышление (*mindset*) описано в исследовании профессора Калифорнийского университета, заведующего кафедрой когнитивных наук Эдвина Хатчинса «Познания в дикой природе» 1995 года, который также рассматривал данный термин через призму когнитивной психологии [Hutchins, 1995]. Что касается более современных исследований, то концепция коллективного разума находит свое отражение больше в социологических исследованиях. Эта теория выходит за рамки традиционной теории исследования сознания, которая фокусируется на индивидуальных психических состояниях, подчеркивая важность рассматривания каждого человека как личности, которая обладает уникальным опытом, характером, установками и ценностями, которые могут меняться с течением жизни [Yolles, 2021].

На современном этапе англоязычный дискурс не рассматривает менталитет как нечто статичное и неизменное. Говоря о формировании менталитета человеческих общественных групп, утверждается, что складывание менталитета происходит на протяжении всей истории этой группы: он меняется, дополняется новыми чертами, лишается утративших актуальность характеристик. Типология индивидуального менталитета

складывается в ходе развития общественных отношений [French, 2016, p. 675].

Таким образом, термин *mentality* в контексте англоязычной среды относится к особому способу мышления человека или группы людей о вещах, охватывающих его/их ментальную установку, мировоззрение, душевное состояние, а также ментальные склонности или характер. Он отражает установки и способы мышления, формирующие поведение, восприятие и реакцию на различные социальные ситуации. В отличие от «менталитета» в русскоязычном дискурсе, английское слово *mentality* не фокусируется на некоторой абстрактной общности людей, будь то гражданское общество того или иного государства, нация или раса. Рассматривая *mentality* в том числе как характеристику индивидуальную, а не сугубо коллективную, англоязычный дискурс расширяет само понятие менталитета, хоть и не отвечает на ряд вопросов критиков данной концепции. Помимо социальных наук, изучение менталитета в англоязычной среде широко используется в когнитивной психологии и других областях.

Литература

1. Леви-Брюль, Люсьен. Первобытное мышление // Атеист. — М., 1930.
2. Митина О. С., Петренко В. Ф. Психосемантическое исследование политического менталитета // Общественные науки и современность. 1994. №6. С. 52–54.
3. Ожегов С. И. Менталитет // Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 28-е изд. перераб. — М.: Мир и образование, 2014. — 1376 с.
4. Прожилов А. В. Национальный характер или этнический стереотип. К вопросу о терминах и мифологемах // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. — 2014. — № 7. — С. 82—85.
5. Buchanan A. The history of mindset: Honouring lineage, transcending partial stories, making mindset research and practice an interdisciplinary and intergenerational project, 2024
6. Cambridge University Press & Assessment 2024 URL: <https://dictionary.cambridge.org/us/> (Дата обращения 26.03.2024)
7. French R. P., II. (2016). The fuzziness of mindsets: Divergent conceptualizations and characterizations of mindset theory and praxis // International Journal of Organizational Analysis, 2016 – Vol. 24(4) – Pp. 673–691.
8. Gollwitzer P. M. (2012). Mindset theory of action phases. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.) // Handbook of Theories of Social Psychology Thousand Oaks, CA: SAGE, 2012 – Vol. 1 – Pp. 526–545.
9. Hutchins, Edwin, Cognition in the Wild // Cambridge, Mass.; London: MIT Press, 1995

10. Online Etymology Dictionary, URL: <https://www.etymonline.com/> (Дата обращения 26.03.2024)

11. Yolles, Maurice; Fink, Gerhard. A Configuration Approach to Mindset Agency Theory // Cambridge University Press, 2021.

Bogoslova A. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE CONCEPT OF MENTALITY IN THE ENGLISH-SPEAKING ENVIRONMENT

The work was carried out under the guidance of Tsvetkova M. V., Candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstract. This article discusses the concept of mentality in the English-speaking environment. On the basis of historical and comparative methods, the formation of the concept of mentality and the types of its interpretation are investigated. Conclusions are drawn about the lexical meaning of the term mentality in English-language discourse and the spheres of application of the concept under consideration are highlighted.

Keywords. Mentality; mindset; collective thinking; concept; national character.

Буйчик К.Е.

Полоцкий государственный университет

имени Евфросинии Полоцкой, Беларусь

svetand@1953@mail.ru

ЭМПАТИЯ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Работа выполнена под руководством Андриевской С.В., канд.ист.наук., доц.

Аннотация. В статье исследуется уровень эмпатии и стратегии поведения в конфликте у студентов лингвистических специальностей. Выявлено, что доминирующей стратегией поведения в конфликте у студентов является стратегия «компромисс». Выявлено, что большинство студентов имеют высокий уровень эмпатии. Установлено, что чем выше эмпатия у студентов лингвистических специальностей, тем реже они выбирают стратегию «соперничество».

Ключевые слова: эмпатия, стратегии поведения в конфликте, студенты, общение, межличностное взаимодействие.

Для студентов лингвистических специальностей, постоянно находящихся в межличностном взаимодействии, профессиональная сфера которых непосредственно связана с общением, важны эмпатия и умение избирать верную стратегию в случае возникновения конфликта.

Эмпатия (от. греч. *empathia* – вчувствование, сочувствование) – способность человека отождествлять (идентифицировать) один из своих Я-образов с воображаемым образом «иного» человека. Термин введен Э. Титченером [Новая философская энциклопедия, 2001].

В обиходе эмпатию понимают как умение сочувствовать, сопереживать. Однако, существует много научных концепций эмпатии. Целую группу этих концепций составляют психологические, которые ставят в эмпатии на первое место эмоциональный компонент.

Эти концепции трактуют эмпатию как опосредованный ответ на воспринятое эмоциональное состояние другого человека. Вместе с тем, некоторые авторы отмечают, что возможны случаи контрастной эмпатии, при которой эмоции наблюдателя и эмоции наблюдаемого имеют разную природу. Например, удовлетворение, причиной которого может быть чужое страдание, также будет классифицироваться как явление эмпатии. Другие исследователи исходят из когнитивного понимания эмпатии, которое контрастирует с рассмотренным выше эмоциональным подходом. Они определяют эмпатию с точки зрения понимания другого человека, принятия роли, интерпретации поведения [Басова, 2012].

Формирование эмпатии происходит в процессе получения опыта социального взаимодействия, знакомства со спектром чувств и переживаний, наличием «близости» с другим человеком [Полякова, 2008, с. 387].

Эмпатия способствует сбалансированию межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитие у человека эмпатии – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют «вникания» в мир партнёра по общению. Это качество присуще каждому, но развито не у всех одинаково.

Эмпатию многие авторы рассматривают как сложное психическое явление, имеющее социально-психологическое происхождение и многоуровневую структуру, с представленностью на сознательном и

бессознательном уровнях психики. Эмпатия реализуется в форме процесса, свойства, состояния и означает способность проникать во внутренний мир другого человека, понимать его мысли, чувства, состояния, сопереживать им, а также реагировать в ответ на них [Полякова, 2008, с. 386]. Мы видим, что трактовки понятия «эмпатия» специалистами многогранны. Все они сходятся в одном: без эмпатии невозможно ни общение, ни межличностное взаимодействие. Особенно важна эмпатия в профессиях, постоянно связанных с общением.

Распространённое определение конфликта следующее: конфликт – это проявление объективных противоречий, выражающееся в противоборстве сторон. Существует пять основных стратегий разрешения конфликта, в основу которых положена система, называемая «тестом Томаса – Килменна». Авторы, разработавшие методику исследования способов поведения личности в конфликте, выделяют следующие стратегии:

«Противоборство, конкуренция» - эта стратегия поведения в конфликте характеризуется активной борьбой индивида за свои интересы с применением всех доступных ему средств.

«Сотрудничество» - эта стратегия, при которой индивид активно участвует в поиске решения, удовлетворяющего всех участников взаимодействия, при этом отстаивает и свои интересы.

«Компромисс» - это стратегия поведения в конфликте, когда действия участников направлены на поиски решения за счет взаимных уступок, на выработку промежуточного решения.

«Уступка или приспособление» - это стратегия поведения, когда действия одного участника конфликтной ситуации направлены на сохранение или восстановление благоприятных отношений с оппонентом путем сглаживания разногласий.

«Уклонение» - эта такая стратегия поведения в конфликте, когда участник общения не хочет сотрудничать для выработки решения,

воздерживается от высказывания своей позиции, уклоняется от межличностного взаимодействия [Джумахонзода, Андриевская, 2022, с. 65].

Целью исследования было выявление доминирующих стратегий поведения в конфликте у студентов лингвистических специальностей («романо-германская филология», «лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации»), измерение уровня эмпатии и поиск взаимосвязи стратегий поведения в конфликте и эмпатии у студентов. Количеств испытуемых: 50 студентов 1-4 курса. Исследование состояло из трёх этапов: измерение уровня эмпатии, выявлением предпочитаемых стратегий поведения в конфликте и поиск взаимосвязи между стратегиями поведения в конфликте и эмпатией у студентов.

Исследование эмпатии у студентов лингвистических специальностей проводилось по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна; исследование стратегий поведения в конфликте у студентов проводилось по методике «Тест Томаса-Килманна на стиль поведения в конфликтной ситуации» (в адаптации Н.В. Гришиной). Были получены данные, исходя из которых, мы можем сделать вывод, что численно преобладают студенты с высоким уровнем эмпатии. По полученным данным у 74% испытуемых студентов высокий уровень эмпатии; у 16% студентов – нормальный уровень эмпатии; очень высокий уровень эмпатии у 8% студентов; 2% студентов имеют низкий уровень эмпатии.

Далее было проведено тестирование студентов по методике «Тест Томаса-Килманна на стиль поведения в конфликтной ситуации». Полученные результаты отражены на столбиковой диаграмме (см.рис.1).



Рис. 1. Средние показатели у студентов по шкалам теста Томаса- Килманна на стиль поведения в конфликтной ситуации

Из рисунка 1 мы видим, что наиболее часто выбираемая студентами стратегия поведения в конфликте – это «компромисс», а вот стратегия «соперничество» избирается испытуемыми студентами реже всего.

Согласно полученным нами данным, 22% студентов предпочитают компромисс как стиль поведения в конфликте; 20% предпочитают сотрудничество, столько же избегание и приспособление; относительно наименее предпочитаемый стиль поведения в конфликте у студентов это соперничество 18%.

Студенты, выбирающие «компромисс» (средние значения по этой шкале – 7,64 балла) как стиль поведения в конфликте часто готовы частично пожертвовать своими интересами и завершить конфликт без перехода в состояние обострения конфликта. Они готовы простить оппонента, отказаться от части требований, частично признать правоту оппонента.

По шкале избегание средние значения у студентов составили 6,06 балла. Избегание можно назвать уходом от решения проблемы, когда одна из

сторон пытается выйти из конфликта при минимуме действий и ущерба. Обычно используется уже после неудачных попыток отстоять свою правоту. Конфликт в таком случае остается неразрешенным, но затухает на какое-то время или навсегда.

По шкале стратегии «приспособление» средние значения студентов составили 5,968 балла. Приспособление в общении у студентов может выражаться в добровольном или вынужденном отказе от продолжения конфликта, принятие позиции оппонента, «приспособление» к ней.

Наиболее конструктивной и эффективной стратегией в конфликте считается «сотрудничество», по этой шкале у студентов средние значения составили 5,94 балла. Эта стратегия поведения в конфликте хорошо работает при обоюдном желании оппонентов разрешить конфликт и умении слушать и понимать противоположную сторону.

Стратегия «соперничество» - эта стратегия, которую студенты избирают реже всего. Средние значения по данной шкале – 4,3 балла. Соперничество считается конфронтационной стратегией, когда в выигрыше может оказаться только одна из сторон межличностного взаимодействия. Стратегия предусматривает противостояние сторон конфликтной ситуации.

На третьем этапе нашего исследования была проведена статистическая обработка данных с помощью пакета «Statistica 8». С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлена взаимосвязь между переменными «Уровень эмпатии» и «Стиль поведения в конфликтной ситуации» (см. таблицу 1).

Из таблицы 1 видно, что обнаружена значимая корреляционная связь между показателями испытуемых студентов по шкале методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна, Н. Эпштейна и показателями шкалы Теста Томаса Килманна на стиль поведения в конфликтной ситуации «соперничество/конкуренция», так как уровень значимости $p=0,04 < 0,05$.

Таблица 1 – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для переменных «Уровень эмпатии» и «Стиль поведения в конфликтной ситуации»

Переменные	r	p
Уровень эмпатии/ соперничество	-0,29	0,04
Уровень эмпатии/ сотрудничество	-0,04	0,76
Уровень эмпатии/ компромисс	-0,05	0,72
Уровень эмпатии/ избегание	0,24	0,09
Уровень эмпатии/ приспособление	0,27	0,05

Примечания: p – уровень значимости; r – коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Выявлена только одна статистически значимая взаимосвязь (между уровнем эмпатии и стратегией «соперничество»), уровень значимости $p=0,04 < 0,05$. Мы видим из таблицы 1, что взаимосвязь обратная слабая ($r = -0,29$), это означает, что при увеличении уровня эмпатии снижается вероятность избрания студентами такой стратегии, как «соперничество». Это может объяснено тем, что студенты, которые обладают высоким уровнем эмпатии лучше понимают мотивы поведения другого человека, его чувства, могут поставить себя на место оппонента и не избирают конфронтационную стратегию «соперничество».

Данные нашего исследования согласуются с данными исследователей из Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (Россия) Л.А. Аркеловой, Ю.М. Босенко [Босенко, 2019, с. 30].

Между показателями по другим шкалам методик «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна, Н. Эпштейна и «Тест Томаса-Килманна на стиль поведения в конфликтной ситуации» взаимосвязей не выявлено. Гипотеза о наличии взаимосвязи между стратегией поведения в конфликте у студентов и эмпатией подтвердилась частично.

Таким образом, доминирующей стратегией поведения в конфликте у студентов является стратегия «компромисс», а большинство студентов лингвистических специальностей обладают высоким уровнем эмпатии. Обнаружена значимая взаимосвязь между показателями испытуемых студентов по шкале «Уровень эмпатии» методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна, Н. Эпштейна и показателями шкалы «соперничество» «Теста Томаса-Килманна на стиль поведения в конфликте». Следовательно, чем выше эмпатия у студентов лингвистических специальностей, тем реже они выбирают стратегию «соперничество».

Литература

1. Босенко Ю. М. Взаимосвязь уровня эмпатии и стиля поведения в конфликте у бакалавров физической культуры в процессе профессиональной подготовки / Л.А. Аркелова, Ю.М. Босенко // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – Краснодар, 2019. – № 1. – С. 28 – 30.
2. Басова А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии / А. Г. Басова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 8 (43). — С. 254 - 256. — URL: <https://moluch.ru/archive/43/5271/> (Дата обращения: 10.04.2024).
3. Гаврилова, Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 107–114.
4. Джумахонзода Г., Андриевская С.В. Интроверсия-экстраверсия и стили поведения в конфликте у белорусских и иностранных студентов / С.В. Андриевская, Г. Джумахонзода // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. - Новополоцк: Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой, 2022. - № 13(38). - С. 65 – 69.
5. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Под редакцией В. С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001. – Электронный адрес: <https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com/9477-%D0%AD%D0%9C%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%AF>. (Дата обращения: 09.04.2024)/
6. Полякова В.В. Формирование социально-ориентированных признаков эмпатии и временной перспективы как профилактика отклонений в поведении подростков, 2008. – Электронный адрес: [file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/formirovanie-sotsialno-orientirovannyh-priznakov-empatii-i-vremennoy-](file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/formirovanie-sotsialno-orientirovannyh-priznakov-empatii-i-vremennoy)

Buychik K.E.

Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk, Belarus

**EMPATHY AND STRATEGIES OF CONFLICT BEHAVIOUR IN STUDENTS OF
LINGUISTIC SPECIALITIES**

*The work was carried out under the guidance of Andrievskaya S.V., Candidate of Historical
Sciences, Associate Professor.*

Annotation. The article studies the level of empathy and strategies of conflict behaviour in students of linguistic specialties. It is revealed that the dominant strategy of conflict behaviour in students is the strategy of "compromise". It is revealed that the majority of students have a high level of empathy. It was found that the higher the empathy of students of linguistic specialties, the less often they choose the strategy "rivalry".

Keywords: empathy, conflict behaviour strategies, students, communication, interpersonal interaction.

Беляева А.И., Буракова И.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

iirinnaby@gmail.com

**ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ
ФИЛЬМА «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»**

Аннотация. В данной статье рассматривается определение, особенности и трудности употребления фразовых глаголов. Цель данного исследования – показать важность изучения и правильного употребления фразовых глаголов; определить виды фразовых глаголов; разобрать их использование на примере фильма «Гордость и предубеждение» 2005 г.; выделить самый распространенный вид фразовых глаголов, который встречается в данном фильме.

Ключевые слова: фразовые глаголы; виды фразовых глаголов; трудности употребления; фильм «Гордость и предубеждение»; фразеология.

Одной из самых распространенных проблем при изучении английского языка является процесс овладения фразовыми глаголами. Данные фразеологические единицы являются важнейшим аспектом английского языка в силу своего широкого использования в повседневной речи и письме. Понимание значения фразовых глаголов дает учащимся возможность улучшить свои навыки общения на английском языке и способствует более

точному пониманию носителей языка. С употреблением фразовых глаголов речь говорящего становится естественной, выразительной, четкой и краткой, что очень важно при общении. Иногда использование фразового глагола – это единственный способ выразить мысль.

Число фразовых глаголов английского языка постоянно увеличивается: множество книг и словарей рассматривают различные значения фразовых глаголов, их использование в определенных ситуациях, контекстах и их роль в современном английском языке. Фразовые глаголы являются типом составного глагола: они формируются из глагола в сочетании с одной или несколькими частицами (предлога или наречия, или их совместного использования). Значение фразового глагола может полностью отличаться от значения его отдельных компонентов, что и составляет трудности при переводе.

Употребление фразовых глаголов разнообразно: они часто используются как в разговорном английском, так и в неформальной речи. Они также используются в письменной речи, особенно в романах и других творческих работах. Однако их использование в академическом письме обычно не рекомендуется.

Фразовые глаголы выполняют важную роль в системе английского языка: они выражают широкий спектр значений, от элементарных действий до самых сложных, например:

- break out — внезапно начаться, разразиться
- carry out — выполнять, осуществлять
- look out — быть осторожным
- go out — гаснуть
- come out — выйти
- stand out — выделяться [Голицына, 2019].

Перевод фразовых глаголов может вызвать большие трудности и путаницу при переводе редких произведений с английского языка на другие

языки. Поскольку фразовые глаголы не означают что-то одно, они могут иметь несколько и даже десятки значений. Например, фразовый глагол “come across” может иметь несколько значений:

- случайно найти или встретить
- быть понятным, доходить до собеседника
- пользоваться успехом
- произвести какое-либо впечатление
- отдать требуемое, расплатиться

“Фразовым глаголам уделяется особое место в лексико-фразеологическом фонде современного английского языка.” [Щуцкий, 2012]. Они делают речь лаконичной, но при этом эмоциональной и выразительной. Повышенный интерес ученых и лингвистов к исследованию фразовых глаголов вызван отличительными чертами данных фразеологических единиц, таких как неоднозначность (многозначность), своеобразная специфика, идиоматичность, зависимость от контекста. Можно выделить основные виды фразовых глаголов: образованные с помощью глагола и наречия, глагола и предлога, и совместно с наречием и предлогом. Рассмотреть и проанализировать данные виды можно на основе фильма «Гордость и предубеждение» 2005 г., так как он содержит огромное количество фразовых глаголов.

1. Фразовый глагол с предлогом является самым распространенным видом в данном фильме. Используются такие предлоги как: with, of, for, to, in, on, upon, at, along, from, into, about, out. Сочетание глагола и предлога в английском языке часто образует устойчивое выражение, которые практически являются обособленным словом со своим определенным значением, немного непохожим на значение глагола. Такие сочетания получили название “prepositional verbs” (предложные глаголы). [Поуви, 1990]. Рассмотрим некоторые из них:

- Be acquainted with – быть знакомым с

“Forgive me, but are you **acquainted with** him? With Mr. Darcy?”

Простите меня, но вы с ним знакомы? С мистером Дарси?

- agree to – соглашаться на

“Did I just **agree to** have a dance with Mr. Darcy?” Я что, только что согласилась потанцевать с мистером Дарси?

- get along – жить, обходиться

“Darcy, how does Georgiana **get along**?” Дарси, как поживает Джорджиана?

2. На втором месте по использованию стоит фразовый глагол с наречием. В фильме можно столкнуться с такими наречиями —back, up, away, off, aside, forward, down, out (out может относиться и к наречию (вон, прочь) и предлогу (из, вне)). Можно привести пример некоторых из них:

- cheer up – поднимать настроение, развеселить

“I’m absolutely sure that it will **cheer her up**, Pa.” Я абсолютно уверена, что это поднимет ей настроение, папа.

- look forward – ждать с нетерпением

“The way you behave, anyone would suppose that the girls **looked forward** to a grand heritage.” Судя по тому, как ты себя ведешь, любой мог бы подумать, что девочки с нетерпением ждут грандиозного наследства.

- bring up - воспитывать

“Five girls **brought up** at home without a governess, I never heard of this!” Пять девочек воспитывались дома без гувернантки, я никогда не слышала о таком!

3. Самый малочисленный вид составил фразовый глагол с наречием и предлогом. В данном случае фразовый глагол состоит из 3-х слов. В фильме «Гордость и предубеждение» всего 3 таких фразовых глагола:

- keep out of – беречь от, уберегать от

“Colonel Forster is an intelligent man and will **keep her out of** any real trouble, and she is too poor to be an object of anyone’s attention.” Полковник

Форстер - разумный человек и уберезет ее от любых серьезных неприятностей, а она слишком бедна, чтобы стать объектом чьего-либо внимания.

- put up with – мириться с чем-то; терпеть

“Your fortuneless brother once had to **put up with** my playing during the whole evening.” Твоему несчастному брату однажды пришлось целый вечер терпеть мою игру.

- run away with – дать волю чувствам

“But before I’m **run away with** my feelings, let me state my reasons for getting married.” Но до того, как я дам волю своим чувствам, позвольте изложить мои мотивы для бракосочетания.

Все фразовые глаголы английского языка грамматически делятся на 2 типа: они могут быть разделяемые или неразделяемые (Separable and Inseparable Phrasal Verbs), с учётом того, может ли объект занять место между глаголом и частицей.

1. Разделяемые фразовые глаголы (Separable phrasal verbs) содержат частицу, которую можно отсоединить от главного глагола и переместить в разные позиции внутри предложения, поместив прямое дополнение между ними. Например:

- help on – поддерживать, способствовать

“Bingley likes her extremely, but he might not do more if Jane does not **help him on.**” Бингли она очень нравится, но, возможно, он не сделает большего, если Джейн не поддержит его.

- single out - выбирать

“Almost as soon as I entered the house I **singled you out** as my future life companion.” Почти вскоре, как я вошел в дом, я избрал вас как спутницу моей будущей жизни.

- settle on - выделять

“It will be, if our father will **settle** a hundred pounds a year **on** her.” Так и будет, если наш папа будет выделять ей сто фунтов в год.

2. Неразделяемые фразовые глаголы (Inseparable Phrasal Verbs) имеют частицы, которые невозможно отделить от основы глагола. Данная особенность меняет грамматическую структуру: дополнение должно идти в конце, потому что глагол и предлог должны оставаться вместе. Например:

- proceed from – исходить из

“Do these pleasant signs of attention **proceed from** the momentary impulse or are they the effect of previous study?” Исходят ли эти приятные знаки внимания из сиюминутного порыва или они были придуманы заблаговременно?

- remark on - высказаться

“Mr. Darcy, I talked about the dance, now you have to **remark on** the size of the hall or the number of dancing couples.” Мистер Дарси, я сказала о танце, сейчас вам нужно высказаться о размере зала или числе танцующих пар.

- stay with - гостить

“Could I come and **stay with** you?” Могу ли я приехать и погостить у тебя?

Иногда определить разделяемый глагол или неразделяемый можно по предлогу, стоящему после него. Например: частицы after, across, into и with чаще всего употребляются с неразделяемыми глаголами, а on, off, up, down, in, out, away, back и over с разделяемыми глаголами.

Было выявлено, что из 20 частиц, частицы up, on и to являются наиболее часто встречающимися частицами в 92 фразовых глаголах, представленных в данном фильме. Наименее продуктивными частицами являются: into, forward, from и aside.

Таким образом, изучение фразовых глаголов в английском языке имеет очень важное значение, потому что в русском языке отсутствуют такие глагольные образования. Именно поэтому очень важно различать их смысл и

уметь корректно использовать. Фразовые глаголы отражают уникальность культуры языка и помогают понять особенности английской фразеологии. Фильм «Гордость и предубеждение» является настоящей копилкой фразовых глаголов, ведь здесь встречаются все распространенные и достаточно редкие из них. Изучение фразовых глаголов по фильму значительно повышает интерес к обучению и способствует лучшему их запоминанию.

Литература

1. Голицына Н. Ю. Английский язык. Фразовые глаголы. –Москва: Издательство АСТ, 2019 – 64 с.
2. Поуви Д. Английские фразовые глаголы и их употребление: Учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 1990. —176 с.
3. Щуцкий, А. А. Фразовые глаголы английского языка = English phrasal verbs: учеб.-метод. пособие : в 2 ч. — Барановичи: РИО БарГУ, 2012. — Ч. 1. — 244 с.

Belyaeva A.I., Burakova I.V.

Vladimir State University
named after A. G. and N. G. Stoletov, Russia

PHRASAL VERBS AND THEIR USE ON THE EXAMPLE OF THE FILM "PRIDE AND PREJUDICE"

Abstract. This article describes the definition, features and difficulties of using phrasal verbs. The purpose of this research is to show the importance of studying and correct use of phrasal verbs; to determine the types of phrasal verbs; to analyze their use using the example of the film "Pride and Prejudice" 2005; to distinguish the most common type of phrasal verbs that is found in this film.

Keywords: phrasal verbs; types of phrasal verbs; difficulties of use; film "Pride and Prejudice"; phraseology.

Бусова Е.С.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

elenabusova97@gmail.com

СПОСОБЫ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В статье анализируются различные способы и особенности перевода исторических терминов с русского на английский язык. В ней представлены основные подходы к эквивалентному переводу терминов, особенности передачи значений и

контекста исторических терминов на английском языке. Особое внимание уделено сохранению специфики и смысла тех значений терминов, которое они имели в определенный исторический отрезок времени.

Ключевые слова: исторический термин, трансформация, псевдо-интернациональные слова.

Перевод исторических источников с русского на английский язык – это кропотливая работа. Без фундаментальных знаний в области истории, высокого уровня языка и знания определенных правил перевода, переводчик столкнется с наличием трудностей, от преодоления которых зависит качество передачи информации на другой язык. При переводе исторических терминов необходимо избегать неточностей, поскольку это может привести к искажению исторической действительности и к появлению неверного представления о значимых исторических вехах.

Необходимо рассмотреть понятие «исторический термин», прежде чем анализировать способы перевода этого феномена. Ссылаясь на толковый словарь Даля, необходимо отметить, что слово «термин» означает словосочетание, речение, название вещи или приема, условные или точные выражения, которые используются в каждой науке и ремесле. Следовательно, «исторический термин» — это словосочетание, которое используется для верифицированного обозначения исторического понятия, явления или события. При передаче исторического термина с английского языка на русский, переводчик имеет право использовать такие приемы как транскрипция, транслитерация, калькирование, модуляция или экспликация, эвфоническая передача (благозвучие). Переводчик прибегает к трансформациям для того, чтобы достигнуть адекватности перевода.

С. Г. Бархударов отмечает, что достижение адекватности перевода требует от переводчика умения произвести разнообразные межъязыковые преобразования [Бархударов, 1975, с. 190]. К примеру, при передаче имен исторических личностей или исторически-культурных мест используют такие трансформации как транслитерация, транспозиция или

транскрибирования, к примеру: Ельцин (Yeltsin – транслитерация), Успенский собор (Uspensky Sobor или the Cathedral of the Assumption) – транслитерация + калькирование). Этим трансформаций недостаточно для правильной передачи исторических терминов. Из перечисленных трансформаций можно выделить несколько способов, которые наиболее подходят для передачи перевода исторических терминов. При переводе исторических терминов можно использовать такие грамматические трансформации, как экспликация (описательный перевод) и синтаксическое уподобление (дословный перевод). Также можно воспользоваться лексическим добавлением для перевода исторических терминов. Эти приемы используются для передачи безэквивалентной лексики, так как при переводе терминов, связанных с историей, не всегда можно использовать устоявшийся эквивалент. К примеру: «антропогенез» – anthropogenesis, «междуусобица» – feud. Н.К. Яшина описывает безэквивалентную лексикку (БЭЛ) как «слова, служащие для выражения понятий, которые отсутствуют в иной культуре и, как правило, не переводятся на другой язык одним словом, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат». [Яшина, 2016, с. 34]. Более того, Нина Кузьминична предлагает следующие приемы, которые можно использовать при переводе исторических терминов: полукалькирование (Decembrist – декабрист), генерализация, функциональный аналог (ни на грош – крайне мало – extremely scarce).

При правильном использовании трансформаций, полном погружении в историю и перевод терминов, можно адекватно передать их значение. Часто переводчики при переводе исторических терминов сталкиваются с псевдо-интернациональными словами, к примеру, revolution можно перевести как «революция, переворот», так и «полный оборот колеса машины» [Яшина, 2016, с. 40.]. Термин guerilla может сбить с толку, так как правильный перевод этого понятия на самом деле «партизан». При передаче исторических терминов сначала необходимо прибегнуть к этимологическому

анализу, разобраться в происхождении и значении слова. Этимологический анализ исторических терминов может быть полезен для понимания происхождения и смысла слов.

В процессе этимологического анализа исторических терминов обычно исследуется лингвистическое происхождение, корни, составные части и связанные с ними значения. Более того, этимологический анализ исторических терминов поможет переводчику увидеть их связь с культурой и с важными событиями страны в прошлом. Такой подход позволяет более глубоко вникнуть в суть и значения исторических терминов и использовать их более осознанно в контексте исследований или анализа исторических событий. Не все переводчики прибегают к этимологическому анализу, так как это занимает много времени и потому что большинство молодых специалистов в этой области руководствуются современными онлайн переводчиками, такими как Yandex и Google. Поэтому, исследование этимологии при переводе исторических терминов на английский язык так необходимо. Следует акцентировать внимание на такие термины как «дьяк», «огнищанин», «мещанин», «бобыли», «кулак».

В словаре исторических терминов, который включает 10158 терминов, эти понятия объясняются следующим образом: «Дьяк» – чиновник в Российском государстве, письмоводитель в канцелярии; «Огнищанин» – главный слуга, слуга князя, отвечавший за хранение имущества в доме; «Мещанин» – обыватель, шмуд, человек, живущий мелкими, личными интересами; «Бобыли» – обедневшие, феодально-зависимые люди, приравнивались к крестьянам. «Кулак» – богатый крестьянин. В английском языке у термина «Дьяк» есть эквивалент: «Clerk». Это понятие не совсем передает смысл русского термина. В Оксфордском словаре английского языка термин «Clerk» может быть интерпретирован как «assistant», «помощник» или переведен как обычный офисный работник. Хотя между этими терминами существует некая связь, смысл русского понятия «Clerk» не

полностью передается. Например, термин "дьяк" может быть переведен на английский язык как «government official» или «secretary», а также существует термин "sexton". Перевод этого термина зависит от контекста, потому что этим словом называли церковнослужителей в православной церкви, предположительно так могли назвать еще и звонарей в церквях. В этом случае, можно предложить два варианта перевода термина: Дьяк – In early XVII, a secretary, who worked in the office, dealt with keeping records and supervised the work of local government institutions. Дьяк – sexton or church custodian who charged with keeping the church.

Термин «огнищанин» или «княжий муж». Перевести этот термин можно по-разному. Например, в английском языке есть эквивалент слову «огнище» – «bornfire», в данном случае можно перевести термин с помощью калькирования, к примеру «Bornfire keeper, fire keeper». Если дословно перевести это понятие, то получается «хранитель очага», что действительно передает значение термина «огнищанин». Более того, это слово ассоциируется со словом «экономка». Возможно, название можно перевести как «housekeeper». Но не стоит забывать, что «огнищанин» – это слуга князя. Термин можно перевести следующим образом: «Fire keeper and a feudal lord 's servant who watched over the property in the house».

Термин «Мещанин» обладает большим количеством эквивалентов, к примеру: bourgeois, philistine, layperson. Проанализировав Оксфордский словарь английского языка, из трех терминов смысл понятия «мещанин» передает только слово «layperson» [Oxford Advanced Learners Dictionary, 2024]. Так как остальные термины обозначают человека, который не интересуется искусством или музыкой, либо человека, который интересуется социальным статусом и имуществом. В случае если, у термина присутствует множество эквивалентов необходимо сослаться на достоверные источники, такие как словари, энциклопедии и др. и найти термин передающий смысл русского термина на английский язык. У термина «Бобыль» также есть множество

эквивалентов: *landless peasant, bachelor, solitary man*. Из всех этих терминов подходит слово *landless peasant*. На английский язык этот термин можно перевести следующим образом: *landless peasant, people who became penniless*. Последний термин «Кулак» не имеет эквивалентов, но может быть передан с помощью транслитерации *Kulak*, или же с помощью транслитерации и экспликации: *Kulak – wealthy peasant, who systematically exploited hired labor*.

Существует огромное количество способов передачи исторических терминов на английский язык, поэтому необходимо учесть следующие аспекты: первый – это определение термина в тексте, так как исторические тексты наполнены специальной лексикой и так как тексты, связанные с историей, объемны, при первом упоминании исторического термина необходимо дать его определение или краткое объяснение, чтобы сам переводчик понимал, о каком историческом событии или личности идет речь. Второй – это применение в контексте: необходимо ссылаться на контекст, который поможет читателю понять, как используется исторический термин и поможет осознать его значение. Третий – сравнения и аналогии: иногда стоит прибегнуть к аналогии или сравнению с знакомыми понятиями для объяснения исторических терминов. Четвертый – иллюстрации и примеры: использование конкретных примеров или иллюстраций может помочь переводчику понять значение исторического термина. Верным решением будет детализированное вникание в терминологию и разбор тематики и, если найдётся нужный термин на языке перевода, который использовался уже ранее, то стоит использовать именно его. Несомненно, переводчик не сможет адекватно перевести исторические термины, не зная контекста, не зная истории своей страны и истории зарубежных стран. Именно с широким кругозором в этой области и рациональное использование этих методов поможет передать исторические термины более понятным образом и сделает текст доступным для широкой аудитории.

Таким образом, рассмотрев разные варианты решений передачи исторических терминов такие как «дьяк, мещанин, бобыль, огнищанин», относящихся к деятельности простых людей в России XVI-XVII вв., с русского на английский язык, можно сделать выводы о том, что при переводе этих терминов необходимо:

- обязательное глубокое изучение контекста в конкретный, описываемый в переводимой работе период времени;
- следует учитывать, на какой круг читателей (специалисты или широкая аудитория) рассчитан перевод;
- использование эквивалентов терминов допустимо в тех случаях, когда термины применены в широком смысле и эквиваленты однозначно не вызывают искажения исторической картины и значения термина;
- применение трансформаций, смешанных трансформаций для полного адекватного перевода терминов;
- в целом для наиболее полноценного перевода указанных терминов предпочтение следует отдавать полукалькированию, калькированию, экспликации, в некоторых случаях транслитерации. Для передачи его содержания исторического термина можно прибегнуть к толкованию или этимологическому анализу слова.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Междунар. отношения», 1975. – 240 с.
2. Словарь исторических терминов URL: https://konashkov.1c-umi.ru/slovar_istoricheskikh_terminov/ (Дата обращения: 18.04.2024)
3. Яшина, Н. К. Учебное пособие по письменному переводу / Н. К. Яшина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 152 с.
4. Oxford Advanced Learners Dictionary URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (Дата обращения: 18.04.2024)

Busova E.S.

Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

**METHODS AND FEATURES OF TRANSLATING HISTORICAL TERMS INTO
ENGLISH**

The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor

Abstract. The article analyzes various methods and features of translating historical terms from Russian into English. It presents the main approaches to equivalent translation of terms, features of conveying the meanings and context of historical terms in English. Particular attention is paid to preserving the specificity and meaning of the meanings of terms that they had in a certain historical period of time.

Keywords: historical term, conversion process, «faux amis» - pseudo-international words.

Вайна А.И.

Владимирский государственный университет

Имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

anastasiavaina15@gmail.com

EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

The work was carried out under the guidance of Rubtsova T.S., Candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstract. The work is devoted to the study of emotional and evaluative vocabulary, its expression, and study within the framework of the curriculum. In the theoretical part, the classification of evaluation and ways of its expression are considered. In the practical part, examples of emotional and evaluative vocabulary in the texts of the Vladimir media and the works of Vladimir writers are presented and analyzed.

Key words: Emotivity, emotionality, expressiveness, assessment, positive assessment, negative assessment.

Evaluation is the main component of journalistic texts and is present in almost any journalistic material. Already at the very beginning of the creation of the work, the evaluation category plays an important role in the selection of material and the choice of a topic. The assessment is often contained in the presentation of various arguments. This transformed information, which includes an element of expressiveness, is what the reader receives. There are different types of evaluation and, accordingly, different ways of expressing them, to which this work is devoted.

Linguistic assessment, due to its semantic complexity and interaction with the logical and philosophical foundations of the presentation of the assessment category, receives a controversial interpretation. Some authors consider the assessment to be a fact of speech, while others attribute it to linguistic phenomena. In a broad sense, an assessment is called almost any opinion about a fact expressed from any point of view. In a narrow sense, evaluation can be spoken about only when a value relationship is established between the subject of evaluation and its object.

According to N.N. Boldyrev, "assessment is characterized by a non-linguistic orientation, combining various objects of the surrounding world by the nature of their assessment" [Boldyrev 2006: 5].

In the Dictionary of Linguistic Terms by O.S. Akhmanova, evaluation is defined as "the speaker's judgment, his attitude — approval or disapproval, desire, encouragement, etc. — as one of the main parts of the stylistic connotation" [Akhmanova 1966: 293].

Linguist G.N. Ivanina speaks of evaluation as an expression of the evaluative qualification of an object and the expression of a positive or negative attitude towards it [Ivanina 1984: 16].

The subject of the assessment, i.e. its author, can be either the journalist himself or any other person or group of persons who attribute value to the subject under consideration in the publication. The object of the assessment is the object or event to which the assessment relates.

The most important feature of the assessment is the possibility of its different interpretations, the need for motivation.

Thus, evaluation is a linguistic category that expresses the speaker's attitude towards an object, depending on how satisfied his needs, desires, interests or goals are.

In this paper, we adhere to the point of view of N.D. Arutyunova, since the scientist provides the most detailed typology of assessments of different types. In

N.D. Arutyunova's theory, axiological meanings are represented by two types: general evaluative, which is realized by the adjectives good and bad and their synonyms, and often evaluative. Note that the second group is much wider: it includes the estimated values of one of the characteristics of the object, which are given in accordance with a certain point of view. The groups in this classification differ in range and breadth of compatibility.

Concepts such as emotionality and evaluativeness cannot be considered identical, despite the fact that they are closely related to each other. Not all emotional words contain evaluations; there are words in which evaluation forms the basis of their semantic structure, but they do not belong to emotional vocabulary: good, bad, joy, anger, love, suffer.

V.K. Kharchenko's point of view is interesting, which, considering the connotation of words, refers to it imagery, evaluativeness, expression and emotionality. "Evaluativeness is a functional category, imagery is reflective, expression is stylistic, and emotionality is psycholinguistic". There is always a subjective factor in the assessment that interacts with the objective one, since an evaluative statement, even if the subject of the assessment is not directly expressed in it, presupposes a value relationship between the subject and the object.

Without a doubt, emotionality and evaluativeness are categories, although interrelated, but still have certain differences.

Nowadays, experts in the field of linguistics and literary studies are paying increasing attention to emotional and evaluative vocabulary, its role in language and speech, as well as ways to express assessments of various types in artistic and journalistic texts. Emotionality contributes to the achievement of the goal of a speech message and has a special effect on the reader.

Thanks to the emotional and evaluative vocabulary, the author captures important details, conveys vivid and memorable images. Along with this, expressive vocabulary is used to show the social status of the hero of the work,

reflect the peculiarities of his speech and show the character's attitude to other heroes of the work.

Next, the chapter will present an analysis of the texts of the Vladimir media, supported by examples from various articles, as well as an analysis of the works of Vladimir authors (Sergey Larin, Sergey Nikitin and Alexey Lebedev).

The authors of journalistic texts often resort to evaluation and use different ways of expressing it. So, we can say that the assessment is expressed at different language levels using appropriate language tools. Further in the paragraphs, a description of specific examples of emotional evaluation vocabulary will be presented in terms of identifying ways to express evaluation in the analyzed lexemes.

At the lexical level, the means of expressing emotional evaluation are especially widely represented.

An open assessment is the most common in media texts. Let's consider the given examples of an *open positive assessment*:

An open assessment is expressed by words containing an assessment of facts, phenomena, signs, giving an unambiguous characterization of people: *On the eve of the Day of the Social Worker, we were told about people who the institution is rightfully proud of. This is Irina Marinkina, head of the Department of Social and legal assistance, moderator, **pioneer** of all social projects that preserve the kinship ties of children* (Vladimirskie Vedomosti).

Adjectives with a positive connotation can be a way of expressing an aesthetic assessment: *The Domino Living Room. The combination of actual textures and a variety of shapes will give a sophisticated look to your living room. Exquisite furniture will allow you to create your own unique interior composition. Fashionable color solutions and functionality characterize the Domino living room* (the official website of the Dom Mebel store in Vladimir). Aesthetic appreciation is manifested in words such as ***refined, refined***.

Let's turn to examples where words express an *open negative assessment*. A polysemous word will be a means of expressing an assessment that has received an emotional coloring when used figuratively. The words *mattress* and *rag* evoke an emotion of neglect and carry a negative assessment.

"Mattress and rag": social networks are outraged by the silence of Shlyanin (VLADTIME).

Teleological assessments point to the practical interests and expediency of something for a person, to universality and effectiveness. The means of expressing teleological evaluation is the lexical unit effectively.

Experts advised residents to collect and destroy the caterpillars seen in the homesteads. Another measure is the treatment of plantings with special preparations, which include organic lepidocide. The remedy is considered effective against every generation of silkworms. The competition "Leaders of Russia" has become an effective mechanism (business newspaper "Vzglyad").

Homonymy is a means of expressing *indirect evaluation* at the lexical level. Homonymy helps in an indirect way to express an ironic assessment in the text. 1) *Drove me crazy – to drive me crazy.* 2) *Drove me crazy – I really liked it. Alcohol drove me crazy and forced me to kill (PROVINCE 33).*

Moremania is a cool restaurant! The game is based on two homonyms, one of which is an occasional relative adjective – *cool* (place) (*that is, a place where a lot of fish bite*), the second is a high-quality adjective *cool* (*very good*). In this case, the collision of two synonyms leads to an expressive nomination of a fish restaurant in Vladimir

The largest number of examples with an *open positive assessment* were found at the lexical level. Let's look at the examples given:

And here lived the "artist of colored silks" Marya Morozova, whose amazing embroideries I saw yesterday in the local museum ... (Sergey Nikitin "Living Water"). Emotional appreciation is manifested in the word *amazing* and has a positive connotation.

A positive assessment will be the word *happy* in the following example: *And this little story is nothing more than fragmentary memories of those days of **happy** closeness to them* (Sergey Nikitin "Living Water").

Open negative evaluation is also common in works of fiction:

The word *piggishness* carries a disapproving coloration, with the aim of a moderate shade of censure. *Ugh, what a **pigishnessg!** After all, she is not worth his little finger* (Sergey Nikitin "Living Water"). In the dictionary: razg., disapproval.

The way to express emotional evaluation in this case is reduced vocabulary: *In the same place, Yura, the **flies will die*** (Sergey Nikitin "The Story of first Love"). In the dictionary: razg., neglect.

The emotional function of language is one of the most important and essential, since it serves not only as a means of expressing emotions and feelings, but also pays great attention to the characteristics of the word. Language is the main means for establishing communication between people and, accordingly, for expressing opinions, emotions and assessments. That is why it contains a large variety of means of emotional expression. One of these tools is emotional and evaluative vocabulary. It represents an important level of vocabulary in the language and is responsible for reflecting subjective opinions and expression.

A significant place is given to emotional and evaluative vocabulary in works of art. Currently, there are no works devoted to the study of emotional and evaluative vocabulary in the texts of the Vladimir media and the works of Vladimir writers. Interest in the work arose against the background of insufficient knowledge of this topic.

References

1. Arutyunova N.D. Types of linguistic meanings [Text] / N. D. Arutyunova; Assessment, event, fact; Ed. by G. V. Stepanov; Academy of Sciences of the USSR, Institute of Linguistics. - Moscow: Nauka, 1988. – 338 p
2. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms / O. S. Akhmanova. - 2nd ed., revised. - Moscow: URSS, 2004 (Kaluga: SUE Oblizdat). - 569 p –
3. Boldyrev N.N. "Personality. Language. Consciousness" Methodological aspects of cognitive language research. M., No. 2 (008) 2006. 18 p.

4. Bolotnova N.S., Bolotnov A.V. Modern Russian language: Lexicology. Phraseology. Lexicography. – M.: Flint, 2009. – 224 p.
5. Bystrova E.A. Russian language. Textbook for the 5th grade of general education organizations: in two parts / E. A. Bystrova, L. V. Kibireva, etc.; edited by Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor E. A. Bystrova. - Moscow: Russian Word, 2019. (FGOS. Innovative school). Part 1. - 2019. – 294 p.
6. Vasiliev L.M. Evaluation category / L.M. Vasiliev // Categories in research, description and teaching of language: collection of scientific papers for the 80th anniversary.-M.:2000. – 240 p.
7. Vinokur T.G. On the content of some stylistic concepts. – In the collection: Stylistic studies. M.: Librocom, 2009. – 109 p.
8. Vinokur T.G. Patterns of stylistic use of linguistic units. M.: Book house "LIBROCOM", 2009. 240 p.
9. Wolf E.M. Functional semantics of evaluation / E. M. Wolf; introduction by N. D. Arutyunova and I. I. Chelysheva. - Ed. 3rd ed., revised. - Moscow: URSS, 2005. - XXII, 259 p.
10. Efremova T. F. A new dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation. – M.: Russian language, 2000

Vaina A. I.

Vladimir State University Named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ
ЯЗЫКЕ: НАУЧНЫЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Работа выполнена под руководством Рубцовой Т.С., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. Работа посвящена изучению эмоционально-оценочной лексики, ее выражению, изучению в рамках учебной программы. В теоретической части рассмотрена классификация оценки и способы ее выражения. В практической части представлены и проанализированы примеры эмоционально-оценочной лексики в текстах владимирских СМИ и произведениях владимирских писателей.

Ключевые слова: Эмотивность, эмоциональность, экспрессивность, оценка, положительная оценка, отрицательная оценка.

Голова А.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

angelgolova@yandex.ru

**“TO KILL A MOCKINGBIRD” BY H. LEE AND ATTICUS FINCH
AS A PARENTING MODEL FOR NOWADAYS SOCIETY**

The work was carried out under the guidance of Ionova E.N., a senior lecturer

Abstract. the article is devoted to the stylistic analysis of the text touching on issues of racial discrimination and raising children in a family with one parent. The author makes an attempt to connect the solutions found in the book with modernity and reveals the peculiarities of raising children of different sexes by fathers.

Key words: racial discrimination; stereotypes; a human being; prejudice; upbringing.

The book "To Kill a Mockingbird" is a story where the children's and adult worlds intersect. It's a whole life filled with joy and sadness, successes and failures. Through the eyes of a child, Harper Lee very accurately conveyed the serious problems and cruelty of that society. But even as an adult, here you can see an endless number of parenting lessons not through teaching, but developed in life situations, casual conversations between adults and children.

The work remains relevant today, as we encounter many situations in everyday life. There is much to learn here and what to take from here.

The list of main topics includes the moments of racism and overcoming it, as well as the problems of inequality and prejudice that the Maycomb society lived with. On every page, the author seems to shout that we can't go on living like this. Stop thinking in stereotypes, killing innocent people, deceiving yourself and others to appear better than we really are.

Through her book, Harper Lee wanted to provoke public condemnation of racism, inequality and injustice. She sought to change the worldview of American society and draw attention to the problems faced by African Americans at that time. The book evokes sympathy and understanding for those who have been discriminated against and rejected, and shows the need to fight for equal rights and opportunities for all.

The most memorable character for me is Atticus Finch, and not because he is the main character, but because he is a great man. He combined many roles: father, solicitor, friend, adviser, and was good everywhere. It may seem perfect to many, but this cannot be, everyone has their own weaknesses. This man was devoid of prejudice, he lived according to justice and advised everyone to live like this. And not because he was a solicitor, but because he was, first of all, a human being. He was never proud to be the best shooter in the city, but he was proud to protect the blacks. It was his duty and his life. He lived according to his conscience, so he took up this case. He never gave up and fought to the end, even if he knew he was

going to lose. Atticus was never afraid to appear weak, it was important for him to be human.

I also liked his model of parenting. Atticus lost his wife and was left alone. It was hard for him that the upbringing of children fell on his shoulders. Yes, Atticus is not at all sentimental and taciturn, but for many he is an example of what a father should be. Atticus Finch is an example of a person prone to empathy. He never imposed his point of view on children and answered all their questions honestly. Atticus did not use moralizing and violence in the upbringing of children, he only gave advice. I try to keep some of them in my life. For example, do not rush to condemn a person, but try to take the place of another. We are used to living in stereotypes and not thinking about others, about how hard it sometimes is for them. Yes, it's easier that way, but it's not right. We are not robots, but real people and we all have different situations. So Atticus didn't want his children to be the best of all, he just wanted them to become people first of all. I'm sure Scout and Jim would be the ones society needed, the ones who would live by the laws of conscience and those who would be able to carry these values to the masses.

A man like Atticus is unlikely to be seen on the street today. Our world is rotten and people don't care about justice. Everyone is used to looking for benefits in everything, blaming everyone, but not themselves, and not living according to conscience. This is probably the main moral in this book.

References

3. A Course of English First and Second years / Английский язык Учебники для 1 и 2 курса филфака - Т.И.Матюшкина-Герке - 1998-2001.
4. Galperin I.R. Stylistics. M., 1977.

Golova A. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**АТТИКУС ФИНЧ В РОМАНЕ Х. ЛИ «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА» КАК МОДЕЛЬ
ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Работа выполнена под руководством Ионовой Е.Н., ст. преподавателя

Аннотация. Статья посвящена стилистическим аспектам актуализации проблематики расовой дискриминации и воспитания детей в семье с одним родителем. Автор делает попытку рассмотреть связь стилистических особенностей текста с его идейно-ценностным

содержанием, в частности, с педагогическими вопросами особенностей воспитания разнополых детей отцами.

Ключевые слова: воспитание; человек; стереотипы; расовая дискриминация; предрассудки.

Жураева С.К.

Termez State University, Termez, Uzbekistan

djuraevabdumannon@cloud.com

THE PROBLEM OF STUDYING BORROWED COMPOUND WORDS IN ONLINE MEDIA (BASED ON FOOD ADVERTISING)

*The work was carried out under the guidance of Davlyatova E.M., PhD of
Philological Sciences*

Abstract. The examination of borrowed terms in the context of food advertising is the focus of this research. The previously mentioned concept has become commonplace and ingrained in the recipient languages, Uzbek and Russian. The relevance of this issue lies in the fact that in the digital age, the influence of the Internet on the use of language and the dissemination of information is becoming more and more noticeable.

Key words: borrowed words, internet media, language, advertising, complex words, Uzbek language, Russian language, English language.

The purpose of this article is to study borrowed compound words related to food in online media. It should be noted that the culinary sphere in advertising represents a rich palette of vocabulary, which is influenced by cultural exchanges, globalization and culinary trends. The proliferation of culinary blogs, recipe websites, online culinary platforms and social media channels dedicated to gastronomy has led to the emergence of a special lexicon characterized by borrowed words and complex culinary terms from different languages.

Thus, we can argue that borrowed words not only reflect the multicultural nature of modern cuisine, but also create interesting tasks for linguistic analysis and understanding in the digital space. Studying borrowed complex words about food in internet media offers valuable insights into how language adapts, evolves,

and transforms within the culinary domain. It provides a window into the interplay of cultures, histories, and traditions manifested through gastronomic vocabulary in online discourse. The nuances of food-related terminology, its semantic richness, and cross-cultural influences underscore the complexity and dynamism of language use in the digital realm, particularly in the context of culinary communication.

The following methods were used as research methods: classification, description, component, etymological, analytical, cross-cultural, as well as some elements of the linguostatic.

Moreover, analyzing the usage and interpretation of borrowed complex words in internet media concerning food not only sheds light on linguistic diversity and intercultural exchanges but also raises pertinent questions about authenticity, appropriation, and representation in culinary discourse online. Exploring the challenges and complexities of studying borrowed food-related terminology in internet media presents an opportunity to delve into the intersection of language, culture, and gastronomy in the digital age [6].

This article delves into the multifaceted landscape of borrowed complex words about food in internet media, aiming to unravel the intricacies, implications, and significance of culinary lexicon in online communication. By delving into this linguistic phenomenon, we aim to enrich our understanding of how language shapes and reflects culinary narratives, cultural identities, and digital communication practices in an ever-evolving digital landscape. The world is rapidly changing, relationships in society are changing. The changes also affect education. Advertising, as an integral attribute of any business activity, also changes the form and content. From a means of exerting pressure on the consumer, advertising texts are gradually becoming a tool of communication, effectively fulfilling the role of language of communication between producer and consumer.

So, what's an advertisement? To better represent the phenomenon discussed, it is necessary to consider several definitions of advertising: encyclopedic, normative-lexical, classical. There is the following definition: «Advertising the act

or practice of calling public attention to one's product, service, need, etc., especially by paid announcements in newspapers and magazines, over radio or television, on billboards, etc.» [5]. «The word advertising originates from a Latin word advertise, which means to turn to. Advertising may be defined as the process of buying sponsor-identified media space or time in order to promote a product or an idea» [8].

The specificity of the lexical material used in modern advertising is, first of all, its growing terminology. The use of terms allows to produce advertising literature with texts containing «compact» information that is quickly perceived. Complex borrower words will necessarily be accompanied by nomenclature names, which also include terms, for example: computing the name of the product with its own name («*В комплексе **Food City** откроется оптовый рынок 24 сентября приглашает на открытие оптового рынка. Торговля на данном рынке будет осуществляться в утренние часы*» (*food-еда, city-город*) [1].

As the analysis shows, borrowed complex words become the main layer of borrowing embedded in the advertising text, for example: ***Fun N Food, fast-food, burger, hot-dog, pizza, fries***. The use of borrowings is largely due to their novelty, and respectful appearance. With these properties of foreign-language words is connected the solution of the main task of advertising text: the most profitable presentation of the advertising product to the potential buyer and, thus, encouraging it to buy. This main task of advertising text is entirely subordinated to advertising information. The rapidly progressing process of introducing borrowings into advertising stimulates the creative abilities of the native Russian language speaker, prompting him to associative understanding of unfamiliar words and expressions.⁶ This increases the “engagement” of the consumer reading the advertising message, which in itself makes borrowing one of the leading and frequently used units of press advertising text.

The borrowed vocabulary is included in the ad title in various ways, for example: ***INTER FOOD PLUS** МЧЖ компанияси **Flash up** Барбарис Хит энергетик ичимлигининг янги таъмини тақдим этади!* [3].

***Tamira Foods'нинг** Ўзбекистондаги вакили Нозимжон Асқаров билан суҳбат* [3].

In the result of analysis of advertising material in the internet media we consider the following types of use of borrowing:

1. Words of trademarks with preservation of foreign language writing, for example: *Курочка **Senpolic** по самым низким ценам в супермаркетах Корзинка* [2].

2. Words of duplication - double writing of names (in English and Russian), for example: *В комплексе **Food City** откроется оптовый рынок 24 сентября приглашает на открытие оптового рынка .Торговля на данном рынке будет осуществляться в утренние часы* [1]. ***Tamira Foods'нинг** Ўзбекистондаги вакили Нозимжон Асқаров билан суҳбат* [3].

3. Words of a foreign-language abbreviation, for example: *МЧЖ «**OIL GROUP MDS**» корхонасида ишлаб чиқарилган "Safiya" брендидаги маргарин маҳсулотлари* [2].

4. Words of abbreviated words (a) using English letters, for example: *«**INTER FOOD PLUS**» МЧЖ компанияси **Flash up** Барбарис Хит энергетик ичимлигининг янги таъмини тақдим этади!* [3].

5. Word combinations of different languages, with a clear understanding of the English word with positive emotion, for example: *«**Baraka Food**» МЧЖ 2012-йилда ташиқил этилган бўлиб, «**OLEO**» савдо белгиси остида маргарин, топленний ва спред маҳсулотларини ишлаб чиқаради* [2].

6. Words of a foreign languages in Russian writings, for example: *Сегодня, 16 ноября, в мире отмечают День **фаст-фуда**. Сегодня тот самый день, когда можно забыть о диете и позволить себе сочный **burger, hot-dog, pizza, fries** или другой **fast-food**, без угрызения совести. Такое листовые зелёные*

богаты **антиоксидантами**, которые могут помочь защитить мозг от стресса [2]. Деворга ўрнатилган **пластик** бутилкаларда помидорларни этиштириши бўйича маслаҳатлар, жой эгалламайди, лекин юқори ҳосилга эга.

7. Words of a foreign languages with a known all meaning with the preservation of the incomplete writing, for example: *Мам купи: новые стаканы McDonald's «взорвали» соцсети. В компании выпустили стаканы, которые меняют цвет и завирусилась на весь TikTok. «Star Diamond Хан» ишлаб чиқарилаётган сифатли сок маҳсулотларини таклиф этамиз* [2].

Anglicism in advertising, performing informative and text-forming functions, serve as a decorative, encouraging, stylistic, expressive means. Some of them are a potential source of full-fledged borrowed words, as they are gradually included in the processes of Uzbek and Russian vocabulary and grammar [7].

In conclusion we want to underline borrowed compound words related to food in online media. It should be noted that the culinary sphere in advertising represents a rich palette of vocabulary, which is influenced by cultural exchanges, globalization and culinary trends. It should be noted that this makes it an exciting area for linguistic research.

References

1. В комплексе Food City откроется оптовый рынок // Газета.uz : [сайт]. – 2022. – URL: <https://www.gazeta.uz/ru/2022/09/20/food-city/> –
2. Пресса.uz – Новости Узбекистана : [сайт] . – URL: <https://t.me/+Kafrogz-ebwyMzUy>
3. “INTER FOOD PLUS” MChJ kompaniyasi Flash up Barbaris Xit energetik ichimligining yangi ta’mini taqdim etadi! // Kun.uz : [сайт]. – 2022. – URL: <https://kun.uz/94161858>
4. Abey Francis. Advertising – Objectives and Importance // MBA Knowledge Base : [сайт]. – 2011. – URL: <https://www.mbaknol.com/marketing-management/advertising-objectives-and-importance/>
5. Advertising // Dictionary.com : [сайт]. – URL: <https://www.dictionary.com/browse/advertising>
6. Faber, Pamela & Vidal Caramonte, M^a Carmen. (2017). Food terminology as a system of cultural communication: Expressing sensory experience in several languages. Terminology. 23. 10.1075/term.23.1.07fab.
7. Romanenko, E. (2014). Linguistic analysis of on-line advertising in English.
8. Shamina, Elena & Myachinskaya, Elvira & Ryabukhina, Yulia. (2018). Language variation in the advertising discourse: A cross-cultural approach. XLinguae. 11. 420-436. 10.18355/XL.2018.11.02.34.

Juraeva S.K.

Термезский государственный университет, Термез, Узбекистан

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОЖНЫХ СЛОВ В ОНЛАЙН-СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ)

Работа выполнена под руководством Давлятовой Э.М., канд.филол.наук, доц.

Аннотация: Данное исследование направлено на изучение заимствованных терминов в контексте рекламы продуктов питания. Ранее упомянутое понятие стало общепринятым и укоренилось в языках-реципиентах, узбекском и русском. Актуальность данного вопроса заключается в том, что в эпоху цифровых технологий влияние Интернета на использование языка и распространение информации становится все более заметным.

Ключевые слова: заимствованные слова, интернет-СМИ, язык, реклама, сложные слова, узбекский язык, русский язык, английский язык.

Лобанова А. В.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

angelgolova@yandex.ru

STYLISTIC FEATURES IN THE NOVEL “ALL ON THE NEVER-NEVER”

The work was carried out under the guidance of Ionova E.N., a senior lecturer

Abstract. The article raises such aspects as the theme and idea of the work, the internal monologue of the main character, as well as the life of a young woman with a child in a city full of temptations. In this regard, the author focused on a comparative description of two typical UK retail organizations.

Key words: inner monologue; a store; a supermarket; consumerism; epithet.

The text «All on the never-never» was written by Jack Lindsay. The title implies the fact that in England a good many things are bought on hire-purchase terms, on long term credit. The description in the text is given in the third person singular but there is also conventional direct speech. Contain a part of a narration and a part of a dialogs. There are some epithets and descriptions of the motives that made the main character an obsessive woman [Galperin I.R., 1977].

The main character of the text is a young woman Iris. We can say that she is a bad housewife. Her house is very dirty, she does not clean and does not keep the house and that is why she has «dusty windows».

Iris has a little daughter, Bridget Ann, who is about 2-3 years old since she carries her in a push-chair: «she fixed the child in her push-chair». Iris is also not a very good mother, she is inattentive to her little daughter and does not worry about her safety when dragging a stroller down the stairs: «Sighing again, she manoeuvred the chair down the kitchen steps» [A Course of English First and Second years, 1998-2001]. She seems to forget that she even has a child, for example «she turned into the Stores with such a rush that she banged the push-chair on a sack of potatoes and Brigitt Ann began crying». In the store, she buys snacks and not products to cook food for a child. Iris also doesn't care her daughter might catch a cold when she buys her ice cream in cold weather (it's cold outside because Iris «put on a red jacket»).

There is no information in the text about where Iris's getting money from, for example, she found coins in a vase for her last purchases. She suffers from lack of money. However, it is obvious that she does not work because she only «stick about at home». She also does not like to go out («I never want to go out») and does it not for a walk with the child, but for a walk to the store.

In the text she goes there because she has run out of tea. Iris loses her head and completely «stops thinking» when she gets to the store. «Her lips parted and her eyes sparkling» [Lindsay J., 1961], it seems that she is barely breathing at all.

Iris can be called a shopaholic, she believes that all the goods in the store are made for her and she is obliged to buy them: «some marvellously satisfying ware that awaited her at the end: something made for her and for her alone». In the store, she is surrounded: «walls of temptations», she put everything she sees in the tray and does not pay attention to the name of what she chooses («without taking a word in»), and even more to the cost of the product: «did feel a fool, why on earth can't I count up the prices? I never do». Iris wants to buy everything but buy only she can afford. She doesn't know how to handle money, therefore, she has to put out products at the checkout, because she doesn't have that much. It seems that she is aware of her obsession, but apparently she can't do anything with it or doesn't

want to, because she can always turn to Mr. Trasket and take food on credit: «There wasn't any choice. She'd have to coax Mr Truscott». She is so addicted that she completely forgets to buy what she goes to the store for: «she recalls that she had forgotten the tea». She writes a shopping list, but always forgets it, and this is her excuse for the next trip to the store.

Iris is used to this lifestyle, it's her habit of life. We can't judge her if only going to the store makes her happy.

The text also describes two types of stores. The first is a supermarket. It has the self-service system which consists in the fact that you walk around the store and choose the goods and put them in a tray basket. Then you go to the checkout, where you dump your tray on the counter. Your goods are scanned and wrapped in package and you pay for it.

The supermarket is described as a store with «glass windows and the rich stacks of richly-advertised food inside». It is clean and pleasant, everything is neatly laid out on the shelves. It is divided into departments and there are variety of brands of food. «The tiers of gaily labelled tins blended in a rainbow blur» and «the aisles of gaudily-offered goods», there are so many products that «it is very hard to focus on any item». You should not go to this place without a list of goods you need to buy. Otherwise, you may get into an awkward situation at the checkout, like Iris when she didn't have enough money and she had to put some of the goods back. Unlike stores like Mr. Trasket's, the supermarket sellers don't care about your financial situation. There you can only buy what you have enough money for.

The second type is Mr. Trasket's poky little store, a narrow store near the corner, where you don't take the goods yourself, but ask the seller who works across the counter and who wraps your products in the parcel. It contains everyday home cooked food with household article.

Mr. Tracker's store is a very dark, dirty and cluttered place: «the windows were piled high with pyramids of jam tins and detergent displays, and the entry

was hung with broom-handles and doormats». It is the exact opposite of the supermarket, there is no desire to go to such a place and it is unpleasant to be there: «The shop, crowded with oddments, was oppressive after the airy-fairy glitter of the supermarket».

Despite the fact that this is not a luxury and aesthetically pleasing store, it helps people survive, because it provides a staff with a credit. Usually in such stores, the seller, who is often also the owner, knows all the buyers and their demands and they are regular customers there. Therefore, Mr. Trasket enters into the position of Iris and constantly gives her products in credit, despite the fact that she probably does not return the money and asks for a loan not for the first time: «how could she do without Mr Truscott on her hard-up days?».

Литература

1. A Course of English First and Second years / Английский язык Учебники для 1 и 2 курса филфака - Т.И.Матюшкина-Герке - 1998-2001.
2. Galperin I.R. Stylistics. M., 1977.
3. Lindsay J. All on the never-never. London, 1961

Lobanova A.V.

Владимирский государственный университет имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТРЫВКА РОМАНА

“ALL ON THE NEVER-NEVER” ДЖ. ЛИНДСИ

Работа выполнена под руководством Ионовой Е.Н., ст. преподавателя

Аннотация. В статье поднимаются такие стилистические психологические аспекты, как тема и идея произведения, внутренний монолог главной героини, а также жизнь молодой женщины с ребенком в городе, полном соблазнов. В связи с этим автор остановился на сравнительном описании двух типичных розничных организациях Великобритании (a supermarket and a store)

Ключевые слова: внутренний монолог; магазин; супермаркет; потребление; эпитет.

Майорова О.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

mayorova10.4@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В НЕМЕЦКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ

Работа выполнена под руководством Негрышева А.А., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. Статья посвящена исследованию синтаксических средств воздействия, используемых в немецких рекламных слоганах. На основе анализа выборки из корпусов немецкоязычных слоганов выделены наиболее часто встречающиеся синтаксические средства речевого воздействия, такие как инверсия, парцелляция, эллипсис, сравнительные конструкции, повторы, инфинитивные конструкции и синтаксический параллелизм. Описаны также различные структурно-функциональные типы предложений, выполняющие функцию речевого воздействия.

Ключевые слова: реклама, рекламный слоган, речевое воздействие, синтаксические средства речевого воздействия.

Речевое воздействие является неотъемлемой частью и характерной чертой любого медиатекста, в том числе рекламного. Над проблемой речевого воздействия работали многие лингвисты, такие как, например, О.С. Иссерс, И.А. Стернин, И. Морозова, Е.Н. Сердобинцева и др.

Сегодня авторы рекламных текстов стараются привлечь внимание аудитории различными способами. Главной целью для рекламодателей является расширение потребительской аудитории, продвижение продукта или услуги, популяризация бренда. Данной цели служат рекламные слоганы. «Слоган – рекламный лозунг: четкая, ясная и сжатая формулировка рекламной идеи, которая легко воспринимается и запоминается» [Морозова, 2003, С.92]. Задача копирайтера состоит в том, чтобы передать максимум информации с помощью минимума слов [Там же, С.3]. В данной статье будут проанализированы синтаксические средства речевого воздействия, которые помогают создавать успешные слоганы.

Цель статьи заключается в выявлении наиболее частотных синтаксических средств, которые используются в рекламных слоганах в целях речевого воздействия на читателя. Источниками языкового материала послужили базы немецких слоганов <http://www.slogans.de> и <https://magnetmarke.de/werbeslogan>, из которых для анализа были отобраны 100 единиц. Отобранные слоганы были проанализированы методами лингвостилистического, контекстуального и коммуникативно-прагматического анализа.

Первое рассмотренное синтаксическое средство – **инверсия**. Инверсия - изменение порядка слов в целях придания фразе определённой интонации, окраски и эмоциональности. С помощью инверсии авторы акцентируют внимание на слове, которое несёт основную смысловую нагрузку. Пример инверсии мы видим в немецком слогане «Aus der Tiefe kommt die Reinheit». Немецкий язык имеет чёткую структуру предложения в отношении порядка слов. Одно из правил гласит о том, что подлежащее должно стоять на первом, а сказуемое на втором месте. Однако в данном слогане мы видим на первом месте обстоятельство «aus der Tiefe», что в переводе означает «из глубины». Такое начало, содержащее отсылку к сфере деятельности компании, привлекает и «интригует» публику. «Глубина» напрямую ассоциируется с водой, что нужно фирме, т.к. компания Rheinfels Quelle производит напитки. Другим примером слогана, где присутствует инверсия, можно считать популярный в Германии англоязычный слоган «Together let's drive». Грамматическая конструкция «let's» обычно стоит на первом месте в предложении, однако в слогане она уходит на второй план, а первое место занимает наречие «together», которое «привлекает» объект речевого воздействия к взаимодействию с представленной компанией.

Наиболее частое явление, встречающееся в рекламных слоганах – это синтаксический параллелизм, который заключается в одинаковом или сходном построении структуры предложений. К немецким слоганам с

данным явлением можно отнести «My way. My Muesli», «Ihre Bank. Ihr Erfolg», «100% öko, 100 % fair», «Ü wie Nüsse. Ü wie Ültje», «Sind sie zu stark, bist Du zu schwach», «Es braucht nicht viel. Es braucht viele». Мы видим, что такие конструкции могут одинаково начинаться или заканчиваться, иметь однотипные конструкции внутри отдельных частей. Так, например, в слогане «Ü wie Nüsse. Ü wie Ültje» мы видим однотипные сравнительные обороты.

Цели речевого воздействия служат также различные структурно-функциональные типы предложений: **повествовательные, побудительные и вопросительные.**

а) **Повествовательные предложения** чаще всего являются простыми. В редких случаях они осложнены однородными членами. Краткость и простота обеспечивают понятность и лёгкость запоминания. Примером простого предложения может послужить слоган «Wir sind das Netz». Слоган лаконичен, но содержателен и конкретен. Рекламный слоган знаменитой компании молочной продукции Actimel – это тоже повествовательное предложение. Он состоит из подлежащего, сказуемого и дополнения. В краткой фразе «Actimel aktiviert Abwehrkräfte» содержится информация об основном преимуществе данной фирмы.

Среди синтаксических структур слоганов встречаются и простые предложения, осложненные однородными членами, например, «Haribo macht Kinder froh und Erwachsene ebenso». Однородные члены «дети» и «взрослые» сообщают, что рекламируемая продукция подходит для всех, тем самым фирма своим рекламным слоганом охватывает большее число потенциальных покупателей.

б) Среди рекламных слоганов нередко встречаются **побудительные предложения**. В них используются в основном императивные конструкции, в которых глаголы стоят во втором лице единственного или множественного числа. Выбор в пользу таких конструкций облегчает общение и сокращает дистанцию между производителем и потребителем. Примером этому служат

такие слоганы, как «Mach Dein Ding», «Umarme die Welt», «Erlebe es selbst» «Sprich mit mir» и др.

Разновидностью побудительных предложений, являются **восклицательные предложения**. С их помощью автору удаётся оказать эмоциональное влияние на аудиторию, вызвать различные эмоции, такие как гнев, восторг, радость, удивление, интерес и др., что способствует запоминанию. Таким образом, слоганы – восклицательные предложения, например, «Das flenst!», «Biere mit besonderem Geschmack!», «News von jetzt!», «Natürlich leben!» реализуют главную функцию рекламы – побуждение к покупке.

в) **Вопросительные предложения** встречаются реже, однако играют большую роль в эмоциональности высказывания. Примеры таких слоганов: «Medizin verbindet? menschlich, politisch, wirtschaftlich», «Ist der neu? Nein, mit Perwool gewaschen». Мы видим, что аудитория получает в качестве ответа информацию о преимуществах компании или фирмы.

Одна из разновидностей вопросительного предложения – это **риторический вопрос**, который не требует точного ответа, т.к. ответ очевиден. Так происходит в таких слоганах, как «Vi Müsli ist das denn?», «Das Glück ist da, wo du bist?», «Alles Müller – oder was?». Сложность использования вопроса в слоганах заключается в том, что ответ на вопрос должен быть однозначным. Достижение данной цели мы наблюдаем на примере всемирно известной компании Ikea. Её слоган «Wohnst du noch oder lebst du schon?» даёт читателю выбор, но, с другой стороны, этот выбор очевиден – каждый выберет для себя «жить красиво».

Следующим синтаксическим приёмом, который используется в слоганах, является **парцелляция**, т.е. членение одного предложения на несколько частей – отдельных предложений, например, «Das einzig Wahre. Warsteiner.». Парцелляция является средством речевой экспрессии [ЛЭС, 1990, С. 369]. Оформление отдельных слов в отдельное предложение

помогает автору заострить на слове или мысли особое внимание. К подобным примерам относятся и другие слоганы, такие как «Zermatt. Puts a spell on you», «Connecting. The. Dots» и др.

Эллипсис – синтаксический приём, используемый в художественной литературе и в средствах массовой информации, в том числе и в рекламных слоганах. Эллипсис подразумевает под собой пропуск какого-либо элемента предложения, который легко вставляется с помощью контекста. Эллипсис используется для усиления динамики и выразительности, экспрессивности текста [ЛЭС, 1990, С. 592]. Данное явление позволяет более кратко излагать информацию, а также заставляет самого читателя додумать мысль. Чаще всего пропущено подлежащее, на место которого подходит название бренда. Примерами могут служить такие слоганы как, например, «Bereit fürs Leben», «Für mehr fair», «Bringt dir mehr» и др. В данных слоганах на место подлежащего подходит название фирмы, например, «Congstar ist für mehr fair», где «Congstar» – название компании.

Сравнительные конструкции также являются важным синтаксическим средством воздействия. В слоганах «Familie ist, wo Toffifee ist», «Soft wie eine Umarmung» мы видим разные виды сравнений. В первом слогане можно говорить о скрытом сравнении, заключённом в семантике слогана. Мы понимаем, что в данном слогане проводится скрытое сравнение фирмы с семьёй. Во втором слогане присутствует сравнительный оборот. Явное сравнение делает слоган более ярким, близким и понятным читателю.

В слоганах встречается также использование и **сложных предложений** или их частей. Так, сложное предложение мы можем увидеть в слогане «Weil ich weiß, was mir gut tut» - сложноподчинённое предложение, которое имеет ещё и инверсивный характер. Ещё одним примером может послужить слоган «Liebe ist, wenn es Landliebe ist.». Несмотря на то, что это сложное предложение, оно легко воспринимается читателем зрительно и на слух.

Повтор как средство синтаксического воздействия, с одной стороны, обеспечивает запоминание слогана аудиторией, а с другой - делает его более простым. Именно такая «мудрая» примитивность нужна фирме для того, чтобы слоган остался в памяти у публики. Оправданный повтор мы видим в таких слоганах, как «Wodka der Vodkas», «Bild bleibt Bild», «Mehr Leben im echten Leben». Увеличивая протяжённость предложения, повторы выделяют определённые смысловые компоненты в контексте рекламного текста, расширяют информативную сторону высказывания, обеспечивают эмоциональное насыщение предложения [Мамедов, 2011, С.5].

Инфинитивные конструкции часто используются в слоганах, т.к. они очень лаконичны и в то же самое время экспрессивны. К инфинитивным синтаксическим конструкциям относятся отдельно стоящие инфинитивы, которые иногда превращаются в отглагольные существительные, инфинитивные конструкции с *um zu*, а также конструкции *haben/sein + zu + Infinitiv*. Последняя представленная конструкция часто имеет значение возможности или необходимости и служит в рекламном тексте для воздействия на читателя. Яркими примерами таких слоганов являются «Hören ist alles», «Zuhören. Verstehen. Sichtbar machen», «Vorwählen, weniger zahlen, mehr kaufen!». Мы видим, что инфинитивы зачастую звучат как призыв, а значит они эмоционально воздействуют на целевую аудиторию.

Среди проанализированных слоганов встречаются слоганы с таким явлением как **апозиопезис**. Чаще всего это незаконченные предложения или предложения с каким-то пропущенным элементом. К слоганам с открытыми конструкциями относятся такие слоганы, как «Macht Ihre Fotos zu etwas ganz Besonderem...», «Internet & mehr...» и другие. Данные слоганы настраивают читателя на неограниченное перечисление преимуществ и положительных черт фирмы или компании, что является хорошей основой для её процветания и продвижения.

Таким образом, наиболее частотными синтаксическими средствами в немецких рекламных слоганах являются эллипсис, различные структурные типы предложений, парцелляция, сравнительные конструкции, повтор, инфинитивные конструкции, синтаксический параллелизм. Их воздействие на потребителя заключается в том, чтобы привлечь внимание к продукту или услуге, тем самым увеличить продажи и обеспечить перспективы развития компании или фирмы.

Литература

1. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
2. ЛЭС (Лингвистический энциклопедический словарь) / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
3. Мамедов А.Н. Стилистико-синтаксические приёмы экспансии немецкоязычного рекламного предложения при переводе на русский язык – М.: Наука, 2011. – 136 с.
4. Морозова И. Слагая слоганы. Изд. 2-е, испр. – М.: РИП-холдинг, 2003. – 172 с.

Mayorova O.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

SYNTACTIC MEANS OF INFLUENCE IN GERMAN ADVERTISING SLOGANS

The work was carried out under the guidance of Negryshev A.A., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article is devoted to the study of syntactic means of influence used in Internet texts. Based on the analysis of advertising German slogans, the article compiled a list of the most common syntactic means of speech influence. These tools include: inversion, various types of sentences such as narrative, interrogative, motivational, exclamatory, simple, complex sentences, parcellation, ellipsis, comparative constructions, repetitions, infinitive and symmetrical constructions.

Keywords. Advertisement, advertising slogan, syntactic means, speech influence, social media.

Мамадалиева А.М.

Termez State University, Termez, Uzbekistan

denislamova.a90@gmail.com

BORROWED WORDS IN THE SPHERE OF BEVERAGE

ADVERTISEMENT (BASED ON INTERNET SOURCES AND MEDIA)

The work was carried out under the guidance of Davlyatova E.M., PhD of

Philological Sciences

Abstract. The article is devoted to the determination and analysis of borrowed words in the sphere of beverages. Borrowed words are significant aspects of people's lives that cannot be

ignored and should be considered as conveying a particular message. This work deals with Russian and Uzbek languages, which are called recipient languages and the notion of borrowings in these languages is the result of cultural integration. The aim of this work is to determine and examine borrowed words in beverage advertisement and describe linguacultural features of such words. The object of the researched issue is borrowed words based on internet resources such as web-sites and social media. The analysis illustrates the existence of such terminology as “anglicisms”, “recipient language”, “source language”. There are different factors that influence the process of borrowing and fixing of borrowings from the source language to the recipient language. We used descriptive and structural methods to analyze examples of borrowed words used in advertisements found in the internet.

Key words: advertisement, borrowed words, recipient language, intercultural communication.

The actuality of the theme of our article is determined by the increasing importance of advertising, in particular food advertising in the life of modern society as one of the types of mass communication, as well as the globalization of world economic, political and cultural processes. The influence which English exerted on our language is seen in all aspects of life, social, political and hardly any walk of life was unaffected by it. The first point to be emphasized is that here we are not dealing with completely new ideas introduced from a different type of civilization and culture, but rather the imposing by a dominant race of their own terms for ideas which were already familiar to the subject race. Such a state of affairs obviously means that there will arise pairs of words the native and the foreign term for the same idea and a struggle for survival between the two, so that one of the words was eventually lost from the language, or survived only with some differentiation of meaning.

Borrowed words have been called “The milestones of philology”⁷ – said O. Jespersen – because they permit us and show us to fix appreciatively the dates of linguistic changes. They show us the course of civilization and give us information of the nations”. The well-known linguist Shuchard said “No language is entirely pure”⁸, that all the languages are mixed. Thus, borrowing is inevitable part of language practice. Any language can be “extended and enriched at foreign

⁷ Jespersen O. (1922) *Language: Its Nature and Development*. Routledge, Abingdon

⁸ Shuchard H. (1928) *Wörter und Sachen, Вещи и слова // Избранные статьи по языкознанию*. – М., 1950

languages expense.”⁹ This is a natural situation, which encourages coming of new words to any language.

Based on theoretical material and the examples collected from the internet sources, we analyzed the advertisements of the following beverages. We classified all the beverages into subcategories: juices, sparkling drinks and milk cocktails.

When it comes to juices, we can say that all advertisements of this type of beverage promotes a healthy lifestyle. For instance, the advertisement of “J7” juice, which hints its consumer to get not only sweet taste, but also maximum of use after drinking it attracts the attention of those who follow a healthy diet. *“Микс пользы и вкуса”* – the word “микс” is a borrowed word in Russian language and here it is not about mixture of fruit, but about mixing great taste and health.¹⁰ Another product that is called “Sun smile” (the name of the juice itself motivates people to smile after its consuming) has the following motto *“Яркий вкус в удобном формате”* hinting that the size and shape of package is comfortable to drink it. Here the word *“формат”* is a Latin borrowed one that means “dimension, size, shape” and used to demonstrate the good quality and convenience. Another beverage advertisement which promotes a healthy way of life uses the borrowing *“тонус”* conveying the meaning of *“fitness and tension of muscles”*.

Another sub-category of beverages is sparkling drinks which has myriads of examples. The brightest example of local product is “Flash energy” drink. Its advertisement says *“Яркая энергия баббл гам”* where the words *“энергия”* and *“баббл гам”* are English borrowings meaning “strength” and “chewing gum” respectively. In general, the word “energy” is frequently used in different types of food advertisement. New beverage which has appeared on Uzbek market relatively recently is *“Mountain Dew”* immediately won the hearts of youth. Its slogan says

⁹ Davlyatova E.M. (2011) Zaimstvovaniya v kontekste Lingvokultur, Filologicheskiye nauki, Yevraziyskiy nauchniy jurnal, p.353

¹⁰ Mamadaliyeva A. (2024) Borrowed Words in the Sphere of Food Advertisement Based on the Internet Sources, Universal Journal of Academic and Multidisciplinary Research, ISSN 2992-8788, Volume 1, Issue 9

“*Энергия для всех!*” and hints on particular features of this drink which can provide its consumers with more power. Borrowed word used in the slogan “*энергия*” doesn’t exist in Russian language but tightly fixed in it. Another advertisement of this very beverage claims “*Mountain Dew – легендарный напиток знакомый каждому.*” There is also such phrase as “*оригинальная рецептура*”. The words “*легендарный*” and “*оригинальная*” came to Russian from Latin and mean “which is supposed to be read” and “birth, beginning”. So, the author of the advertisement wanted to express the idea that Mountain Dew is one drink which has to be consumed.

Milk cocktails in its turn also present a variety of borrowed words. The Russian brand “Рогачев” which package has the inscription “*Молочный коктейль пломбир*”, where the word “пломбир” is a French borrowing. Ushakov in his dictionary explains the etymology of the word “*пломбир*” as “the highest grade of creamy ice cream. It comes from the name of the French resort Plombières in the department of Vosges.”¹¹

The word “коктейль” is also the borrowing from the English, where cocktail is the addition of cock "to lift" and tail "tail" or cock "cock" and tail "tail". The drink is named after its characteristic invigorating effect.

In conclusion, we want to highlight the idea that coming of borrowed words into is inevitable in our era of internet and technologies. It is essential for the linguists to examine this notion not only because of the linguistic factor but also due to the cultural exchange. These lexemes help people learn more about the culture of a particular society.

References:

1. Davlyatova E.M. (2011) Zaimstvovaniya v kontekste Lingvokultur, Filologicheskiye nauki, Yevraziyskiy nauchniy jurnal, p.353
2. Mamadaliyeva A. (2024) Borrowed Words in the Sphere of Food Advertisement Based on the Internet Sources, Universal Journal of Academic and Multidisciplinary Research, ISSN 2992-8788, Volume 1, Issue 9

¹¹ Ushakov. D. N. Explanatory dictionary of the Russian language. – Moscow. 1935-1940. (4 vol)

3. <https://www.gutenberg.org/files/53038/53038-h/53038-h.htm>
4. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005470068/
5. <https://biblio.co.nz/book/explanatory-dictionary-russian-language-3-4/d/1513383918>
6. <https://zira.uz>
7. <http://wikipedia.org>

Мамадалиева А.М.

Термезский государственный университет, Термез, Узбекистан

ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА В СФЕРЕ РЕКЛАМЫ НАПИТКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКОВ И СМИ)

Работа выполнена под руководством Давлятовой Э.М., канд. филол. наук, доц.

Аннотация: Статья посвящена выявлению и анализу заимствованных слов в сфере напитков. Заимствованные слова – это важные аспекты жизни людей, которые нельзя игнорировать и которые следует рассматривать в качестве единиц, передающих конкретное сообщение. Данная работа посвящена вопросам заимствования в русском и узбекском языках, называемые языками-реципиентами. Существование заимствований в этих языках является результатом культурной интеграции. Целью данной работы является отбор и изучение заимствованных слов в рекламе напитков и описание лингвокультурных особенностей таких слов. Объектом исследования являются заимствованные слова, заимствованные из интернет-ресурсов, таких как веб-сайты и социальные сети. Анализ иллюстрирует существование такой терминологии, как “англицизмы”, “язык-реципиент”, “язык-источник”. Существуют различных факторов, влияющих на процесс заимствования и закрепления новых слов из языка-источника в языке-реципиенте. Мы использовали описательный и структурный методы для анализа примеров заимствованных слов, используемых в рекламных объявлениях, найденных в Интернете.

Ключевые слова: реклама, заимствованные слова, язык-реципиент, межкультурная коммуникация.

Матусевич Е.Н.

Мозырский государственный педагогический университет

имени И.П. Шамякина, Республика Беларусь

katarina.kovalchuk@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Работа выполнена под руководством Солохова А.В., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. Туризм – экономически ориентированная сфера деятельности, которая затрагивает и другие области, такие как культура, история, но и психологию исключать не стоит. А даже наоборот, в статье ведется исследование влияния слов и способы на мышление человека, в том числе и на иностранном языке, и для иностранцев.

Ключевые слова: топонимика, билингвизм, туристические брошюры, иностранная аудитория, брендинг

В условиях развития современного мира очень сложно завоевать внимание, особенно, когда речь идёт о туристических локациях и интересных местах. Именно поэтому необходимо обращаться к научным исследованиям и выводам учёных по изучению влияния слов на сознание людей. Стоит отметить, что исследования внимания начались уже на этапе становления научной психологии, а в определенном смысле даже предшествовали ему и составляли его главное содержание [2].

Так грузинская школа психологии установки отводит вниманию чрезвычайно важную роль (*Узнадзе*). Основной вопрос и соответствующий вывод: внимание – необходимая предпосылка возникновения и развития мышления и воли человека, фактор активизации процессов восприятия и памяти.

Таким образом, все крупные психологические направления неизбежно выходили на проблему внимания, пытались раскрыть, разработать или закрыть ее. Наблюдение и субъективный опыт говорят нам также о том, что общий объем усилий внимания, которым мы располагаем и распоряжаемся по собственному усмотрению, ограничен. Мы можем увеличить свое внимание до определенного предела. Именно этот момент концентрации внимания важен для нас, когда речь идёт о фокусе внимания на туристической информации и лингвистической её наполняемости. Скучающий человек легко отвлекается от выполнения своих обязанностей и даже засыпает. Все темы изучения психологии, и не только, затрагивают человека, а там, где человек, там обязательно философия. А философ сказал, что истинное бытие человека есть человеческое действие, в нём индивидуальность действительна, и тоже был прав. Другой философ сказал, что человек начался не с труда, с памяти, языка, разумности и т.п., а с плача по умершему, то есть со страсти, и тоже не ошибся. Он просто имел ввиду, что человек начался с человечности [7, с. 332].

Внимание интеллекта – это естественная молитва, благодаря которой мы получаем просветление разума. В *Республике Беларусь* на туризм возлагаются познавательные и обучающие функции. Таким образом, путешествия по стране, поездки по различным городам, посещения мемориальных комплексов – стратегическая задача государства по сохранению исторической памяти народа и формированию мировоззрения будущего поколения. Учитывая всё это, стоит продумать и интересные способы передачи столь важной информации. Но в данном случае речь идёт о готовом продукте туристического текста в виде текста путевой информации либо самой экскурсии, т.е. устный жанр туристического дискурса. Что происходит на этапе подготовки этого материала и способах письменного жанра туристического дискурса рассмотрим ниже.

Необходимо подчеркнуть, что туристические брошюры выполняют информационную, рекламную функции, формируют определенный имидж туристской территории. Хорошо проработанные языковые средства способствуют созданию позитивного, понятного и привлекательного для туристов образа туристической локации. Но стоит отметить, что и неудачный подбор языковых средств может привести к образованию непонятного образа. Поскольку создание и продвижение туристически привлекательного образа территории – это и есть туристический брендинг. Таким образом есть все основания сделать вывод, что туристическая брошюра является одним из инструментов брендинга туристской территории. Для успешного создания позитивного образа туристской территории и продвижения ее культурного имиджа при разработке текстов брендинга необходимо целенаправленный акцент на основные положительные характеристики туристской территории с учетом особенностей конечных потребителей данных текстов, в особенности, если потенциальная аудитория – иностранные туристы. В данном случае работа над текстом приобретает совсем другой характер, начиная от

содержания (меньше фактов, но больше фоновой справочной информации), до формы передачи туристического текста.

Озвучим выводы некоторых учёных в данной языковой области изучения экономической составляющей текста туристического дискурса. «Маркетинговый подход к брендингу, являющийся доминирующим на сегодняшний момент, не может быть эффективным без лингвистических методов исследования, так как ключевую роль в формировании туристически привлекательного образа страны, региона, туристской локации в целом играет все-таки вербальная составляющая» [3, с. 29]. Именно поэтому, существует необходимость разработки концепции лингвистического сопровождения брендинга туристской территории. В данной ситуации процесс создания туристского бренда рассматривается как система последовательных лингвистических действий, подчиненных основной задаче обеспечения туристического брендинга. В своей работе *В.А. Митягина* подчеркивает, что «лингвистическое сопровождение брендинга региона должно основываться на обеспечении успешной коммуникации с помощью лингвосомиотических знаков брендинга. Положительный образ региона гарантируют, в первую очередь, имиджевые тексты, в которых туристская привлекательность создается с помощью вербальных и невербальных (графических, визуальных) средств. Процесс создания такого туристического бренда представляет собой, таким образом, систему последовательных коммуникативных действий в условиях многоязычного, полижанрового, дискурсивно вариативного, терминологически и топонимически нормированного, регионально обусловленного туристического дискурса» [4, с. 7].

Д.В. Визгалов подчеркивает, что наиболее актуальным объектом брендинга являются города, так как они являются «квинтэссенциями своих стран и тем более регионов, в них сосредоточены основные творческие и административные ресурсы; они ведомы энергией наиболее активных и

консолидированных сообществ. Но, они и главные производители, и потребители информации». Вопросы лингвистического формирования образа туристически привлекательного города рассматриваются и в работе **Э.Ю. Новиковой**, которая на основе анализа немецкоязычных и русскоязычных текстов брендинга городов демонстрирует дискурсивно-обусловленные стратегии создания образа «глокального города» на интернет-порталах российского и германского городов. Интересны выводы автора о том, что выбор языковых средств в контенте на русском языке детерминирован доминантой информирования, а в контенте на немецком языке доминантой привлечения внимания туристов [6, с. 56]. Но данный пример практического сравнительного языкознания относится ко всем языковым парам в зависимости от потенциальной аудитории – для многих иностранных граждан большая часть цифр и имён не несут смысловой ценности. Так, для турецкой аудитории ближе будет для получения информация про космос, так как первый космонавт из *Турецкой Республики* недавно полетел в космос, а белорус **Олег Викторович Новицкий** (родился в городе *Червень Минской области*) 4 раза был командирован в космос в качестве представителя от *России*.

Лингвистическому аспекту брендинга территорий посвящена работа и **В.А. Митягиной, И.Г. Сидоровой**, справедливо отмечающих, что «в настоящее время именно туризм стал интегрирующей сферой развития экономики, и исследование туристического брендинг-дискурса представляется необходимым для определения средств оптимизации маркетинга территорий и установления роли языковых средств в брендинг-дискурсе в целом» [5, с. 43]. Для дальнейшего исследования главным является вывод авторов относительно того, что «лингвистический фокус анализа брендинга должен учитывать такие текстовые параметры, как:

- 1) коммуникативный формат текста, его жанровые характеристики;
- 2) коммуникативная функция текста, его прагматическая задача;

3) языковые средства осуществления брендинга, прежде всего средства бренд-нейминга» [5, с. 44].

Именно на этих параметрах и остановимся далее в статье – приведем практические примеры удачного и неудачного формирования текста туристического дискурса.

Во время составления текстов туристического дискурса для граждан *Российской Федерации* касательно посещения города Витебска, как родины всемирно известного художника *Марка Шагала*, не стоит делать именно на этом акцент, так как жил и творил *Марк Шагал* во *Франции*. Именно поэтому для французов это имя в тексте туристического дискурса будет более понятно.

Так для иностранных граждан творчество *Фёдора Достоевского* известно широко в мире, поэтому приводить данные про то, что населённый пункт в *Брестской области* *Достоево* имеет отношение к известному роду, будет уместным. Что нельзя сказать про отношение *Александра Блока* к городу *Лунинец (Брестская область)*, где писатель проходил службу в армии во время Первой мировой войны. Но данная информация будет интересна для граждан *Российской Федерации*. К слову, и другие писатели бывали на белорусской земле:

1. *А.С. Пушкин* дважды бывал в городе *Витебске* (об этом говорит и памятник в этом городе); внучка великого русского поэта похоронена на территории *Бобруйского района Могилёвской области* в населённом пункте *Телуша*.

2. *Константин Паустовский* бывал возле *Несвижа* во время Первой Мировой войны.

3. *Владимир Маяковский* выступал в *Витебске* перед горожанами.

До этого времени научным интересом лингвистического переводоведения, как правило, оставалось только предложение. Но в настоящее время многие исследователи рассматривают текст как сложный

языковой знак, который является предметом перевода. Именно текст является предметом анализа на самом начальном этапе перевода, связанном с восприятием и пониманием оригинала, и именно текст является предметом синтеза на заключительном этапе. Особое внимание изучению текстологических аспектов уделяется в трудах таких исследователей, как *И.С. Алексеева* (2008), *М.П.Брандес* и *В.И. Провоторов* (2001), *М.В. Вербицкая* (2000), *В.Н. Комиссаров* (2001), *Ю.А. Левицкий* (2006), *И.А. Цатурова*, *Н.А. Каширина* (2008), *И.А. Щирова*, *Е.А. Гончарова* (2007) и др.

Особенно актуальны выводы вышеперечисленных ученых для подготовки текстов туристической направленности, с учётом аудитории. Если конечным потребителем текстов устного или письменного жанров туристического дискурса являются иностранные граждане, то и содержание, формы должны быть адаптированы под это. Туристические тексты стали изучаться как отдельный тип текстов сравнительно недавно – примерно с середины 90-х годов прошлого века. Это связано, с одной стороны, с их междисциплинарным характером, а с другой – сравнительной простотой их языка [8].

Язык туристических текстов обладает рядом лексических, синтаксических, и функциональных особенностей, что позволяет выделить туристические тексты отдельный тип текстов, требующих особого подхода при переводе. Остановимся подробнее на этом. При этом нельзя забывать о смысловой нагрузке. Информация несёт очень важное значение в экскурсионной программе. Поэтому, переводчику необходимо быть предельно внимательным, для того чтобы быть понятым туристами. Таким образом, переводчик должен выполнять следующие требования к тексту:

1. Перевод таких моментов, как информация о менталитете, быте, обычаях и традициях аборигенов, особенностях национальной кухни, нравах

и поведенческих свойствах должен быть максимально точным. Например, для туристов из стран, где исповедуется ислам, необходимо приводить примеры блюд национальной кухни без свинины.

2. Также следует выполнять тождественный перевод каждого из названий, наличествующих в тексте. Любой турист должен с легкостью находить требуемые названия в своем путеводителе либо на карте исследуемой местности. Так, билингвизм *Республики Беларусь* диктует условия наличия названий населенных пунктов на двух языках, но существуют и другие интерпретации языковых понятий, которые должны учитывать составители путеводителей для туристов из *Российской Федерации*. Пунктом преткновения является и официальное название *Республики Беларусь* в *России* – *Белоруссия*, встречается также название с маленькой буквы *республика Беларусь*. Объяснить такую ситуацию возможно только наличием в составе *Федерации* республик. С целью выделить в своем языковом поле независимое государство страны-соседки, политики, журналисты прибегают к такой языковой уловке.

3. Выше указанное требование распространяется и на описание направлений маршрутов, имеющих в обрабатываемом тексте. Если есть словесное описание маршрута экскурсии по конкретной местности, то при переводе все инструкции должны совпадать с реальными указателями, иначе турист не сможет отыскать требуемое место или промежуточную точку.

Например: Приводя пример нахождения многих исторических объектов (*Хутор «Миколин остров» с ветряной мельницей, королевский город Казимир, мемориальный комплекс «Ала», мемориальный комплекс «Операция Багратион»* и другие) в *Светлогорском районе*, для аудитории туристов из *Российской Федерации* необходимо дать справочную информацию по топонимическому происхождению. Необходимо обязательно сообщить о том, что это не город *Светлогорск* в *Калининградской области*.

4. Поскольку речь идет о рекламном тексте, призванном заинтересовать клиентов и привлечь их внимание, то для придания ему яркости и передачи экспрессивности используются различные средства выразительности: а) Лексические средства выразительности: использование метафоры; б) Грамматические средства выразительности: использование риторического вопроса, использование аббревиатур, употребление личных местоимений, использование императива и скрытой команд; в) Фонетические средства выразительности: использование аллитерации; г) Применение графического выделения слов с целью сделать акцент на определенном смысле; д) Использование антонимии [9].

Итак, при переводе рекламных текстов у переводчика могут возникнуть определенные трудности, с которыми он должен справиться путем внимательного анализа средств выразительности, использованных в тексте и тщательного, точного его перевода в соответствии с принятыми нормами.

Литература

1. Блакар Р.М., Пирогова Ю.К., Паршин П.Б. Рекламный текст, семиотика и лингвистика. – М.: Изд-во Гребенникова, 2000. – С. 2.
2. Дормашев Ю., Романов В. Психология внимания. – М.: Флинта, 2002. – 370 с.
3. Махортова Т.Ю. Туристический брендинг: лингвистический и транслятологический аспекты // Homo Loquens: (Вопросы лингвистики и транслятологии) : сб. ст. – Вып. 10. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2017. – С. 27–39.
4. Митягина В.А. Брендинг региона как коммуникативный процесс // Homo Loquens: (Вопросы лингвистики и транслятологии): сб. ст. – Вып. 10. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2017. – С. 3–12.
5. Митягина В.А., Сидорова И.Г. Лингвистический фокус брендинга территорий // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2018. – № 2. – С. 42–51.
6. Новикова Э.Ю. Туристический имидж глобального города: лингвопрагматическое измерение // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – Вып. 1. – С. 53–57.
7. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
8. Электронный ресурс [http://blog.exito.com.ua/2011/02/specifika-perevoda-turisticheskix-tekstov.html Блог бюро переводов EXITO, Специфика перевода туристических текстов.]
9. Электронный ресурс Английский для экскурсоводов и гидов (englishlib.org).

K. Matusевич

*Mozyr state pedagogical university
named after I.P. Shamyakina, Republic of Belarus*

MODERN LINGUISTIC ASPECTS OF FORMING A TEXT IN THE TOURISTIC DISCOURSE

The work was carried out under the guidance of Solohov A.V., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Annotation. Tourism is an economical oriented sphere but other spheres influence also. They are culture, history, psychology. In this very article we will discuss the influence of the words on a person, and the influence of the person on the words. Moreover, the text in the foreign language and for tourists from different countries will be discussed.

Keywords: toponymics, bilinguism, touristic brochures, foreign auditory, branding

Монахова М.С., Беляева А.И.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

monakhova_2211@mail.ru

УПОТРЕБЛЕНИЕ ГЕРУНДИЯ В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА «СЕСТРА КЕРРИ»

Аннотация. Статья включает в себя историю происхождения герундия как грамматического явления в английском языке, а также использование герундиальных конструкций. Помимо этого, в представленном исследовании делается акцент на описании основных характеристик герундия и его роли в предложении. В статье описаны случаи, в которых герундий может быть спутан с другими грамматическими явлениями английского языка. Статья дополнена исследованием, проведённым на материале романа Теодора Драйзера «Сестра Керри» с целью выявления частотности и особенностей употребления герундия в трёх частях произведения.

Ключевые слова: герундий, грамматическая конструкция, неличная форма глагола, инфинитив.

Происхождение герундия, как грамматической конструкции, связано с развитием различных форм и структур, которые относятся к грамматике английского языка. Герундиальная конструкция берёт своё начало из латинского языка, где имеет форму «gerundium». Однако есть некоторые отличия в употреблении данного явления в английском языке и в латинском языке. В латинском языке герундий являлся формой глагола, выражающего

действие в виде существительного. Формировался он с помощью такого суффикса как «nd», который прибавлялся к основе глагола [Казанцева].

После некоторых изменений в структуре английского языка, герундий начал использоваться в форме глагола, выполняющего функции существительного и выражающего действие, которое не было завершено.

В настоящее же время герундий образуется в английском языке с помощью суффикса «ing», который добавляется к основе глагола.

Подытоживая выше сказанное, герундий появился в английском языке из латинского языка в ходе различных структурных языковых изменений. В современном английском языке он имеет совершенно другой вид, нежели когда-то имел в латинском языке.

Как было уже упомянуто ранее, герундий – это неличная форма глагола, которая имеет функции как существительного, так и глагола. Образование герундия заключается в том, что к основе глагола добавляется такой суффикс, как «ing», хотя бывают случаи, когда его называют «окончанием», но это отнюдь не так [Беляева].

Многие лингвисты считают, что герундий обладает двойственной природой. Корнеева считает герундий самой поздней формой глагола в английском языке, которая была сформирована. Герундий имеет характеристики и глагола, и существительного, потому что сама по себе герундиальная конструкция произошла от древнеанглийского глагольного существительного, глагола и причастия настоящего времени [Корнеева].

Со временем герундий приобрел такие свойства глагола, как залоговые и временные различия. Также он сохранил в себе синтаксические особенности существительного.

Герундиальная конструкция может обладать свойствами существительного, такими как: может играть роль существительного, может быть частью сказуемого, либо быть прямым дополнением; герундию может

предшествовать предлог (в таком случае герундий в предложении может быть обстоятельством, определением или дополнением).

Герундий также обладает некоторыми свойствами глагола: он может выражать залог, иметь прямое дополнение, определяться обстоятельством, выраженным наречием.

Функции существительного у герундия проявляются в его синтаксических функциях и частично в его сочетаемости. В предложении герундий может употребляться так же, как и существительное, поэтому в первую очередь ему присуща функция подлежащего. В этом случае, герундий выступает в роли существительного и указывает на действие или состояние, которое является ключевым элементом в предложении.

Для анализа герундия как грамматического приема в английском языке, нами было принято решение использовать материал книги «Сестра Керри» Теодора Драйзера. Книга была выпущена в 1900 году. К этому времени герундий уже прошел все этапы исторических изменений и имел нам привычный вид «глагол + окончание «ing»».

Для текущего исследования мы решили прибегнуть анализу глав из разных частей книги (начала, середины и конца). Каждая часть включает в себя 12-13 страниц. В этих частях нам удалось выявить герундиальные конструкции, сопоставив их между собой. Данный анализ помог понять тенденцию частотности употребления герундия. (см. приложение 1)

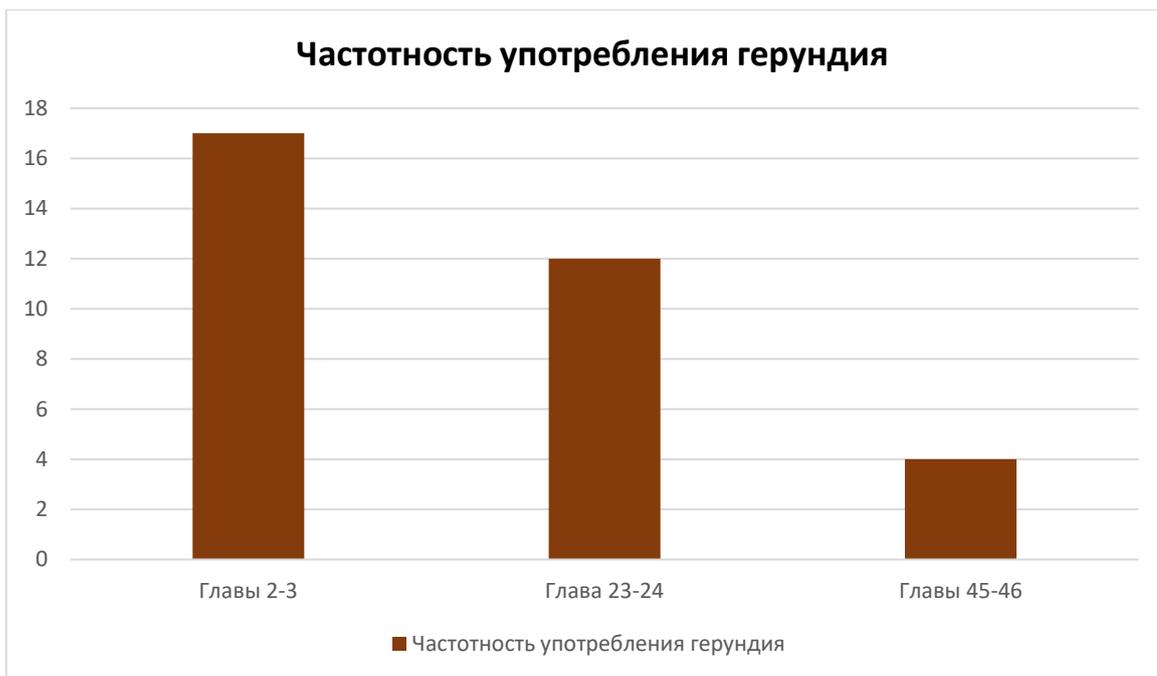


Рис. 1. Частотность употребления герундия в книге

Проанализировав четыре главы книги из разных её частей, нам удалось выявить частотность употребления герундия.

Первое, что мы рассмотрим – главы 2-3. Анализ этих глав дал нам понять, что именно в начале книги частотность употребления герундиальных конструкций самая высокая. Нам удалось выявить 17 конструкций.

Пример из текста: “...she would first need to get work and establish herself on a **paying** basis before she could think of **having** company of any sort...”

Здесь мы можем заметить, что герундий употребляется после предлогов «on» и «of». Стоит вспомнить, что после предлогов употребляется герундий, собственно, что мы как раз можем видеть и в самом примере.

Следующее, что мы рассмотрим – это главы 23 и 24. В этих частях нам удалось выявить 12 герундиальных конструкций, что является средним показателем исходя из нашего исследования.

Пример из текста: “...that you went out **riding** with him...”

Здесь, как и в предыдущем примере, мы можем увидеть, что герундий используется после предлога.

Последние главы произведения дали нам самый низкий показатель частотности употребления герундия – в них было использовано всего 4 герундиальных оборота.

Пример из текста: “...There’s no use trying to tell you here...”

После фраз “It’s no use/It’s no good” всегда употребляется герундий. Также и в нашем примере была использовано выражение “It’s no use...”. Поэтому в данном случае мы видим герундиальную конструкцию.

Подводя итоги, можно сказать, что книга Теодора Драйзера «Сестра Керри» богата на герундиальные конструкции. Если ещё раз обратиться к результатам, полученным в ходе исследования (см. приложение 1), мы можем сделать вывод о том, что большая часть оборотов с герундием сфокусирована в первой части книги. Именно главы, которые были взяты из начала и из середины книги, дали нам понять, что частотность употребления выше именно в них.

Нами также было принято решение проанализировать книгу Теодора Драйзера «Сестра Керри» на предмет функций, которые чаще всего употребляются в тексте. Как и в предыдущем параграфе, нами были выбраны три части книги, каждая из которых состоит из 12-13 страниц. Наша задача заключалась в том, чтобы провести анализ этих частей и выявить, какие функции герундия наиболее часто встречаемые в тексте книги.

Проанализировав первую часть книги, можно сделать вывод, что самой распространенной функцией герундия является функция обстоятельства. Более 75% примеров употребления герундия, употребленного автором книги в своем произведении, является именно эта функция. Функция составного глагольного сказуемого составляет около 20%. А вот функция определения была употреблена единожды, что составляет около 5% от всего количества примеров герундия в первой части книги.

В ходе анализа второй части книги Теодора Драйзера «Сестра Керри», можно сделать вывод, что в этой части также преобладает такая функция

герундия, как обстоятельство (см. приложение В). Количество функций составного глагольного сказуемого и определения стало меньше. Более 85% примеров герундия имеют функция обстоятельства, около 10% составляют примеры с функцией составного глагольного сказуемого, а примеры с функцией определения составляют всего около 5%.

Третья часть книги включает в себя наименьшее количество примеров герундия. 75% примеров составляют примеры герундия с функцией обстоятельства, и лишь 25% примеров – примеры герундия с функцией составного глагольного сказуемого.

Проведя анализ всех трех частей книги, можно сделать вывод, что в каждой из этих частей преобладает такая функция герундия, как обстоятельство. Также нами были обнаружены такие функции, как определение и составное глагольное сказуемое. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что самой распространенной функцией герундия является функция обстоятельства.

Подводя итоги анализа особенностей употребления герундия в романе Теодора Драйзера «Сестра Керри», можно сказать, что герундиальная конструкция как грамматическое явление английского языка, является достаточно распространенным явлением в американской литературе. Герундий как грамматическая конструкция употребляется в литературе, как инструмент для описания действий, чувств, состояний героев, окружающей среды. Он добавляет эмоциональную окраску тексту и служит особенным приемом в литературе для экспрессивности речи.

Литература

1. Беляева, М.А. Грамматика английского языка/- М.: Высшая школа, 1977. – 331 с.
2. Казанцева Я. Н., Немчинова Н.В., Семенова Е.В. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. пособие / Я. Н. Казанцева, Н. В. Немчинова, Е. В. Семенова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2015. – 135 с
3. Корнеева Е.А. Грамматика английского языка. Морфология. Синтаксис. Учебное пособие - СПб.: Союз, 1999. - 496 с.

Belyaeva A.I., Monakhova M.S.

Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, Russia

**THE USE OF THE GERUND IN AMERICAN LITERATURE ON THE ANALYSIS OF
THE NOVEL BY THEODORE DREISER “SISTER CARRIE”**

Abstract. The article includes the history of the origin of the gerund as a grammatical phenomenon in the English language, as well as the use of gerundial constructions. In addition, the presented study focuses on the description of the main characteristics of the gerund and its role in the sentence. The article describes cases in which the gerund may be confused with other grammatical phenomena of the English language. The article is supplemented by a study conducted on the material of Theodore Dreiser's novel "Sister Carrie" in order to identify the frequency and features of the use of the gerund in three parts of the work.

Keywords: gerund, grammatical construction, non-personal verb form, infinitive.

Морева Е.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

morewa.kat2015@yandex.ru

**THE LANGUAGE OF RUSSIAN TRANSLATIONS
OF W. SHAKESPEARE’S TRAGEDY «ROMEO AND JULIET»**

The work was carried out under the guidance of Rubtsova T.S., Candidate of

Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. There are a large number of translations of the tragedy «Romeo and Juliet» into Russian. However, it is impossible to specify the exact number of these transfers, as they are constantly replenished. The first known translations of Romeo and Juliet into Russian were made in the 19th century. One of the most famous was made by Nikolai Griboyedov in 1812. In subsequent years, the tragedy was translated by many other Russian poets and writers: B. Pasternak, T. Shchepkina-Kupernik, A. Grigoriev. This article examines the analysis of two translations into Russian by W. Shakespeare «Romeo and Juliet» – T. L. Shchepkina-Kupernik and B. Pasternak.

Keywords: translation; complexity; analysis; love; tragedy; oxymoron.

William Shakespeare is one of the most renowned and significant dramatists in world writing. His works are studied and translated into many languages. Shakespeare’s language has its own unique structure, the so-called «Shakespearean verse», which requires a special approach when translating. *The relevance of this research* lies in the fact, that the work of William Shakespeare remains eternal and relevant, and his works continue to arouse interest among readers and viewers.

Translations of the tragedy «Romeo and Juliet» are distinguished by their diversity and differ in the degree of accuracy of the original, as well as in style and language features. The choice of a translator and his approach to translation affect the interpretation and understanding of a work in another language, as well as its aesthetic perception. Therefore, learning the translation language of this tragedy is an urgent and important task.

The object of the study: analysis of the peculiarities of the expression of linguistic, stylistic and cultural features of the original in Russian translations.

The subject of the study: the language of translations of the tragedy «Romeo and Juliet» by W. Shakespeare.

The purpose of the study: to study the peculiar features of the translation into Russian of William Shakespeare's tragedy «Romeo and Juliet».

To achieve the goal, the following *tasks* were set:

1. To study the linguistic foundations of translation theory.
2. Compare several Russian translations of individual episodes of the play.
3. To analyze the change in translation and the impact on the overall interpretation of the play.

Research methods:

- methods of empirical research: observation, description, comparison;
- analysis of scientific literature, analysis of fiction, analysis of periodicals.

Translation is a one of the most ancient types of human activity. Without this mental work, it would be rather complicated to imagine such historical facts as the appearance and development of huge empires inhabited by numerous and multilingual peoples, the evolution and continuity of political, religious and social teachings [Theoretical foundations of translation theory URL].

Translation is an act of interlanguage communication. L. S. Barkhudarov defines translation as the process of converting a speech work (text) in one

language into a speech work in another language while maintaining an unchanged content plan [Barkhudarov 1975: 32].

During the development of the linguistic theory of translation, the incorrectness of the theory of untranslatability was demonstrated. Consideration of the translation from the standpoint of linguistics clearly determined the impossibility of complete identity of the original content and the translation [Tulenev 2004: 115].

The loss of some elements of the translated text during translation does not mean that this text is untranslatable. The inability to reproduce any feature of the original in translation is only a particular manifestation of the general principle of the non-identity of the content of two texts in different languages [Akhmatova 1975: 337].

The complexity of a particular type of translation activity is determined by the nature of the source texts, the requirements that apply to translated texts, as well as the linguistic features of the translated material.

The lack of immediate expressions of some lexical elements in the vocabulary of different languages does not mean that they are impossible to translate. There are many instruments at the disposal of the translator with which you can accurately deliver the denotation of the authentic text.

V. N. Komissarov identified five levels of equivalence in terms of the content of the original and the translation:

1. Goal;
2. Statements;
3. Messages;
4. Description of the situation;
5. The level of words.

According to V. N. Komissarov's theory, the equivalence of translation lies in the maximum identity of all levels of the content of the original and translation texts [Komissarov 1990: 139].

Romeo and Juliet is a tragedy written by William Shakespeare at the beginning of his career about an affair between two families.

Undoubtedly, this play is one of the most difficult works to translate. The most obvious difficulty is created by the poetic rhythm of the work, puns, special stylistic techniques, syllable length [Analysis of six translations URL].

One of the most famous and classic is the translation by B.L. Pasternak, carried out by him in 1942. And another good translation was made by Tatyana Lvovna Shchepkina-Kupernik in 1941 [Translations URL].

For a comparative analysis, the less researched fragments of the tragedy «Romeo and Juliet» were selected:

- Romeo's monologue about love before meeting Juliet (Act I scene 1);
- The words of Romeo (Act I Scene 1);
- Romeo's monologue about love.

Пастернак	Щепкина-Куперник
Romeo's monologue about love before meeting Juliet (Act I scene 1)	
<p><i>«Что есть любовь? Безумье от угара, Игра огнем, ведущая к пожару, Столб пламени над морем наших слез, Раздумье необдуманности ради, Смешенье яда и противоядия».</i> [Translated by Boris Pasternak URL]</p>	<p><i>«Любовь летит от вздохов ввысь, как дым. Влюбленный счастлив — и огнем живым Сияет взор его; влюбленный в горе - Слезами может переполнить море».</i> [Translated by T. L. Shchepkina-Kupernik URL]</p>
The words of Romeo (Act I Scene 1)	
<p><i>«Ромео: ... Сколько крови! Не говори о свалке. Я слышал.</i></p>	<p><i>«Ромео: Увы, любовь желанные пути Умеет и без глаз себе найти! —</i></p>

<i>И ненависть мучительна и нежность.</i>	<i>Где нам обедать? Что здесь был за шум?</i>
<i>И ненависть, и нежность тот же пыл Слепых, из ничего возникших сил».</i> [Translated by Boris Pasternak URL]	<i>Не стоит отвечать – я сам все слышал».</i> [Translated by T. L. Shchepkina-Kupernik URL]

Shchepkina-Kupernik managed to loftily and lyrically reveal the theme of love thanks to stylistic techniques in her translation. She uses a large number of metaphors, epithets and figurative comparisons to convey the emotions and feelings of the hero. [Comparative analysis of two translations URL].

Pasternak's translation preserves the morphological structure of the metaphor (*игра огнем, столб пламени*), although not all images of the original were conveyed by the translator [Comparative analysis URL].

In general, both translations have their own characteristics and advantages, which allow you to explore and compare them from different points of view and aspects.

William Shakespeare wrote a tragedy about love. Yes, such a love that has remained forever in eternity.

Here is an excerpt from the original and two fragments from the translations of B. Pasternak and T. Shchepkina-Kupernik:

«Romeo:

Why then, O brawling love! O loving hate!

O anything, of nothing first create!

O heavy lightness! Serious vanity!»

[English text of the play URL].

As can be noticed, this speech is simply screamed by Romeo (How many exclamation marks are there!). A monolog about affection and passion is given after a bloodstained combat between Montague and Capulet. These oxymorons set

the tone, intonation, color, light, rhythm. An oxymoron is a model for building a tragedy and a tragic basis for action.

Translated by Boris Pasternak:

«И ненависть мучительна и нежность.

И ненависть, и нежность тот же пыл

Слепых, из ничего возникших сил»

[Translated by Boris Pasternak URL].

If we compare the original: heaven and earth. The same oxymorons, but the passionate rhythm has disappeared. One line smoothly transitions into another. There is no internal clash of hate and love.

The second translation belongs to T. L. Shchepkina-Kupernik:

«Ромео:

Не стоит отвечать – я сам все слышал.

Страшна здесь ненависть; любовь страшнее!

О гнев любви! О ненависти нежность!»

[Translated by T. L. Shchepkina-Kupernik URL].

In comparison with B. Pasternak, Shchepkina-Kupernik, as it can be seen in the original version, formulates the core phrase of the tragedy: *«Страшна здесь ненависть; любовь страшнее»* [Translated by T. L. Shchepkina-Kupernik URL]. This line draws to itself the tragic fates of Juliet and Romeo.

When interpreted, Boris Pasternak expresses Shakespeare's characteristic vigorous dynamics of action in his verse language, fresh and inimitable only to him, and sometimes steps aside from the lexis and implication of the genuine text. As for the translation made by T.L. Shchepkina-Kupernik, her interpretation is nearer to the original, the metaphorical thought is exact in linguistic phrase, but takes up more lines than in the initial text [Metaphors of the tragedy of W. Shakespeare URL].

During the research, we came to the conclusion that Shchepkina-Kupernik, as a translator-writer, is distinguished by a careful approach to the translation of

Shakespeare: she stands up to the original better, and also knows how to compare the necessary comparisons and words. Having studied Pasternak's works, it can be seen that the translator preferred literalism, which led to a semantic, but not to an accurate transfer of the work.

References

1. Akhmatova O. S. Dictionary of linguistic terms. M., 1966. 608 p.
2. Barkhudarov L. S. Language and translation : Issues of general and particular theory of translation. M.: International Relations, 1975. 240 p.
3. Komissarov V. N. Theory of translation : (Linguistic aspects) / V. N. Komissarov. M. : Higher School, 1990. 253 p.
4. Tulenev S. V. Theory of translation: A textbook. — M.: Gardariki, 2004. — 336 p.
5. Metaphors of the tragedy of W. Shakespeare «Romeo and Juliet» in translations by B. Pasternak and T.L. Shchepkina-Kupernik [Electronic resource]// URL https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2015_9-1_29.pdf (date of application: 29.11.2023)
6. The experience of comparative analysis of fragments of two translations of W. Shakespeare's tragedy «Romeo and Juliet» [Electronic resource]// URL <https://school-science.ru/11/10/46969> (date of application:09.11.2023)
7. Translations [Electronic resource] // URL <http://romeo-and-juliet.ru/translations> (date of application: 17.09.2023)
8. Romeo and Juliet translations comparison. Analysis of six translations of the work «Romeo and Julie» into Russian [Electronic resource] // URL <https://childer.ru/romeo-i-dzhuletta-perevody-sravnienie-analiz-shesti-perevodov.html> (date of application: 26.10.2023)
9. Romeo and Juliet, a tragedy by William Shakespeare. Translated by T. L. Shchepkina-Kupernik, 1941 [Electronic resource] // URL http://www.romeo-juliet-club.ru/shakespeare/romeojuliet_SchepkinaKupernik1.html ((date of application: 05.10.2023)
10. Comparative analysis of «Romeo and Juliet» in the original and translated by Shchepkina-Kupernik [Electronic resource] // URL <https://studfile.net/preview/7769267/page:6/#:~:text=Существует%20целый%20ряд%20русских%20переводов,Екатерины%20Савич%20и%20Осии%20Сороки> (date of application: 18.10.2023)
11. Theoretical foundations of translation theory [Electronic resource] // URL <https://files.student-it.ru/previewfile/94280> (date of application: 14.10.2023)
12. William Shakespeare. Romeo and Juliet. Translated by Boris Pasternak [Electronic resource] // URL <http://romeo-and-juliet.ru/translations/pasternak> (date of application: 21.09.2023)
13. William Shakespeare - the tragedy «Romeo and Juliet» - English text of the play [Electronic resource] // URL http://www.romeo-juliet-club.ru/shakespeare/romeojuliet_english.html (date of application: 05.11.2023)

Moreva E.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**ЯЗЫК РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА
«РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»**

Работа выполнена под руководством Рубцовой Т.С., канд. пед. наук, доц.

Аннотация. На сегодняшний день существует большое количество переводов трагедии «Ромео и Джульетта» на русский язык. Однако точное число этих переводов невозможно указать, так как они постоянно пополняются. Первые известные переводы «Ромео и Джульетты» на русский язык были осуществлены в XIX веке. Один из самых известных был выполнен Николаем Грибоедовым в 1812 году. В последующие годы трагедия переводилась многими другими русскими поэтами и писателями: Б. Пастернаком, Т. Щепкиной-Куперник, А. Григорьевым. В данной статье исследуется анализ двух переводов на русский язык У. Шекспира «Ромео и Джульетта» - Т. Л. Щепкиной-Куперник и Б. Пастернака.

Ключевые слова: перевод, сложность, анализ, любовь, трагедия, оксюморон.

Рунова К.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

christinarunova02@gmail.com

**СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЗАГОЛОВКАХ ПОРТАЛА
SPIEGEL.DE**

Работа выполнена под руководством Негрышева А.А., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуются средства речевого воздействия, используемые в заголовках на портале Spiegel.de. В статье анализируется, какие приемы используются для привлечения внимания читателей и пробуждения интереса к контенту. Анализ результатов позволяет сделать выводы о том, каким образом редакторы портала используют языковые средства для повышения привлекательности портала и воздействия заголовков на целевую аудиторию.

Ключевые слова: речевое воздействие, заголовок, новости СМИ.

Главной целью журналистики мира цифровых технологий и переполненной фактами и новостями информационной среды становится манипулирование сознанием целевой аудитории и привлечение внимания читателей. Для достижения этой цели широко используются средства речевого воздействия в заголовках. Это объясняется тем, что, заголовок – то, что в первую очередь видит читатель, то, что, вызывает любопытство,

интерес к новостной статье. Новостной Интернет-портал SPIEGEL.DE – один из самых известных и популярных новостных порталов Германии, в заголовках которого присутствуют средства речевого воздействия.

Проблемами речевого воздействия занимались такие отечественные и зарубежные исследователи, как А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, О.С. Иссерс, В.Е. Чернявская, Дж. Лакофф, Т. ван Дейк и многие другие.

Под речевым воздействием принято понимать «речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, мотивационной обусловленности, планируемой эффективности» [Иссерс, 2009, с. 20]. Речевое воздействие рассчитано на комплексную реакцию, включающую и эмоциональный настрой, и изменение коннотативных значений, и – что самое главное – коррекцию модели мира, существующую в сознании реципиента [Там же, с. 21]. Цель речевого воздействия – такое использование языка, при котором в модель мира коммуникантов вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся. В СМИ речевое воздействие направлено на повышение интереса читателя к тексту статьи.

Материалом для данного исследования послужили заголовки Интернет-портала SPIEGEL.DE [3] в количестве 958 единиц, опубликованные в период с 01.10.2023 по 10.10.2023. В ходе анализа установлено, что средняя длина заголовка – 60 знаков без пробелов и более 75 знаков с пробелами. Несмотря на то, что в заголовках Интернет-новостей наблюдается тенденция экономии языковых средств, заголовки Интернет-портала SPIEGEL.DE не стремятся к сжатости и краткости, что не препятствует пониманию читателем прочитанного заголовка.

Выявленные в ходе исследования средства речевого воздействия были классифицированы по уровням языковой системы (см. примеры подобных классификаций в [Иссерс, 2009; Чернявская, Молодыхенко, 2017]): фонетическому, лексическому, морфологическому, синтаксическому.

Рассмотри далее некоторые из наиболее яркого языкового средства лексического и синтаксического уровней, зафиксированных в материале SPIEGEL.DE.

В ходе исследования было установлено, что наиболее продуктивным является **лексический уровень**. В заголовках Интернет-портала SPIEGEL.DE активно используется следующее средство речевого воздействия данного уровня: фразеологизмы. Начнем с **лексического уровня**. Здесь в качестве средства речевого воздействия особенно активно используются фразеологизмы. Рассмотрим пример: *Sam Bankman Fried vor Gericht: Das Krypto Wunderkind lebt jetzt von »Brot und Wasser« ihm drohen 100 Jahre Haft* (spiegel.de, 04.10.2023)¹². В рассматриваемом заголовке используется фразеологизм «von Brot und Wasser leben» – «жить на хлебе и воде». Данный фразеологизм привлекает внимание читателя к трудной жизненной ситуации, с которой лицом к лицу столкнулся Сэм Бэнкман-Фрид, известный в мире криптовалют как «крипто-чудо». Глагол «lebt» ещё больше усиливает драматичность происходящего, подчеркивая динамичность событий в настоящем времени. Такой заголовок вызовет интерес к предстоящему судебному заседанию, а впоследствии, возможно, и общественный резонанс.

Среди **синтаксических средств** речевого воздействия в заголовках Интернет-портала активно используются эллиптические конструкции. Рассмотрим заголовок: *Eskalation im Kosovokonflikt: Serbiens grüne Männchen* (spiegel.de, 02.10.2023)¹³. Во фразе «Serbiens grüne Männchen» опущен главный член предложения – сказуемое, но это не создаёт для читателя проблему понимания заголовка. Возможно, адресант добивался некой скрытности или, наоборот, ввел эту конструкцию для краткости,

¹² <https://www.spiegel.de/wirtschaft/ftx-sam-bankman-fried-lebt-jetzt-von-brot-und-wasser-ihm-drohen-100-jahre-haft-a-311dc669-7275-4238-b813-0f0d54ce9613>

¹³ <https://www.spiegel.de/ausland/kosovo-aleksandar-vucic-laesst-seine-truppen-an-der-grenze-aufmarschieren-a-e31ac321-5eaf-4426-9056-4af778e13ecc>

динамичности и напряженности второй части заголовка, которая гармонирует с эмоционально окрашенным словом "Eskalation", которое вызывает ассоциации с нарастанием напряженности в Косовском конфликте.

Говоря о синтаксической конструкции заголовка, можно утверждать, что во всех проанализированных заголовках используется конструкция с двоеточием. В ходе анализа было выявлено 2 типа организации заголовков с такими конструкциями:

1) Источник информации (институт или персона) содержится в левой части заголовка, после двоеточия чаще всего следует цитата или уточнение обстоятельств произошедшего события. Например, *Ankara: Explosion nahe Parlament türkische Regierung spricht von Bombenanschlag* (spiegel.de, 01.10.2023)¹⁴.

2) В левой части заголовка может содержаться название события, а часть после двоеточия сопровождается уточнением обстоятельств произошедшего события. Например, *Spannungen auf dem Westbalkan: Kosovos Außenministerin warnt vor neuem Krieg* (spiegel.de, 02.10.2023)¹⁵.

Заголовки с подобными конструкциями легко воспринимаются адресатом, а адресант может правильно расставить необходимые акценты с целью речевого воздействия.

Рассматривая синтаксический уровень, важно отметить также активное использование вопросительных конструкций, которые в большинстве проанализированных заголовков представляют собой риторический вопрос. Риторический вопрос как средство речевого воздействия используется для подчеркивания важности и актуальности темы, для убеждения аудитории в определенной точке зрения или для вызова эмоциональной реакции. Этот прием помогает удерживать внимание и увлечь аудиторию, делая заголовок

¹⁴ <https://www.spiegel.de/ausland/ankara-mutmasslicher-anschlag-auf-tuerkisches-innenministerium-a-a2e28c01-2acc-46a7-abc5-4f8782195129>

¹⁵ <https://www.spiegel.de/ausland/kosovo-aussenministerin-donika-gervalla-schwarz-warnt-vor-neuem-krieg-a-a479db1f-5d48-44b2-b06a-592eb458a537>

более запоминающимся и эффективным. Рассмотрим заголовок: *Ärztstreik für mehr Geld: Sind 7900 Euro netto zu wenig?* (spiegel.de, 02.10.2023)¹⁶. Данный заголовок состоит из постановки проблемы и риторического вопроса, с помощью которого адресант хочет привлечь внимание читателя к вопросу оплаты труда в медицинской сфере. Вопросительная конструкция «подталкивает» читателя открыть Интернет-новость полностью, чтобы ознакомиться со всеми аргументами. Более того, риторические вопросы способствуют образованию логических связей типа «Судите сами», стимулируя размышления читателя о том, действительно ли такая сумма — это слишком маленькая зарплата для врача. Возможно, прочтение этого заголовка вызовет недовольство или возмущение читателя или побудит к последующему изучению данного вопроса. Риторические вопросы как прием речевого воздействия вызывают эмоциональный отклик у читателя и могут усилить речевое воздействие на него наряду с другими средствами и приёмами.

В результате исследования были выявлены следующие средства речевого воздействия в заголовках портала SPIEGEL.DE: фразеологизмы, эллиптические конструкции, конструкции с двоеточием, риторический вопрос. Благодаря своей образности, фразеологизмы способны вызывать определенные ассоциации, что делает заголовок более запоминающимся и убедительным для читателя. Использование эллиптических конструкций фокусирует внимание читателя на основной идее, а также может вызвать у него чувство недоумения и побудить к активной интерпретации информации. Конструкция с двоеточием используется для выделения наиболее важной с точки зрения адресанта части заголовка, что акцентирует внимание читателя на нужном для автора аспекте информации. Риторический вопрос используется для активизации эмоций и установления контакта с аудиторией,

¹⁶ <https://www.spiegel.de/wirtschaft/aerztstreik-sind-7900-euro-netto-zu-wenig-a-2825e1d4-1b98-4d08-814b-fe0a68ca9e7e>

а также помогает создать напряжение и подчеркнуть значимость обсуждаемой темы.

Литература

1. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 224 с.
2. Чернявская В.Е., Молодыхенко Е.Н. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискусе: Учебник для магистратуры. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 176 с.
3. Новостной Интернет-портал SPIEGEL.DE URL: <https://www.spiegel.de/> (Дата обращения: 22.03.2024)

Runova K.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN THE HEADLINES OF THE PORTAL SPIEGEL.DE

The work was carried out under the guidance of Negryshev A.A., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article examines the means of speech influence used in the headlines on the portal Spiegel.de. The article analyzes which techniques are used to attract the attention of readers and arouse interest in the content. The analysis of the results allows us to draw conclusions about how the editors of the portal use language tools to increase the attractiveness of the portal and the impact of headlines on the target audience.

Keywords: speech impact, headline, media news

Сизова А.В.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

anushka_si@mail.ru

СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В НЕМЕЦКОЙ БЛОГОСФЕРЕ

Работа выполнена под руководством Негрышев А.А., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается проблема речевого воздействия в блогосфере и анализируются посты немецких блогеров, пишущих на тему политики. Представлена классификация средств речевого воздействия, которые активно используются в медиаполе для внедрения определенных ценностных установок адресату.

Ключевые слова: речевое воздействие; средства речевого воздействия; стратегии речевого воздействия; интернет-блог.

Человеческое общение – неотъемлемая часть человеческого бытия. Во время акта общения происходит речевое воздействие говорящего на слушающего. Адресант использует ресурсы речи для достижения желаемого результата. Существуют различные стратегии воздействия. Речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели [Иссерс, 2009, с. 182]. Но стратегии являются лишь гипотезами относительно будущей ситуации [там же: 182]. Адресант может лишь прогнозировать успех или неуспех речевого воздействия.

В СМИ речевое воздействие осуществляется только со стороны адресанта, в то время как блогосфера позволяет комментировать прочитанное, хотя не каждый комментарий читают и не на каждый комментарий отвечают. Аудитория подписывается на определенный блог исходя из своих интересов и запросов. Это несколько упрощает создание стратегии, ведь блогер «знаком» со своей аудиторией. С другой стороны, адресованность в блогах имеет потенциально-неопределенный характер. Количество реципиентов может оказаться потенциально любым, и это могут быть не только подписчики этого блога. Автор блога подбирает стратегию исходя из своих собственных интересов и предполагаемой реакции читателей, направляя аудиторию к определенному решению, состоянию, действию [Иссерс, 2009, с. 189].

Блогосфера сегодня представлена множеством платформ. В Германии очень популярны такие социальные сети, как YouTube, Instagram^{17*}, X, Facebook* и другие. Подавляющее большинство интернет-пользователей потребляют информацию из социальных сетей. У потребителя контента есть возможность найти «своего автора» [Клушина, 2020, с. 124], то есть блогера, контент которого будет близок реципиенту по своему содержанию.

¹⁷ *Здесь и далее: признан экстремистской организацией и запрещен на территории РФ.

Политическая коммуникация – важнейшая составляющая медиaprостранства. Коммуникативные стратегии в данной сфере отражают изменения в политической жизни общества и позволяют делать выводы о состоянии политической системы в целом. Политическое воздействие сильно зависит от способов коммуникации. Многие политические деятели давно ведут Инстаграм*-аккаунты, что помогает им поддерживать свой авторитет в медиаполе.

Целью нашей работы было выявить и классифицировать средства речевого воздействия, которые используются в Инстаграм*-постах немецких политических деятелей и оценить их воздействующий потенциал. Средства речевого воздействия принято соотносить с уровнями языковой системы [см., напр.: Черняевская, Молодыхенко, 2024]. Далее рассмотрим средства речевого воздействия на лексико-семантическом, грамматическом и лексико-грамматическом уровнях.

Лексико-семантический уровень

В СМИ часто используются идеологемы. Идеологемы актуализируют «идеологически маркированные концептуальные признаки, заключающие в себе коллективное ... представление носителей языка о власти, государстве, нации, гражданском обществе, политических и идеологических институтах.» [Малышева, 2009, с. 36]. В Инстаграм*-посте (1) автор утверждает, что свобода прессы и мнений способствует социальному прогрессу. Для выражения этой идеи автор использует лозунг с идеологемой *Freiheit* (с нем. *свобода*): *Keine Freiheit ohne Pressefreiheit*. Она порождает определенные образы в сознании реципиента, особенно в сочетании с частицей *keine* (*keine Freiheit* – *отсутствие свободы*).

Идеологема *Freiheit* встречается в постах довольно часто. В посте (2) адресант использует эту лексему в сочетании с глаголом *dienen* (*der Freiheit dienen* – *служить свободе*): *Liberal sein heißt nicht herrschen, sondern der Freiheit dienen*. В этом словосочетании лексема *Freiheit* приобретает еще

большую воздействующую силу. Выражение *служить свободе* подчеркивает высокое положение свободы в системе ценностей людей. Адресант осознает ее как свое неотъемлемое право.

Сильным воздействующим потенциалом обладают также риторические фигуры, тропы. В посте (3) автор пишет: *Der Verteidigungsminister verschenkt das hart erarbeitete Steuergeld der Bürger*. Глагол *verschenken* образован от слова *schenken* (с нем. дарить) и имеет сходное с ним значение – *раздавать, раздаривать*. Таким образом, автор саркастически подчеркивает, что министр обороны раздает (раздаривает) деньги из налогов. У адресата как налогоплательщика «раздаривание» его денег вызывает негативные эмоции. С помощью метафоры автор поста может передавать оценки, суждения, навязывать мнения. Человек использует образы внешнего мира и посредством скрытого сравнения ярко и наглядно трактует происходящее: *Seinen zweiten Ressortbereich behandelt von Weizsäcker eher stiefmütterlich – es kamen bisher keine Impulse für die Hochschulen im Saarland*. В посте автор использует метафору *stiefmütterlich behandeln*. Слово *stiefmütterlich* образовано от *Stiefmutter* (с нем. мачеха). Адресант сравнивает отношение Рихарда Вайцзеккера (политика, о котором говорится в посте) к сфере его деятельности с отношением мачехи к падчерицам и пасынкам. В данном случае слово *мачеха* несет негативную коннотацию. Образ злой мачехи, которая относится к своим падчерицам и пасынкам с пренебрежением, культивировался во многих детских сказках.

Речевое воздействие по принципу «свой-чужие» отчетливо прослеживается в посте (4): *Wer heute im Deutschen Bundestag dafür stimmt, stimmt gegen die Interessen des Volkes*. Автор публикации пишет, что те, кто голосуют за определенные положения, описанные в посте, выступают против интересов народа. Таким образом, адресант наглядно отражает идею «кто не с нами – тот против нас». В данном посте интересен также набор лексических средств, которые использует автор поста. Например,

словосочетание *die Interessen des Volkes* (*интересы народа*) определенно вызывает реакцию подписчиков, ведь они и есть этот самый народ, чьи интересы нарушают.

Употребление конструкций с разной стилистической окраской придает речи некоторую экспрессивность и эмоциональность. Таким способом адресант влияет на эмоциональный фон адресата и делает свое сообщение более наглядным. В посте (5) автор пишет о своих эмоциях после вторжения ХАМАС в Израиль 7 октября 2023 года. Адресант использует конструкцию *mir wird übel* (с нем. *меня тошнит, мне становится дурно*): *Mir wird einfach nur übel wenn ich sehe, wie viele die unfassbare Brutalität der Hamas verharmlosen und als „Freiheitskampf“ legitimieren.* Это словосочетание (*mir wird übel*) используется в разговорном стиле речи [Duden]. В этом же посте автор употребляет лексему *legitimieren*, которая относится к книжному стилю речи [Duden]. Использование таких выражений подчеркивает однозначность позиции автора, не позволяет додумывать, так как адресант выражает свое мнение доступным, понятным и не требующим интерпретаций языком. При этом автор намеренно употребляет слово «*Freiheitskampf*» («*борьба за свободу*») в кавычках. Это позволяют автору разграничить свою позицию и критикуемую точку зрения.

Лексико-грамматический уровень

Адресант использует в постах средства интимитизации сообщения. Например, используя личные местоимения первого лица множественного числа автор сокращает дистанцию с адресатом. В посте (2) автор объединяет свою позицию с позицией адресата, как бы говорит не только от своего лица, но и от лица тех, кто читает этот пост: *Wir sind erfolgreich, wenn wir über die Probleme der Menschen und unsere Lösungen sprechen und weniger über uns selbst. Wir halten es mit Karl-Hermann Flach: „Freiheit bedeutet für uns nicht Disziplinlosigkeit, sondern Pflicht. Liberal sein heißt nicht herrschen, sondern der Freiheit dienen.*

В постах (6) также используют местоимение *man*: *Man kann sich nicht Frieden wünschen und gleichzeitig behaupten, dass es keine Hoffnung für viele Menschen auf der Welt gibt. Man kann nicht Toleranz und Respekt fördern und gleichzeitig Menschen, die anders denken, nicht respektieren. Man kann keinen Frieden mit Unfrieden kreieren, sei es im Inneren oder im Äusseren.* Употребляя местоимение *man* автор обращается не к определенной группе населения, не только к своей аудитории, а подразумевает каждого человека. Автор не персонализирует свое высказывание, а наоборот, демонстрирует, что его идеи относятся ко всем людям. При этом использование неопределенно-личного местоимения позволяет автору создать эффект оценивания ситуации со стороны. У реципиента возникает ощущение, что автор провел свои наблюдения и делится выводами.

Грамматический уровень

Конструкции с повелительным наклонением используются с целью призвать, побудить человека к каким-либо действиям. В посте (6) автор с помощью императивной конструкции призывает аудиторию к самосовершенствованию, работе над собой: *Werdet selbst zu dem, was ihr mehr auf der Welt sehen möchtet.* Использование императивной конструкции заставляет читателя задуматься о том, что излагает автор в своем посте. Избегая официальности (автор использует императивную конструкцию во втором лице множественного числа), автор сокращает дистанцию между собой и реципиентом. Таким образом, это средство также можно считать средством интимитизации сообщения на уровне грамматики

Синтаксический параллелизм позволяет заострить внимание на обсуждаемом предмете, создать его цельный образ. Яркий пример параллелизма, а именно анафоры, представлен в посте (7): *Der Mann, der bei unseren Begegnungen stets lachte, niemals seinen Optimismus verlor. Der Mann, der für so viele von uns die Hoffnung auf ein anderes Russland aufrecht erhielt. Der Mann, der sein Leben und seine Freiheit für die Demokratie und für sein Land*

aufopferte. С помощью этого оборота автор рассказывает о жизни российского общественного деятеля и выражает свое положительное отношение к нему. Анафора позволяет читателю представить разные стороны личности человека, которого описывает автор поста, и объединить их в цельный образ.

Итак, средства речевого воздействия помогают адресанту добиться своей главной коммуникативной цели – повлиять на установки реципиента. Немецкие политические деятели активно используют Инстаграм* для продвижения своих идей и ценностей. В своих постах они критикуют друг друга и конкурируют за лояльность аудитории. Посредством публикаций в блогах немецкие политики вступают в коммуникацию с подписчиками. Тем самым они поддерживают свой авторитет и приобщают народ к политической дискуссии. Это способствует укреплению личного бренда политика, повышает уровень доверия аудитории.

Литература

1. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
2. Клушина Н.И., Николаева А.В. Введение в интернет-стилистику: учебник. – М.: ФЛИНТА, 2020 – 240 с.
3. Малышева Е.Г. Идеологема как лингвокогнитивный феномен: определение и классификация // Политическая лингвистика. – 2009. – № 4. – С. 32–40.
4. Приходько В.К. Выразительные средства языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2008 – 256 с.
5. Чернявская В.Е., Молодыхенко Е.Н. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе: учебник для магистратуры. – М.: Ленанд, 2024. – 176 с.
6. Duden [Электронный ресурс]: <https://www.duden.de/woerterbuch>

Литература текстового материала

1. julis_dortmund // <https://707.su/V15T>
2. benjaminlpl // <https://707.su/tY6o>
3. sahra_wagenknecht // <https://707.su/4nPq>
4. sahra_wagenknecht // <https://707.su/Pk3m>
5. lamberty.pia // <https://707.su/ldA4>
6. danielle.ganser // <https://707.su/GM8H>
7. slagodinsky // <https://707.su/hvaj>

Sizova A.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN THE GERMAN BLOGOSPHERE

*The work was carried out under the guidance of Negryshev A.A., Candidate of
Philological Sciences, associate professor*

Abstract. The article examines the problem of speech influence. There is research of German blogger's posts about politics. The article gives a classification of the speech influence means and presents some posts with examples of using them.

Keywords: speech influence; speech influence strategies; blog; means of speech influence; post.

Сироткина А.А.

Балтийский федеральный университет

им. Иммануила Канта, Россия

aurorasolovyova2@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВИДЕОИГР

Работа выполнена под руководством Михейкиной А.А., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуются проблемы локализации видеоигр. В ходе исследования рассматриваются вопросы, касающиеся тем эквивалентной лексики, игрового дискурса и переводческих трансформаций, а также смежных с ними понятий. Методы исследования включают анализ текстов и концепций. В качестве материала используются работы ученых по теме локализации и перевода. Результаты исследования позволяют выявить сложности и многогранность процесса локализации видеоигр.

Ключевые слова: локализация; перевод; безэквивалентная лексика; игровой дискурс; переводческие трансформации.

В мире видеоигр, где границы и культурные различия сливаются в едином цифровом пространстве, проблемы локализации становятся все более значимыми. Локализация представляет собой ключевой элемент успешного внедрения продукта на различные рынки, поскольку она обеспечивает адаптацию игрового контента к языковым и культурным особенностям целевой аудитории.

Для данного исследования необходимо учитывать разницу между понятиями перевода и локализации. Под термином «локализация» мы

понимаем процесс адаптации продукта не только к языку и культуре целевой аудитории, но и к техническим и юридическим требованиям страны, где должна осуществляться локализация [Bernal-Merino, 2006]. Также важно заметить, что при адаптации иностранного продукта в новую культуру, разработчикам необходимо перевести не только внутриигровой контент (имена собственные, топонимы, диалоги, названия предметов и способностей, каталог заданий и пр.), но и пользовательский интерфейс и геймплей на язык целевой аудитории. Именно этот многоуровневый подход может называться локализацией.

Подводя итог вышесказанному, можно дать определение термину «локализация». В целом, это процесс адаптации программного обеспечения, веб-сайтов, игр и других продуктов к конкретному региональному или языковому рынку. Данный процесс также может включать изменения в дизайне, цветовой схеме, изображениях и функциональности продукта.

Перевод же можно рассматривать следующим образом: это разновидность языкового посредничества, в процессе которого создается новый текст на языке перевода, который при этом будет передавать содержание исходного текста на функциональном, содержательном и структурном уровнях.

Таким образом, перевод является частью процесса локализации, и эти два понятия не взаимозаменяемы, так как их цели отличаются. При переводе необходимо передать смысл сообщения, максимально приближенно к сути исходного текста, а в процессе локализации компания не только переводит содержание, но и адаптирует его с учетом множества факторов, которые влияют на восприятие реципиентами (юридические, технические, культурные и другие аспекты).

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что помимо технических и культурных аспектов, лингвистические проблемы также занимают важное место в процессе локализации видеоигр. Одной из

непростых задач для локализаторов является точный перевод игрового контента, включая диалоги, сценарии, игровые элементы, инструкции и интерфейс игры.

Лингвистические проблемы могут возникнуть из-за различий на всех языковых уровнях, например, в сленге, идиомах, а также из-за отсутствия точных эквивалентов для определенных терминов или выражений в целевом языке. Некорректный перевод или неправильное понимание контекста может привести к недопониманию игрового контента, что в конечном итоге может негативно отразиться на игровом опыте игроков.

Одной из основных сложностей, с которыми сталкиваются непосредственно переводчики, участвующие в процессе локализации того или иного продукта, является *безэквивалентная лексика*, когда слова, понятия, предметы и игровые элементы на языке оригинала не имеют прямого эквивалента в другом языке. Отсутствие данных аналогий может привести к потере смысла и неправильному пониманию игрового контента.

В первую очередь рассмотрим проблему безэквивалентной лексики. Для этого необходимо выявить, что означает термин «безэквивалентная лексика». Самой распространённой является следующая трактовка: безэквивалентная лексика – это термин, который используется для обозначения слов или выражений из одного языка, для которых нет прямого эквивалента в другом языке. Часто такая лексика несет в себе яркий культурно-специфичный окрас. Ученые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров дали следующее определение данному термину: «безэквивалентная лексика - это «слова, служащие для выражения понятий, отсутствующие в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т.е. к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующим в культуре В, а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат» [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 56].

Таким образом, "безэквивалентная лексика" представляет собой лексические элементы, которые не имеют прямых аналогов в словаре целевого языка. Эти слова не могут быть переданы абсолютно идентично на другой язык, при этом сохраняя все смысловые нюансы или варианты значения исходного слова на том же уровне выразительности. Традиционно в нее включают неологизмы, топонимы, антропонимы, зоонимы, слова-реалии, а также временно безэквивалентные термины и случайно безэквивалентные слова, или «случайные лакуны» [Бархударов, 1975, с. 94] (см. также [Нелюбин, 2009, с. 93]).

Для осуществления данного исследования необходимо изучить, какие типы безэквивалентной лексики наиболее распространены в дискурсе компьютерных игр. Для этого обратимся к некоторым экстралингвистическим чертам игрового дискурса:

- В сфере компьютерных игр, как и в других инновационных областях, являющихся импортированными и адаптированными продуктами, наблюдается влияние иностранных языковых концепций. Такой процесс привел к появлению специфичной лексики, связанной с жанрами, режимами и механиками игр, однако не получившей эквивалентов на языке перевода. Некоторые из этих терминов являются однозначными во всех играх (например, *multiplayer*, *deathmatch*, *PvP*, *buff*, *cooldown*, *gg*). А также существуют термины, смежные с компьютерным дискурсом (*online/offline*, *upgrade*, *account*, *ban* и т.д.), которым также важно найти наиболее точные эквиваленты.

- Компьютерные игры в большей степени являются результатом творчества разработчиков. Это означает, что разработчики создают уникальные миры с оригинальными названиями персонажей, явлений, способностей и даже механик, что приводит к формированию *неологизмов*. Эти авторские термины часто не имеют точных аналогов в других языках, что усложняет работу локализаторов.

- Лексика в компьютерных играх часто обладает множеством значений, зависящих от контекста и от специфики и жанра игры. Существует достаточно большое число номинально повторяющихся терминов, например, "Tank", "Buff", "Nerf", "Farm", "Gank" и др., значение которых меняется в зависимости от жанра игры, в следствие чего их можно назвать мультижанровыми. Также эти термины попадают под категорию слов широкой семантики.

Далее на рисунке (см. Рис. 1) представлены три группы безэквивалентной лексики, выделенные Ивановым А. О. [Иванов, 2006, с. 78–86].

На основе данной информации можно сделать вывод, что референциально-безэквивалентная лексика наиболее обширно распространена в дискурсе компьютерных игр, поэтому переводчикам стоит обратить особое внимание на этот аспект при переводе игрового текста.



Рис. 1. Безэквивалентная лексика

Наравне с проблемой безэквивалентной лексики, *игровой дискурс*, являющийся специфичным для каждой игры, представляет собой вызов для локализаторов.

Анализ игрового дискурса помогает обозначить разнообразные формы коммуникации, включающие в себя текстовые сообщения, голосовые диалоги, амплуа персонажей, элементы дизайна, звуковые эффекты и пр. элементы. Каждый из этих аспектов вносит свой вклад в формирование игрового дискурса, который является важным инструментом передачи информации и создания атмосферы игрового мира.

Для начала стоит отметить, что основная информация, заложенная в игровом дискурсе, передается через язык игр. По мнению Эспена Арсета – ученого, специализирующегося в области изучения видеоигр и электронной литературы, язык игр нужно рассматривать в рамках дискурса видеоигр, в который входят некоторые компоненты [Харлашкин, 2016, с. 94]. Их можно представить следующим образом (см. Рис. 2).



Рис. 2. Языковые компоненты игрового дискурса

Одним из инструментов передачи языка является текст. Понимание данного термина является необходимым для дальнейшего анализа дискурса. Для этого обратимся к филологам и лингвистам, изучающим данную проблему. Например, выдающийся ученый Г. В. Колшанский предлагает рассматривать текст, как моделируемую единицу языка, обладающая смысловой коммуникативной законченностью, которая также является микросистемой, функционирующей в обществе [Колшанский, 1985, с. 10-14].

Таким образом, анализ игрового дискурса осуществляется сначала через изучение специфики жанра игрового текста, а позже через рассмотрение игровых единиц на всех уровнях языка.

Говоря про макроуровень, Э. Арсет основной единицей анализа игрового дискурса выделяет жанр текста, определяемый как «типы дискурса, используемые в определённых контекстах, <...> имеющие чётко выраженные и узнаваемые нормы организации и структуры, а также определённые коммуникативные функции» [Aarseth, 2001, p. 50-51]. Другими словами, жанр текста определяется не только его формой и структурой, но и специфическими задачами коммуникации, которые он выполняет в определенной игровой среде или контексте.

Но также важно отметить, что в основном видеоигры содержат в себе сразу несколько жанров, что, однозначно, положительно влияет на качество игрового контента. Российский ученый М.Н. Харлашкин называет данное явление «жанровой экологией» [Харлашкин, 2016]. Элементами, которые объединяют несколько жанров, являются любые текстовые части игр, например, титры, реплики персонажей, системные тексты и пр.

Еще одной проблемой перевода компьютерных игр, с которой сталкивается каждый локализатор, являются переводческие трансформации, используемые в процессе перевода. Такие ученые, как В.Н. Комиссаров и Л.С. Бархударов в своих работах подробно рассматривали данный вопрос (см. [Бархударов, 1975, с. 190-227], [Комиссаров, 2002, с. 158-165]).

В заключении данного исследования можно сказать, что проблемы локализации видеоигр представляют собой сложный и многогранный процесс, требующий внимательного подхода и профессиональных навыков. Безэквивалентная лексика, игровой дискурс и переводческие трансформации являются только некоторыми задачами, которые решают локализаторы. С учетом постоянного развития технологий и научных методов, важно продолжать исследования в этой области и совершенствовать процессы для обеспечения высокого качества локализации видеоигр.

Литература

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. — М.: Междунар. отношения, 1975. — 239 с.
2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М.: Русский язык, 1976. — С. 56.
3. Иванов, А.О. Безэквивалентная лексика: учеб. пособие / А.О. Иванов. — СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. — 190 с.
4. Колшанский, Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. — 1985. — №1. — С. 10–14.
5. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2002. — С. 158–165.
6. Нелюбин, Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретикопрагматический аспект) / Л.Л. Нелюбин. — М.: Флинта, 2009. — С. 93.
7. Харлашкин, М.Н. Особенности дискурса видеоигр / М.Н. Харлашкин // М.: Вестник Московского государственного областного университета. — 2016. — № 1. — С. 92-98.
8. Aarseth, E. Computer Game Studies, Year One [Электронный ресурс] / E. Aarseth. — Режим доступа: <http://gamestudies.org/0101/editorial.html> (дата обращения: 20.11.2023).
9. Bernal-Merino, M. On the Translation of Video Games / M. Bernal-Merino. — The Journal of Specialized Translation, 2006. — P. 22–36.

Sirotkina A.A.

Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia

PROBLEMS OF VIDEO GAMES LOCALISATION

The work was carried out under the guidance of Mikheikina A.A., Candidate of Philological Sciences, assistant professor

Annotation. This article studies the problems of video games localisation. In the course of the research the questions concerning the topics of equivalent vocabulary, game discourse and translation transformations, as well as related concepts are considered. The research methods include analyses of texts and concepts. The works of scholars on the topic of localisation and translation are used as material. The results of the study reveal the complexities and multifaceted nature of the process of video game localisation.

Keywords: localisation; translation; non-equivalent vocabulary; game discourse; translation transformations.

Скудная М. С.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

angelgolova@yandex.ru

**BRITISH TRADE ORGANIZATIONS THROUGH THE LENS OF THE
HEROINE FROM THE BOOK “ALL ON THE NEVER-NEVER” BY J.
LINDSAY**

The work was carried out under the guidance of Ionova E.N., a senior lecturer

Abstract. The article is devoted to a comparison of two types of retail organizations in the UK through the prism of revealing the psychological portrait of the main character Iris, her social status, the role of a mother and a woman suffering from shopaholism. The author touched on some features of the stylistic analysis of the text.

Key words: values; a poky little store; an airy-fairy supermarket; narration; comparison.

The text «All on the never-never» was written by Jack Lindsay in the twentieth century. We are all different people and have different attitudes to certain things. For someone, the most important thing in life is a family, for someone a career, for someone travel or self–development. For the main character of the story Iris, the main thing in life is definitely not family and comfort, not even a career, I'm sure it's not self-development. What is it? In my opinion, there are no values in her life at all. She goes with the flow, it is unknown where she will turn and she does not think about the future, life is one day.

Iris does not want to create comfort at home, as evidenced by muslin curtains and dusty windows. She knows how to adapt to the situation and sweeten it, ironically telling Mr. Truscott that she is glad convenient having his just round the corner.

In my opinion, she does not cope well with the role of a mother either. Iris bought in a new supermarket, but there was nothing from the whole list for the child, only for her. However, she bought her daughter ice cream, not realizing that the weather is cool outside (this is indicated by the jacket she wore outside) and the girl may get sick. Her attitude towards her daughter is also shown through nuances:

she «maneuvered» the chair. And also I would pay attention to the fact that Iris «banged the pushchair on a sack of potatoes, Anna began crying» [Lindsay J., 1961], and mother didn't even pay attention to it. Everything suggests that the child is not in the first place for Iris.

As part of the story, it was important for her to feel the delight of a beautiful store. But was it just delight? She stopped thinking how she entered the store, her lips parted and eyes sparkling, reading labels and displays taking a word in, barely breathing, to prove that the richly-advertised goods were not forbidden – did all this talk about delight? This was a real addiction. Could she have done something to herself at that moment? No, she was completely absorbed in the process and the store, she lost her head for a moment. What helped her to return to reality? Cash. It was there that she woke up and came to her senses. I think I must say that Iris has very little money, she does not work, she most likely does not have a husband, she presumably lives on welfare. I believe that such people should be able to properly manage their money, but this was not about Iris, instead of buying the tea and potatoes she needed, she bought candied fruits, a tin of anchovies, and cheese in a glow gold, another sponge cake with cream-filling and a package of chocolate cookies. Why exactly this? These products had bright labels that caught her attention. I can say that Iris is a rather superficial person who cares about the appearance, not the inner one. Let's get back to the situation, of course, Iris didn't have enough money that she had, she had to give up on candied fruits. It was after that that she began to feel a fool and she feeling momentary out of things. It can be concluded that she is aware of her problem, but cannot do anything with it when she is in any store. Even when she found herself in Mr. Truscott poky little store, she couldn't just buy tea and potatoes. Her soul wanted more, she bought another tin of pressed ham, a tin of sausages and a pound of almonds, despite the fact that she had no money at all, all the products were borrowed.

Iris was going to be frivolous in front of us, many times forgetting the products that need to be bought, the list, the purse, apparently she did not consider

it important. Iris did not consider it necessary to repay the debts she takes, considering herself the main one and that all people owe her.

For Iris, it was important to shine, glitter and brightness, which is why we imagine a new supermarket: glass windows with rich stocks of food inside, tiers of gaily labelled tins blended in a rainbow blur, the aisles of gaudily-offered goods, various labels and displays, a lot of goods and interesting advertising – all this created an ideal image of the store. For comparison, the author suggests that we look at Mr. Truscott's poky little store: it was small, dark, the windows were filled high pyramids of jam tins and detergents displays, and the entry was hung with broom - handles and door mats - this created an unpleasant impression.

Of course, comparing these two stores, we must take into account that the price of goods in Mr. Truscott's store is less than in the supermarket, most likely, and the quality of products is lower. The supermarket sells massively, at a slightly higher price, but a fresher and better quality product. In the modern world, probably, everything is a bit wrong, the supermarket receives a large profit from a large number of people who visit it periodically, it covers its expenses with a large income and can afford to lower the price and make a promotion, private stores, on the contrary, are not very popular and in order to cover their expenses they have to exceed the prices of goods.

But speaking about the two types of stores in the story, we can conclude that the service at the supermarket was much higher: self-service, Iris herself wanted and chose the goods she liked, putting them in the basket, in Mr. Truscott's store he himself was the seller behind the counter and delivers the products to you personally after payment. The service at the supermarket was much higher, as evidenced by the moment about packages, in Mr. Truscott's store parcel was used. But, despite all the disadvantages, Mr. T. Truscott known all the usual customers, allowed you to borrow if you suddenly didn't have enough money, Iris has already had a two-day debt, which amounted to more than 5 shillings, of course, there was

no such thing in the supermarket, when Iris did not have enough money, the cashier offered to remove from baskets of candied fruits.

Be that as it may, each of these stores has the right to exist, suitable for different social levels of the population, different needs. I am sure that expensive does not always mean better, people need to understand what is good for them and what is unacceptable. They will build their goals, values, and life principles based on experience [A Course of English First and Second years, 1998-2001].

The narration in the text comes from the third person singular, but there is direct speech. There are many epithets in the text, phrases describing the state of the main character, her attitude to some things. The author's opinion can also be traced among the lines. This text shows us the image of a mother, a hostess, a dependent person, a girl, and shows the difference between the two types of stores, our task is to draw conclusions [Galperin I.R., 1977].

Литература

1. A Course of English First and Second years / Английский язык Учебники для 1 и 2 курса филфака - Т.И.Матюшкина-Герке - 1998-2001.
2. Galperin I.R. Stylistics. M., 1977.
3. Lindsay J. All on the never-never. London, 1961.

Скудная М.С.

Владимирский государственный университет имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

БРИТАНСКИЕ ТОРГОВЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГЛАЗАМИ ГЕРОИНИ КНИГИ "ВСЕ НА «НИКОГДА»" ДЖ. ЛИНДСЕЙ

Работа выполнена под руководством Ионовой Е.Н., ст. преподавателя

Аннотация. Статья посвящена сравнению двух типов торговых розничных организаций Великобритании через призму раскрытия психологического портрета главной героини Айрис, ее социального статуса, роли матери и женщины, страдающей шопоголизмом. Автор коснулся некоторых особенностей стилистического анализа текста.

Ключевые слова: расовая дискриминация; стереотипы; человек; предрасудок; воспитание.

Стенюгин С.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

sem-41@yandex.ru

CULTURE MAP OF ITALY

The work was carried out under the guidance of Rubtsova T.S., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. This article explores the culture of Italy based on the classification and gradation of cultures "Culture Map" by Erin Meyer. The nuances and subtleties of modern Italian culture, as well as the mentality of the inhabitants of this country are explored. The methods of analysis and classification are applied in the course of the work.

Keywords: cultural map, Italy, Erin Meyer, intercultural communication

In our journey of cross-cultural understanding, we embark on an exploration of Italy's rich and diverse cultural tapestry. This cultural map aims to shed light on key dimensions of Italian communication and work styles, utilizing Erin Meyer's insightful framework. As we navigate through the nuances of high-context communication, consensual decision-making, and relationship-based trust, we invite you to join us in appreciating the dynamic interplay of cultural elements that shape Italy's business and interpersonal dynamics. Let this cultural map serve as a compass, fostering dialogue and mutual understanding in our globalized world.

Communicating: High-Context Dynamics in Italy. In the realm of communication, Italy embraces a high-context approach, where much of the message is conveyed through non-verbal cues, shared cultural understanding, and implicit meanings. Verbal communication is enriched by an intricate dance of gestures, facial expressions, and body language, all of which contribute to a nuanced and layered communication style. Understanding the subtleties of these non-verbal elements is crucial for interpreting messages accurately [1].

Personal connections play a significant role in Italian communication, both in professional and everyday interactions. Building relationships and establishing a sense of shared cultural understanding are foundational to effective

communication. This high-context nature fosters an environment where the unspoken aspects of communication are as important as the explicit words spoken, creating a tapestry of meaning that extends beyond verbal expression. Navigating this rich communicative landscape is essential for successful engagement and collaboration in the vibrant cultural tapestry of Italy.

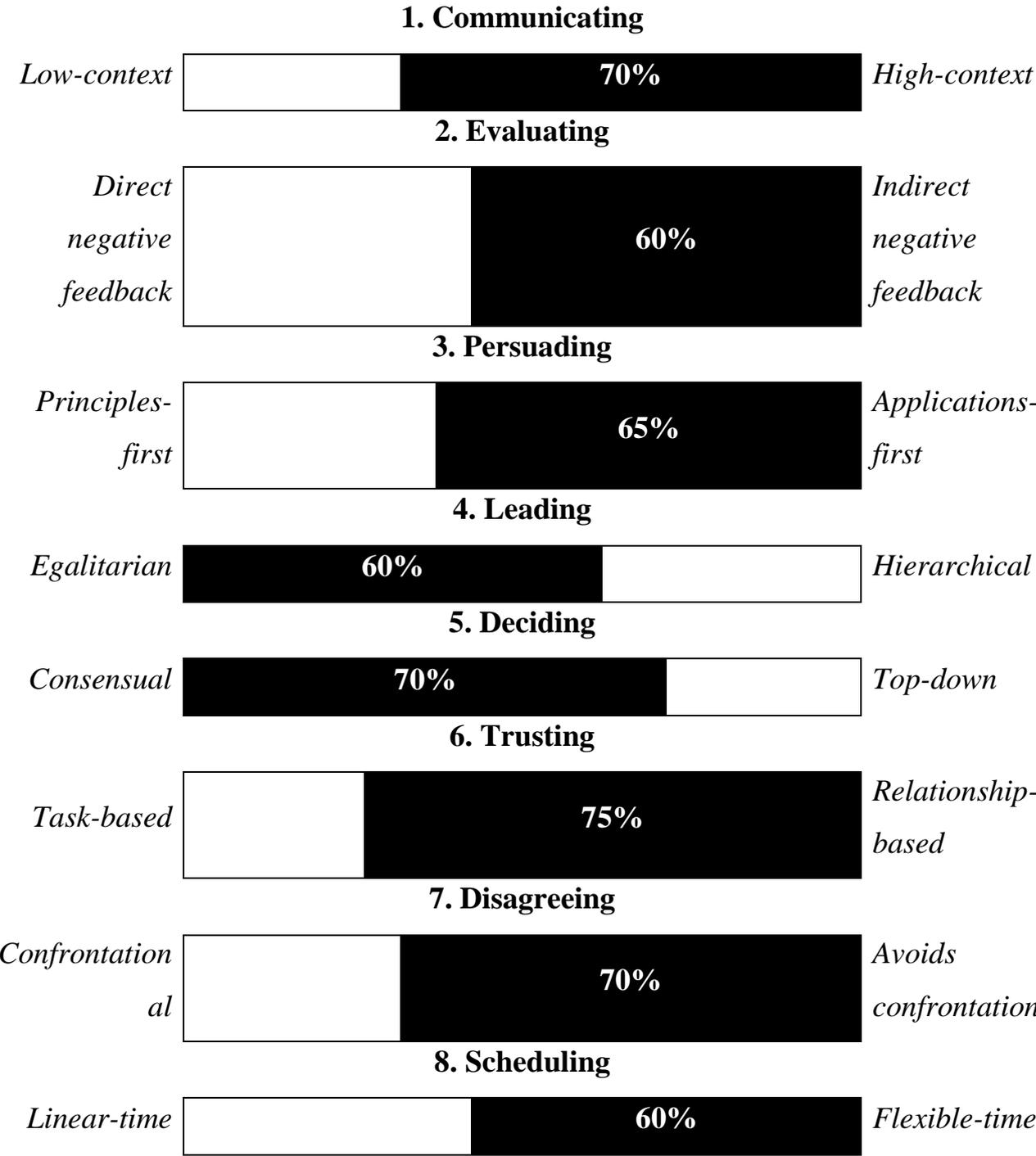


Рис. 1.

Evaluating: Indirect Negative Feedback in Italy. In the realm of evaluating, Italy tends toward providing feedback indirectly, often employing a more nuanced approach to address negative aspects [5]. In professional settings, direct negative feedback may be perceived as confrontational or impolite. Italians often prioritize preserving harmony and maintaining positive relationships, and thus, constructive criticism may be communicated subtly. This indirect feedback style allows for the conveyance of improvement points while minimizing the risk of causing embarrassment or discomfort.

In Italian culture, the emphasis on interpersonal relationships extends to feedback mechanisms. Critiques are often framed in a way that considers the individual's feelings and the broader context of the relationship. This approach aligns with the cultural value of maintaining amicable interactions, and it underscores the importance of finesse in expressing areas of improvement. Understanding and appreciating this tendency toward indirect negative feedback is crucial for effective communication and collaboration in professional environments in Italy [1].

Persuading: Applications-First in Italy. In the realm of persuasion, Italy leans towards an "Applications-First" approach. Italians often appreciate practical examples and real-world applications before delving into abstract principles. When presenting ideas or proposals, providing tangible, context-specific instances to support the argument is seen as persuasive. This preference aligns with Italy's high-context communication style, where real-life applications help bridge the gap between concepts and practicality.

Storytelling and illustrative scenarios are powerful tools in the art of persuasion in Italy. Presentations and discussions are often enriched with vivid examples that resonate with the audience on a practical level. This approach not only facilitates comprehension but also taps into the emotional aspects of decision-making, reinforcing the persuasive impact. Understanding the "Applications-First" orientation in Italy is valuable for those engaging in persuasive communication, as

it enables a more resonant and effective exchange of ideas within the cultural context.

Leading: Egalitarian Dynamics in Italy. In the context of leadership, Italy tends towards an egalitarian approach, balancing a respect for hierarchy with a strong emphasis on personal relationships. While there exists an acknowledgment of organizational structures, Italian leaders often engage with their teams in a collaborative and approachable manner. The hierarchical framework is not overly rigid, fostering an environment where individuals feel comfortable expressing their opinions and contributing to decision-making processes.

Italian leaders prioritize building strong personal connections with their team members, creating a sense of camaraderie and mutual respect. This leadership style values open communication, where team members feel empowered to share ideas and concerns. The approachability of leaders contributes to a positive working atmosphere, reinforcing the significance of interpersonal relationships within the professional setting. Acknowledging and adapting to this blend of hierarchy and egalitarianism is essential for effective leadership and team dynamics in an Italian context [3].

Deciding: Consensual Decision-Making in Italy. In the realm of decision-making, Italy favors a consensual approach, emphasizing group consensus and collaborative input. Major decisions often involve thorough discussions and contributions from team members. This consensual decision-making process aligns with the cultural value placed on relationships and cooperation. While there may be leaders guiding the process, decisions are typically reached collectively, taking into account the perspectives and opinions of all stakeholders [5].

The consensual decision-making model in Italy can be both time-consuming and inclusive. It reflects a belief in the wisdom of the group and the strength derived from diverse viewpoints. This approach not only promotes a sense of shared responsibility but also fosters a collaborative work environment where individuals feel valued for their contributions. Understanding and respecting the

consensual decision-making dynamics in Italy is crucial for effective participation in discussions and aligning with the organizational culture.

Trusting: Relationship-Based Trust in Italy. Trust in Italy is deeply rooted in relationships, forming the bedrock of personal and professional interactions. Italians prioritize building strong connections with others before engaging in significant collaboration. Relationship-based trust entails a focus on the individual rather than solely relying on formal credentials or contracts. This approach emphasizes the importance of reliability, loyalty, and a genuine understanding of one another [2].

In the Italian business landscape, establishing trust is often a gradual process that involves investing time in getting to know one's colleagues or partners on a personal level. Face-to-face interactions, shared experiences, and the development of mutual understanding contribute to the building of trust. Once trust is established, it creates a solid foundation for effective communication and collaboration. Recognizing the centrality of relationship-based trust in Italy is pivotal for those navigating professional environments, as it underscores the significance of personal connections in fostering successful partnerships [2].

Disagreeing: Avoids Confrontation in Italy. In the realm of disagreement, Italy tends toward an approach that avoids direct confrontation. Openly challenging ideas or opinions may be perceived as impolite or disruptive, as maintaining harmony and preserving relationships are highly valued in Italian culture [5]. Rather than expressing disagreement overtly, Italians often use subtler cues or choose a diplomatic approach to navigate differences.

Disagreements in Italy are often handled with finesse, and individuals may express alternative viewpoints with tact and consideration. This indirect approach allows for the acknowledgment of differing opinions without causing undue tension. The emphasis on maintaining a positive interpersonal atmosphere means that disagreements are approached with a focus on finding common ground and minimizing potential conflict. Understanding and adapting to this nuanced

approach to disagreement is essential for effective communication and collaboration within the Italian cultural context.

Scheduling: Flexible-Time Orientation in Italy. Italy's approach to scheduling reflects a flexible-time orientation, where punctuality is viewed with a degree of elasticity. While there are variations across regions and industries, Italians generally place a high value on the quality of interactions and the relational aspects of engagements rather than strictly adhering to rigid timelines. Meetings and appointments may start later than scheduled, and there is often a recognition that unforeseen circumstances can impact the timing of events.

This flexible-time orientation aligns with the broader cultural emphasis on relationships and the understanding that meaningful connections may take precedence over punctuality. It's common for business discussions to extend beyond formal meeting times, as the importance of building rapport and personal connections is prioritized. This approach to scheduling is not a disregard for time but rather a recognition that the relational and social aspects of interactions are integral to successful collaboration in Italian business culture.

Navigating the flexible-time orientation in Italy requires a balance between respecting agreed-upon schedules and appreciating the fluid nature of engagements. Understanding that the success of a meeting may be measured by the quality of the discussion and the relationships developed, rather than strict adherence to time, is crucial for those engaging in professional interactions in Italy [4].

In exploring Italy's cultural map, we traverse a landscape woven with rich traditions, intricate communication dynamics, and a harmonious blend of hierarchical structures with egalitarian values. From the high-context communication style, where gestures and shared experiences are as significant as words, to the consensual decision-making process that values collective wisdom, Italy's cultural map reflects a nuanced and relationship-centric approach.

The art of persuasion in Italy is deeply rooted in real-world applications and storytelling, aligning with a society that values practicality and emotional resonance. Leadership, marked by an egalitarian ethos, underscores the importance of personal connections and open communication. Trust, the cornerstone of Italian relationships, is built on a foundation of genuine understanding and reliability, reinforcing the cultural significance of interpersonal bonds [1].

In the face of disagreement, Italians navigate with finesse, opting for indirect expressions to preserve harmony. Lastly, the flexible-time orientation acknowledges the importance of quality interactions over strict adherence to schedules, reflecting a culture where the relational aspects of engagements often take precedence. Italy's cultural map, with its vibrant colors and intricate patterns, invites global collaborators to appreciate and adapt to its unique nuances, fostering a bridge of understanding and successful collaboration in the heart of the Mediterranean.

Литература

1. Culture map of Italy [Электронный ресурс] // интернет-портал Prezi, 2015. URL: https://prezi.com/q_zj5aztlv26/culture-map-of-italy/ (Дата обращения: 04.02.2024).
2. Culture of Italy [Электронный ресурс] // интернет портал Wikipedia, 2023. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Culture_of_Italy (Дата обращения: 04.02.2024).
3. Is Italy a high context or low context culture? [Электронный ресурс] // интернет портал Missionalcall, 2019. URL: <https://missionalcall.com/2019/12/29/is-italy-a-high-context-or-low-context-culture/> (Дата обращения: 04.02.2024).
4. PR profile: Italy [Электронный ресурс] // интернет портал Wordpress, 2013. URL: <https://fn77157.wordpress.com/interaction/cultural-profile/> (Дата обращения: 04.02.2024).
5. The Culture Map by Erin Meyer: a summary and review [Электронный ресурс] // интернет портал Kathryn read, 2023. URL: <https://kathrynread.com/the-culture-map-by-erin-meyer-a-summary-and-review/> (Дата обращения: 07.02.2024).

Stenyugin S.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

КУЛЬТУРНАЯ КАРТА ИТАЛИИ

Работа выполнена под руководством Рубцовой Т.С., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуется культура Италии на основе классификации и градации культур «Культурная Карта» Эрин Майер. Исследуются нюансы и тонкости современной итальянской культуры, а также менталитета жителей этой страны. В ходе работы применяются методы источниковедческого анализа и классификации.

Ключевые слова: культурная карта, Италия, Эрин Майер, межкультурная коммуникация

Тарасова А.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

sanya_dostoevscaja2003@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФОНЕМЫ [r]

Работа выполнена под руководством Комягиной О.В., канд.филол.наук, доц.

Аннотация: Статья посвящена изучению различных аспектов произношения фонемы [r] в английском языке, возможных позиционных вариантов употребления данной фонемы и её артикуляции. Кроме того, в статье рассмотрены некоторые проблемы произношения у студентов и основные рекомендации для их устранения. Особое внимание уделяется изучению явления связывания и интрузивного звука [r].

Ключевые слова: фонема; ротичность; артикуляция; ротические гласные; связующее r; интрузивное r.

Во многих частях мира основной проблемой для изучающих английский язык является выбор изучения американского или же британского варианта произношения. Наиболее явным отличием между General American English (GA) и произносительным стандартом BBC является распространенное употребление фонемы [r], поскольку GA является ротическим акцентом, то есть данный звук встречается во всех позициях, включая местоположение после согласных, а также в конце высказываний. Проще говоря, фонема [r] в ротических акцентах артикулируется везде, где она встречается в правописании [Roach, p. 60], в отличие от Received Pronunciation (RP), где основная особенность употребления [r] заключается в том, что данная фонема встречается исключительно **перед гласными**. Об этом пишет и Дэниел Джоунс, в произносительном словаре которого приводятся следующие примеры употребления данной фонемы в британском английском: red [red], bore [bɔːr], boring ['bɔːrɪŋ] и в американском: bore[bɔːr], boring ['bɔːrɪŋ]. Исключением является слово **iron**, где несмотря на положение перед гласной, в британском варианте английского языка, фонема

[r] является непроизносимой [aɪən], но окрашивает гласную во втором слоге в американском английском ['aɪ.ə-n, aɪrn] [Jones, 2003, p. 442].

В.Д. Аракин определяет фонему [r] как переднеязычный заальвеолярный срединный щелевой сонант [Аракин, 2012, с. 49], а М.А. Соколова предлагает следующее определение: Звук [r] является щелевым, срединным, переднеязычным, какуминальным и постальвеолярным [Соколова, 1997, с. 63].

Таким образом, звук [r] можно увидеть в 3 позиционных вариантах: в начале (r-initial), в середине (r-medial) и в конце слова (r-final). *Первую группу* составляют слова, в которых сонорный звук находится в начальной позиции. Например, red [red], rhino ['raɪnəʊ], rhyme [raɪm]. Слова типа arrive [ə'raɪv], shrink [ʃrɪŋk], hearing ['hɪərɪŋ] могут стать полем формирования *второй группы*, особенностью которой является срединное положение фонемы [r]. Однако стоит обратить внимание на лексические единицы, имеющие второстепенное ударение. К примеру, в британском варианте произношения в словах подобных **overdone** звук [r] является непроизносимым, несмотря на его срединное расположение: Br: [,əʊvə'dɒn] Am: [,oʊvə'dɒn].

В данных двух группах американский вариант произношения мало чем отличается от британского. В отличие от *третьей группы*, где фонема [r] встречается в конце слова, как в словах car, star, war. **UK:** [kɑ:]; [stɑ:]; [wɔ:r] **US:** [kɑ:r]; [stɑ:r]; [wɔ:r].

М.А. Соколова выделяет следующие звукобуквенные соответствия: [r] – «r» (run, radio, rubbish; [r] – “rr” (berry, lorry, worry); [r] – “wr” (write, wrong, wreck); [r] – “rh” (rhino, rhythm, rhetoric) [Соколова, 1997, с. 63].

В артикуляции важно то, что кончик языка приближается к альвеолам, почти так же, как для произнесения звуков [t] и [d], но никогда не касается нёба. Изначально кончик языка находится в положении близком к задней части альвеолярного отростка, передняя часть языка поднимается, задняя наоборот опущена, таким образом, что язык имеет несколько изогнутое

положение. То, какое положение примут губы, зависит от следующей за сонорным звуком гласной. Мягкое небо приподнимается, так чтобы воздух свободно проходил между кончиком языка и небом.

Для русскоязычных студентов произнесение данной фонемы может вызывать некоторые трудности, поскольку в отличие от английского [r] при произнесении какуминального звука [p, p'] кончик языка находится в приподнятом положении к альвеолярному отростку, образуя ложкообразный проход для потока воздуха. Однако, когда мы произносим [p], кончик языка очень быстро несколько раз постукивает по зубному ряду. Таким образом, можно сказать, что русский звук [p] это раскатистый сонорный согласный. Зачастую именно его студенты используют вместо постальвеолярного английского [r], что является одной из наиболее распространенных ошибок при изучении английского языка.

М.А. Соколова пишет, что произносить английский сонорный [r] следует, начиная с русского звука [ж]. Чтобы избежать палатализации, несвойственной английскому языку, то есть звука [p'], учащимся следует держать переднюю часть языка опущенной [Соколова, 1997, с. 66]. В.Д. Аракин отмечает, что для правильного произнесения звука необходимо, чтобы кончик языка находился в постоянном напряжении [Аракин, 2012, с. 49].

Кроме того, при произнесении фонемы [r], у носителей GA возможны различные варианты положения языка: апикальный постальвеолярный [r] или же вокоид [ʌ], артикулируемый без поднятия кончика языка к нёбу, но путем его загибания назад и прижатия языка к задним коренным зубам.

Итак, акценты английского языка можно разделить на **ротические и неротические**. Все английские акценты были ротичными вплоть до ранненовоанглийского периода, а неротичность возникла относительно поздно. Это объясняется социологическими явлениями, происходившими на тот момент. Дэвид Коста и Рафаэль Сера в своей работе упоминают

нормандское завоевание (1066г.), благодаря которому в английском языке появилось так называемое «trilled – r», сохранявшееся в Англии вплоть до 18 века. Утрата фонемы r началась в восточной Англии в середине 15 века. Полную утрату ротичности в некоторых английских диалектах датируют именно 18 веком [Costa, 2022].

В британском английском можно выделить 3 разновидности звука, обозначаемого на письме буквой r: 1. Неслоговая гласная, которая выполняет функцию согласной и находится не в центре слова: read, road, root; 2. Фрикативный звук: try, prank (после глухих согласных), dry, drank (после звонких); 3. «Flap-r» (глухая) согласная в интервокальном положении: very, Jerry или с последующим межзубным согласным. Однако Кэрол Дженики отмечает, что в британском варианте английского языка «flap - r» постепенно заменилась ретрофлексивной «frictionless retroflexed r» [Janicki, 1997, p. 38]. Что касается американского варианта, можно наблюдать утрату фрикативного согласного за исключением r, следующей за t или же d.

Ротическим акцентам также присуще наличие так называемых «r-coloured (r-controlled / nurse) vowels». В большинстве форм американского английского присутствуют как ударные, так и безударные ротацированные гласные. Однако, к примеру, для молодых носителей языка существует очень небольшая разница в качестве гласных в зависимости от ударения — таким образом, две гласные в слове «further» будут практически идентичны ['fəðə], в то время, как для носителей языка, у которых действительно наблюдаются разные ротические качества в ударных и безударных слогах, транскрипция фразы «my sister's bird» будет иметь следующий вид: [maɪ 'sɪstəz 'bɜd]. Следовательно, можно заметить, что в отличие от неротических акцентов, где в транскрипции слова «bird» будет использоваться символ - перевернутый эпсилон [ɜ], в акцентах с произносимым звуком [r] в словарях можно заметить символ [ɜ̄]. Однако качество гласных может включать в себя: более закрытое произнесение данного звука [ə / ə̄], нейтральное

произношение [ə/ə], чуть более открытый вариант гласной [ɜ/ɜ] и открытое произношение [v/e-] В некоторых вариантах английского языка данные гласные могут быть лабиализованными, как [ɜ], [ə] в Уэльсе и [ə ~ ø] в Новой Зеландии.

Однако несмотря на то, что фонема [r] в конечной позиции в британском варианте английского языка является непроизносимой, существует так называемое явление связывания (liaison). Дэниел Джоунс его наиболее известным случаем называет связующее r (linking-r). Он также отмечает, что многим словам в ротических акцентах свойственно произнесение [r] в конечной позиции, в то время, как в произносительном стандарте BBC эти слова будут заканчиваться гласным звуком, в том случае, если за ними следует согласный или же выдерживается пауза: The car stopped **UK:** [ðə ka: stɒpt] **US:**[ðə ka:r sta:pt]. Но когда эти слова сопровождаются гласной, в британском английском языке существует тенденция к произнесению данной фонемы в конце слова: The car is blue **UK:** [ðə ka:r ɪz blu:]; **US:** [ðə ka:r ɪz blu:] [Jones, 2003, p. 315].

Согласно произносительному словарю Дэниела Джоунса, интрузивное r вставляется между двумя гласными на границах слов там, где их нет в орфографии [Jones, 2003, p. 315]. Например, China and Japan **UK:** [tʃaɪnə r əp dʒə'pæn]; **US:** [tʃaɪnə əp dʒə'pæn]. Одной из причин появления интрузивного звука можно считать выпадение [r] в конечной позиции в некоторых акцентах, что привело к образованию большого количества омофонов, которые впоследствии некоторые носители языка начали путать. К примеру, слова floor и flaw различаются по написанию, однако выпадение звука [r] в первом слове привело к тому, что обе лексические единицы стали абсолютно идентичны с точки зрения произношения, а затем перепутаны, что привело к возникновению такой формы как flaw[r] - [flɔ:rn]. Интрузивное r может возникать в тех же фонетических контекстах, что и связующее r, поэтому зачастую их путают. Считается также, что качество предшествующего

гласного влияет на частоту такого явления, как интрузивное r. Другими словами, набор гласных, вызывающих связывание и интрузивный звук [r], - гласные низкого подъёма (например, [ɑ:], [ɔ:], [ə], [з:], [iə]). Стоит отметить, что наличие другого [r], как в словосочетании «Barbara is» или наличие ударных слогов также можно рассматривать как дополнительные факторы, влияющие на частоту вставки [r] [Szabó, 2014, p. 50]. Чаще всего это явление встречается после звуков [ə]: Russia and China, Africa and Asia, Geneva Airport, [ɔ:] Law and order, saw a film и [ɑ:] Shah of Iran. Однако некоторые носители языка часто вставляют [r] и в середину слова, как, например, в слове drawing ['drɔ:liŋ].

Таким образом, фонема [r] обладает рядом особенностей, которые делают ее употребление сложным для изучающих английский язык. Она может быть произнесена по-разному в зависимости от позиционного варианта и даже диалекта говорящего, что обуславливает необходимость более глубокого изучения особенностей данной фонемы в различных вариантах английского языка.

Литература

1. David Costa and Raffaele Serra Rhoticity in English, a Journey Over Time Through Social Class: A Narrative Review URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9120598/> (Дата обращения 15.03.24)
2. English phonetics and phonology: a practical course / Peter Roach. – 4th ed. Cambridge University Press, 2009
3. Jones D. English Pronouncing Dictionary. – 16th ed. – London : Cambridge University Press, 2003.
4. Karol Janicki Elements of British and American English, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977
5. Petra Florina Szabó Social and regional variation and intrusive /r/ URL: http://seas3.elte.hu/odd/odd9/04_SZABO_Petra_Florina.pdf (Дата обращения 17.03.24)
6. В.Д Аракин Практический курс английского языка. 1 курс : учеб. для студент вузов / [В.Д. Аракин и др.] ; под ред. В.Д. Аракина. — 6 е изд., доп. и испр. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. — 536 с. : ил. — (Учебник для вузов).
7. Практическая фонетика английского языка: Учеб. для фак. англ. яз. пед. ин-тов./М.А. Соколова, К.П. Гинтовт, Л.А. Кантер и др. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997 – 384с.: ил. – ISBN 5-87065-105-0.

Tarasova A.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

FEATURES OF PHONEME USAGE [r]

The work was carried out under the guidance of Komyagina O.V., Candidate of Philological Sciences, associate Professor,

Abstract. The article is devoted to the study of various aspects of the pronunciation of the English phoneme [r], possible positional uses of this phoneme and its articulation. In addition, the article discusses some pronunciation problems and the main recommendations for their elimination. Special attention is paid to the phenomenon of linking and intrusive sound [r]

Keywords: phoneme; rhoticity; articulation; rhotic vowels; linking r; intrusive r

Тарасова А.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

sanya_dostoevscaja2003@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ СЛЕНГ КАК РЕЗУЛЬТАТ
КОММУНИКАЦИИ РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЫ**

Работа выполнена под руководством Галицкой С.Ю., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. Статья посвящена изучению английского медицинского сленга, появившегося благодаря общению медиков и значительно разнообразившего лексический состав языка. В статье предлагается разделение сленговых слов, выявленных при помощи этнографического анализа, а также анализа статей, на различные группы медицинских терминов и описываются способы образования данных слов. Кроме того, рассматриваются причины возникновения сленга как такового.

Ключевые слова: сленг, медицинский сленг, медицина, лексический состав языка, этнографический анализ, возникновение сленга, образование сленга.

Каждая профессиональная сфера характеризуется наличием профессионального сленга, понятного только представителям той или иной специальности. Медицинская сфера не является исключением. Ей также присущ сленг, который, прежде всего, призван ускорить и упростить общение между медицинскими работниками. Сленговые слова значимы не только в их общении между собой, они также значительно облегчают процесс коммуникации с пациентами и родственниками больных, ведь понимать медицинские термины людям, никак не связанным с данным

направлением, достаточно тяжело. Все это обуславливает необходимость изучения медицинского сленга в настоящее время.

Термин сленг в своем современном значении появился достаточно поздно. Л.М. Гареева утверждает, что изначально данный термин обозначал словарь простолюдинов [Гареева, 2021, с. 129]. И.Р. Гальперин упоминает проблему смешения терминов «жаргон» и «сленг» и приводит несколько понятий последнего. Мы выделили одно из них. Сленг – разговорный язык, который стоит ниже стандартизированного и включает в себя новые слова или же слова с измененным значением [Гальперин, 1956, с. 109]. Кроме того, он выделяет основное отличие сленгизмов от жаргонизмов – их возможность утверждаться в качестве словарных единиц литературного английского языка [Гальперин, 1956, с. 113]. Многие ученые занимались исследованием сленга, среди них и И.В. Арнольд, которая считает сленг одним из самых спорных слоёв лексики. Она определяет сленгизмы как грубоватые разговорные выражения, которые претендуют на новизну и оригинальность [Арнольд, 1997, с. 163].

Современные лексикографы выделяют различные экстралингвистические причины формирования сленга. В медицинской лексике существуют труднопроизносимые слова и использование сленга зачастую может экономить время и силы врачей, затрачиваемые в первую очередь на объяснение больным диагноза, а также на общение сотрудников между собой. Например, при введении человека в состояние искусственного сна, врач-реаниматолог может употребить выражение «We're gonna put you to sleep». А глагол «to dance» среди врачей приобрел значение «завязать халат за спиной у хирурга».

Медицина так же, как и язык никогда не стоит на месте, что обуславливает появление все новых и новых неологизмов и развитие сленга как такового. В данной статье предлагается разделение медицинского сленга на 3 группы.

Первая группа включает сленгизмы – *названия врачей*. К примеру, врача-хирурга коллеги и пациенты называют «Slasher». Данный сленгизм образован при помощи суффиксации (к глаголу to slash – резать прибавляется продуктивный суффикс -er, обозначающий исполнителя действия). Кроме того, популярным среди врачей является сленгизм «Noctor», обозначающий работников старшего медицинского персонала, считающих себя врачами. Здесь можно наблюдать явление блендинга, который тоже является достаточно продуктивным способом словообразования (Nurse+Doctor). С каждым годом медицинские учреждения пополняются новыми молодыми работниками: аспирантами и ординаторами, для которых среди врачей существуют свои названия. Например, слово «Tern», образованное при помощи начального отсечения в слове «Intern», или же сленгизм «Quack» - неопытный врач. Кроме того, совсем молодых практикантов врачи между собой называют «Puppies». И в данном случае можно наблюдать явление метафоры.

Во вторую группу были отнесены слова обозначающие *процедуры*, проводимые в медицинских учреждениях. Зачастую пациентам с нехваткой кислорода вставляют в ноздри так называемую назальную канюлю, и когда процедура завершена, от врача можно услышать фразу: «We have tubed him», что означает, что пациента интубировали. Или же выражение «To bag somebody» в медицине приобрело значение «Надеть кислородную маску на кого-либо». Слово bag - результат начального отсечения от airbag. Яркую метафору представляет собой и выражение «Digging for worms» - проводить операцию по удалению варикозного расширения вен. Анализ словарей и некоторых интернет – статей [Abadi, 2018] также позволил выявить такие медицинские сленгизмы, как «Hanging sphere» - выражение, которое обозначает «Подготовить родственников к неблагоприятному исходу» и «Eating the Bill» - оказание помощи нуждающимся пациентам, не имеющим страховки. Часто врачам приходится спасать пациентов в очень короткие

сроки, и время, за которое пациенту необходимо оказать помощь, между собой медицинские работники называют «Golden hour». “He’s been preped for surgery” еще одно выражение, обозначающее подготовку пациента к проведению операции. В данном случае можно заметить финальное отсечение от слова «preparation». «Peek and shriek» – Разрезать и сразу же зашить, обнаружив, что шансов на спасение нет, еще один сленгизм, который выделяет И.Стойнова [Stoyanova, p. 139].

Кроме того, для проведения операций медикам необходимы хирургические инструменты – «Meat hooks», а также диагностические приборы, к примеру, стетоскоп – «Guessing tube».

Полеми формирования третьей группы послужили медицинские сленговые слова и выражения, *обозначающие пациентов и их болезни*. В эту группу входит наибольшее количество сленговых слов и выражений, используемых врачами.

Наиболее распространенным способом образования сленга в данной группе выступает явление метафоры. К примеру, пациента, которым никто не хочет заниматься, называют «Dump» - отброс, а человека, страдающего алкоголизмом – «Dipso» (от Dipsomania).

Интересным примером медицинского сленга в отношении пациента является словосочетание «Whiney primey» - беременная женщина, которая снова и снова приходит в больницу, ошибочно полагая, что у неё начались роды. (Primipara – женщина, рожаящая впервые).

Зачастую для описания каких-либо диагнозов пациентов врачи используют акронимы и аббревиатуры. К примеру, «SOB» – одышка (Short of breath), «ИНС» – ишемическая болезнь сердца или же «HFMD» (Hand-foot-and-mouth-disease) - Энтеровирусный везикулярный стоматит. Зачастую данная болезнь сопровождается высокой температурой, сыпью и язвами в ротовой полости, поэтому она и имеет такое название. «FLK» (Funny-looking kid) это акроним, который используется между врачами для описания

ребенка с генетическим или врожденным заболеванием (обычно это видно, так как черты лица могут быть непропорциональны). Следует отметить, что выше перечисленные акронимы могут быть понятны только врачам, что обуславливает необходимость изучения врачебного сленга и пациентами с целью обеспечения лучшего взаимодействия между работниками медицинской сферы и больными или же их родственниками.

Интересным примером медицинского сленга является эпоним «Father Jack» - Сбитый с толку пожилой пациент, чьи внезапные словесные восклицания и попытки встать с кровати, мешают людям в палате спать. Данный сленгизм образован от названия телесериала «Father Ted».

Частой болезнью пожилых людей является Альцгеймер, которую между собой врачи называют «Old – timers’ – disease». «Я не могу точно вспомнить, когда впервые услышал о болезни, которая заставляет пожилых людей «сходить с ума», но думаю, это было в довольно молодом возрасте, потому что у меня явно отложилось название этой странной болезни — той, что я и мои друзья называют *болезнью старожил*» - пишет в своей статье Гарольд Э. Коэн [Cohen, 2015].

Еще одним примером того, как врачи между собой называют пациентов, постоянно обращающихся за помощью в неотложное отделение даже по поводу несерьезных проблем, является выражение «Frequent fliers», основанное на явлении метафоры. «Banana» - также яркий пример метафоры (по цветовому признаку). Между собой работники медицинской сферы называют так пациента, страдающего желтухой, так как при данном заболевании кожа человека и белки глаз часто приобретают желтоватый цвет.

Таким образом, в ходе анализа 20 медицинских статей и нескольких интернет-статей, были выявлены лексические единицы, которые можно поделить на три группы.

Таблица 1. Группы сленговых слов и выражений

Названия врачей (9)	Процедуры и инструменты (12)	Пациентов и их болезни (15)
<ul style="list-style-type: none"> • Slasher – хирург • Noctor – мед. персонал, считающий себя врачами • Intern, quack, рурру – неопытный врач, интерн • Freud squad – психиатры • Baby catcher – акушер • Captain Kangaroo – глава педиатрического отделения • Vampires – работники лаборатории, которые берут кровь 	<ul style="list-style-type: none"> • To tube smb – интубировать • To bag smb – надеть кислородную маску • To dig for worms – проводить операцию по удалению варикоза • Hanging crepe – подготовить родственников к печальному исходу • Eating the Bill – оказание помощи пациенту без страховки • To prep smb for the surgery – подготовить к операции • Meat hooks – хирургические инструменты • Guessing tube – стетоскоп • To dance – завязать халат за спиной • To put smb to sleep- 	<ul style="list-style-type: none"> • Dump – брошенный пациент • Dipso – алкоголик • Whiney primey-беременная женщина, которая постоянно думает, что рожает • HFMD – стоматит • FLK» (Funny-looking kid) – ребенок с генетическим заболеванием • Old – timers’ – disease – Альцгеймер • Frequent fliers-пациенты, которые часто посещают больницу с несерьезными проблемами • Banana- пациент с желтухой • Betty – диабетик

	<p>ввести наркоз</p> <ul style="list-style-type: none"> • To bounce back – повторно госпитализироваться по той же причине • Peek and shriek - Разрезать и сразу же зашить 	<ul style="list-style-type: none"> • Coffin dodger – грубое выражение для обозначения пожилого пациента • TFTB=Too Fat Too Breathe • LOBNH (lights on but nobody home)- пациент с подозрением на деменцию • 7-year itch – чесотка • Father Jack – сбитый с толку пожилой пациент • A tough stick – пациент, у которого трудно взять кровь
--	---	---

Безусловно, существует ещё множество сленгизмов, употребляемых в медицинской сфере и необходимых для упрощения процесса общения не только между врачом и пациентом, но и между самими коллегами. Их использование служит для ускорения процесса общения и облегчения понимания сложных терминов, что в свою очередь повышает скорость и качество оказания медицинской помощи. Таким образом, можно говорить о необходимости более детального изучения данной темы.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика (современный английский язык). М.: Флинта, Наука, 2002. 164 с.
2. Гальперин, И. Р. О термине слэнг / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – М.: Изд-во АН СССР, 1956. – № 6. – С. 107-114.
3. Гареева Л.М. Современный молодежный сленг: его источники и разновидности URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-molodezhnyy-sleng-ego-istochniki-i-raznovidnosti/viewer>(дата обращения: 10.01.24)
4. Harold E. Cohen Old Timers' disease URL:<https://www.uspharmacist.com/article/old-timers-disease>(дата обращения 10.01.24)
5. Inga Stoyanova Informal Medical discourse: notes on specialized slang, jargon and proverbs URL:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Informal%20medical%20discourse%20%20notes%20on%20specialized%20slang%20%2C%20jargon%20and%20proverbs.pdf (дата обращения 9.01.24)
6. Mark Abadi 11 words only doctors understand URL:<https://www.businessinsider.com/words-only-doctors-understand-2018-2#hanging-crepe-9> (дата обращения: 10.01.24)

Tarasova A.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

PROFESSIONAL ENGLISH SLANG AS A RESULT OF COMMUNICATION BETWEEN MEDICAL PROFESSIONALS

The work was carried out under the guidance of Galitskaya S.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. The article is devoted to the study of English medical slang, which appeared due to the communication of physicians and significantly diversified the lexical composition of the language. The article proposes the division of slang words which have been identified by ethnographic analysis into different groups and describes the ways of formation of these words. In addition, the reasons for the emergence of slang as such are also considered.

Key words: slang, medical slang, medicine, lexical composition of the language, ethnographic analysis, definition of slang, educational slang.

Шамаева А.И., Беляева А.И.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

anastasia.0405.shhh@mail.ru

ПОСЛОВИЦЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ И РОЛЬ В КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье исследуются особенности грамматической структуры английских пословиц и роль жанра в коммуникации. Излагаются основные характеристики пословиц, источники их появления в языке, классификации (по цели высказывания; по структурной форме). Проводится анализ грамматической формы народных выражений и объясняется

их роль в речи. Раскрываются наиболее яркие особенности, такие как эллипсис, специфика выражения отрицания; приводятся примеры ситуативного употребления пословиц. В заключении статьи объясняется значимость изучаемого жанра в английском языке: они являются важной частью культуры и традиций, передают мудрость и опыт поколений.

Ключевые слова: пословица; грамматика; жанр; повествовательная пословица; побудительная пословица; эллипсис; отрицание.

Пословицы представляют собой один из древнейших жанров устного народного творчества. Являясь уникальными образцами словесного искусства человека, они на протяжении многих веков отражали универсальные истины, служили для выражения совета, предостережения или мотивации. Кроме того, пословицы добавляют разнообразие в речь, делают ее красочнее и экспрессивнее. Этот жанр характеризуется лаконичностью, что позволяет использовать народные изречения в повседневной жизни, выражая свои мысли короче и четче.

Жанр пословиц зародился так давно, что точно датировать их появление в языке невозможно. Стоит заметить, что прежде, чем стать пословицей, народная мудрость должна осесть в умах простых людей. Только после этого она становится частью общественного сознания и приходит в употребление в речи. Из этого следует, что пословица — это плод творения коллективного разума народа. Лингвистам удалось выделить пути, по которым эти народные выражения пришли в речь. Остановимся подробнее на некоторых из них.

1) Бытовая сфера. Например, народное изречение "Make hay while the sun shines" [Маргулис, 2000, с.100] происходит из фермерской сферы.

2) Священнописания. Например, выражение "A soft answer turns away wrath" [Маргулис, 2000, с. 181], было заимствовано из Библии.

3) Цитаты известных личностей. Например, фраза "The wish is father to the thought" [Маргулис, 2000, с. 73], принадлежит Юлию Цезарю.

4) Заимствования из других языков. Например, выражение "Custom is the second nature" [Маргулис, 2000, с. 188] заимствованно из латинского языка.

5) Цитаты из литературных произведений. Например, изречение "Eat someone out of house and home" взято из книги Шекспира "Король Генрих IV".

В данной статье мы хотели бы подробнее рассказать об особенностях грамматического строя английских пословиц. Прежде всего стоит упомянуть, что лингвисты подразделяют пословицы на три группы по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные [Кунин, 1981, с. 276].

Остановимся подробнее на **повествовательных пословицах**. Это наиболее обширная группа устойчивых изречений, характеризующихся лаконичностью и несущих в себе народную мудрость или нравственный урок. Так, метафорический смысл пословицы "Slow and steady wins the race" [Маргулис, 2000, с. 216] заключается в том, что лучше выполнять работу медленно, но качественно.

Кроме того, распространенной грамматической особенностью повествовательных пословиц является **отсутствие сказуемого или подлежащего** [Смит, 1998, с. 15]. Например: "As well be hung for a sheep as a lamb" [Маргулис, 2000, с. 199]. Эллипсис сокращает и упрощает высказывание, делая его форму удобной для употребления в устной речи. Важно заметить, что отсутствие подлежащего или сказуемого не препятствует пониманию общего смысла пословицы.

Отрицание [Кунин, 1981, с. 337] в английских пословицах, в свою очередь, не столь вариативно.

Например, отрицание не выражается при помощи следующих средств:

1) вопрос в форме отрицания;

2) частица **not** со сказуемым, с которым она образует сокращенную отрицательную форму (doesn't, didn't, isn't).

Чаще всего отрицание выражается посредством формы don't, редко при помощи can't. Например: "You can't eat your cake and have it" [Маргулис 2000: 165].

Как было упомянуто выше, английские пословицы отличаются лаконичностью выражения и простотой конструкции. Однако большая их часть имеет структуру **сложноподчиненного предложения**. Среди них лингвисты выделяют предложения, включающие следующие конструкции [Кунин, 1981, с. 312]:

1) придаточное предложение, в начале которого стоит личное местоимение **that**; подлежащее главного предложения выражено личным местоимением **he**;

2) придаточное предложение, в начале которого находится вопросительное местоимение **who**;

Например: "He laughs best who laughs last" [Маргулис, 2000, с. 231];

3) условное придаточное предложение, стоящее перед главным, начинающимся с союза **if**;

Например: "If you run after two hares, you will catch neither" [Маргулис, 2000, с. 76];

4) придаточное предложение, выполняющее функцию определения, с местоимением **that**; подлежащее главного предложения представлено местоимением **it** с указательным значением;

Например: "It is the last straw that breaks the camel's back" [Маргулис, 2000, с. 184].

5) придаточное предложение – показатель времени, где в начале употребляется местоимение **when/while**;

Например: "When the cat's away, the mice will play" [Маргулис, 2000, с. 180].

Сложносочиненное предложение, как грамматическая структура пословицы, представлено афоризмами, имеющими эллиптические обороты, которые характеризуются краткостью и емкостью высказывания [Кунин, 1981, с. 315].

Например: "Out of sight, out of mind" [Маргулис, 2000, с. 197];

Пословицы со значением побуждения также могут быть представлены в форме простого "Don't teach your grandmother to suck eggs" [Маргулис, 2000, с. 247] предложения, или сложного предложения с подчинительной связью, между его частями "Do in Rome as the Romans do" [Маргулис, 2000, с. 45].

Вопросительные пословицы образуют наименее распространенную группу. Они представляют собой риторические вопросы.

Например: "Can the leopard change his spots?" [Маргулис, 2000, с. 34].

Кроме того, мы бы хотели рассказать о наиболее частотных стилистических в пословицах английского языка. Начнем с приема сравнения. Ученые выделяют две большие группы сопоставлений:

1) Сравнения, основанные на антонимии. Этот вид сопоставлений предполагает анализ лексем, имеющих словарную оппозицию, не привязанную лишь к пословичному контексту.

Например: "He that is full of himself is very empty" [Маргулис, 2000, с. 190].

"Small rain lays great dust" [Маргулис, 2000, с. 123].

Пословицы, построенные на принципе антонимии называются **компаративными**. В них один предмет противопоставляется другому, дабы выявить и подчеркнуть важность одного из них.

Например: "A living dog is better than a dead lion". Эта пословица, заимствованная из Библии.

2) Сравнение лексем, не являющихся антонимами вне контекста пословицы.

Например: "A bird in the hand is worth two in the bush" [Маргулис, 2000, с. 119]. В данной пословице представлена оппозиция имен существительных «hand» и «bush». Слова не являются словарными антонимами, однако в контексте афоризма они становятся антонимичны.

Повтор слова или части предложения в пословице способствует усилению значения выражения. Лингвисты выделяют шесть основных видов повтора:

1) Повторение лексемы, стоящей в начале в предложении. Важно заметить, что дублироваться могут не только значимые члены предложения, но и незначительные лексемы.

Например: "First come, first served" [Маргулис, 2000, с. 212]. Повторение порядкового числительного "first" делает акцент на том, что залогом успеха является именно первенство.

2) Повторение лексемы, занимающей вторую позицию в предложении.

Например: "He laughs best who laughs last" [Маргулис, 2000, с. 230]. Повторение глагола "laughs" подразумевает, что не столь важен сам факт мимолетного успеха, как действительно важна конечная победа.

3) Повторение лексемы, занимающей третье место в предложении. В указанном виде повтора как правило повторяются незначимые слова.

Например: "He that serves God for money, will serve the devil for better wages". Это метафоричное выражение говорит о человеческой корысти.

4) Повтор лексемы, стоящей на четвертой позиции в предложении. Это один из наименее распространенных видов повторения.

Например: "If two men ride on a horse, one must ride behind" [Маргулис, 2000, с. 107]. Выражение говорит о том, что, идя по одной стезе, люди не могут находиться на одном уровне, один из них всегда будет лучше другого.

5) Повтор двух лексем. Это еще один из редко употребляемых видов приема.

Например: "So many men so many minds [Маргулис, 2000, с. 211]. Повторяющееся сочетание «so many» подчеркивает многообразие мыслей и идей, связанное с большим количеством людей, участвующих в чем-то.

б) **Многократный повтор.** Данный тип повторения является наименее распространенным.

Например: "Don't trouble trouble until trouble troubles you" [Маргулис, 2000, с. 137]. Четырехкратное повторение слова «trouble» придает комичности пословице, делая ее похожей на скороговорку.

Наконец, стоит упомянуть о повелительных структурах в пословицах английского языка. Анализ, проведенный лингвистом И. З. Кудаевой, выявил основные способы выражения повелительного подтекста в народных изречениях. К ним относятся:

1) **Модальные глаголы.** В большинстве случаев приказ выражается при помощи модального глагола **must**.

Например: "We must learn to forgive and forget" [Маргулис, 2000, с. 107].

2) **Выражения «it is never too late», «it is no use».** Пословицы, начинающиеся с данных слов, несут в себе назидание, совет.

Например: "It is never too late to learn" [Маргулис, 2000, с. 29].

3) **Сложноподчиненное предложение, с придаточным условным предложением.** Предложение с «if» выражает более настойчивую рекомендацию, близкую к повелению.

Например: "If the mountain doesn't come to Mahomet, Mahomet must go to the mountain". В данной пословице употребляется сразу два приема: придаточное условное предложение и модальный глагол **must**.

4) **Придаточное предложение с обстоятельством образа действия.**

Например: "As you make your bed – so you must lie on it" [Маргулис, 2000, с. 129].

Стоит упомянуть о том, что пословицы употребляются в речи в зависимости от контекста. Народные изречения имеют множество функций. К наиболее распространенным относятся [Кунин, 1981, с. 309]:

1) характеристика человека (предмета, явления и т.д.)

Например: "All are not thieves that dogs bark at" [Маргулис, 2000, с. 143]. Пословица говорит о том, что человека нужно судить не по внешности, а по поступкам.

2) раскрытие отношений между людьми

Например: "He that is warm thinks all so" [Маргулис, 2000, с. 214]. В этой пословице заключена мысль о непонимании между людьми с разной жизненной ситуацией и социальным положением.

3) выражение совета

Например: "Cast no greedy eye at another man's pie" [Маргулис, 2000, с. 139]. Эта пословица предостерегает о том, что не стоит лезть не в свое дело.

Подводя итоги проведенному анализу английских пословиц, следует сделать акцент на том, что пословицы являются частью культуры и представляют собой лаконичные, но емкие выражения, передающие накопленный опыт и мудрость предыдущих поколений. Благодаря своей краткости они легко запоминаются и становятся частью разговорной речи. В то же время, многообразие грамматических форм, лежащих в основе пословиц, позволяет разнообразить коммуникацию и сделать ее выразительнее. Являясь частью самобытного жанра, эти народные выражения никогда не потеряют своей актуальности и будут использоваться в речи, отражая этнические особенности народа, рассказывая о его культуре и традициях.

Литература

1. Кунин А.В. Английская фразеология: теоретический курс // А.В. Кунин. — М., 1981.
2. Маргулис А. Русско-Английский Словарь Пословиц и Поговорок // А. Маргулис. — Сев. Каролина: McFarland & Company, 2000.
3. Смит Л.П. Фразеология английского языка // Л.П. Смит. — М., 1998.

Belyaeva A.I., Shamaeva A. I.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

**PROVERBS IN ENGLISH: FEATURES OF GRAMMATICAL STRUCTURE AND
ROLE IN COMMUNICATION.**

Abstract. The article explores the features of the grammatical structure of English proverbs and the role of the genre in communication. The research provides information about the main characteristics of proverbs, the sources of their appearance in the language, their classification (by the purpose of the statement; by structural form), specificity of grammatical forms (ellipsis, the specifics of the expression of negation). It also contains vivid examples of situational usage of proverbs in speech. The importance of the genre in the English language is presented in the final part of the article: proverbs are an integral part of social and cultural life of any society; they convey the experience and wisdom of the previous generations.

Keywords: proverb; grammar; genre; declarative proverb; imperative proverb; ellipsis; negation.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Батырбай Г.Б.

*Евразийский национальный университет
имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

G.Batyrbay@haileyburyastana.kz

THE ROLE OF CREATIVE CONTENT IN MULTIMODAL TEACHING

Abstract. This article examines the importance of using creative content in multimodal teaching. To effectively engage students, instructors are increasingly using multimodal approaches due to the advancement of technology and the diversity of learning styles. This study clarifies how incorporating creative content, such as visual imagery, interactive media, and experiential activities, can improve the learning process through a synthesis of theoretical perspectives and real-world situations. Teachers can better meet the unique needs and preferences of their students and promote greater understanding and material retention by utilizing a variety of modalities. The essay also addresses the pedagogical ramifications of using creative content in instruction and offers tips for implementing it successfully in a variety of learning environments.

Key words: digital era, pedagogy, interactive media, visual imagery, learning styles, technology, and creative content.

Over the past few decades, there has been a vast amount of research on diverse methods of teaching English as a foreign language (TEFL). It is due to the globalization process which requires most people to speak English fluently to keep up with recent technological advancements and news. While searching for the most effective strategies of teaching the foreign language, one should consider the fact that each person tends to learn in his own unique way. It seems unreasonable to attempt to find the universal method of teaching English which can be applied to everyone in the world. Some people are effective learners when they listen to the new materials, whereas others would like to read the text to comprehend the new topic. Another group of people prefer to see real-life examples of the theory. Otherwise, they will not understand it.

The concept of multimodal learning is used to explain the differences of people in the ways of learning mentioned above [2]. It suggests that when people are

introduced to a new topic, several senses are being engaged such as visual, auditory, etc. To enhance the learning experience, multimodal learning proposes to use the different modes to learn. For example, meeting the diverse needs of students is important in English courses, so multimodal teaching can be used to achieve that goal [7]. In this type of teaching, every lesson incorporates different texts and presentations to draw and hold attention of students. Furthermore, teachers can add visual and audio materials to make lessons more interactive. After providing different materials to students, teachers can make interesting tasks such as creating presentations or working on projects. In multimodal teaching, lessons should end with feedback sessions, where students can reflect on their learning and give recommendations on future lessons.

Multimodal learning is divided into four areas: visual, auditory, reading and writing and kinaesthetic (VARK) [2]. There has been a common belief among individuals that people prefer one type of learning to others. For example, some people can process the new information through visual aids such as presentations or posters. In comparison, others can memorise the information only by hearing it. In this case, audio materials can help to learn new materials. That`s why, VARK can be used to assist students in their learning process.

Let`s delve into different types of learning in VARK modal. The first type of learning is visual learning, which implies using different types of charts, infographics, photos and videos in lessons. Visual learning is a great way to draw students` attention to the topic and make lessons more entertaining. There are some people who prefer to process new information by using stickers to highlight the most important points. As regards audio learning, it plays a crucial role in language learning [5]. This point is derived from the fact that when a child is born, he pick up the mother tongue by listening to people surrounding him. His mother tongue is directly linked to the language which is spoken around him. That`s why native language of people can be different of their nationalities. Teachers should take this fact into account when planning their lessons and include more listening materials

to their course plans. Moreover, using debates and group discussions can further facilitate the learning process.

Another type of learning is called kinaesthetic learning, where students can be active and visit different places to learn the new information. When we think of English lessons, teachers can take language learners to different talks and presentations to show how English is used in the real world. This kind of learning process can also be used as checking, meaning students can find out about their English level. Moreover, reading and writing types of learning are predominantly used in each classroom. In each traditional lesson teachers use a few documents, books as well as eBooks. After getting to know all modes of learning, one should know that each of them cannot be used separately as it would create boring classrooms with unachieved objectives. Each lesson should be the mix of different learning modes in order to engage students and improve their skills.

What are the key stages of integrating multimodal approach to English classrooms [2]? The first step with multimodal learning is to brainstorm and plan how one can use different modes to his/her lessons. A course with different learning ways is certainly interesting because it stimulates different senses of students. Moreover, blended learning can be added as an effective technique which contains both face-to-face lessons and online instruction. This mode is very effective in terms of it provides you with all the advantages of communicating directly with learners in a classroom as well as with the convenience of online learning. In face-to-face classes you should conduct a live lesson with a group of students, and it is a great opportunity to assign a task or exam to be sure that they comprehend the topics fully. What about online learning, there are several online applications or websites where students can do homework and submit them. These e-resources can be a great help for each teacher who chooses multimodal learning approach. This point leads us to the next stage of multimodal learning process where one can take advantage of a variety of different ways of assessing. Online websites can automatically check different tasks which ease teachers' lives. Giving

multimodal assignments to students allows them to become creative and motivates them to use different parts of their brain.[2] Cognitive Learning Theory proposes that when learners actively participate in their own learning process, they remember most of the materials from lessons. Therefore, multimodal assignments are likely to create better results.

Finally, exchanging feedback with your students is of paramount significance. By checking homework assignments of students, teachers can know about the level of the knowledge of students as well as their strong points. In comparison, feedback by students can help teachers to improve some parts of the course and to find out who are struggling with the course materials and need for support.

In the International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) Zhussupova R., Shadiev R. and Wang X. shared with their findings on the effects of familiarity with mobile-assisted language learning environments on creativity [5]. They discovered that students who were familiar with mobile-assisted language environment (MALLE) outperformed those who didn't know about this concept and it had a positive effect on their creativity level. A vast number of scientists argue that learning process which is connected to outside world is highly beneficial for students. It can enable students to apply their knowledge into real-world problems. Mayer discovered that creativity has a major role in the learning process because learners can think critically and imagine high to write a novel by using their creative mindset.

The definition of creativity by Donyei is that it is the psychological ability that improves adaptivity and creative thinking skills [3]. It should be highlighted that creativity is one of the most important skills which 21-st century learners should acquire among other skills such as communication, collaboration, and critical thinking. The goal of the creative learning process is to make learners explore a variety of ways of using their knowledge in the real world. It is believed by most scientists that this way of learning is more effective than memorizing and

reiterating knowledge in the classroom. Thus, going outside of the classroom and learning sites can enhance learners' creativity since it can give them greater space for imagination and access to different contexts for learning.

Students' familiar and unfamiliar learning areas might be separated. For example, a learner may be familiar with the store that's close to his house and that he and his parents frequent. Upon acquiring knowledge about stores, he may visit this particular store to put his abstract understanding into practice. On the other hand, a museum that the student has never visited before could qualify as an unknown site. He will therefore be experiencing everything for the first time, but he will also get to put his knowledge to work.

In this research it was assumed by the scientists that mobile-assisted language learning environments (MALLE) have a positive impact on language learners [5]. Three groups of total 75 students from China participated in this study: 1) learners who studied in unfamiliar MALLE; 2) learners who studied in familiar MALLE; 3) learners who studied in unfamiliar MALLE with some familiarization techniques. English level of students were relatively the same. Each student was given a tablet and learning activity orientation. English course was held for 2 months when students in all groups learnt the same information and were given 5 corresponding learning tasks. Only one difference between these groups was that for groups with familiarity with MALLE were instructed to go to different sites and describe their experience outdoor related to each topic. The data for this research was taken from the content of learners' essays. The criteria for assessment were fluency, flexibility, originality, and elaboration. Looking at the results, the results varied significantly between the groups ($p < 0.5$). Learners in the second group demonstrated the highest results among others. In general, it was concluded that students in groups 2 and 3 wrote much better essays than the group 3 which was exposed to unfamiliar MALLE. The first two groups were better in terms of their fluency, flexibility, and collaboration.

The findings suggest that students felt uneasy and had a lot on their minds when they were in an unfamiliar MALLE.[5] Conversely, students in groups 2 and 3 maintained their optimism because they were familiar with the venue and its features. Furthermore, they had a tolerable cognitive load, which released norepinephrine to boost creative thinking. Researchers advise students to practice applying their information in comfortable environments. Techniques for familiarization are also helpful in encouraging pupils' creativity. Creativity is the application of semiotic materials in to create the meaning in processes. In particular, the concept of multimodal creativity refers to using the connection between words, images, and sounds. Unfortunately, a little amount of research has been done about this kind of creativity. There might be several reasons for this such as the popular preference of individuals on literary texts, the low level of interest and the absence of universal definition of creativity.

Marchetti and Cullen wrote that multimodal teaching can facilitate the learning process of students and improve their creativity skills [1]. One of the misunderstanding about multimodal teaching is that it only depends on technology, which is a wrong statement. Teachers can introduce new topics without technology but use audio, visual and kinaesthetic materials to convey information. The responsibility is on teachers when deciding what mode to use in their lessons as it is the best way to communicate with their students and improve their creativity. It is claimed by linguists that especially for learners for English as a second language, multimodal teaching can be a great help to acquire the language fast.

The concept of multimodal teaching is not an innovative idea, as teachers have always tried to use different channels of teaching in their lessons [1]. Nevertheless, the big changes can be seen in using technology in lessons, so that teachers transferred their chalk to using Microsoft Point Presentations. These developments have led to different changes in English teaching methodology. The New London Group added the concept of multimodal teaching to the methodology and claimed that using technology in classrooms needs more attention and

research. Furthermore, they wrote that in today`s era using only printed texts to teach new information is not enough to meet the needs of students. Moreover, Kress and Van Leeuwen agreed that skills which will be needed for the future are not being taught at universities. Furthermore, The New London Group claimed that in English classrooms there should be a room for creativity and chance to communicate fluently.

There was the study conducted with students from Italy to evaluate the effectiveness of multimodal teaching. Linguists administered surveys among 60 students of the first, second and third year who were studying in business language courses [4]. The questions in the survey were about using different modes of learning in the courses. The results of the survey concluded that multimodal instruction influenced students positively and enhanced their learning process.

In conclusion, using creative content in multimodal teaching is of paramount significance because it is one of the effective ways of teaching. Teachers can adapt creative content according to their lessons plans and objectives. In my opinion, there should be further research to evaluate the effectiveness of integrating creative content in multimodal teaching.

References

1. Marchetti, L., & Cullen, P. (2015). A Multimodal Approach in the Classroom for Creative Learning and Teaching. <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/20569>
2. Mayer, R. E. (2019). Multimedia learning. Cambridge University Press.
3. Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670.
4. Shadiev, R., Liu, T., Shadiev, N., Wang, X., Yang, M.-K., Fayziev, M., & Zhussupova, R. (2022). The effects of familiarity with mobile-assisted language learning environments on creativity. https://scholar.google.co.id/citations?view_op=view_citation&hl=id&user=KfBdbTIAAAAJ&citation_for_view=KfBdbTIAAAAJ:70eg2SAEIzsC
5. Smith, J. K., & Johnson, A. B. (2010). Integrating Creative Content in Multimodal Teaching: Strategies for Engagement. *Journal of Educational Technology*,
6. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
7. Wang, S. H., & Lin, S. H. (2016). Collaborative multimodal learning in an online language course: A case study of an adult English as a second language course. *Computers & Education*, 92-93, 130-143.

Batyrbay G.B.

L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan

РОЛЬ КРЕАТИВНОГО КОНТЕНТА В МУЛЬТИМОДАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В этой статье рассматривается важность использования креативного контента в мультимодальном обучении. Для эффективного вовлечения студентов преподаватели все чаще используют мультимодальные подходы в связи с развитием технологий и разнообразием стилей обучения. Данное исследование показывает, как включение творческого контента, такого как визуальные образы, интерактивные средства и обращение к опыту обучающихся. Преподаватели могут лучше учитывать индивидуальные потребности своих учеников и способствовать лучшему пониманию и запоминанию материала. В статье также предлагаются советы по использованию креативного контента в обучении.

Ключевые слова: цифровая эра, педагогика, интерактивные медиа, визуальные образы, стили обучения, технологии и креативный контент.

Галеева Г.

*Евразийский национальный университет
имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
haranalily@gmail.com*

STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH WHILE READING FLASH FICTION STORIES

*The work was carried out under the guidance of Niyazova A.E, Candidate of
pedagogical sciences, professor.*

Abstract. The goal of this study was to discover students' motivation for English reading, particularly in the flash fiction style. The purpose of this study was to determine what factors impact students' interest to read English flash fiction stories and the reason. This study included 29 first-year bachelor's degree students. The questionnaire results revealed that the flash fiction stories enhanced students' motivation to gain knowledge or study culture; the majority of them stated that their objective was to add new vocabulary. Even if they had a negative attitude, such as being timid or fearful of making mistakes, they believed that English reading would benefit them in terms of learning about other cultures. One of the most effective strategies to enhance learners' intrinsic motivation is to provide them with fascinating material. The flash fiction genre is a prime illustration of this, as it has a significant impact on student motivation.

Keywords: motivation, flash fiction stories, English reading, vocabulary, motivation factors.

In today's environment, the general public and society as a whole have learned to expect "instant" things. People want to save time and make things happen faster. Food, technology, clothes, and most other things we take for granted

are now considered "instant." Flash fiction, which can range in length from five words to fifteen thousand words, is nonetheless considered a brief type of narrative, despite the absence of a definite and thorough classification as a genre. Despite its small word limit of less than 1500, flash fiction is likely to have all of the elements of a classic novel, such as a plot, setting, point of view, characters, conflict, and resolution. The primary contrast between flash fiction and short stories is that the former is far shorter than the latter, and both require specific writing skills to construct a succinct narrative within their respective word counts [Shapard, R., & Thomas, J.].

One of the obstacles in learning English is a foreign language is that learners have limited exposure to authentic English in their daily life [Chen]. This is also happening to Kazakhstani students where English is learnt as a foreign language. Many students hardly use English outside the class. For many students in Kazakhstan where English is learnt as a foreign language, reading can be as a main source of input.

Reading is important for the students in their study, because reading is a factor that contributes to their study [Pretorius]. If their reading is poor, they are very likely to fail in their study or at least they will have difficulty in making progress. On the other hand, if they have good ability in reading, they will have a better chance to succeed in their study.

The purpose of this article is to analyze the factors that can increase motivation in reading flash fiction stories and identify the main demotivating factors that negatively affect the quality of education at Eurasian National University. It is also important to understand the motives of students and be able to correctly identify them and manage rationally.

Google form questionnaire was used as a tool for collecting data. Based on the survey conducted in control and experimental groups including 29 students, the period of language learning, the motives that students are guided by when learning a foreign language and the difficulties that students faced when learning the

language were analyzed. Considering the fact that English as the foreign language is studied at school by the vast majority of students and at the time of admission to higher education the future students already have many years of experience in mastering this discipline. In this regard, the respondents' priority answer of 78% to the question "How long have you been learning English?" is the period 5-8 years. Here we may go to the next level of the inquiry. The second phase concerns students' perceptions of an interesting lexical instruction. Vocabulary may not be one of the most difficult aspects of the foreign language acquisition process because students are not always required to study the target language's structure and apply it in practice. In general, vocabulary lessons involve straightforward memorization of terms. Furthermore, some students find translation in English lectures to be a dull subject. In the theoretical component of the research, we examined a number of teaching approaches for improving students' vocabulary abilities and engaging them in active involvement during the class. the biggest impediments to pupils' lexical proficiency growth. We decided to run a short anonymous questionnaire among our research participants to find out what obstacles individuals have when learning new terms. The questionnaire solely comprises open-ended questions, allowing students to express themselves freely. So the questions were as followed:

1. Do you find it difficult to concentrate while reading long texts?

2. Why reading texts on the lessons is difficult or boring for you?

As we predicted, the vast majority of students responded affirmatively to the first question. Figure 1 shows students' responses to the supplied questions. It's hardly unexpected that 60% of students said they found some texts difficult to read.

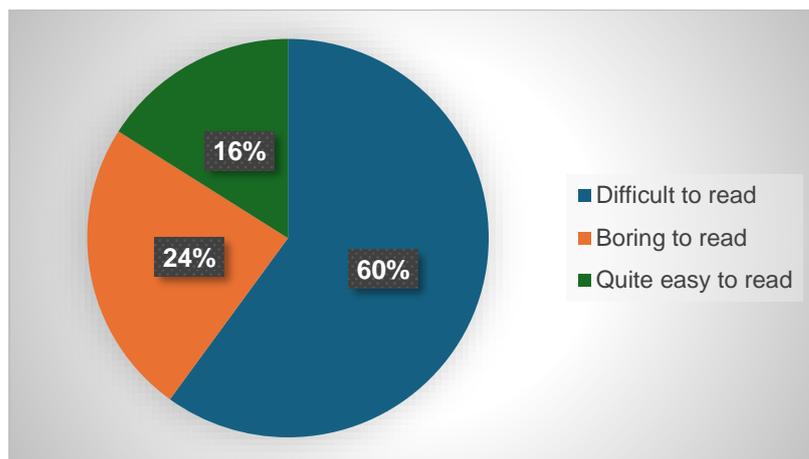


Fig.1. Questionnaire responses of students

The remaining 24% of participants believe that extensive texts are related with boredom rather than difficulty. And the remaining 16% of kids are certain that reading is not a difficulty for them. Based on the facts, we may assume that the majority of students struggle with English. Students' boredom and anxiety as a result of misinterpretations or other challenges in decoding the content of instructor lectures create major hurdles and gaps in knowledge. Tedious lectures on classes do not improve students' active involvement. As a result, we will try to establish an engaging and welcoming environment in which students will not be bored reading stories during English sessions.

We were curious and asked students to fill out their favourite genre of the stories that they read on the daily basis. As it can be seen from Fig.2, students are interested in variety of genres, and it included the majority of 26% answers of fiction genre. It gave us the idea to continue the research and include flash fiction stories to apply them on English lessons.

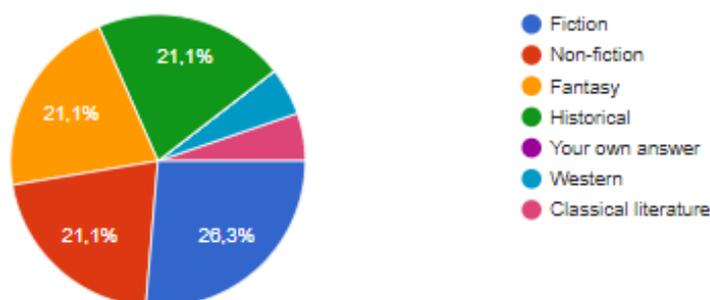
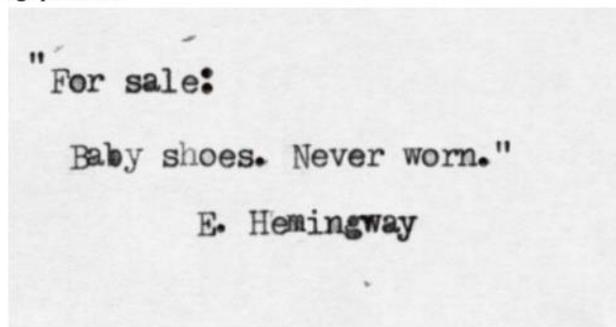


Fig.2. Students' responses on question 3.

After a fall semester of teaching General English course for first year bachelor students' and implementing flash fiction stories on the lessons, it was noted that it is quite beneficial to use flash fiction genre in English course as a deductive tool. Any educational material is easier to comprehend if it is emotionally colored and evokes positive emotions in students. Fig 3 represents the example of famous flash fiction story by Hemingway and shows the examples of questions that can help to think critically and develop emotional connection through English language which is not their native.

Task 2. Read the first six-word story written by E. Hemingway. Answer the following questions:



1. *What form does this story take?*
2. *Who are the protagonists?*
3. *What is the conflict of the story?*
4. *What is the resolution of the conflict?*

Picture 1. Flash fiction story example

In order to understand whether students are motivated and willing to read flash fiction stories the next questionnaire question was asked: "Will you read more of flash-fiction texts from now on?". Fig 4 illustrates the responses that bachelor students replied.

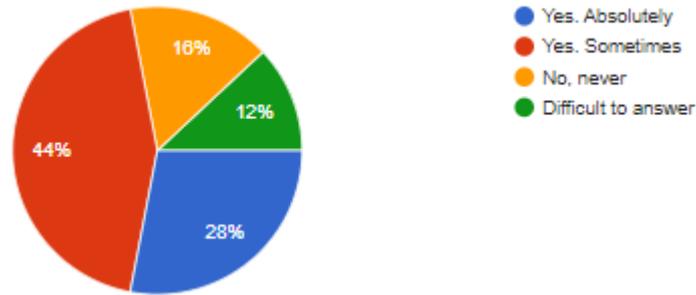


Fig. 3. Students' responses to questionnaire

As it may be seen from the diagram above, majority of the students would like to read flash fiction stories sometimes which includes 44% of the respondents. After that 28% were quite interested in flash fiction reading while the minority of 16% were still tempted by reading texts and didn't have any motivation or will to read it in English. Finally, some students which include 12% of all respondents still found it difficult to form some kind of opinion and thoughts about this tool.

Flash fiction's brief and engaging structure may be a strong tool for enhancing students' motivation for learning in a variety of ways.

1. Readers may get their fix quickly with flash fiction. Because it is brief, children may complete a narrative in a short period of time, which can be satisfying.
2. Flash fiction frequently contains exciting storylines, unexpected twists, or thought-provoking subjects that may pique kids' attention and keep them involved.
3. Flash fiction supports a broad range of genres, techniques, and issues. This diversity may appeal to students' many interests, ensuring that there is something for everyone to enjoy.
4. Because flash fiction is brief, students must concentrate on each word and phrase. This close reading activity will help them enhance their reading comprehension and analytical abilities.
5. Reading flash fiction teaches pupils the art of brief narrative. They can learn how to successfully communicate concepts in a restricted space, which can be useful in a variety of academic and professional settings.

Furthermore, flash fiction enhances reading skills, sparks debates, promotes confidence, and fosters succinct writing skills. Using these advantages, educators may design meaningful learning experiences that not only instill a love of reading in kids, but also encourage critical thinking, creativity, and cultural understanding. Finally, flash fiction is an effective technique for kindling and maintaining students' enthusiasm for studying. The use of flash fiction tales has dramatically increased students' motivation in academic contexts. Educators have seen a significant rise in kids' excitement for learning since including these short and engaging narratives into the curriculum. The immediate rewards afforded by flash fiction, combined with its varied range of genres and issues, piques students' attention and encourages active participation in the content. Furthermore, flash fiction tales provide possibilities for creativity and conversation, which promote critical thinking abilities and a sense of ownership over learning. As a result, when students are exposed to flash fiction in the classroom, they display increased levels of motivation, confidence, and academic accomplishment, demonstrating the tool's usefulness in improving educational results.

References

1. Chen, Y.H. Taiwanese College EFL Learners' Perceptions of English Reading and Their Motivation to Read. Degree of Master of Arts, MingChuan University, 2009.
2. Pretorius, E. What They Can't Read Will Hurt Them: reading and academic achievement. - Innovation, No 21, December, 2000, - p35.
3. Shapard, R., & Thomas, J. New sudden fiction: Short-short stories from America and beyond. - New York and London: W.W. Norton & Company, 2007.

Galeyeva G.

*L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan*

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ЧТЕНИИ FLASH FICTION STORIES

*Работа выполнена под руководством Ниязовой А.Е. кандидата педагогических наук,
профессора.*

Аннотация. Целью данного исследования было выявление мотивации студентов к чтению на английском языке, в частности в стиле flash fiction. Задача данного исследования состояла в том, чтобы определить, какие факторы влияют на интерес студентов к чтению англоязычных флэш-фикшн рассказов и какова их причина. В исследовании приняли участие 29 студентов первого курса бакалавриата. Результаты анкетирования показали, что рассказы в стиле flash fiction повышают мотивацию

студентов к получению знаний или изучению культуры; большинство из них заявили, что их целью является пополнение словарного запаса. Даже если у них было негативное отношение, например, робость или боязнь сделать ошибку, они верили, что чтение на английском языке принесет им пользу в плане изучения других культур. Одной из наиболее эффективных стратегий повышения внутренней мотивации учащихся является предоставление им увлекательного материала. Жанр флэш-фикшн является яркой иллюстрацией этого, поскольку он оказывает значительное влияние на мотивацию учащихся.

Ключевые слова: мотивация, флэш-фикшн, чтение на английском языке, словарный запас, факторы мотивации.

Гауриева Г.М., Нургали Р.Р., Гауриева А.К.

*Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева,
школа-лицей «Vinom school» им. К. Сатпаева, Астана, Казахстан*

gaurieva@yandex.ru

THE IMPORTANCE OF CULTURE-BASED TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article provides an overview study of the role of culture in teaching foreign languages. Various points of view of domestic and foreign scientists researching this topic are presented. Given the results of the review study, authors argue that language and culture are interconnected and inseparable. Moreover, they argue that cultural knowledge goes beyond simple activities or practices; it encompasses a broader understanding underlying the application of language and cultural practices within that framework.

Keywords: culture based teaching, language, communication, competence

It has become crucial to teach and learn a foreign language for the needs of intercultural communicative competence. Currently, during the period of globalization, the active and correct use of knowledge acquired in the educational process is becoming increasingly important. Thus, foreign language teaching and education should not focus on memorization and demanding for outcomes by asking students to answer some grammar questions and do multiple choice reading tests, but on using the language they learned in practice.

Many linguistic researchers and language teachers have come to the conclusion that teaching a language should be combined with teaching culture of that language respectively. Moreover, it has been agreed upon the fact that the

cultural competence is a significant part of the communicative competence. Learning a foreign language can make it easier for students to communicate with foreigners, but only when they are armed with sufficient knowledge about the target culture will they be able to interact more meaningfully and effectively. Thereby, they could be prepared to face the inevitable process of globalization.

S. Kunanbaeva, a well-known methodologist among Kazakhstani scientists, underlines the necessity of updating the approaches to teaching foreign English due to the changes in the world. From her point of view, in the globalized world, competence based approach and paradigm is what language education should be focused on when using target language [1, p. 9].

Given the increasing globalization and integration in all aspects of life, including development of Kazakhstan in the socio-economic field, international exchange and cooperation, and participation in the Bologna process, it is more than important to discover new perspectives to foreign language education. According to these new paradigms, FLT should be concentrated on the parallel and interconnected language and culture learning, as a tool of formation the person. FLT represents an educational revolution, which changes principles, contents and aims. Students are better equipped to meet the demands of globalization and engage with foreign cultures by elevating their professional skills to communicate in another language.

The Ministry of Education of Kazakhstan has recognized the importance of international education standards in preparing students for the challenges of the modern world. To achieve the goal, the Ministry has emphasized the need to provide high-quality FLT to students in Kazakhstan [2, p. 5].

The culture teaching should not be seen as a separate component from ordinary classroom instruction, but rather as an essential part of learning a language. Teaching culture as a skill should be combined with other skills, as it can strengthen the teaching and learning of basic language skills. According to C. Kramsch, the presentation of cultural facts alone should not be the sole focus of

culture teaching. This is because facts are static, while culture is constantly evolving and changing. Therefore, culture should be taught as a dynamic and interactive process that allows learners to engage with different cultural perspectives and develop their own intercultural competence [3].

Linguistic and cultural relations within the framework of the methodology of teaching a foreign language can be considered mutually conditional on a bilateral basis.

As E.I. Passov states the educational function of language consists of cognitive positions (language as a means of knowledge), accumulative (language as the guardian of national culture), communicative (language as an instrument of communication) personality-forming (the language as an instrument of development and cognition) [4, p. 146]. When comparing these features with the observed cultural characteristics, functional and meaningful categories of proximity are taken into account.

Socio-cultural education is an integral part of learning a foreign language, covering the acquisition of knowledge about the customs, traditions and social norms of the native country. It includes the development of both verbal communication skills and understanding of non-verbal signals in the context of national culture. This educational approach goes beyond just getting to know cultural events; it also aims to develop an understanding and appreciation of the way of thinking of people who speak this language, as well as the nuances of their communication practices.

The knowledge of language and culture seems to distinguish language teaching from teaching other subjects, because language is both the subject and medium of instruction in language education. Educators and researchers are trying to establish new paradigms and perspectives, find new methods and techniques in the process teaching and learning a foreign language in order to improve and develop intercultural communicative competence of students. Language learning is so great that it has influenced the choice of teaching method.

In this regard, there is an active search for ways to organize interconnected language and culture learning in both the field of teaching Russian as a foreign language and in the field of teaching foreign languages. For instance, A.Kh. Hamidova's works examine the methodology of forming intercultural business relations among non-philologist specialists [5], while S.G. Ter-Minasova develops a model for forming professionally oriented linguistic-ethnographic competence among foreign language teachers [6]. Several scientific works explore the role of text as a source of information about the studied country. A.T. Chaklikova views intercultural communicative competence from the standpoint of informative education [7]. Zh.S. Narymbetova's research is devoted to the problem of forming linguocultural competence for intercultural communication [8]. Unfortunately, many foreign language teacher training methods focus on methodologies, curriculum development, research and evaluation in second language acquisition often overlooks the crucial role of culture in foreign language pedagogy. Such an emphasis can mislead teachers into believing in a universal approach to language teaching, neglecting the need to adapt strategies to meet the unique needs of different groups of students. This perspective can create problems for teachers when they encounter situations where traditional methods prove ineffective, forcing them to place undue blame on themselves, their students, or administrative authorities for the lack of progress in language learning.

Thus, teaching a foreign language should not only serve practical purposes, such as developing students' oral and written communication skills. It should also aim to achieve educational and developmental goals by fully utilizing the potential of the subject. The ultimate goal should be to foster students' personal development by acquiring knowledge about other societies and cultures. By comparing and contrasting different cultures with their own, students can improve their overall cultural competence and enhance their understanding of the world around them.

S.K. Zharkynbekova suggests that a comprehensive approach to language teaching that incorporates various complementary methods is necessary in the

anthropocentric educational paradigm. This approach emphasizes the inseparable connection between language and culture and allows for the acquisition of knowledge about different national peculiarities and worldviews. I. Krasner emphasizes that mastering a foreign language involves more than just linguistic competence. Learners must also master the culture of the target language in order to effectively communicate, including how to express agreement, disagreement, apology, or requests, as intonation patterns and linguistic behaviors may vary. While cultural aspects are usually taught implicitly, teachers can make them explicit to increase learners' awareness of their importance. However, teachers must avoid providing any value judgment in teaching foreign culture, to ensure that learners do not focus on accepting or rejecting aspects of the culture based on their own cultural biases [10, p.12].

K. Chastain asserts that language and culture are closely interconnected, and successful intercultural communication depends on the participants' understanding of the social and cultural significance of the language used. While language is a tool for conveying meaning, culture plays a crucial role in determining the meaning of words and expressions. Therefore, a thorough comprehension of any intercultural communication requires a deep understanding of the cultural context and its influence on language [11, p. 31].

N. Seelye argues that studying a language without considering its cultural background hinders an individual from fully integrating into its appropriate usage. Simply learning the grammatical structure of a language does not provide any unique understanding of the political, social, religious, or economic systems of the culture associated with the language. Therefore, knowledge of language alone is not sufficient for complete socialization and understanding of a culture [12, p. 45].

W. Rivers declares that effective language instruction should involve the use of appropriate content and activities that facilitate the absorption of that content. These activities should encourage students to move beyond factual information and

instead help them develop a deeper understanding and firsthand experience of the cultural aspects of the language they are studying [13, p. 3].

C. Kramsch emphasizes the importance of culture as an essential component of language proficiency which complements the traditional four basic language skills (such as listening, speaking, reading, and writing) . When students are exposed to multiple cultures, they face the difficulty of defining a "third place" that reflects their viewpoints and outlooks. The language used by individuals reflects their attitudes, beliefs, and experiences, symbolizing their cultural identity. Furthermore, language embodies cultural reality through various verbal and nonverbal aspects, such as tone of voice, accent, conversational style, gestures, and facial expressions, all of which contribute to the creation of meaning that is understandable to the group to which speakers belong [3, p. 4].

L. Tang asserts that language and culture are interdependent, to speak a language fluently, one must possess the ability to think in that language. Thought plays a crucial function in language learning. Language embodies the fundamental nature of a country and its people. The relationship between language and culture is inseparable. Rather than questioning the integration or omission of culture in foreign language curricula, it is significant to point the intentional immersion or incidental exposure to it [14].

S.G. Ter-Minasyan emphasizes the significance of learning languages in conjunction with the world and culture of the people who speak them. In her book "Language and Intercultural Communication," she argues that simply overcoming the language barrier is insufficient for effective communication between individuals from different cultures, and that the cultural barrier must also be overcome [6, p. 27].

The relationship between language and culture can be viewed as a whole and its parts. Language is a part of culture and also a tool for culture. However, language is also independent and can be seen as a self-sufficient semiotic system, separate from culture in traditional linguistics. Language is unique in that it can

convey cultural-national mentality and serve as a representation of cultural values. This is because each native speaker is also a culture carrier. Culture is connected with language through a spatial concept, and each culture has its own keywords. To recognize a word as a cultural keyword, it must be common, frequent, and part of phraseological units, proverbs, and sayings. Culture influences the structure and features of language, and language is regarded as a manifestation of culture. The interplay between language and culture creates a cyclical relationship, whereby language affects and reinforces our cultural values and perspectives. Understanding how culture shapes language is crucial for distinguishing cross-cultural viewpoints on the world, since language is the fundamental tool for communication and transmitting cultural traditions across generations. In essence, language is not only a representation of culture, but also a product of culture, without which culture cannot thrive.

According to the views of M. Byram and S. Flemming, it is necessary to teach the culture of the target language in English language teaching to facilitate learners' adaptation to the culture of English-speaking countries [15, p. 5].

In accordance with V.A. Maslova's view, language learning should not be separated from cultural learning, as one who learns a language without learning its associated culture runs the risk of becoming a proficient but unwise user of that language [16, p. 12].

Based on the aforementioned viewpoints, it can be inferred that language and culture are intertwined and cannot be dissociated. When one learns a foreign language, they also acquire the corresponding foreign culture. It is impossible to fully understand a language without being familiar with its culture. In the words of M. Byram, "as learners develop their language proficiency, they also gain an understanding of the culture associated with that language, and as they become more proficient in using the language, they become more adept at navigating the associated culture" [15, p. 7].

It is crucial to teach language and culture together in foreign language teaching as they are inseparable. Neglecting to teach culture along with language leads to students assigning incorrect meanings to symbols or learning meaningless symbols. Language teachers should also act as cultural teachers by informing their students about the cultural background of language usage and selecting appropriate teaching styles to promote cultural understanding. Cultural differences in linguistics must be explored to prevent misunderstandings and prejudices. Written language policy should include cultural values to promote cultural awareness and understanding. The appropriate use of language is closely linked to culture and society. For instance, making a grammatical error while speaking a foreign language may not be ridiculed, but using inappropriate lexis may be considered offensive. Different cultures have varying norms for language use, and it is essential to know this cultural knowledge to ensure the appropriateness of language use. As A.J. Liddicoat suggests, cultural knowledge is not simply about knowing information about a culture but also knowing how to interact with it [17, p.3].

So as we see from the evident of the aforementioned analysis, cultural knowledge is not restricted to a specific activity or practice, rather it is a broader understanding that forms the basis of language usage and cultural practices in a given context.

References

1. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы: ТОО Дом печати Эдельвейс, 2010. – 344 с.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы.
3. Kramsch S. The cultural component of language teaching. - Boston, MA: HeinleCengage Learning. - 2010. - 74 p.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Изд-во Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Хамидова А.Х. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения языку// Наука и практика: современные достижения в филологии: сборник материалов республиканской научно-практической конф. - Астана, 2014. – С. 121 – 124.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2014.- 146 с.

7. Чакликова А.Т. Научно-теоретические основы формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования: автореф... докт. пед. наук. – Алматы, 2009.
8. Нарымбетова Ж.С. Формирование лингвокультурологической компетенции будущего учителя иностранных языков в контексте его подготовки к межкультурной коммуникации: автореф. ... канд.пед.наук. -Алматы, 2009. – 25 с.
9. Жаркынбекова Ш.К. Сопоставительная лингво когнитивистика в Казахстане: Поиски и перспективы. Международный сборник научных трудов (Астана -Будапешт) Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе. Астана, 2014. – С. 129-137.
10. Krasner I., The role of culture in language teaching. Dialog on Language Instruction.-USA, 1999, 88 p.
11. Chastain K., Developing second language skills.- San Diego, CA:Harcourt Brace Jovanovich, 1988.- 67 p.
12. Seeley H. N. Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication / H.N. Seeley. – Lincolnwood: National textbook Company, 1984. – 511 p.
13. Rivers W. Teaching Foreign Language Skills (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1981.- 110 p.
14. Tang L. Teaching-and-Learning Language-and-Culture. - Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1992.- 38 p.
15. Byram M. Teaching and assessing intercultural competence. -Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997. -116 p.
16. Маслова В.А. Лингвокультурология - М.: Норма, 2011. - 214 с.
17. Liddicoat A.J., Papademetre L., Scarino A. and Kohler M. Report on Intercultural Language Learning. Commonwealth of Australia, Department of EST, Canberra, 2003. – P. 23-35.

Gaurieva G.M., Nurgali R.R., Gaurieva A.K.

Eurasian National University named after L. N. Gumilev. L.N. Gumilev,
Satpayev Binom school-lyceum named after K. Satpayev
Astana, Kazakhstan

ВАЖНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье проводится обзорное исследование роли культуры в преподавании иностранных языков. Представлены различные точки зрения отечественных и зарубежных ученых, исследующих данную тему. Учитывая результаты обзорного исследования, авторы утверждают, что язык и культура взаимосвязаны и неразделимы; культурные знания выходят за рамки простой деятельности или практики; они включают в себя более широкое понимание, лежащее в основе применения языка и культурных практик в этих рамках.

Ключевые слова: преподавание на основе культуры, язык, коммуникация, компетенция.

Ерёмина М.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

rahetphilosophia@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Работа выполнена под руководством Негрышева А.А., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогической герменевтики в контексте иноязычного образования в школе. Автор анализирует основные принципы герменевтики и их применение в образовательном процессе в оптике изучения иностранного языка. Основное внимание уделяется вопросам интерпретации текстов, пониманию культурных различий и коммуникативным стратегиям. В работе выявлены ключевые аспекты использования герменевтического подхода в обучении иностранному языку и разработаны рекомендации для улучшения качества преподавания иностранного языка в школе.

Ключевые слова: иноязычное образование, герменевтика, герменевтический подход, межкультурная коммуникация.

Герменевтический метод обучения иностранному языку в школе представляет собой уникальный подход, основанный на принципах *герменевтики*, которая исследует процессы интерпретации и понимания текстов [Нестеров, 2006, с. 5]. Этот метод акцентирует внимание на процессе интерпретации языковых структур и контекстуальном понимании языка как средства коммуникации.

В России и западных странах педагогическая герменевтика получает всё большее признание благодаря реализации необходимых условий для активизации мыслительных операций, которые отвечают за эффективное восприятие текста и дискурса. Признаки герменевтического подхода присутствуют в таком виде учебной деятельности, как *смысловое чтение*, включенной Институтом стратегии развития образования в типовую Федеральную рабочую программу по иностранному языку [Федеральная рабочая программа, 2023, с. 7 и сл.]. В США и Великобритании

герменевтические принципы интегрированы в коммуникативный подход к обучению языкам [Urlaub, 2010, p. 54].

Исследования показывают, что герменевтический подход способствует формированию критического мышления, развитию аналитических способностей и умению адаптироваться к различным культурным контекстам [Лабзина, 2019, с. 130].

На современном этапе общеобразовательного процесса, учитывая всеобщий спад интереса к классическим произведениям литературы, герменевтический подход является вариантом новой методической техники [Алексеевко, 2015].

Существует восемь принципов педагогической герменевтики, применимые и к общеобразовательной школе: принцип интегральности, принцип метапредметного знания, принцип опосредования, принцип превращенной формы, принцип концептуализации метафор, принцип соединения гносеологии и онтологии, принцип соединения проективного и рефлексивного начал смыслотворчества, принцип учета временного фактора [Закирова, 2010, с. 8]. Опираясь на эти педагогические принципы, можно выделить частные принципы применительно к условиям иноязычного обучения, что поможет осуществлять отбор дополнительных текстовых материалов в практике преподавания иностранного языка.

Перечислим основные *принципы герменевтического подхода* [Шилдкамп, 2022, с. 40]:

- язык рассматривается как система знаков, которая отражает культуру и мировоззрение народа;
- понимание иностранного языка требует понимания его культурного контекста;
- обучение языку должно быть направлено на развитие способности интерпретировать тексты на иностранном языке.

Мы считаем целесообразной последовательность обучения иностранному языку в рамках данного подхода:

1. Чтение и анализ текстов (учащиеся читают и анализируют тексты на иностранном языке, осуществляют культурные интерпретации);

2. Обсуждение (ученики делятся своими интерпретациями текстов и участвуют в обсуждениях);

3. Создание собственных текстов (ученики создают свои тексты на иностранном языке, применяя герменевтические принципы интерпретации и понимания).

Уже сделаны шаги на пути применения данного подхода в иноязычном образовании. Так, Х.Н. Глазков предлагает секционную технологию, осуществляющуюся в групповой работе, как средство реализации герменевтического подхода в обучении пониманию прочитанного [Глазков, 2018]. На основе работы указанного автора выделим следующие аспекты герменевтического метода обучения иностранному языку: контекстуализация, интерпретация, диалог и взаимодействие, рефлексивное обучение, аутентичные материалы, мультидисциплинарность, личностный смысл, интеграция технологий (См. таблицу 1).

Аспект обучения	Применение
<i>Контекстуализация</i>	Помимо изучения правил создаются условия для работы с языком в его «реальном контексте».
<i>Интерпретация</i>	Учитель поощряет интерпретировать текст, не ограничиваясь поверхностным пониманием. Ученики вникают в нюансы, культурные отсылки и идиоматические выражения.
<i>Диалог и взаимодействие</i>	<i>Диалог</i> как центральный компонент: при участии в содержательных беседах и дискуссиях ученики

	совершенствуют языковые навыки.
<i>Рефлексивное обучение</i>	Учащиеся размышляют о своем опыте изучения языка, связывая его с более широким культурным и общественным контекстом.
<i>Аутентичные материалы</i>	Чтение аутентичных текстов.
<i>Мультидисциплинарность</i>	Опора лингвистику, литературу, философию и культурологию.
<i>Личностный смысл</i>	Учащиеся активно создают личные смыслы, основываясь на своем опыте, эмоциях и культурных традициях. Язык становится инструментом для выражения индивидуальных взглядов.
<i>Интеграция технологий</i>	Онлайн-ресурсы, мультимедиа и интерактивные платформы облегчают изучение и интерпретацию текста.

Таблица 1. Аспекты герменевтического метода обучения иностранному языку

Безусловно, для педагогов интеграция герменевтики в преподавание языка потребует творческого подхода, адаптации и стремления к глубокому пониманию своего предмета.

Мы можем выделить следующие преимущества и недостатки герменевтического подхода (См. таблицу 2).

<i>Преимущества</i>	<i>Недостатки</i>
Развитие критического мышления и аналитических навыков учащихся;	Возможность реализации только на старшей ступени обучения, поскольку требуется наличие у учащихся высокого уровня

	аналитических способностей;
Углубление понимания иностранной культуры и мировоззрения;	Длительный процесс обсуждения текстов ограничивает количество учебного материала;
Повышение мотивации учащихся к изучению иностранных языков;	Субъективизация интерпретации ведёт к разногласиям и затруднению оценки понимания учащимися;
Расширение горизонтов собственного бытия за счёт присвоения чужого социокультурного опыта [Прилуцкий, с. 2];	Трудности понимания из-за ограниченности культурного контекста (если учащиеся не знакомы с чужой культурой);
Развитие самопознания и метапознания.	Чрезмерный акцент на герменевтике может отвлечь от грамматики и лексики.

Таблица 2. Преимущества и недостатки герменевтического подхода

Стоит также учитывать нехватку подготовленных учителей, ограничения учебной программы, трудности с оценкой из-за сложности и субъективности оценивания уровня и качества *понимания*.

Необходимо комплексно подходить к применению герменевтического подхода в школьной практике. Несмотря на указанные выше недостатки, герменевтический подход представляет, на взгляд, ценность для иноязычного обучения в школе при использовании его в сочетании с другими методами преподавания иностранного языка.

Л.Н. Юркевич применяет герменевтический метод, руководствуясь европейскими требованиями к уровню владения иностранным языком [Юркевич, 2013, с. 185]. Автор предлагает технику «герменевтического круга» для достижения понимания позиции авторов через диалектику целого и части. Данная техника включает в себе поэтапную интерпретацию текста,

содержащего имплицитный смысл, с обретением нового смысла на каждом уровне прочтения. Для применения данной техники в общеобразовательной школе учителю необходимо будет разработать адаптированную версию подачи материала с учётом отведённых на его изучение часов, среднего уровня владения иностранным языком в конкретном классе и с учётом индивидуального подхода к учащимся.

Для повышения качества преподавания иностранного языка в школе с помощью герменевтического метода мы рекомендуем следующее:

1. Интерактивные уроки: создание ситуаций коммуникации, вовлечение учащихся в диалог, что поможет им лучше понимать и запоминать материал (групповые дискуссии, ролевые игры и проектные задания);

2. Развитие навыков толкования текстов: учащимся следует уделять внимание не только пониманию текста на иностранном языке, но и его интерпретации, анализу и групповому обсуждению;

3. Использование аутентичных материалов: включение в учебный процесс аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов поможет учащимся погрузиться в языковую среду и понимать язык в реальном контексте;

4. Развитие критического мышления: стимулирование учащихся к анализу и оценке информации на иностранном языке, а также к формулированию своих собственных мнений и аргументации.

5. Поддержка самостоятельного изучения языка через чтение и анализ текстов с последующим их обсуждением и интерпретацией.

Как утверждает А.Ф. Закирова, в современном образовании педагогическая герменевтика призвана нейтрализовать издержки технократии, способствовать сохранению человеко-ориентированного характера взаимодействия обучаемых с культурой [Закирова, 2010, с. 5].

Проблема педагогической герменевтики в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе требует дальнейшего изучения и

развития. Необходимо углубленное исследование взаимосвязи между герменевтическим подходом и методикой преподавания иностранного языка в целях оптимизации процесса обучения.

Литература

1. Алексеенко М. А. Элементы герменевтической техники чтения текста при обучении иностранному языку / М. А. Алексеенко // Молодой ученый. — 2015. — № 11 (91). — С. 1799-1801. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19891/> (Дата обращения: 27.03.2024).
2. Глазков Х. Н. Герменевтический подход в обучении пониманию прочитанного обучающихся общеобразовательных школ / Х. Н. Глазков. // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). — Казань: Молодой ученый, 2018. — С. 11-13.
3. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика: социокультурный контекст и научно-образовательная практика / А. Ф. Закирова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2010. — № 5. — С. 4-10.
4. Лабзина, П. Г. Герменевтический подход как методологическая основа развития гибких навыков студента технического вуза / П. Г. Лабзина, С. Г. Меньшенина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2019. — № 4(44). — С. 117-136.
5. Нестеров А.Ю. Герменевтика и семиотика: метод. указания / Сост. А.Ю. Нестеров. — Самара: Самар. гос. аэрокосм. ун-т., 2006. — 23 с.
6. Прилуцкий В.И. Особенности использования герменевтического подхода к преподаванию иностранного языка студентам неязыкового вуза / Кубанский казачий государственный институт пищевой индустрии и бизнеса. URL: <https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/2/prilutckii.pdf> (Дата обращения: 27.02.2024).
7. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык (для 5-9 классов образовательных организаций) / Институт стратегии развития образования. — Москва, 2023. — 183 с. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frп_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf (Дата обращения: 27.02.2024).
8. Шилдкамп Е. А. Возможности философской герменевтики Х.-Г. Гадамера для усвоения иностранного языка / Е. А. Шилдкамп // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. — 2022. — Т. 11, № 1. — С. 38-41.
9. Юркевич Л.Н. Применение герменевтического подхода в медиаобразовательном процессе обучения иностранному языку студентов вуза: результаты экспериментального исследования / Л.Н. Юркевич // Вестник СГПУ. — 2013. — № 5. — С. 184-188.
10. Urlaub P. Understanding comprehension: Hermeneutics, literature, and culture in collegiate foreign language education. The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC), 2010. — P. 43-56. <http://hdl.handle.net/102015/69680/> (Дата обращения: 29.03.2024).

Yeremina M.A.

Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
paxetphilosophia@yandex.ru

THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL HERMENEUTICS IN FOREIGN LANGUAGE SCHOOL EDUCATION

The work was carried out under the guidance of Negryshev A.A., Candidate of Philological Sciences, associate professor.

Abstract. The article deals with the problem of pedagogical hermeneutics in the context of foreign language education at school. The author analyses the basic principles of hermeneutics and their application in the educational process in the optics of foreign language learning. The main attention is paid to the issues of text interpretation, understanding of cultural differences and communicative strategies. The study identifies key aspects of using hermeneutic approach in foreign language teaching and develops recommendations to improve the quality of foreign language teaching at school.

Keywords: foreign language education, hermeneutics, hermeneutic approach, intercultural communication.

Зайцева Е.Ф.

*Владимирский государственный университет
имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия
Twigsattic@gmail.com*

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Гайлит М.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуются интернет-технологии как средство развития и совершенствования лексических навыков на уроках иностранного языка на примере уроков немецкого языка в 8 классе. Представлен краткий обзор образовательных сайтов и сервисов, рассмотрены изменения лексических навыков учащихся на уроке иностранного языка при использовании комплекса упражнений, разработанного с применением современных интернет-технологий. В заключении приводится практическая значимость и подтверждение гипотезы о положительных результатах во время проведения опытного обучения.

Ключевые слова: лексические навыки; интернет-технологии; онлайн-ресурсы; 8 класс; среднее звено.

Глобальный процесс информатизации существенно изменил жизнь современного человека и образование в целом. Интернет-технологии

играют важную роль в современной системе образования и преподавании иностранных языков, став неотъемлемым инструментом в учебном процессе. Они предоставляют широкий спектр возможностей для изучения и практики языков, что позволяет сделать обучение более продуктивным и увлекательным.

Интернет является почти неисчерпаемым источником информации, который можно использовать в образовательных целях различными способами. Один из способов применения интернет-технологий в преподавании иностранных языков заключается в доступе к онлайн-ресурсам, таким как электронные учебники, аудио- и видеоматериалы, учебные приложения и другие образовательные платформы. Интернет-технологии также могут упрощать контроль знаний и помочь адаптировать программу обучения под индивидуальные потребности каждого учащегося. Благодаря разнообразию и многофункциональности интернет-технологий можно повысить эффективность образования.

Ученые-лингвисты приводят множество определений термина «Интернет-ресурс». Следующее определение «интернет-ресурса» является одним из самых популярных вариантов толкования этого термина: «интернет ресурс – это совокупность интегрированных программно-аппаратных и технических средств, а также информации, предназначенной для публикации в сети Интернет и отображаемой в определенной текстовой, графической и звуковой формах» [4]. Многие ученые-лингвисты, такие как О.В. Амелина [1], З.Р. Девтерова [2], Н.В. Шарыпова [5], рассматривали в своих работах воздействие интернет-технологий на развитие лексических навыков и другие аспекты личности учащихся. Их исследования подтвердили эффективность использования электронных технологий в процессе обучения, а также их способность обеспечить индивидуализацию обучения, учитывая способности каждого учащегося.

Лексический навык – один из основных навыков, которые формируются на уроках иностранного языка. У понятия «лексический навык» есть несколько определений. Одно из них определяет лексический навык как «способность быстро вспомнить слово, словосочетание или фразу, которые необходимы для речевого общения». [Миньяр-Белоручев, с. 106]. Именно этим определением мы руководствовались в ходе нашего исследования.

Различные интернет-технологии, ввиду своих особенностей, предоставляют разные возможности для процесса обучения. Нами были рассмотрены следующие интернет-ресурсы:

Взнания – образовательная платформа, конструктор для создания интерактивных материалов к урокам. На ресурсе представлена удобная модель занятия "заучивание", которая автоматически создает упражнения на основе введенных учителем новых слов. Сервис также предоставляет возможность быстрого подбора иллюстраций к словам и их озвучивание, что помогает лучше запоминать лексику. Сайт позволяет быстро создать урок отработки лексики с различными заданиями, такими как прослушивание слов, составление слов из букв, ввод слов и тестирование. Этот интернет-ресурс может значительно облегчить и разнообразить процесс обучения иностранному языку как на уроках, так и в домашних заданиях.

Другим веб-ресурсом, который мы рассмотрели, является онлайн-платформа **MIRO**. MIRO - это инструмент для совместной работы и визуализации в реальном времени, который предоставляет широкий спектр функций для создания, организации и обмена идеями с другими участниками. Интерактивные доски MIRO позволяют пользователям не только писать и рисовать, но и добавлять изображения, видео, аудио, ссылки, тексты, таблицы, диаграммы, фигуры, таймеры и другие материалы. Преимущества использования досок MIRO в обучении иностранному языку включают возможность визуализации и систематизации учебного материала,

а также совместное редактирование виртуальных досок для коллективной работы учащихся. Это помогает разнообразить материал и методы обучения, повысить вовлеченность учащихся и стимулировать их к творческой активности.

Нами было проведено исследование, в рамках которого мы разработали исследовали эффективность комплекса лексических упражнений, использующих интернет-технологии. Нами было проведено опытное обучение на базе МБОУ г. Владимира "СОШ №16" в 8 «А», 8 «Б» и 8 «В» классах, в которых обучается 31 человек.

Чтобы определить начальный уровень владения лексикой в классах, нами было проведено входное тестирование в трех группах – одной экспериментальной и двух контрольных. Два класса, 8 «А» и 8 «Б» были нами определены как контрольные, 8 «В» – как экспериментальный. Тест состоял из двух переводных заданий разной сложности, где ученикам предлагалось перевести слова и словосочетания из пройденной темы УМК. Результаты позволили нам оценить общий уровень владения лексикой в каждом классе. В 8«А» средний балл составил 3,85 или 13,85 баллов из 20 возможных. В 8«Б» – 3,2 или 11 из 20. В экспериментальной группе 8«В» – 3,25 или 11,3 из 20.

Далее нами был разработан комплекс упражнений по теме «Ориентирование в городе» с применением интернет-технологий, рассчитанный на три урока.

Первый урок из нашего комплекса представляет собой начало новой лексической темы: введение и первичная отработка новой лексики. В экспериментальной группе мы решили ввести лексику с помощью доски Miro, благодаря ее наглядности. Следующим заданием являлась лексическая игра с картинками. Нами были подобраны изображения, иллюстрирующие новую лексику, и добавлены на виртуальную доску Miro. Контрольные группы выполняли те же упражнения, но вместо интернет-технологий

работали с УМК и доской. Домашним заданием к уроку стало заучивание новых слов. Для экспериментальной группы заучивание было представлено в форме упражнений на платформе «Взнания», для контрольных – в виде работы с материалами учебника.

Для второго урока нами была разработана интерактивная игра на ориентирование по карте. В экспериментальной группе игра была представлена на интерактивной доске Miro, контрольные группы работали с соответствующими иллюстрациями из учебника. Домашним заданием для всех групп было закрепление изученной лексики: для контрольных групп – в упражнениях из рабочей тетради, для экспериментальной – в соответствующих упражнениях на платформе «Взнания». Дополнительным заданием для учеников стало составление лексической игры для следующего занятия.

На третьем занятии была проведена лексическая игра на повторение слов: с помощью доски Miro в экспериментальной группе и материалов УМК и работы с доской в контрольных группах. Далее последовало выходное тестирование. Выходное тестирование по своей структуре мы разработали по тому же формату, что и входное для большей точности результатов. Оно так же состояло из двух переводных упражнений с лексикой по пройденной теме.

Результаты тестирования позволили определить итоговый уровень владения новой лексикой в экспериментальной группе после апробации комплекса упражнений, разработанного с применением интернет-технологий, и сравнить его с уровнем владения лексикой в классах, где обучение лексике проводилось традиционным способом. Для его выявления мы вычислили среднее арифметическое значение оценки за тестирование во всем классе. В 8«А» средний балл составил 3,5 или 13 баллов из 20 возможных. В 8«Б» – 4 или 14 из 20. В экспериментальной группе 8«В» – 4,5 или 16 из 20.

Чтобы оценить эффективность нашего комплекса упражнений, мы рассчитали и сравнили разницу совершенствования лексического навыка, определив разницу между результатами входного и выходного тестирования у всех классов. Разница у класса 8«А» составила -0,85 балла. В 8«Б» – 3 балла. В экспериментальной группе 8«В» разница была самой большой – 4,7 баллов. Результаты тестирований представлены в таблице:

Класс	Входное тестирование (средний балл)	Выходное тестирование (средний балл)	Разница
8«А»	13,85	13	-0,85
8«Б»	11	14	3
8«В»	11,3	16	4,7

Проанализировав результаты тестирования, мы пришли к выводу, что в классе, в котором была проведена апробация нашего комплекса упражнений, лексические навыки учеников улучшились и при этом совершенствовались более эффективно, чем в классах, где интернет-технологии на занятиях не применялись.

Таким образом, после проведения опытного обучения с применением интернет-технологий можно сказать о положительной эффективности использования интернет-технологий для совершенствования лексических навыков на уроках немецкого языка в среднем звене.

Литература

1. Амелина О.В. ЭОР НП (Электронные образовательные ресурсы нового поколения) как способ повышения эффективности процесса обучения на уроках истории, реализация деятельностного метода обучения. // Проблемы современной науки и образования. — 2014. — № 2(20), — с. 48–51.
2. Девтерова З.Р. Новые образовательные технологии: компьютерные телекоммуникации в обучении иностранному языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2009. — № 1.

3. Миньяр-Белоручев Р.К. Формирование лексических навыков. – URL: https://vk.com/doc23259_563487210?hash=j2xaniQOKf6MidJmz0kKiFCt291oOz6cfJfvgSruCp4&dl=7uXZGY1LSuYYDKI5YY_gWznlN5cTOFp8micK964isj (Дата обращения 19.03.2024).
4. Першин А.Н. Осмотр сетевых информационных ресурсов — новый вид следственного действия // Российский следователь. 2020. № 1. С. 14.
5. Шарыпова Н.В., Мезенцев А.В. Использование образовательных Интернет-ресурсов в преподавании школьного курса биологии // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 9.

Zajceva E.F.

Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

INTERNET TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING LEXICAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

*The work was carried out under the guidance of Gaylit M.V., Candidate of Pedagogical
Sciences, associate professor*

Abstract. This article examines Internet technologies as a means of developing and improving lexical skills in foreign language lessons using the example of German language lessons in 8th grade. A brief overview of educational sites and services is presented, changes in students' lexical skills in a foreign language lesson are considered when using a set of exercises developed using modern Internet technologies. In conclusion, the practical significance and confirmation of the hypothesis about positive results during experimental training are provided.

Keywords: lexical skills; Internet technologies; online resources; 8th grade; middle school.

Ивакина Е.М.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

lizaivakina200214@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УМК

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В настоящий момент существует проблема формирования дискурсивной компетенции учащихся средствами УМК, так как в современных условиях важно использовать эффективные методы и способы развития интерпретации текстов. В статье описаны возможности формирования дискурсивной компетенции учащихся средствами УМК.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция; дискурс; учащиеся; УМК; английский язык; коммуникативные навыки.

В современном мире процессы глобализации распространены широко и школьникам необходимо владеть межкультурными компетенциями. Знание иностранного языка уже является необходимостью, так как оно позволяет изучать историю и традиции других стран и стать развитой личностью в языковом плане.

Дискурсивная компетенция понимается как свободное изучение текста и понимание его смысла.

В целом, можно отметить, что слово «дискурс» является схожим со словом «текст». Но в дискурсе развитие знания иностранного языка идет быстрее и качественнее [Горбунов, 2018]. Ведь под текстом понимается статический объект, который только является итогом языковой деятельности.

Дискурс используют для того, чтобы ближе познакомиться с особенностями владения языком, который изучается, для того, чтобы перенять вербальное поведение. Русский ученый Ю.В. Щербинина высказывает мысль, что обладать дискурсивным мышлением – это значит сначала научиться дискурсивным умениям [Щербинина, 2019].

И.А. Евстигнеева в своей диссертации отмечает, что на современном уровне владение дискурсивными компетенциями является довольно значимым и необходимо проводить работу по их формированию у школьников [Евстигнеева, 2013].

И.А. Евстигнеева выделяет в дискурсивных компетенциях следующие знания и умения (рис.1).

То есть, школьники, которые овладели дискурсивными компетенциями, могут в повседневной жизни использовать свои знания из других научных областей и на английском языке вести свой диалог. Таким образом, дискурсивная компетенция входит в коммуникативные умения. В свою очередь коммуникативные умения не будут полноценно развиты без дискурсивных, так как если школьник не сможет проанализировать текст на

иностранным языке, то и вести диалог и в целом воспринимать речь он не сможет [Татарина, 2022].

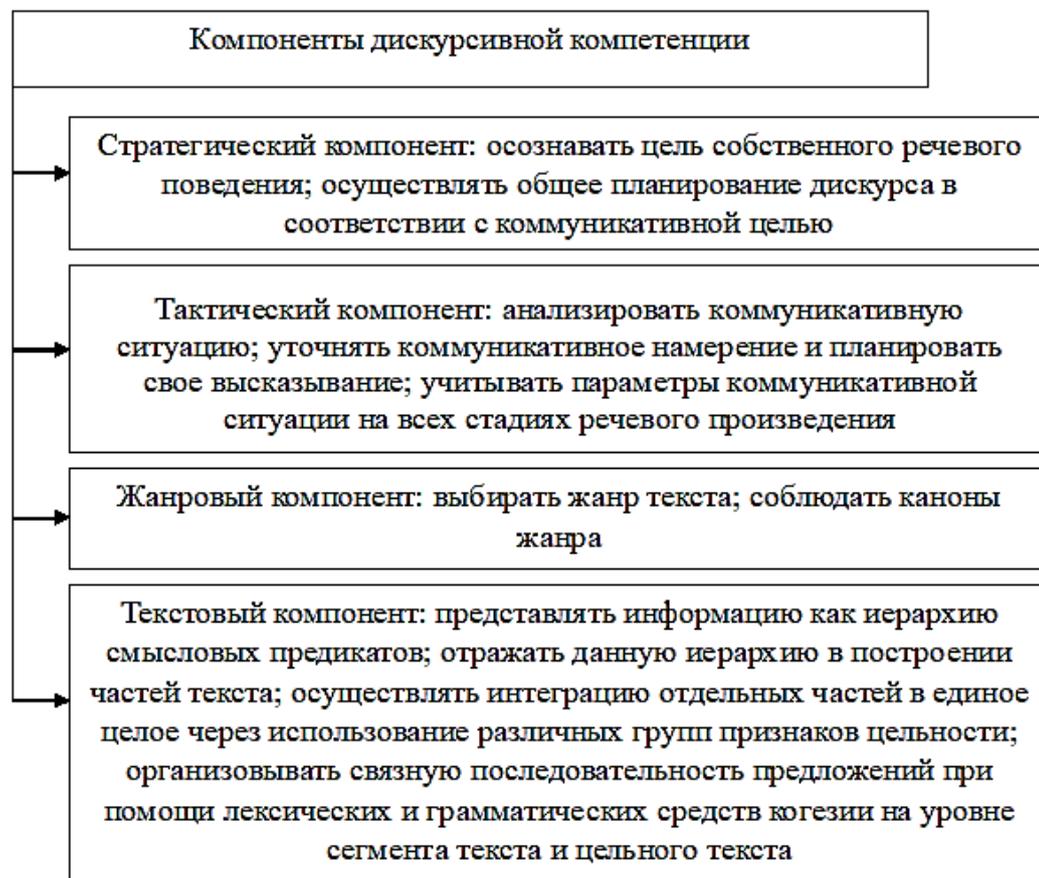


Рис. 1. Компоненты дискурсивной компетенции [Евстегнеева, 2013]

Рассмотрим возможности формирования дискурсивных компетенций средствами УМК. В учебниках по английскому языку имеются следующие виды заданий и упражнений [Английский язык. Книга для учителя..., 2021]:

1) communication games (коммуникативные игры):

- picture gap – учитель дает школьникам картинки с небольшими различиями, и задача учащихся посредством задавания вопросов найти эти различия;

- text gap (jigsaw reading) – педагог дает учащимся схожие тексты, но у одного ученика не хватает полноценных данных по теме и у другого ученика

также, и их задача дополнить свои тексты информацией, которая находится у ученика в паре;

- knowledge gap (complete-the-table tasks) – данное задание схоже с предыдущим, только тут из текста нужно вписать недостающие факты в таблицу;

- reasoning gap – у школьников по определенной теме имеются доказательства и для полноценного ответа им нужно собрать их в единое целое и сопоставить;

2) communicative simulations in role-plays and problem-solving (коммуникативные симуляции):

- диспуты (в ходе данного задания ученики вступают в словесное состязание между группами или в парах. То есть между учениками происходит обмен мнениями на одну из заданных тем, а для того, чтобы вести спор, нужно иметь знания по ней).

- круглые столы – принимая участие в круглом столе, ученик высказывает свое мнение. Проблемы или вопросы для обсуждения могут быть разными: страноведческими, социальными, морально-этическими. Для того чтобы школьники могли участвовать в круглом столе, у них должен быть достаточно высокий уровень владения языком, а также достаточные знания по проблеме обсуждения.

Таким образом, формирование дискурсивных компетенций важно на данном этапе развития общества, и они готовят учащихся к дальнейшему общению с представителями другой страны. В УМК имеются задания по формированию дискурсивных компетенций, но для полноценного развития их недостаточно и педагогам следует использовать дополнительные источники обучения.

Литература

1. Английский язык. Книга для учителя. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – 6-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. – 167 с.

2. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход / А.Г. Горбунов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6(147). – С. 167-171.
3. Евстигнеева И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий: английский язык, языковой вуз: Дис. ... канд.пед.наук / И.А. Евстигнеева. – М., 2013. – 233 с.
4. Татаринова М.Н. К вопросу о компонентном составе содержания современного иноязычного образования / М.Н. Татаринова // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 4. С. 2–9.
5. Щербинина Ю.В. Введение в педагогический дискурс / Ю.В. Щербинина. – М., 2019. – 432 с.

Ivakina E.M.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

FORMATION OF DISCURSIVE COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF STUDENT'S BOOK

The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. At the moment, there is a problem of formation of discursive competence of students by means of student's book, since in modern conditions it is important to use effective methods and ways of developing the interpretation of texts. The article describes the possibilities of forming discursive competence of students by means of student's book.

Keywords: discursive competence; discourse; students; student's book; English; communication skills.

Кузова Д.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

daria.kuzova2020@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ИГР В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Работа выполнена под руководством Гайлит М. В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В настоящее время эффективность обучения имеет большую роль. То, как выстроить процесс обучения наиболее продуктивным способом, знают лишь учителя. Как вести урок, чтобы студенты и обучающиеся школы усваивали учебную программу и быстро, и интересно? В таком случае стоит говорить о введении в уроки игр и игровых технологий. Все знают, что иностранные языки, например, английский, достаточно сложны для усвоения. А сделать так, чтобы ученики были замотивированы осваивать программу, чтобы они учились не только по учебнику, под силу только преподавателю. Виды игр, наиболее успешные способы их введения в процесс обучения, и ответ на

вопрос, действительно ли процесс обучения становится более эффективным – далее в этой статье.

Ключевые слова: английский язык; игры; игровые технологии; эффективность обучения; школа; методика преподавания; иностранные языки; ученики.

Английский язык – средство общения между людьми, способ познания другой культуры, один из способов развития способностей учеников. Именно поэтому как родители, так и сами школьники заинтересованы в изучении этого языка в школе и дополнительных кружках.

Как считают психологи, лучший период, когда стоит начинать изучать английский язык, — это начальная школа. Связано это с тем, что в данном возрасте у ребенка наиболее высокая способность к усвоению информации. Однако методы преподавания иностранного языка для младшеклассников отличаются от остальных. Современный подход включает в себя инновационные корректировки в учебном процессе, интеграцию игр. Всё это в совокупности дает возможность проводить увлекательные занятия [4]. Ведь не секрет, что дети любят игры. Однако в начальной школе они уже воспринимают ее как способ узнать что-то новое. Поэтому крайне важно, чтобы игры не исключались из жизни ребенка, а были важным дополнением в качестве учебного инструмента.

Игра – это активность, которая требует от участников концентрации. Любая игра состоит из всевозможных условий и решений – участники продумывают, что и как приведет их к успеху, к победе. Такой мыслительный процесс вызывает интеллектуальную активность каждого участника той или иной игры. А если эта активность будет проходить на иностранном языке? В таком случае есть смысл говорить о возможностях улучшения качества образования. Игры превращаются в упражнения, с их помощью ученики повторяют как лексику, так и грамматику, в приближенных к реальным ситуациям условиях.

Как лучше вводить урок – зависит от многих факторов. Это и степень готовности учащихся, и уровень сложности учебного модуля, и цели занятия. Учитель может добавить игру в качестве тренировки, первичного закрепления материалов – на тренировку стоит посвятить не более половины от урока. Эта же игра может применяться и в качестве дальнейшей отработки изученного.

Интеграция игр и технологий в уроки по английскому языку обладает массой преимуществ [3], поэтому их смело можно назвать эффективным дополнением для улучшения языкового навыка:

1. Активность напрямую зависит от игры. Учащиеся быстрее запоминают новый материал в более интересных условиях.
2. Благодаря взаимодействию всех учащихся в процессе игры, развивается коммуникация.
3. Многие игры позволяют изучать язык самостоятельно, благодаря чему ученики могут сами, в свободное от учебы время, развивать свои навыки в комфортных условиях.

У игровых технологий, помимо преимуществ, есть также и роль в процессе обучения.

Игры и мотивация напрямую связаны [3]. Учебный процесс предстает как захватывающее приключение, а любое задание лучше запоминается учеником. Каждый участник старается выполнять игровые задачи благодаря вовлечению в игровой процесс, а в конце игры – видят результат своих стараний.

Если мы говорим про кооперативные или многопользовательские игры, то у учеников появляется возможность развить коммуникативные навыки. Есть множество игр, где необходимо поддерживать связь на другом языке. Это развивает не только навык говорения, но и навык аудирования или чтения. Дети не оторваны от реальности при использовании иностранного языка, а применяют его на реальной (игровой) ситуации.

Игры можно настраивать под любую сложность [4]. Учащийся самостоятельно может выбрать задания под свой уровень и потребности. Такой подход в обучении называется актуализацией, и благодаря ей ученик развивается в индивидуальном ритме.

Существует множество элементов (режим соревнований, уровней или обычные очки подсчета результатов) применяются во многих платформах, например, «Duolingo» и «Babbel». Еще один вариант повышения мотивации при изучении английского языка – предоставление возможности применять английский язык в реальных речевых ситуациях, как, например, в играх на основе ролей («Dungeons & Dragons» и «World of Warcraft»). В данных играх развивается коммуникативный навык и пополняется активный вокабуляр.

Если для закрепления лексики необходимо повышение интерактивности, подойдут приложения «Quizlet» или «Memrise». В них ученик может закрепить материал, играя в игры и викторины. Так же есть смысл рассмотреть настольные игры на английском языке («Scrabble» или «Apples to Apples»). Они пополняют словарный запас, способствуют повышению навыка общения в комфортных условиях.

Для выявления эффективности введения игр в деятельность на уроке, был проведен эксперимент. В эксперименте принимали участие школьники 2-4 классов общеобразовательной школы.

Перед экспериментом детям был выдан первый тест, чтобы зафиксировать уровень английского языка до исследования. Длительность эксперимента – 1 месяц.

Школьники были поделены на две группы: экспериментальная и контрольная группы. В уроки по английскому языку для первой группы будут интегрированы игры, в то время как вторая группа продолжит обучение по прежней методике, без инновационных введений. Их учебный процесс будет состоять лишь из учебника и рабочей тетради.

В тестированиях для отслеживания прогресса затрагивались все аспекты английского языка (навык аудирования, чтения, грамматики, письма и говорения).

В начале эксперимента были зафиксированы следующие ожидания от исследования:

1. Игровые технологии значительно улучшат уровень иностранного языка у экспериментальной группы.
2. Вовлеченность школьников в образовательный процесс будет повышена за счет игровых технологий.

Экспериментальная группа, помимо игр [1], так же работала с словарем, выражениями из словаря, отработкой произношения и интонации за персонажами из игр. Игры же, в свою очередь, выбирались по четкости произношения, сюжету и интересу для детей, интерактивности.

Дети работали со следующими компьютерными (мобильными) играми: Duolingo и Busuu [1]. Учащиеся закрепляли изученное, проходя викторины, а каждая победа мотивировалась наградой или бонусом.

В уроки по английскому языку так же было добавлено несколько настольных игр. Игра «Scrabble» заключалась в составлении слов. Игра применялась при изучении каждого тематического раздела («Animals», «Body parts», «Clothes», «Weather»). Игра «Taboo» была направлена на устный английский. Учитель выписывал на доску «слова-запреты», которые нельзя использовать для описания слов с карточек. Данная настольная игра действует как активный, так и пассивный вокабуляр ученика. Игра «Once Upon A Time» так же помогает развить коммуникативный навык. Она связана с рассказыванием истории: несколько карточек начала, продолжения и завершения истории дает возможность развить старую привычную сказку, дополнить ее деталями. Использование родного языка запрещено. Помимо этих настольных игр дети работали с сайтом LearningApps [2].

Когда период эксперимента подходил к концу, дети решили финальную контрольную работу. Она дала возможность сравнить результаты до и после исследования. Данные ниже:

Прогресс экспериментальной группы.

	Итоги ДО (среднее кол-во ошибок, уровень мотивации)	Итоги ПОСЛЕ (среднее кол-во ошибок, уровень мотивации)
Чтение	7	4
Письмо	14	6
Аудирование	5	2
Говорение	15	7
Мотивация	Слабая	Нормальная, выше средней

Итоги группы контроля:

	Итоги ДО (среднее кол-во ошибок, уровень мотивации)	Итоги ПОСЛЕ (среднее кол-во ошибок, уровень мотивации)
Чтение	4	3
Письмо	7	6
Аудирование	2	3
Говорение	5	5
Мотивация	Нормальная, выше средней	Нормальная

Благодаря этим данным следует заключение, что интеграция игр в процесс обучения английскому языку не только повышает интерес к предмету, но и является эффективным способом повышения уровня знаний.

Группа контроля утратила прежний уровень мотивации, из-за чего следует вывод, что качественный урок по английскому языку должен быть комбинированным (традиционные методы обучения + инновационные технологии).

Исследование велось на базе УМК «English» (3 класс, Верещагина И.Н., Притыкина Т.А.)

Литература

1. 25+ лучших игр для изучения английского для детей и взрослых: [Артём Гром 2020: <https://videoinfographica.com/games-for-english/>].
2. Онлайн платформа для изучения английского языка: <https://learningapps.org/>
3. Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill. [Prensky, M. 2001].
4. The effectiveness of digital game-based learning: A meta-analysis. Journal of Computer Assisted Learning Wouters, [P., Van Den Noortgate, W., & Van De Mierop, W. 2013, 29(3), 207-228].

Kuzova D. A.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia

GAME TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The work was carried out under the guidance of Gaylit M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Annotation. in the modern world, getting an education in the most effective way plays an important role. And this task falls on the shoulders of teachers. How to teach so that students learn new material not only quickly and easily, but also in an interesting way for them? Games will help here. It's no secret that English is a very difficult language to learn. And only a teacher can motivate students, give them the opportunity to complete the program not only with the help of textbooks. What kind of game technologies there are, how best to add them into the lesson, whether they really increase the effectiveness of learning – this article will tell you.

Keywords: English; games; game technologies; learning efficiency; school; teaching

Мариничев В.М.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

vladmarinichev@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТА MICROSOFT

COPLOT В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Работа выполнена под руководством Михайловой Е.В., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуется роль искусственного интеллекта в области образования в современном мире, обсуждаются положительные и отрицательные стороны его внедрения в учебный процесс. Рассматриваются дидактические возможности чат-бота Copilot от компании Microsoft, анализируется практическое применение данного ресурса в качестве вспомогательного инструмента для изучения лексики, делаются выводы касательно его эффективности в этом контексте.

Ключевые слова: нейронные сети, искусственный интеллект, чат-бот, обучение английскому языку, обучение лексике.

В последние годы мы всё чаще слышим и употребляем термин «искусственный интеллект» (от англ. *artificial intelligence*) в нашей повседневной жизни. Данный феномен постепенно становится темой оживленных дискуссий, привлекая пристальное внимание учёных и общественности благодаря своему огромному потенциалу. Сегодня искусственный интеллект (ИИ) применяется в различных областях, например, в медицине, финансах, промышленности, образовании.

Как известно, идея применения искусственного интеллекта в сфере образования вызывает у многих беспокойство и воспринимается скептически по разным причинам [Ивахенко, Никольский, 2023, с. 9]. Учитывая довольно широкий спектр возможностей, которые ИИ в силах предложить, его можно рассматривать одновременно и как угрозу, и как ценный ресурс.

Исследователи, как правило, высказывают следующие опасения:

а) ***Развитие технологической зависимости.*** Не исключено, что учащиеся могут начать чрезмерно полагаться на помощь искусственного интеллекта при выполнении определенного рода задач, что в свою очередь негативно скажется на развитии когнитивных способностей, а также приведет к ограничению творческого мышления [Коровникова, 2021, с. 107];

б) ***Предоставление недостоверной информации.*** На данном этапе своего развития ИИ объективно не может считаться надёжным источником информации. Очень важно принять этот факт во внимание и помнить о том, что полученные данные следует перепроверять самостоятельно;

в) **Утрачивание человеческого взаимодействия.** Для решения данной проблемы ученику крайне необходимо найти баланс между поддержанием контакта с преподавателем, другими обучающимися и использованием искусственного интеллекта [Казарян, 2023, с. 215].

Вышеперечисленные недостатки подчеркивают, на наш взгляд, лишь некоторые сложности, сопутствующие внедрению ИИ в образовательную среду, однако необходимо упомянуть также и его преимущества:

– **персонализация обучения:** в настоящее время искусственный интеллект в состоянии создать и/или адаптировать материал под запросы каждого конкретного ученика, что является время- и трудозатратным процессом в условиях традиционного обучения;

– **повышение мотивации:** несомненно, степень вовлеченности учащегося играет немаловажную роль в его (не)успеваемости. Благодаря уникальному контенту, который ИИ способен генерировать, процесс обучения может стать более увлекательным;

– **расширение возможностей преподавателя:** следует отметить, что искусственный интеллект также может быть эффективно использован и самим преподавателем, например, при подготовке к уроку или создания изображений для объяснения той или иной темы.

Актуальность нашего исследования обусловлена возрастающим интересом к ИИ как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей, стремящихся соответствовать стандартам времени. Искусственный интеллект, и, в частности, так называемые чат-боты, могут стать полезным инструментом для обеих сторон образовательного процесса.

Целью нашего исследования является обзор, последующий анализ и оценка эффективности некоторых возможностей чат-бота Copilot от компании Microsoft в обучении лексике английского языка, а также рассмотрение их вероятного использования в учебном процессе.

На сегодняшний день имеется целый ряд исследовательских работ, посвященных теме внедрения искусственного интеллекта в образование. Так, Т.В. Купчинова подчеркивает важность определения границ и правил в применении ИИ в образовательном процессе. По её мнению, безосновательный отказ от цифровой реальности не является оптимальным решением вопроса, поскольку необходимо исследовать возможности технологии на практике. В качестве примера использования искусственного интеллекта автор приводит чат-боты, которые призваны персонализировать обучение [Купчинова, 2023, с. 134].

Некоторые исследователи, включая М.Б. Руденко, Ю.Э. Голодкова и А.Г. Карелина, рассматривают ИИ в том числе как средство для автоматизации рутинных задач. В таком контексте искусственный интеллект мог бы частично взять на себя такие обязанности преподавателя, как создание заданий и предоставление обратной связи по ним, проверка и оценивание различных работ (эссе, тесты) и т.д. Как следствие, это могло бы благоприятствовать развитию более продуктивной среды обучения [Руденко, Голодков, Карелин, 2023, с. 364].

Анализ исследовательского интереса в вопросах применения чат-ботов для изучения иностранного языка показал широкий спектр работ по внедрению ChatGPT от компании OpenAI. Развитие технологий привело к появлению большого количества чат-ботов, которые активно начинают использоваться как преподавателями, так и обучающимися, однако дидактические возможности данных ресурсов все еще недостаточно изучены. Для своего исследования нами был выбран чат-бот Copilot от компании Microsoft.

Microsoft Copilot, ранее носивший название Bing Chat, был совместно разработан веб-сервисом GitHub и организацией OpenAI. На данный момент чат-бот доступен в поисковой системе Bing, браузере Microsoft Edge, а также по адресу copilot.microsoft.com. Кроме того, желающие могут отдельно

установить приложение Microsoft Copilot. Бот поддерживает все основные языки мира: английский, немецкий, испанский, французский, португальский, японский и китайский (упрощенное письмо).

Одним из достоинств изучаемой нейросети является отсутствие ограничений на количество запросов в бесплатной версии приложения. Стоит уточнить, что в одном диалоге допускается не более 30 реплик, включая полученные ответы. Все чаты, за исключением самих изображений, автоматически сохраняются и могут быть экспортированы в форматах PDF, DOC или TXT. Приобретая подписку, пользователь получает несколько преимуществ: доступ к GPT-4 во время пиковой нагрузки, возможность интегрировать Copilot в офисные приложения, а также возможность генерировать большее количество картинок с приоритетной скоростью.

Как и другие аналогичные ему чат-боты, Copilot может выступать в качестве собеседника, готового поддержать разговор на любую интересующую пользователя тему или, при необходимости, предложить свои собственные темы для обсуждения, тем самым способствуя развитию практических языковых навыков. Важно добавить, что для эффективного диалога от пользователя не требуются углубленные знания языка, так как бот может подстроиться под любой уровень владения языком (начальный, средний, продвинутый).

Для проведения практического исследования нами был отобран лексический материал из учебно-методического комплекса «Speakout Advanced 2nd edition» издательства Pearson, предназначенного для студентов-магистрантов, обучающихся по программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Педагогическом институте ВлГУ. Наша цель заключалась в том, чтобы выяснить, насколько полезен может быть Copilot в тренировке изучаемой лексики.

Из выбранного раздела под названием «Places» был сформирован следующий список слов: picturesque, tranquil, bustling, magnificent, ancient,

deserted, unspoiled. Мы предложили чат-боту сгенерировать упражнение для закрепления вышеуказанной лексики в форме заполнения пропусков подходящими по смыслу словами. Программа сформировала однотипный вариант предложений, где после каждого пропуска были даны для выбора два варианта ответов (см. рис. 1).

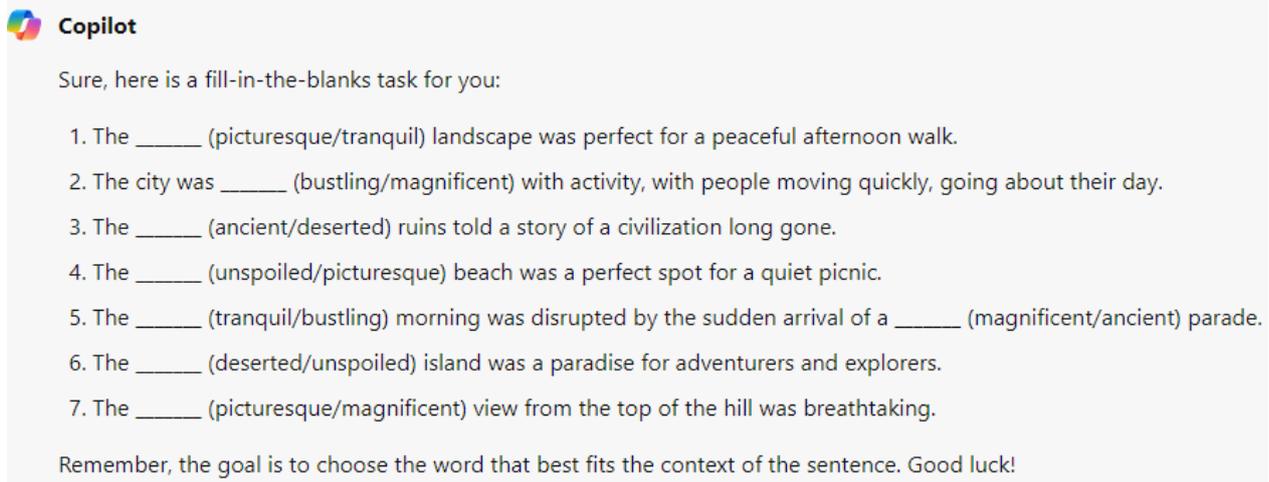


Рис. 1. Упражнение на заполнение пропусков

Далее мы выполнили предложенное задание и попросили виртуального ассистента проверить правильность ответов (см. рис. 2). Бот оценил выполненное задание и отметил полужирным шрифтом выбранные нами правильные ответы.

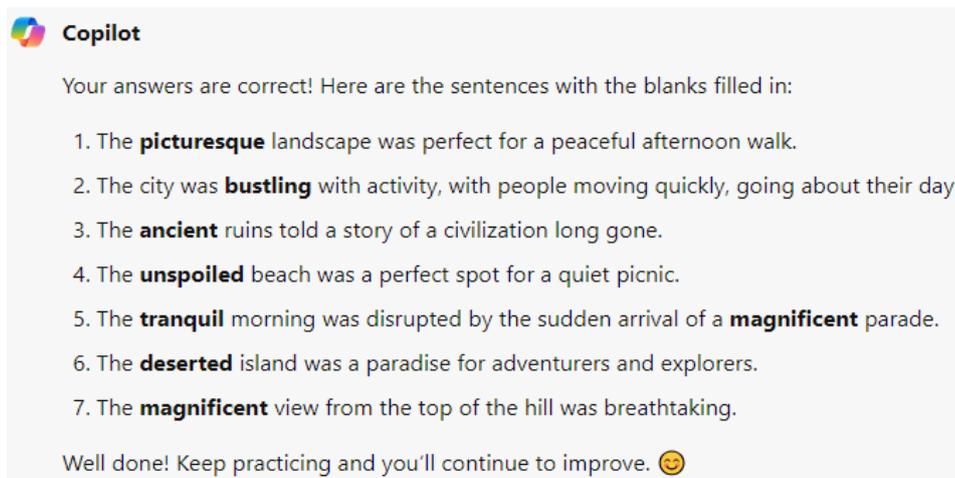


Рис. 2. Проверка упражнения на заполнение пропусков

Запрос на второе упражнение заключался в следующем: нам предстояло составить собственные предложения с изучаемыми словами. После этого мы обратились к нашему виртуальному собеседнику с целью убедиться в правильности использования нами новой лексики в контексте (см. рис. 3).

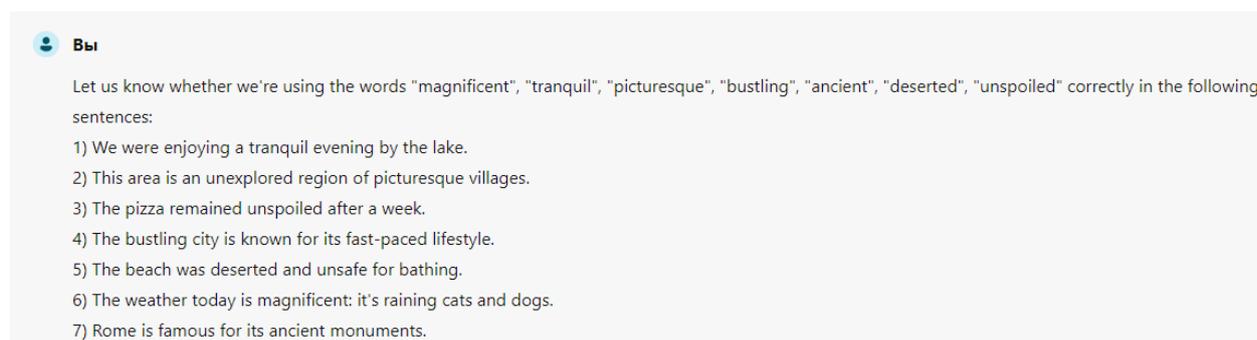


Рис. 3. Предложения для проверки чат-ботом

Проанализировав полученные предложения, бот указал, какие из них являлись верными, а какие – ошибочными, дополнительно предоставив объяснение к каждому из них (см. рис. 4). Данную функцию робота можно отнести к положительным, т.к. она позволяет студенту сократить время на поиски в толковом словаре объяснения ошибки в выборе слова в определенном контексте и может частично заменить преподавателя на этапе тренировки.



You've used most of the words correctly in your sentences. Here's a breakdown:

1. **Tranquil:** Correct. The word "tranquil" is used to describe something peaceful or calm, and it can certainly apply to an evening by the lake.
2. **Picturesque:** Correct. "Picturesque" describes something visually attractive, especially in a quaint or charming way. It fits well when talking about villages.
3. **Unspoiled:** Incorrect. "Unspoiled" usually refers to something that has not been ruined or spoiled. In the context of food, it would mean the food is still fresh and good to eat. A pizza would not remain unspoiled after a week.
4. **Bustling:** Correct. "Bustling" is used to describe a place full of activity and people, which is often used for cities.
5. **Deserted:** Correct. "Deserted" means abandoned or empty. It's appropriately used to describe a beach with no people.
6. **Magnificent:** Incorrect. "Magnificent" is used to describe something very beautiful or impressive. Describing a rainy day as magnificent could be correct in some contexts, but the phrase "raining cats and dogs" usually implies a negative or inconvenient situation.
7. **Ancient:** Correct. "Ancient" means belonging to the very distant past, and it's correctly used to describe Rome's old monuments.

I hope this helps! If you have any more questions, feel free to ask. 😊

Рис. 4. Результаты проверки предложений

На заключительном этапе исследования мы предложили чат-боту подготовить комплексный тест, включающий в себя пять различных заданий. Результаты запроса были следующими: виртуальный собеседник предложил заполнить пропуски, написать дефиниции к предложенным словам, найти синонимы и антонимы слов и записать слово-ассоциацию для каждого из предложенных. Такой набор тестовых заданий, по нашему мнению, лишь частично подходит для проверки усвоения лексики, однако некоторые задания можно использовать в качестве тренировочных упражнений.

Таким образом, мы можем утверждать, что чат-бот Copilot может быть использован студентами в качестве помощника при работе над лексическими единицами при создании дополнительных тренировочных заданий и в качестве проверяющего правильность их выполнения. Особенно эффективен он может быть при планировании самостоятельной работы. Также виртуальный ассистент полезен и для преподавателя, если возникает необходимость создать дополнительные или дифференцированные задания и упражнения.

Вполне вероятно, что со временем искусственный интеллект станет неотъемлемой частью образовательной среды, несмотря на все те риски,

которые представляет собой его внедрение в учебный процесс. В этой статье мы показали лишь часть возможностей программы, основанной на ИИ, выступить помощником или ассистентом в освоении английского языка. Другие функции чат-бота Copilot могут стать предметом дальнейшего исследования.

Литература

1. Ивахенко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? – Журнал «Высшее образование в России», 2023 – С. 9-22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-v-vysshem-obrazovanii-i-nauke-ugroza-ili-tsennyi-resurs> (Дата обращения 03.04.2024).
2. Казарян А.Ю. Искусственный интеллект в процессах образования и обучения, положительные и отрицательные стороны. – Журнал «Международный гуманитарных и естественных наук», 2023 – С. 214-216. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-protsessah-obrazovaniya-i-obucheniya-polozhitelnye-i-otritsatelnye-storony/viewer> (Дата обращения 05.04.2024).
3. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы. – Журнал «Социальные новации и социальные науки», 2021 – С. 98-113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve-problemy-i-perspektivy/viewer> (Дата обращения 07.04.2024).
4. Купчинова Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современные вызовы. // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: проблемы и перспективы: сборник материалов XX научно-методической конференции факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, посвященной памяти профессора И. Л. Зеленковой, 31 марта 2023 г. / БГУ, Фак. философии и социальных наук; [редкол.: Н. В. Курилович (отв. ред.) и др.]. Минск: БГУ, 2023 – С. 132-135.
5. Руденко М.Б, Голодков Ю.Э., Карелин А.Г. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски. – Журнал «Образование и право», 2023 – С. 363-366. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-vozmozhnosti-i-riski> (Дата обращения 08.04.2024).

Marinichev V.M.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

POSSIBILITIES OF USING THE MICROSOFT COPILOT CHATBOT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The work was carried out under the guidance of Mikhailova E.V., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article explores the role of artificial intelligence in education in the modern world, discusses the positive and negative aspects of its implementation in the educational process. The didactic possibilities of the Microsoft Copilot chatbot are considered, the practical application of this resource as an auxiliary tool for vocabulary learning is analysed, conclusions are drawn regarding its effectiveness in this context.

Keywords: neural networks; artificial intelligence; chatbot; English language teaching; vocabulary teaching.

Метелкина А.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

metelkinanasta4@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ УМК «RAINBOW ENGLISH»)**

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В современном мире школа выполняет не только образовательную функцию, но и воспитательную. В этом преподавателям может помочь аксиологический подход, суть которого сводится к формированию у учащихся определенных ценностей. Статья рассматривает сущность аксиологического подхода и особенности реализации его на уроках английского языка в 9 классе.

Ключевые слова: ценность; аксиологический (ценностно-ориентированный) подход; самооценность; подсистема личности; ценностная система; УМК «Rainbow English».

В современном мире остро стоит вопрос воспитания подрастающего поколения. Часть воспитательных функций семьи были перенесены на школьное образование. Поэтому сейчас образование представляет собой совокупность обучения и воспитания. Теперь школа должна воспитывать в детях определенные *ценности* и качества. Президент РФ Путин В.В. выделил 17 ценностей, которые стоит воспитывать в гражданах РФ. К этим ценностям относятся ценность семьи, достоинство, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь и взаимоуважение и т.д. [Указ Президента, 2022]

Для максимальной реализации воспитания ценностей на практике преподаватели обращаются к *аксиологическому или ценностно-ориентированному подходу*, который получил свое распространение относительно недавно.

В основе этого подхода лежит понятие ценности. По мнению В. А. Сластенина и Г.И. Чижаковой, ценность в педагогической науке – это «область педагогического знания, рассматривающая образовательные ценности с позиции самооценности человека и осуществляющая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования». [Сластенин, Чижакова, 2003]

То есть ценность – это категория, которая связана с человеком (как ценность кого-либо) и которая связана с окружающим миром (как ценность чего-либо).

В современном обществе не представляется возможным осуществить учебно-воспитательный процесс без понимания, что индивидуальная система ценностных ориентаций выступает одной из важнейших *подсистем личности*. [Мишота, 2017] Именно то, насколько сформирована и устойчива *ценностная система* личности, определяет ее зрелость.

Воспитывать и формировать ценности у подрастающего поколения можно на уроках любой дисциплины, в т.ч. иностранного языка. Некоторые исследователи полагают, что уроки иностранного языка как нельзя лучше подходят для воспитания ценностей.

В методике обучения иностранному языку изучением данного подхода занимались такие ученые как Е. И. Пассов, В. П. Беспалько, А.В. Кирьякова и другие.

Ценностно-ориентированный подход в методике подразумевает формирование не только ценностей, которые выделил Президент Российской Федерации, но и ценностей, связанных с предметом. Например, уважение к другим культурам и, что наиболее актуально, ценность изучения языка.

Многие исследователи отмечают, что наиболее просто заниматься воспитанием в начальной школе. Поскольку именно в этом возрасте у детей развивается большая часть навыков и формируются основные ценности, с которыми они проживут свою жизнь.

Однако мы полагаем, что не менее важным является применение аксиологического подхода на уроках в средних и старших классах. Именно в этом возрасте у детей наиболее ярко проявляется отсутствие интереса к изучению английского языка.

Поэтому мы рассмотрим особенности реализации аксиологического подхода на примере УМК «*Rainbow English*» для 9 класса. В УМК предусмотрено знакомство со следующими темами на английском языке: Mass Media, Printed Page, The Country Across The Ocean, Favourite pastimes, What We Are Like.

Особенностью аксиологического подхода является то, что упражнения, в которых он проявляется, не заявляют о нем в тексте задания. Учителям нужно самим искать возможности для применения данного подхода.

В теме «Mass Media: radio, Television, the Internet» авторы УМК предлагают рассмотреть разные ТВ-программы. В этой теме предусмотрены упражнения, которые способствуют реализации аксиологического подхода. Например, в задании с ТВ-программами, посвященными жизни животных в их естественной среде обитания (Wildlife: the King Giants, Secrets of the Underwater World, Fauna: animals of Australia и т.д.), есть возможность сформировать у учащихся ценность окружающей среды. А при выполнении заданий с текстами о развитии средств массовой информации у школьников сформируется ценность знания истории (Всемирной в целом, и истории России в частности).

Тема «Printed Page: Books, Magazines, Newspapers», помимо ценности чтения, предлагает исторические справки об разных зарубежных и отечественных писателях, что способствует формированию ценности исторической памяти и преемственности поколений. Так в одном из заданий дети знакомятся и вспоминают названия произведений Ф.М. Достоевского, А.С. Пушкина, Л. Кэрролла, М. А. Булгакова, М. Твена и многих других.

Эти две темы могут быть использованы для формирования ценности преобладания духовного над материальным.

Тема «Favourite pastimes» позволяет сформировать ценность прав и свобод человека. Особенно если у учащихся будут различаться интересы. Эта тема наиболее благоприятна для формирования ценностей, потому что именно во время изучения этой темы учащиеся могут говорить о том, что проводят время с семьей, возможно, помогают кому-то в качестве волонтеров. Скорее всего, кто-то из детей скажет, что увлекается творчеством: мастерит подделки, рисует и т.п. Так в одном из заданий в этой теме учащимся предлагается сказать, что они будут делать завтра, если не будут заняты. Все это будет способствовать формированию таких ценностей как крепкая семья, милосердие и сострадание, гражданственность, высокие нравственные идеалы, созидательный труд и т.д.

Конечно, не каждый урок в УМК и не каждая тема может так явно способствовать формированию ценностей. Однако все будет зависеть от умений учителя и от его опыта. В большинстве случаев учителям, работающим с ценностно-ориентированным подходом, придется самостоятельно пытаться сформулировать задание таким образом, чтобы можно было обратиться к формированию определенных ценностей.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что формирование ценностей с помощью аксиологического подхода очень важно в современном обществе. УМК в наше время тоже подстраиваются под необходимость, диктуемую переменами в жизни общества, поэтому преподаватели могут формировать различные ценности у своих учащихся даже на уроках английского языка в средних и старших классах.

Литература

1. Мишота И. Ю., Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-aksiologicheskogo-podhoda-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-v-sovremennyh-usloviyah/viewer> (Дата обращения: 10.04.2024)

2. Слостенин В.А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
3. Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»

Metelkina A.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN
ENGLISH LESSONS IN THE 9TH GRADE (USING THE EXAMPLE OF THE
RAINBOW ENGLISH EDUCATIONAL COMPLEX)**

The work was carried out under the guidance of Tyapkina T. M., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. In the modern world, the school performs not only an educational function, but also an educational function. An axiological approach can help teachers in this, the essence of which boils down to the formation of certain values among students. The article examines the essence of the axiological approach and the features of its implementation in English lessons in the 9th grade.

Keywords: value; axiological (value-oriented) approach; self-worth; personality subsystem; value system; UMK "Rainbow English".

Мовчанюк Э.Д.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

elya.mov33@gmail.com

**ИЗУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования аутентичных литературных текстов на английском языке в качестве одного из способов формирования у старших школьников социолингвистической компетенции; исследуется метод развития данной компетенции путём чтения, изучения, анализа англоязычной литературы и выполнения языковых заданий, составленных на её основе.

Ключевые слова: англоязычная литература; социолингвистическая компетенция; урок английского языка в старшей школе; аутентичный литературный текст; языковые единицы и нормы.

На любом этапе изучения иностранного языка основной целью его будет являться формирование коммуникативной компетенции, подразумевающей под собой развитие вторичной языковой личности и овладение иноязычной культурой [Татарницева, 2021, с. 55]. Одним из важнейших аспектов коммуникативной компетенции является социолингвистическая компетенция. Она представляет собой такой набор знаний, навыков и умений, который обеспечивают понимание и владение стилистическими нормами языка, умение применять языковые средства на разных уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом) в соответствии с особенностями ситуации, социальным статусом коммуникантов и т.д. [Татарницева, 2021, с. 56]. Таким образом, эта компетенция, формируя владение стилистическими и языковыми нормами общения при нахождении в определённом языковом сообществе, способствует развитию коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранному языку. Развитие данной компетенции особенно актуально на этапе старшей школы, когда уроки английского языка имеют тенденцию приобретать углублённый характер изучаемого материала, приближая учеников к более высокому уровню овладения языком. В изучении иностранного языка «более высокий уровень» означает «более приближенный к естественному, аутентичному». Таким образом, старшая школа становится тем этапом, на котором использование аутентичных языковых материалов будет уместным.

Аутентичные языковые материалы будут особо эффективны при формировании социолингвистической компетенции, так как они являются отражением устной и письменной речи, максимально приближённой к речи носителей языка [Казакова М.А., Евтюгина А.А., 2016]. Говоря об аутентичных языковых материалах, можно выделить следующие их разновидности:

- англоязычный видео-контент (фильмы, сериалы, мультики, т.д.);

- англоязычный аудио-контент (музыка, радио, подкасты, т.д.);
- англоязычная литература (художественная, публицистическая, т.д.).

В данной статье внимание обращено именно к англоязычной литературе как к способу формирования социолингвистической компетенции. Чтение и анализ аутентичных литературных текстов является одним из эффективных методов по многим причинам:

- Посредством активного чтения аутентичных текстов будет происходить интенсивный набор лексических единиц. Под активным чтением подразумевается не только прочитывание текста, но и ведение словаря, где записываются новые незнакомые слова. Затем преподаватель разрабатывает задания по набранным лексическим единицам с той целью, чтобы сделать их активными в употреблении, причём большинство заданий должны быть устной направленности, то есть, направлены на применение лексических единиц в устной речи.

- Посредством анализа прочитанного текста будет происходить усвоение стилистических норм языка, а также ситуативных особенностей употребления слов различных слоёв лексики. Аутентичная англоязычная литература наполнена героями, сюжетами, ситуациями, диалогами, характерными для менталитета и образа мышления носителей английского языка, таким образом, узнаются различные стили лексики, употребляемые в языке конкретными людьми при конкретных обстоятельствах, что повысит знания учащегося о нормах общения носителей.

- Посредством интенсивного чтения будет происходить усвоение норм языка:

- грамматических (повторение каких-либо грамматических конструкций в тексте может помочь в их запоминании; будет уместно, если определённый текст, в котором преобладает какое-либо грамматическое правило, анализируется на уроке, на котором это грамматическое правило

разбирается – в таком случае текст будет и примером употребления грамматики, и средством закрепления информации);

- орфографических (в процессе чтения, так или иначе, будет происходить запоминание правописания слов, особенно если некоторые из них часто встречаются);

- орфоэпических и фонетических (подобные нормы будут запоминаться при чтении текста вслух, повторении определённых слов или предложений, разыгрывании диалогов на основе текста).

Как часть исследования проблемы данной статьи, предлагаются следующие методы развития социолингвистической компетенции у старших школьников с использованием аутентичных литературных текстов на уроках английского языка (на примере романа английской писательницы Дж. Роулинг «Гарри Поттер и Орден Феникса»):

1) Чтение англоязычных текстов – разделяется на несколько этапов:

- выбор текста (может быть осуществлен на усмотрение преподавателя, но желательно, чтобы ученики сами выбрали, что им интересно, чтобы сохранялась мотивация и интерес к чтению);

- составление плана чтения (разделение текста на определённые части – по главам, смысловым частям, либо на усмотрение преподавателя – которые последовательно будут изучаться);

- непосредственно чтение текста (рекомендуется вслух для оттачивания фонетических и орфоэпических норм, навыков чтения).

2) Анализ англоязычных текстов – разделяется на несколько этапов.

- Определение главной идеи текста, смысла, посылы, его жанра, литературного направления (возможно изучение дополнительной информации о биографии автора и истории создания конкретного текста).

Примерные вопросы:

- What is the genre of “Harry Potter and the Order of the Phoenix”?

- What is the main idea of this book?

- Поиск изобразительных средств языка, определение их назначения в тексте (до начала чтения предполагается вводное изучение учащимися видов и типов изобразительных средств в английском языке).

Примеры из книги:

- “lawns, that were once emerald green” (эпитет)
- “scruffiness ought to be punishable by law” (гипербола)
- “they had swallowed all his dim-witted lies” (метафора)
- “give ‘em a lifelong siesta” (метафора)
- do a Weasley (устойчивое выражение) [3].

- Поиск лексики различного стиля, определение особенностей её употребления в различных ситуациях (до начала чтения предполагается вводное изучение учащимися видов и типов лексики в английском языке).

Примеры из книги:

- “to butt in” (разговорное выражение – “вклиниться, влезть”)
- “blood traitor” (разговорное, грубое выражение – “предатель крови”, речь идёт о чистокровных волшебниках, хорошо относящихся к грязнокровным волшебникам)
- “come over so Dursley-ish” (неологизм – “в стиле Дурслей”)
- “hold your hippogriffs!” (устойчивое выражение, калька с выражения «попридержи коней» – “попридержи гиппогрифа”) [3].

3) Выполнение заданий на основе прочитанного и проанализированного англоязычного текста – подразумевает различные типы заданий:

- Устные (речевой направленности):
 - заучивание наизусть монологов/диалогов/отрывков из текста;
 - организация дискуссий, дебатов на темы, затронутые в тексте (например, What do you think about the attitude of the Minister of Magic towards the situation in the magic world? Why Harry is a good leader, what necessary traits of character does he have?);

- ответы на вопросы по сюжету, смыслу текста (например, Who are the main characters in this book? What are their purposes? What conflicts can you discover in the book? What situation does the plot based on?).

- Письменные:

- грамматические (поиск в тексте примеров на грамматическое правило, задание на перевод предложений, задание на заполнение пропусков, задание на составление предложений); пример задания:

Найдите в тексте предложения с модальными глаголами, переведите их и объясните значение. (It means I can change my appearance at will. The Headquarters of the Order of the Phoenix may be found at number twelve, Grimmauld Place, London. Two of those tiny lights might belong to Uncle Vernon's car. We should probably get out into the garden so we're ready. [4]);

- лексические (задание на распределение лексики по группам, задание на подбор/выбор нужного слова, задание на перевод); пример задания:

Переведите выделенные слова и объясните разницу в значениях между ними (“He glanced at the people surrounding Lupin; they were still gazing avidly at him” [4]);

- орфографические (диктант, задание на вставку пропущенной буквы); пример задания:

Что здесь должно стоять – одна буква или две: i(l/l)uminating, expe(l/l)ed, impo(s/ss)tor, mu(m/mm)bled, i(m/mm)ediate, o(c/cc)urred, ро(s/ss)e(s/ss)ions, su(m/mm)on, uncertain(l/l)y.

- Творческие:

- составление проекта (плаката, постера, стенгазеты, презентаций) по изученному тексту (например: плакат на тему “the Order of the Phoenix – who are they and what do they do”);

- решение кроссвордов, ребусов, составленных на основе изученного текста;

- инсценировка монологов/диалогов/отрывков из текста.

Таким образом, при творческом подходе и должной подготовке, педагог способен организовать интересные, целесообразные, полезные занятия по английскому языку для старших школьников, направленные на чтение и анализ аутентичных литературных англоязычных текстов, на основе которых у учащихся будет формироваться социолингвистическая компетенция, развитие которой станет неотъемлемой частью процесса обретения знаний, навыков и умений в рамках коммуникативной компетенции как основной цели изучения иностранного языка.

Для изучения старшими школьниками при наличии у них уровня языка В1 можно порекомендовать, на наш взгляд, следующую англоязычную литературу:

- Серия романов Джоанн Роулинг «Гарри Поттер»
- Джеймс Барри – «Питер Пэн»
- Льюис Кэрролл – «Алиса в стране чудес»
- Даниэль Дефо – «Приключения Робинзона Крузо»
- Роберт Льюис Стивенсон – «Остров сокровищ»
- Оскар Уайльд – «Портрет Дориана Грея»
- Луиза Мэй Олкотт – «Маленькие женщины»
- Рассказы Эдгара Аллана По

Литература

1. Казакова М.А., Евтюгина А.А. / Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. №4. <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-tekstovye-materialy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения: 15.04.2024)
2. Татарницева, С.Н. / Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : электронное учебное пособие // С.Н. Татарницева. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2021.
3. Moline, Nick / Slang in Wizarding culture // The Harry Potter Lexicon, 2000-2024. URL <https://www.hp-lexicon.org/thing/slang/>
4. Rowling, J.K. / Harry Potter and the Order of the Phoenix // London: Bloomsbury Publishing House, 2003.

Movchanyuk E.D.
*Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia*

THE STUDY OF ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE AS A MEANS OF FORMING THE SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF SENIOR SCHOOLCHILDREN AT ENGLISH LESSONS

The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article deals with the problem of using authentic literary texts in English as one of the ways of forming sociolinguistic competence in senior schoolchildren; the method of developing the competence under study by reading, studying, analyzing English-language literature and performing language tasks based on it is investigated.

Keywords: English-language; sociolinguistic competence; English lesson in senior school; authentic literary text; language units and norms.

Нефедова Т.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

nefedova.tati.taa@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ИНСТРУМЕНТОВ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Работа выполнена под руководством Гайлит М.В., канд. педаг. наук., доц.

Аннотация. В статье рассматривается использование онлайн-инструментов для повышения мотивации учащихся старших классов средней школы к изучению английского языка. Особенно подробно акцентируется внимание на важности формирования информационной культуры учащихся и целостного развития личности в процессе обучения английскому языку с использованием онлайн-инструментов.

Ключевые слова: английский язык, изучение, мотивация, старшеклассники, язык общения, сущность онлайн-инструментов.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящий период времени изучение иностранного языка является обязательным уже с первого класса, в соответствии с требованиями ФГОС, причем уроки иностранного языка (в данном случае - английского) продолжают на протяжении всего периода обучения в школе. В большинстве случаев таким языком выступает английский, что обусловлено как популярностью этого языка в качестве первого иностранного для изучения, так и глобализацией, в рамках которой

для всего мира английский язык является одним из основных языков общения.

Вилюнас В.К. отмечает, что «онлайн-инструменты» или цифровые технологии в контексте преподавания языков подразумевают использование компьютерных систем и мобильных устройств, таких как планшеты и смартфоны, они включают в себя разнообразные электронные инструменты, приложения и ресурсы для обработки, хранения и генерации информации. В современном образовательном контексте цифровые технологии тесно связаны с электронными средствами обучения».

Сегодня многие исследователи, такие как Асеев В.Г., Вилюнас В.К., считают, что мультимедийные и цифровые технологии обладают значительным дидактическим и методическим потенциалом. Современный компетентностный подход к образованию направлен на развитие коммуникативных навыков учащихся. Одна из главных целей изучения иностранных языков — формирование информационно-коммуникативной компетенции, которая позволяет эффективно общаться с носителями языка.

Для достижения этой цели необходимо развивать языковые навыки, такие как грамматика, лексика и фонетика. Важно не только изучать новые слова и правила, но и уметь применять их на практике. Также нужно уделять внимание развитию навыков чтения, письма, говорения и аудирования.

Не менее важным аспектом является развитие универсальных учебных действий, таких как умение самостоятельно организовывать свою деятельность, анализировать информацию и применять полученные знания на практике. Изучение иностранного языка становится не просто освоением новых слов и грамматических структур, но и полноценным развитием коммуникативных навыков и компетенций, необходимых в современном информационном обществе) [3;5].

Для успешного обучения важно, чтобы каждый ученик мог быстро усваивать, анализировать, оценивать и применять большие объемы

информации на практике. Организация учебного процесса должна поддерживать активное и заинтересованное участие студентов, обеспечивая видимые результаты и возможность самостоятельной оценки своей работы.

Применение компьютерных технологий и ресурсов интернета помогает учителю решить эту задачу. Использование онлайн-инструментов на уроках делает обучение гибким, адаптированным под индивидуальные потребности, интерактивным и позволяет ученикам самостоятельно контролировать процесс обучения.

Интернет-технологии также позволяют проводить исследования и сотрудничать с учениками других школ при выполнении проектов, это имеет огромное значение в изучении английского языка, знания можно применять не только в учебной и профессиональной деятельности, но и в практической бытовой сфере. Данные площадки служат отличным источником для развития умений, знаний и навыков во всех перечисленных сферах [5].

Английский язык отличается своей спецификой, поэтому при его изучении требуется особый подход к использованию технических средств обучения. Поэтому важно понять, как изучение английского языка и онлайн-инструменты воздействуют на мотивацию учащихся.

С точки зрения Л.И. Божович, «мотивация представляет собой комплекс мотивов, которыми определяется собственно мотивационная деятельность. Соответственно, в понятие «мотивация» необходимо включать все существующие разновидности побуждений, а именно: мотивы, интересы, потребности, стремления, влечения, мотивационные установки и др.» [4]

Асеев В. Г. обращает внимание на то, что «мотивационная сфера человека является обширной областью, где понятие «мотивации» тесно связано с понятием «значимости». Он акцентирует внимание на том, что это понятие включает в себя установки, цели, идеалы, чувства и ценности» [3].

Главная трудность в обучении английскому языку в школе — недостаточная мотивация учеников. Это связано с тем, что многие

школьники не понимают, насколько важны иностранные языки и как они могут пригодиться в жизни. Знание нескольких языков даёт человеку преимущество в профессиональной сфере, ведь такие люди считаются более успешными. Кроме того, владение английским языком открывает доступ к множеству возможностей: повышению дохода, посещению зарубежных стран и культурному обогащению [4].

Изучение учебной мотивации на уроках, особенно на занятиях по английскому языку, фокусируется на развитии позитивного отношения к обучению. Это предполагает наличие внутренних стимулов, связанных с удовлетворением познавательного интереса учащихся. В результате активизируется процесс выполнения учениками конкретных задач, направленных на решение образовательных проблем, в специально созданных учителем условиях, где отсутствует строгий контроль, но ученики должны использовать свои знания, навыки, прошлый опыт, цели и индивидуальные особенности личности [2].

Мотивация учеников к изучению иностранного языка может быть нестабильной по разным причинам. Например, снижение мотивации у младших школьников может быть связано с тем, что в этом возрасте игра является основным видом деятельности, а учебная деятельность становится более важной только к концу начальной школы, то есть к четвёртому классу. Поэтому младшим школьникам сложно сосредоточиться на учебном материале и усердно заниматься в течение 40–45 минут.

Учебная деятельность старшеклассников подразумевает анализ и исследование, связанные с выбранной профессиональной сферой и личностным самоопределением. Они учатся не только ради самого процесса образования, но и для достижения более значимых целей в будущем, что становится особенно очевидным после завершения школьного обучения.

Старшеклассники стремятся к установлению тесных контактов с окружающими, таких как отношения с педагогами, одноклассниками,

друзьями и родственниками. Учебная деятельность в этом возрасте мотивирована будущими перспективами, и главный стимул – самоопределение.

Старший школьный возраст обуславливается возможностью развития интереса к изучению и самопознанию иностранного языка, в том числе и английского. Это имеет значение в выработке расширения знаний, умений и навыков. Также учащиеся, узнавая новые фрагменты языка, могут вместе с этим знакомиться с новым кругом общения и объединять свои учебные ресурсы в межкоммуникационную деятельность со сверстниками. Это важно в вопросе выбора профессии и дальнейшей карьеры, ведь профессиональная деятельность должна приносить удовольствие и предполагаемый интерес.

Развитие познавательного интереса к учебному материалу основано на следующих принципах: стремление найти ответы на интересующие вопросы стимулирует учеников продолжать обучение и совершенствоваться; групповая учебная деятельность повышает мотивацию к изучению иностранного языка, так как учащиеся могут обмениваться опытом и учиться друг у друга; для учащегося важно видеть перед собой чёткую и привлекательную цель, тогда он с энтузиазмом будет стремиться к её достижению; удивление привлекает внимание учеников, а всё необычное стимулирует работу их ума, вызывая желание узнать больше об изучаемом предмете [4].

Ролевые игры на уроках иностранного языка — это мощный интерактивный метод обучения, который позволяет моделировать разнообразные ситуации прямо на занятии. Этот метод применяется для усвоения новой информации, закрепления пройденного материала, развития творческих способностей и раскрепощения учащихся.

Ролевые игры способствуют совершенствованию знаний, умений и навыков учеников благодаря ряду преимуществ:

- лексическая сторона: расширение словарного запаса и использование ранее изученных материалов на практике;
- фонетическая сторона: улучшение произношения и адаптация к иностранной речи;
- грамматическая сторона: определение и проработка слабых мест в грамматике;
- практическое применение: ситуации, понятные и интересные для учащихся, дают возможность применять знания на практике;
- повышение мотивации: осознание ценности знаний и понимание целей обучения [2].

Игра — это эффективный метод обучения, пользующийся популярностью среди учеников. Он подходит для разных возрастных категорий и этапов образования. Игра способствует развитию аналитических навыков, учит правильному толкованию информации и применению знаний в реальной жизни, что положительно сказывается на мотивации учащихся.

Важно учитывать возрастные интересы и индивидуальные особенности учащихся, создавать комфортную атмосферу для обучения и поддерживать внутреннюю мотивацию учеников. Только при комплексном подходе и взаимодействии всех участников образовательного процесса можно добиться устойчивого интереса и повышения мотивации к изучению английского языка у старшеклассников [3].

Таким образом, онлайн-инструменты являются значимым конструктом для развития компетенций в профессиональной и учебной деятельности. Мотивация – важный аспект изучения иностранных языков, в том числе и английского. Преподавателю важно правильно расположить ученика к своему предмету, чтобы появились ресурсы для получения новых знаний, но, тем не менее, личная мотивация учащегося стоит на первом месте.

Литература

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 2016. – 158 с.
2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка //Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред.Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. – М.: Педагогика, 2012. – С. 7-44.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 2015. – 288 с.
4. British. British English. - Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://british.com/linguaspectrum/> (дата обращения: 31.03.2024).
5. Daily English Conversation. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCV1h_cBE0Drdx19qkTM0WNw/featured (дата обращения: 31.03.2024).

Nefedova T.A.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

USING ONLINE TOOLS TO INCREASE MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH IN HIGH SCHOOL CLASSES

*The work was carried out under the guidance of Gaylit M.V., Candidate of Pedagogical
Sciences, associate professor*

Abstract. The article discusses the use of online tools to increase the motivation of high school students to learn English. Particular attention is paid to the importance of forming the information culture of students and the holistic development of personality in the process of teaching English using online tools.

Key words. English language, learning, motivation, high school students, language of communication, the essence of online tools.

Омиртаева Ж.

Евразийский национальный университет

имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Zhansaya.umirtaeva.99@bk.ru

THE ROLE OF TEACHER AND STUDENTS IN PROBLEM-BASED LEARNING

*The work was carried out under the guidance of Aidyn Aldaberdikyzy, PhD,
associate professor*

Abstract. Problem-based learning (PBL) has emerged as a transformative educational approach that empowers students to become active participants in their learning journey. In this dynamic model, both teachers and students play pivotal roles in fostering inquiry, critical thinking, and collaboration. This article explores the multifaceted roles of teachers and students in PBL, highlighting their key responsibilities and the synergistic relationship that drives the learning process forward. Drawing on a comprehensive review of literature, the article examines the role of teachers as facilitators of inquiry, designers of authentic problems, providers of scaffolding

and support, cultivators of collaboration, and assessors of learning. Similarly, it delves into the role of students as architects of their learning odyssey, exploring their roles as active participants in problem identification, self-directed learners, collaborative contributors, critical thinkers, and agents of innovation and change. Through their collaboration, teachers and students co-create a dynamic learning environment where inquiry, exploration, and reflection flourish. The article concludes by underscoring the transformative potential of problem-based learning in fostering lifelong learning skills and preparing students for success in an ever-changing world.

Keywords: problem-based learning (PBL), inquiry-based learning, collaboration, self-directed learning, scaffolding

Problem-based learning (PBL) has emerged as a dynamic educational approach that shifts the traditional classroom paradigm, placing students at the forefront of their learning journey. In this collaborative and inquiry-driven model, both teachers and students play pivotal roles, fostering a rich and immersive learning experience. This article delves into the intricate dynamics of the roles that teachers and students embody within the framework of problem-based learning, exploring how their collaboration cultivates critical thinking, creativity, and collaboration.

The Role of Teachers: Orchestrators of Intellectual Inquiry

Teachers in the realm of PBL transcend the conventional boundaries of educators to become architects of intellectual inquiry and facilitators of transformative learning experiences. Their role extends far beyond that of mere purveyors of knowledge; they are catalysts for curiosity, architects of challenging scenarios, and guides through the labyrinth of problem-solving processes. Teachers meticulously craft authentic problems that serve as catalysts for exploration, igniting students' curiosity and propelling them towards deeper understanding.

Key Responsibilities of Teachers in PBL:

Curating Authentic Problems: Teachers are tasked with designing and curating authentic, real-world problems that serve as the foundation for student inquiry and exploration. These problems should be intellectually stimulating, relevant to students' interests and experiences, and aligned with learning

objectives. Through careful selection and crafting, teachers ignite students' curiosity and motivation to engage deeply with the learning process.

Establishing Learning Goals: Teachers play a crucial role in setting clear learning goals and objectives for PBL activities. By delineating specific learning outcomes, teachers provide students with a roadmap for their inquiry and guide them towards achieving mastery of essential concepts and skills. These goals serve as guiding beacons, directing students' efforts and shaping the trajectory of their learning journey.

Providing Scaffolding and Support: Throughout the problem-solving process, teachers provide scaffolding and support to help students navigate challenges and complexities. This involves offering strategic guidance, posing thought-provoking questions, and providing resources to facilitate students' exploration and understanding. By offering timely interventions and constructive feedback, teachers empower students to overcome obstacles and develop effective problem-solving strategies.

Fostering Collaboration and Peer Learning: Teachers cultivate a collaborative learning environment where students work together, share ideas, and collaborate on solutions to complex problems. Through structured group activities, discussions, and peer feedback sessions, teachers foster a culture of collaboration, teamwork, and collective inquiry. By encouraging students to engage in collaborative problem-solving, teachers promote deeper understanding and facilitate knowledge construction through shared perspectives and insights.

Facilitating Reflection and Metacognition: Teachers guide students in reflecting on their learning experiences, encouraging them to evaluate their progress, identify strengths and areas for improvement, and set goals for future growth. By fostering metacognitive awareness, teachers help students develop a deeper understanding of their learning processes, enabling them to become more self-directed and autonomous learners. Through reflective practices, students gain

insight into their learning strategies, enhance their problem-solving skills, and cultivate a lifelong commitment to continuous improvement.

Cultivating a Positive Learning Environment: Teachers create a supportive and inclusive learning environment where students feel valued, respected, and encouraged to take risks. By fostering a culture of trust, collaboration, and intellectual curiosity, teachers create space for students to explore, experiment, and innovate without fear of judgment or failure. This nurturing environment fosters students' confidence, resilience, and enthusiasm for learning, empowering them to embrace challenges and pursue excellence in their academic pursuits.

In essence, teachers in PBL serve as catalysts for inquiry, guides for exploration, and mentors for growth. By embracing their key responsibilities, teachers empower students to become active, engaged learners who are capable of navigating complex challenges, thinking critically, and making meaningful contributions to their communities and beyond.

The Role of Students: Architects of Their Learning Odyssey

In problem-based learning (PBL), students transcend the traditional role of passive recipients of knowledge to become architects of their learning odyssey. Empowered with autonomy, agency, and curiosity, students embark on a transformative journey of exploration, inquiry, and discovery. As architects of their learning experience, students play multifaceted roles that shape the trajectory of their intellectual growth and development.

Active Participants in Problem Identification: In PBL, students are actively involved in identifying and defining the problems they will explore. They engage in critical analysis of real-world scenarios, identifying key issues, and formulating meaningful questions that serve as the catalyst for their inquiry. By actively participating in the problem identification process, students take ownership of their learning, setting the stage for deep engagement and exploration.

Self-Directed Learners: Central to the role of students in PBL is their ability to take ownership of their learning journey. Students assume responsibility for

setting learning goals, conducting research, and seeking out resources to address the identified problems. They navigate through complex information landscapes, selecting and synthesizing relevant data to inform their inquiry. Through self-directed learning, students cultivate essential skills such as information literacy, critical thinking, and problem-solving, preparing them for lifelong learning and success beyond the classroom.

Collaborative Contributors: Collaboration lies at the heart of PBL, and students play a pivotal role in co-creating knowledge through collaborative endeavors. Students work together in small groups, sharing ideas, perspectives, and insights as they brainstorm solutions to complex problems. Through collaborative discussions, debates, and peer feedback sessions, students leverage the collective intelligence of the group, gaining new insights and refining their understanding. Collaboration not only enhances students' problem-solving skills but also fosters essential interpersonal skills such as communication, teamwork, and leadership.

Critical Thinkers and Reflective Practitioners: As architects of their learning odyssey, students engage in critical thinking and reflection at every stage of the problem-solving process. They analyze information, evaluate evidence, and synthesize findings to construct well-reasoned solutions to real-world problems. Moreover, students reflect on their learning experiences, identifying strengths, weaknesses, and areas for growth. Through reflection, students gain insight into their learning processes, refine their strategies, and cultivate a deeper understanding of themselves as learners.

Agents of Innovation and Change: In PBL, students are not just passive recipients of knowledge but active agents of innovation and change. Empowered with the skills, knowledge, and mindset to tackle complex challenges, students become drivers of progress, proposing creative solutions to real-world problems. Through their innovative thinking and entrepreneurial spirit, students make meaningful contributions to their communities, addressing pressing societal issues and making a positive impact on the world around them.

Key Responsibilities of Students in PBL:

1. Identifying learning objectives and delineating pathways for exploration.
2. Engaging in self-directed inquiry and research to unearth relevant information and perspectives.
3. Collaborating with peers to brainstorm ideas, share insights, and co-create solutions.
4. Synthesizing information, critically evaluating evidence, and constructing well-reasoned solutions.
5. Presenting findings and solutions cogently, articulating rationale and insights gained through the process.
6. Reflecting on learning experiences, identifying areas for growth, and embracing iterative refinement.

The Synergy of Teacher-Student Collaboration: Nurturing Intellectual Alchemy

At the heart of problem-based learning lies the synergistic collaboration between teachers and students, an alchemical fusion that transcends traditional hierarchies to foster a culture of shared inquiry, mutual respect, and collective growth. As teachers orchestrate the symphony of intellectual inquiry, students imbue it with vitality, curiosity, and innovation, forging a dynamic ecosystem where knowledge is co-created, discoveries are made, and boundaries are transcended.

In the ever-evolving landscape of education, problem-based learning emerges as a beacon of pedagogical innovation, reshaping traditional paradigms to empower students as architects of their learning odyssey. Within this transformative framework, teachers assume the roles of intellectual orchestrators, while students metamorphose into explorers of knowledge and agents of innovation. Through their symbiotic collaboration, teachers and students propel the learning journey forward, nurturing a culture of inquiry, collaboration, and lifelong

learning. As we embrace the evolutionary dynamics of problem-based learning, we embark on a transformative odyssey where the boundaries of knowledge are surpassed, and the horizons of possibility are expanded.

References

1. Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In *New directions for teaching and learning* (Vol. 1996, No. 68, pp. 3-12).
2. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
3. Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
4. Dolmans, D. H., & Schmidt, H. G. (1996). What do we know about cognitive and motivational effects of small group tutorials in problem-based learning? *Advances in Health Sciences Education*, 1(3), 281-297.
5. Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(89), 15-30.
6. Savin-Baden, M., & Major, C. H. (Eds.). (2004). *Foundations of problem-based learning*. McGraw-Hill Education (UK).
7. Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.
8. Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 21-39.
9. Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52-81.
10. Hung, W. (2009). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), 5-19.
11. Schmidt, H. G., & Moust, J. H. (1998). What makes a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula. *Academic Medicine*, 73(3), 309-317.
12. Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.

Omirtayeva Zh.

L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Astana, Kazakhstan

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Работа выполнена под руководством Алдабердикызы А., PhD, доц.

Аннотация. Проблемно-ориентированное обучение (PBL) стало трансформационным образовательным подходом, который позволяет студентам стать активными участниками учебного процесса. В этой динамичной модели и преподаватели, и студенты играют ключевую роль в развитии исследований, критического мышления и сотрудничества. В статье рассматривается роль преподавателей и студентов в PBL, выделяются их ключевые обязанности и синергетические отношения, которые двигают процесс обучения вперед.

Статья рассматривает роль учителей как фасилитаторов исследования, разработчиков аутентичных проблем, поставщиков вспомогательных средств и поддержки, культиваторов сотрудничества и оценщиков обучения. Аналогичным образом, в статье рассматривается роль как активных участников в определении проблем, участников совместной работы, критически мыслящих людей, а также проводников инноваций и изменений. Благодаря совместной работе учителя и ученики создают динамичную учебную среду поисков, исследований и размышлений. Преобразующий потенциал проблемно-ориентированного обучения развивает навыки обучения на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение (PBL), обучение, основанное на запросах, сотрудничество, самонаправленное обучение.

Поликарпова М.С.

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

mariya.ser.polikarpova@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается метод обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка в школе. Перечислены преимущества такого подхода, а также различные методы реализации метода обучения в сотрудничестве. Описана необходимость и важность использования данного метода на уроках иностранного языка в школе.

Ключевые слова: иностранный язык; преимущества обучения в сотрудничестве; методы реализации обучения в сотрудничестве; развитие навыков; применение современных технологий.

В настоящее время очень важно владеть иностранными языками, этот навык открывает множество возможностей как в личной, так и в профессиональной сфере. Однако, успешное освоение нового языка требует использование эффективных методов обучения. Одним из таких методов, активно применяемых на уроках иностранного языка в школе, является метод обучения в сотрудничестве. В данной статье мы рассмотрим преимущества такого подхода и методы его реализации.

Перед тем, как рассмотреть достоинства и способы реализации обучения в сотрудничестве, дадим определение самому термину. Обучение в сотрудничестве - это такой подход в преподавании иностранного языка, который предполагает совместную групповую работу учащихся над решением определенной проблемы, темы или вопроса. Структура задания выстроена таким образом, что все участники команды взаимосвязаны и взаимозависимы, при этом являются вполне самостоятельными в овладении материалом и решении задач [Бондаревская 2000: 667].

Рассматриваемый метод преподавания иностранного языка имеет некоторые преимущества. Одним из них является возможность стимуляции общения. Благодаря атмосфере, которая создается в процессе использования данного метода, ученики чувствуют себя комфортно на уроке, поэтому у них появляется мотивация общаться на иностранном языке. Это помогает им развивать навыки коммуникации и способствует наиболее эффективному усвоению языкового материала [Селевко 1998: 275].

Благодаря данному методу преподавания ученики также развивают свое критическое мышление. Обучение в сотрудничестве подразумевает выполнение таких заданий которые вынуждают учеников анализировать информацию, выражать свое мнение, аргументировать свои решения, находят компромиссы и приходят к согласию. С помощью этих навыков у учеников развивается логическое мышление и они учатся принимать обоснованные решения.

Обучение в сотрудничестве повышает мотивацию и интерес учеников к изучению иностранного языка. Поддержка друг друга и взаимное влияние членов группы значительно увеличивают энтузиазм у обучающихся к учебному процессу. Кроме того, работа в таких условиях они могут замечать свой прогресс и успешно преодолевать сложности, получая обратную связь от своих партнеров по учебе [Куклина 1998: 191].

Также, работа в сотрудничестве имеет такое достоинство, как развитие у учеников социальных навыков. Школьники учатся слушать, выражать свои мысли, находить решение конфликтам, работать в команде и многое другое. Социальные навыки полезны для различных сфер жизни, поэтому они являются не менее важными, чем навык владения иностранным языком.

Стоит упомянуть стимуляцию творческого подхода при обучении в сотрудничестве на уроках иностранного языка в школе. Ученики могут вместе придумывать нестандартные пути использования и запоминания учебного материала, создавать собственные проекты и игры, разыгрывать представления на иностранном языке. Все это делает обучение иностранным языкам интересным увлекательным процессом.

Еще одним преимуществом является активное участие учеников. При работе в парах или группах, ученики активно взаимодействуют друг с другом, делятся знаниями и умениями, они заинтересованы в процессе. Такое поведение помогает более эффективно усвоить предоставленный материал. Такой метод, как обучение в сотрудничестве, сохраняет высокую мотивацию у учеников в процессе выполнения заданий, поддерживает их активное участие и способствует лучшему запоминанию учебного материала.

Наконец, не менее важным преимуществом использования такого подхода, как обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка в школе, является индивидуальный и групповой подход. Ученики могут работать как в парах, так и в группах. Это зависит от их уровня знаний, а у обучающихся даже в одном классе он может быть совершенно разным. Все это способствует тому, что ученики с более высоким уровнем владения языком могут помогать менее опытным, а те, в свою очередь, могут чему-то научиться у более продвинутых своих одноклассников.

Для использования такого подхода обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка в школе, существуют различные методы его реализации. Одним из таких способов является включение парных и

групповых упражнений, то есть проектов, которые подразумевают работу в парах или группах. К примеру, это может быть обсуждение текста, создание проекта или презентации на иностранном языке, игровые упражнения и другие. Такой метод развивает коммуникативные навыки, навыки сотрудничества, а также способствует углубленному изучению языка.

Еще одним эффективным способом реализации обучения в сотрудничестве может служить проведение дискуссий и дебатов. Организация таких заданий на уроках иностранного языка в школе помогает ученикам развивать навык убеждения, умения аргументировать свою точку зрения и высказывания собственного мнения на иностранном языке [Леонтьев 1999: 365].

Ролевые игры являются еще одним методом реализации обучения в сотрудничестве. С помощью этого способа можно отлично практиковать языковые навыки в реальных ситуациях, таких как поход в магазин или проезд на общественном транспорте. Ученики могут примерять на себя роли разных персонажей, в разных ситуациях, таким образом эффективнее усваивая и запоминая языковой материал.

Совместное решение задач также является одним из способов реализации данного подхода. Благодаря заданиям, требующим сотрудничества для их выполнения, ученики развивают свои коммуникативные навыки и укрепляют свои взаимоотношения с одноклассниками. Такими заданиями могут быть головоломки, кроссворды и так далее.

Использование современных технологий может также быть эффективным инструментом для реализации обучения в сотрудничестве. Например, это могут быть различные онлайн-платформы, с помощью которых ученики способны обмениваться информацией. К тому же, разнообразные ресурсы для совместной работы или приложения для

обучения языку с опцией коммуникации с другими учащимися [Полат 2002: 272].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что обучение в сотрудничестве представляет собой очень эффективный метод преподавания иностранного языка в школе. С помощью него ученики развивают не только языковые, но и социальные навыки. Более того, у них повышается мотивацию к обучению, развивается критическое мышление и их творческие способности. Учитель также должен подходить творчески к применению этого подхода, использовать разнообразные методы и технологии, благодаря чему учебный процесс становится интересным и увлекательным для каждого ученика.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. - Ростов на Дону, 2000. - 667 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 275 с.
3. Куклина С. С. Учебная деятельность школьников по овладению иноязычным общением. Киров: Изд во ВГПУ, 1998. - 191 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения - М., 1999. - 365 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С. Полат. - М., 2002. - 272 с.

Polikarpova M.S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

COLLABORATIVE LEARNING OPPORTUNITIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT SCHOOL

The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. The article examines the method of collaborative learning in foreign language classes at school. It lists the advantages of this approach, as well as various methods of implementing collaborative learning. The necessity and importance of using this method in foreign language classes at school are described.

Keywords: foreign language; advantages of collaborative learning; methods of implementing collaborative learning; skills development; application of modern technologies.

Попова А.С.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

Popova.ok.7779@mail.ru

МЕТОД КЕЙСА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация. В статье исследуется проблема эффективности использования кейс-технологии, направленной на формирование критического мышления студентов на занятиях по изучению курса «История литературы Великобритании и США». Для достижения цели исследования, которая состоит в теоретическом обосновании использования кейсов в образовательном процессе и разработке практических занятий с применением кейс-технологий по дисциплине «История литературы Великобритании и США» в высшем учебном заведении по направлению «Педагогическое образование», рассматриваются критерии и структура кейса, а также приемы формирования критического мышления, которые активно применяются при работе с кейсами.

Ключевые слова: кейс-технологии; кейс; педагогика; литература; критическое мышление.

Сегодня в эпоху стремительных изменений в обществе возникает все больше возможностей для самореализации личности. В результате повсеместного проникновения информационных технологий во все сферы жизни, увеличения объёма информации, человек вынужден учиться её осмысливать, анализировать. Как указывает профессор из Калифорнийского университета Жаме Кассио (Jamaïs Cascio): «Мы живем в век хаоса – эпоху, которая интенсивно, почти насильственно отвергает структуру. Это не просто нестабильность, это реальность, которая, похоже, активно сопротивляется попыткам понять, что происходит» [4]. Становление информационного общества бросает вызов системе образования, которая сегодня переживает переходный период, заставляя педагогов искать новые формы и методы обучения, пути подготовки студентов к новой социальной действительности и способы их защиты от манипуляции сознанием.

Преподаватели всё больше внимания уделяют подготовке личности, способной доказательно и убедительно обосновать собственную точку зрения, отличить истинную информацию от ложной, факт от предположения, выявить проблему и предложить варианты решения, основываясь на собственном опыте и приобретенных знаниях. Из этого следует что, необходима подготовка выпускников с достаточным уровнем сформированности критического мышления, являющегося неотъемлемой частью их профессиональной компетентности. Среди исследователей, занимающихся проблемой формирования критического мышления можно отметить как зарубежных, так и отечественных ученых: Ч. Темпл, Ф.Ф Минкина, Дж. Дьюи, А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина, С.И. Заир-Бек, причем Л.А. Рыбаку, М. Векслеру и А.И. Липкиной принадлежат первые исследования, начатые в 70-е годы XX века.

Современному педагогу приходится искать различные практики воспитания и обучения, развивающие культуру мышления, позволяющие реализовать потенциал обучающихся. В формировании у студентов умения рассматривать проблемы с разных точек зрения, строить логические выводы, главное – применять полученные навыки и знания в различных ситуациях общения – особое значение имеет приобщение к зарубежной литературе и культуре стран мира.

Вуз не может остаться в стороне от этих изменений. Для этого необходимо организовать образовательный процесс изучения зарубежной литературы так, чтобы, подтолкнуть его участников к самореализации, осмыслению, вовлечь в события, заинтересовать для обеспечения успешного перехода из пассивных потребителей знаний в соавторы. Что привело к внедрению в вузовскую практику проблемно-ситуационного обучения, методики научного поиска, позволяющих формировать универсальные компетенции, в том числе критическое мышление. В этом случае

преподаватель предстает как ученый-ментор, что владеет инновационными методами обучения.

Одним из наиболее продуктивных способов организации проблемно-ситуационного обучения с использованием тематических исследований является кейс-технология (Case Study). Исследование литературы по теме работы показало, что вопросам проблемного обучения уделяли внимание такие исследователи, как Ю.К. Бабанский, В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.А. Ильницкая.

Данный метод основывается на трёх компонентах: осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем. «Кейс-метод представляет собой технику активного обучения, заключающуюся в использовании конкретных учебных ситуаций при организации процесса обучения, нацеленную на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения с последующим разбором на учебных занятиях» [1].

В отличие от привычных методов преподавания дисциплины «История литературы Великобритании и США» в вузах, где основной формой организации учебного процесса является лекция и при этом участие студентов в занятии минимально, кейс-метод требует активного участия в процессе обучения, способствует формированию умения строить свои умозаключения и делать выводы, думать о последствиях решений.

Совместная деятельность педагога и обучающегося с использованием проблемных методов гарантирует результат и обеспечивает комфортные условия не только для усвоения большого объема знаний, но и умения апеллировать полученной информацией, применять теоретические знания на практике, принимать верное решение, выбрав лучший вариант, поскольку такие технологии обеспечивают образовательные потребности каждого ученика в соответствии его индивидуальным особенностям, способствуют формированию умения работать в команде, что позволяет развивать культуру диалога в совместной деятельности. Кроме того, кейс-технология направлена

на усвоение основных компетенций в процессе самостоятельной деятельности студентов по разрешению проблемной ситуации и основывается на критическом мышлении, которое является важным условием для поиска разных способов и подходов для устранения проблемы.

Значительный вклад в исследование, разработку и внедрение кейс-метода внесли Г.А. Брянский, О.В. Козлова, В.Я. Платов, Г.Н. Прозументова, О.А. Овсянников, А.А. Вербицкий, А.М. Гальскова, Г.А. Долгорукова, Н.Д. Китайгородская, Я.М. Колкер, Г.С. Ричардсон, Е.Н. Соловова, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмина и др.

Кейс-технология может быть успешно использована на занятиях курса «История литературы Великобритании и США», поскольку художественные произведения мировой классики полностью подходят для изучения с помощью данной технологии – «их идейным содержанием является не внешняя составляющая, а глубокий внутренний мир героев, их искания, морально-этическая подоплека поступков. Все это – сфера жизни человека, не поддающаяся однозначной оценке, то есть подразумевается различная трактовка одного и того же характера или поступка, есть противоречия, проблемность. Это и дает базу для создания кейса» [3]. Так, изучая творчество Ч. Диккенса основой обсуждения является «Специфика литературы Викторианской эпохи». Учащимся необходимо проанализировать проблему и ответить на вопросы, например:

- В чем заключается специфика литературы Викторианской эпохи?
- Какие важнейшие нравственные и философские вопросы бытия рассматриваются в викторианской литературе?
- Как раскрывается проблема положительного героя в творчестве Диккенса?
- Каковы особенности образов героев викторианских романов?
- В чем проявляются противоречия викторианского сознания?

– Дж. Оруэлл утверждает: «Диккенс постоянно призывает к совершенствованию духа ...», как вы понимаете данные слова?

Педагог организует групповую работу студентов с применением кейс-метода. Результатом должны стать исследовательские статьи и устные сообщения. При работе с кейсом студентам приходится использовать не только теоретические знания для решения необходимой ситуации, но и анализировать собственный опыт, оценивать и выбирать лучший вариант решения проблемы.

Предлагаем следующий алгоритм работы с кейсами:

1. Прочитайте кейс несколько раз (бегло и осознанно). Познакомьтесь с ситуацией, изучите факты, определите проблему, сформулируйте задачи.

2. Проанализируйте информацию подробно, произведите отбор фактов (важные и второстепенные, проверенные и недостоверные, факты и предположения, требующие доказательства), проверьте достоверность и объективность, работайте с различными источниками.

3. Обсудите, найдите и предложите возможные решения проблемы, делайте заметки.

4. Оцените предложенные решения, выберите наиболее подходящее, рассматривая их положительные и отрицательные стороны.

Одной из важных задач является – поддержка интереса к чтению. Применение кейсов на занятиях позволяет избегать монотонности в работе над художественным текстом, что мотивирует и повышает интерес к прочитанному? помогает студентам творчески подходить к процессу обучения, самостоятельно добывать новые знания. При этом преподаватель и обучающийся имеют равноправные отношения, каждый из них может участвовать в обсуждении. Для формирования критического мышления студентов на основе метода кейс-стади мы предлагаем варианты использования различных проблемных кейсов на практических занятиях по

изучению курса «История литературы Великобритании и США». Кейсы включают в себя определённую проблему или конфликт, который предлагается решить и прийти к выводам.

Вопросы проблемного характера, применяемые в кейсах, позволяют не только изучить содержание прочитанного, но и обсудить мотивы поведения героев, их поступки. Например, работа над произведением Шекспира «Ромео и Джульетта» позволяет обсудить проблему любви и смерти. Так, можно студентам предложить прочитать выразительно фрагмент из трагедии «Ромео и Джульетта» (акт II сцена 2) на английском и русском языках и после обсуждения написать эссе «Что помешало счастью влюбленных?».

Обучающиеся должны рассмотреть проблемы влюбленных с разных точек зрения. Ответить на вопросы:

- Может ли любовь победить смерть?
- Почему их любовь обречена на гибель?
- Почему данная сцена является ключевым моментом для развития дальнейших отношений между Ромео и Джульеттой?

Большинство видят в трагедии победу любви над смертью, а не смерти над любовью, часть учащихся считает, что сексуальное желание у героев преобладало над духовным содержанием, а кто-то усматривает у Ромео и Джульетты деструктивное поведение – склонность к самоубийству, поэтому смерть от любви – естественный результат их отношений. Проблемные задания, которые основаны на рассмотрении ситуации, событий с разных точек зрения способствуют формированию критического мышления и мотивации.

Одним из эффективных приемов развития умений критического мышления, применяемых в кейс технологии является комментирование текста. Студентам предлагается ряд высказываний героев, авторов произведений, которые они должны обсудить, исходя из своих убеждений и принципов, дать им оценку, согласиться или опровергнуть,

аргументированно представить в устном ответе. Например, изучая творчество Диккенса можно предложить отрывок из романа «Повесть о двух городах», где автор описывает свою эпоху: «Это было лучшее из всех времен, это было худшее из всех времен; это был век мудрости, это был век глупости; это была эпоха веры, это была эпоха безверия; это были годы света, это были годы мрака; это была весна надежд, это была зима отчаяния; у нас было все впереди, у нас не было ничего впереди; все мы стремительно мчались в рай, все мы стремительно мчались в ад, – словом, то время было так похоже на наше, что наиболее крикливые его представители требовали, чтобы к нему применялась и в дурном и хорошем лишь превосходная степень сравнения» [2].

Формирование критического мышления осуществляется при определении стилистических приемов, которые использует автор, работе с лексическим материалом. Студенты проводят литературоведческий анализ, определяя средства выразительности, объясняя, как они помогают выстраивать образ героя, показывая его внутренний мир, отношение к действительности. Например, изучая творчество Э. По, педагог предлагает прочитать и проанализировать стихотворение Э. По «Аннабель Ли», в котором с помощью символов автор выражает идею бессмертной любви. Подготовить сообщение на английском на тему: «The role of symbols in the poem «Annabel Lee». Результат решения кейсов может быть представлен в виде доклада, эссе, презентации, сочинения, отзыва, устного выступления и др.

Таким образом, в ходе применения проблемно-поисковых заданий как части кейс-технологии, студенты приобретают навыки самообразования, творческого анализа и рефлексии как составляющих критического мышления, учатся критически интерпретировать факты. В процессе применения межкультурного чтения как элемента кейса при изучении курса «История литературы Великобритании и США» обучающиеся выявляют

проблему, ее причины, сравнивают и обобщают прочитанное, анализируют поступки героев (причины и следствия), соотносят собственные убеждения с авторским взглядом и мнением сокурсников, и в результате развивают умение критически мыслить.

Касаемо учебного курса «История литературы Великобритании и США» нужно учитывать тот факт, что кейс-технология не должна быть единственной в обучении студентов. Эффективным будет сочетание традиционных методов с инновационными.

После проведения разработанных кейсов, можно отметить положительную динамику результатов.

Для определения эффективности проведённой работы, в конце учебного года проведен «Тест оценки критического мышления» Л. Старки (Starkey critical thinking test) в адаптации Е.Л. Луценко (*Таблица 1*) [5], что позволяет отследить динамику в результате применения кейс-методов обучения. В соответствии с тестом Л. Старки учащиеся должны проанализировать предложенную проблемную ситуацию и, придя к логическому заключению, выбрать один из предложенных вариантов ответа. Данная методика направлена на оценку умения делать вывод из нескольких связанных между собой фактов.

Таблица 1. Динамика уровней сформированности критического мышления у студентов на начало и конец учебного года

Уровень критического мышления	Процентное соотношение на начало учебного года	Процентное соотношение на конец учебного года
Высокий уровень сформированности	21 %	43 %
Средний уровень сформированности	32 %	34 %
Низкий уровень сформированности	47 %	23%

Результаты исследования, полученные в начале учебного года, показывают низкий уровень сформированности критического мышления у студентов, что доказывает необходимость применения инновационных методов, в том числе кейс-технологии на занятиях в вузе.

Сопоставив результаты можно сделать вывод, что у студентов повысился уровень сформированности критического мышления в два раза, средний – повысился незначительно (вероятно, это связано с тем, что процесс формирования и развития занимает у некоторых обучающихся более продолжительное время и проявится в будущем), а низкий показатель уровня критического мышления снизился в два раза. Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что у обучающихся лучше развит компонент критического мышления, связанный с умозаключениями, а хуже всего – способность распознавать манипуляции и интерпретацией фактов. Студенты в большей части не используют навыки критического мышления для достижения цели и решения проблем. Можно сделать вывод о том, что в сложившейся ситуации проблема развития критического мышления остается открытой, в связи с этим актуально применение инновационных методов обучения, в том числе кейс-технологий, обеспечивающих формирование основных компетенций.

Учащиеся работали над кейсом впервые и показали большую заинтересованность. Такая деятельность положительно повлияла на каждого студента, командная работа способствовала сплочению группы и развитию коммуникативных умений.

После проведения заключительного занятия по теме с целью определения уровня мотивации студентам предложили написать эссе «Инновационные и традиционные формы работы на занятии: за и против». 85 % учащихся ответили, что хотели бы в дальнейшем работать с кейсами. В своих эссе некоторые студенты писали о трудностях в общении, наличии страха высказаться, выступать публично, выражать свои мысли на

иностранном языке. Не смотря на сложности, у обучающихся можно наблюдать положительную динамику, их результаты улучшились. Об этом свидетельствует отсутствие отрицательных высказываний в эссе и на этапе рефлексии.

Анализ результатов контрольного исследования подтвердил эффективность разработанной системы работы с использованием инновационных проблемных технологий на материале зарубежной литературы. Упражнения такого типа учат критически мыслить, рассуждать, делать выводы, находить решение, работать с текстом и любым источником информации, повышают творческую активность, формируют навыки коммуникации. Применение элементов кейс-технологии на занятиях по изучению курса «История литературы Великобритании и США» подтолкнет молодых людей к удивительному миру чтения.

Литература

1. Абрамова С.Ю. Использование кейс-метода на уроках английского языка / С.Ю. Абрамова, Ю.В. Белозерова. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 94-96. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7466/> (дата обращения: 30.01.2024).
2. Дикенс Ч. Повесть о двух городах: пер. с англ. Е.Г. Бекетовой. – СПб.: СЗКЭО, 2023.
3. Шимутина Е.В. Кейс-технологии в учебном процессе / Е.В. Шимутина // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 172-179.
4. Facing the Age of Chaos / Jamais Cascio Blog at Medium. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата публикации: 29.04.2020; дата обращения: 04.01.2022).
5. Starkey L. Critical thinking skills success: in 20 minutes a day. – New York: Learning Express, 2004. – URL: <https://www.orthodiet.org/wp-content/uploads/2015/04/CRITICAL-THINKING-SKILLS-SUCCESS-IN-20-MINUTES-A-DAY-Lauren-Starkey.pdf> (дата обращения: 16.04.24).

Popova A.S.

Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, Russia
**THE CASE STUDY METHOD AS AN EFFECTIVE WAY OF TEACHING FOREIGN
LITERATURE AT THE UNIVERSITY**

*The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., PhD of Philological Sciences,
associate professor*

Abstracts. The article examines the problem of the effectiveness of using case technology aimed at developing the critical thinking of students in classes studying the course «History of Literature of Great Britain and the USA». To achieve the goal of the study, which is a theoretical

justification for the use of cases in the educational process and the development of practical classes using case technologies in the discipline «History of Literature of Great Britain and the USA» in a higher educational institution in the direction of «Teacher Education», the criteria and structure of the case are considered, as well as techniques for developing critical thinking, which are actively used when working with cases.

Keywords: case technology; case study; pedagogy; literature; critical thinking.

Ротанова А.Д.

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

rotanovaanna.21@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

доктора филол. наук, доц.

Аннотация. В статье исследуется эффективность применения метода проектов в процессе формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в средней школе. В ходе опытного обучения были апробированы, специально разработанные проекты для УМК «Английский язык. 6 класс (Серия Rainbow English)» О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, К. М. Барановой. Результаты исследования подтверждают гипотезу об эффективности метода проектов для формирования социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; метод проектов; Е. С. Полат; урок английского языка

Проектная технология является актуальным способом для формирования социокультурной компетенции. Метод проектов не является новым средством при обучении иностранному языку. Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик, Е. С. Полат в своих работах рассматривали данную технологию. В педагогике понятие «метод проектов» связывают с именем американского философа Дж. Дьюи и его учеником В. Х. Килпатриком. Согласно воззрениям Дж. Дьюи, истинным и ценным является только то, что полезно

людям, что дает практический результат и направлено на благо всего общества, а для успешности и мотивации в выполнении заданий, необходимо показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях. Именно поэтому ученика необходимо поставить в знакомую ситуацию, поставив проблему таким образом, чтобы ее можно было решить, применив собственный опыт и накопленные за время обучения знания. У. Килпатрик обозначил «проект» как «действие, имеющее намерение быть выполненным от всего сердца» (heartly purposeful act).

В отечественной педагогике подробно изучением использования метода проектов в обучении иностранному языку занимается Е.С. Полат. Она определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом [Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Иностранные языки в школе - № 2, 3 - 2000 г.]. Данный подход к обучению, по мнению профессора, предполагает перенос акцента со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся.

На наш взгляд, метод проекта помогает решить важную задачу при обучении иностранному языку – формирование социокультурной компетенции, которая представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способности пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М: АСТ–Астрель: Хранитель, 2008. – 746 с., с. 316]. В связи с этим целью нашего исследования является попытка доказать эффективность метода проекта для формирования социокультурной компетенции.

В ходе работы над исследованием нами были разработаны и апробированы проекты для УМК «Английский язык. 6 класс (Серия Rainbow

English)» О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, К. М. Барановой. Учебник и содержащийся в нем материал способствует формированию данной компетенции. УМК предлагает учащимся страноведческий материал, касающийся России и стран изучаемого языка – Великобритании и США. Первый раздел включает в себя информацию о Москве и Санкт-Петербурге. Второй раздел включает в себя материал о Великобритании: географическое положение, достопримечательности, популярные места. Следующий раздел содержит информацию о праздниках и традициях Великобритании. Вторая часть учебника посвящена материалу о США: географическое положение, история, традиции и культура.

Однако несмотря на большое количество страноведческих текстов, они не носят разнообразный характер. Гипотезой нашего исследования явилось предположение, что, если ввести метод проектов, учащиеся получат более глубокие социокультурные знания. Для этого были разработаны проекты по всем темам учебника.

Перед внедрением метода проектов, нами было принято решение провести входное тестирование, чтобы оценить уровень владения страноведческим материалом. Первый раздел учебника называется «Two capitals», поэтому тестирование включало в себя вопросы, касающиеся истории и культуры Москвы и Санкт-Петербурга. Результаты входного тестирования позволили сделать вывод о низком уровне владения материала. Последующий опрос показал, что для более 50% опрошенных (7 человек из 12), вопросы были очень трудными. Для одной трети (4 человека из 12) при выборе ответа возникали сложности и только один ученик посчитал вопросы легкими.

После проведения тестирования, учащиеся в течение двух месяцев работали над страноведческими текстами и заданиями к ним, которые содержатся в рабочей программе. Нами было разработано несколько вариантов проектной работы:

1. Презентация «Путешествие по Москве и Санкт-Петербургу. Связь прошлого и настоящего»;
2. Сочинение на тему «История моего города»;
3. Эссе на тему «Москва или Санкт-Петербург: в каком городе я хотел(а) бы жить?»;
4. Создание блога-путешественника.

Оценив способности учеников и временные ограничения, нами было решено выбрать первый вариант проекта в качестве завершающего этапа изучения первого раздела учебника.

Работа над проектом состоит из нескольких этапов. Первый этап – разработка проектных заданий. Учащиеся получили задание и определили, над чем именно они будут работать. На данном этапе каждый ученик искал интересный для себя культурный или исторический объект Санкт-Петербурга или Москвы. Вторым этапом является выполнение проектной работы. На этой стадии ученикам необходимо решить, где лучше найти необходимый материал, как записать и оформить полученные данные, как преподнести информацию классу. Учитель выступает в роли помощника, он направляет и помогает организовать работу, если это необходимо. На третьем этапе происходит оформление проекта. Каждый ученик собирает найденную информацию и представляет ее в виде презентации, а также готовит сопроводительный текст. На следующем этапе происходит презентация проекта. Мы выбрали форму представления проектной работы в виде презентации перед классом. В текстах презентаций и выступлений ошибок не было, ответы учащихся были содержательными. Во время презентации своих проектов, ученики чувствовали себя свободно, фонетических ошибок не совершали. Также нами был замечен интерес к ответам других, учащиеся слушали других и не отвлекались, после выступлений задавали вопросы. Последний этап предполагает рефлексию –

учитель оценивает проекты, учащиеся делятся своими эмоциями во время подготовки и ответа.

После проведения заключительного урока по разделу, учащимся было предложено пройти выходное тестирование. В отличие от входного тестирования, вопросы были заданы на английском языке, 4 вопроса из 10 были с открытым ответом.

Выходное тестирование проводилось среди 12 учащихся и результаты значительно отличаются от результатов входного тестирования. На половину вопросов (5) правильно ответили все ученики. Самым трудным вопросом оказался вопрос «Which house is the same age as St. Petersburg?», с ним справились 8 опрошенных.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение, что, введение метода проектов в процесс обучения способствует формированию у учащихся более глубоких социокультурных знаний. Сравнение показателей входного и выходного тестирований доказало гипотезу. Таким образом, можно говорить, что метод проектов является актуальным и эффективным способом для формирования социокультурной компетенции.

Литература

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе – 2000 г. – № 2, 3
2. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М: АСТ– Астрель: Хранитель, 2008. – 746 с.
3. Дьюи Дж. От ребенка к миру, от мира — к ребенку / Дж. Дьюи; сост., вступ. ст. Г. Б. Корнетов. — Москва: Карапуз, 2009. — 352 с.
4. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик; пер. с 7-го англ. изд. Е. Н. Янжул; с предисл. Н. В. Чехова. — Ленинград: Брокгауз–Ефрон, 1925. — 43 с.
5. Килпатрик В. Х. Основы метода / В. Х. Килпатрик; сжатый пер. с англ. Н. Н. Ильина; в изложении Н. Н. и М. Ф. Ильиных; с введением проф. С. С. Моложавого; Народный комиссариат просвещения РСФСР. — Москва; Ленинград: Госиздат, 1928. — 114 с.

Rotanova A. D.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

USING THE PROJECT METHOD FOR THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LESSONS

*The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences,
associate professor*

Abstract. The article examines the effectiveness of the project method in the process of forming socio-cultural competence in English lessons in secondary school. During the experiential learning, specially designed projects for the educational complex «English. 6th grade («Rainbow English» series)» O. V. Afanasyeva, I. V. Mikheeva, K. M. Baranova were tested. The results of the study confirm the hypothesis about the effectiveness of the project method for the formation of socio-cultural competence.

Keywords: sociocultural competence; project method; E. S. Polat; English lesson.

Стрельцова А.О.

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

strieltsova-2001@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С СДВГ

Работа выполнена под руководством Шишовой М.А., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. Статья освещает когнитивные затруднения школьников с СДВГ при изучении иностранных языков. На базе ключевых характеристик синдрома приводится ряд методических рекомендаций по организации учебного процесса, а также предлагается комплекс заданий, разработанных с учетом описанных особенностей.

Ключевые слова: СДВГ, внимание, физическая активность, реакция, гиперактивность, метод, наглядность.

В настоящее время значительно увеличилось количество детей с особенностями развития. К их числу можно отнести детей с СДВГ. Данный синдром характеризуется наличием у детей следующих симптомов: гиперактивность, невнимательность, импульсивность, низкая концентрация внимания. Учащиеся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью способны концентрировать внимание несколько минут, вследствие чего они рассеяны, не в силах справиться с заданием без помощи учителя, для них характерен резкий скачок от одного вида деятельности к другому.

Школьники с СДВГ много отвлекаются, в результате этого пропускают информацию, которую им преподносит учитель, не выполняют его просьбы, забывая, что нужно было сделать. Также учащиеся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью свойственна избыточная двигательная активность. Как правило, она бесцельна и не соответствует тем реалиям, в которых находится ребёнок. Ввиду психофизиологических особенностей детям с СДВГ тяжело осваивать образовательную программу наравне со сверстниками, у которых нет данного синдрома. Характер этих трудностей требует подходов, учитывающих потребность детей в физической активности и смене вида деятельности во время учебного процесса.

В этой связи хорошо себя зарекомендовало использование метода «Total Physical Response» (полное физическое реагирование). Исходя из толкования предложенного подхода, обучение английскому языку осуществляется посредством физической активности. [Richards, 2001]. Данный метод направлен на потребность учащихся с СДВГ в действии, уменьшает стресс. В качестве примера использования данного метода можно привести упражнение «Саймон говорит». Задание включает в себя набор определённых действий, которые учащиеся должны выполнять при условии, что учитель произносит слова: «Саймон говорит». Данное упражнение способствует повышению уровня концентрации внимания учащихся и успешному усвоению учебного материала наравне со сверстниками без СДВГ.

Также может быть рекомендован подход «Task-Based Language Teaching» (обучение языку, основанное на задачах). Основная предпосылка этого метода основана на том, что изучение иностранного языка проходит в виде выполнения конкретной деятельности (неязыковой). Т. е. знания, приобретённые в ходе выполнения этой деятельности, имеют побочный характер. Представленный метод в своей основе смещает фокус с изучения языка на его использование на практике. Задачей метода является показать

детям, что знания, получаемые в обучении, применяются в жизненных ситуациях повсеместно. Именно поэтому необходимо знать определённые грамматические структуры и лексику.

«Rod Battleship» (морской бой с помощью цветных карандашей) – отличное упражнение, которое можно использовать при повторении предлогов. Это упражнение похоже на обычную игру в морской бой. Учащиеся, работающие в парах, не должны видеть, что делает каждый из них. Один ученик создает трехмерную картинку с помощью карандашей (на своей стороне стола). Оба они имеют одинаковый набор карандашей.

– Когда первый ученик берет цветной карандаш и изображает палочку, он дает указания партнеру, чтобы тот мог создать идентичную картинку. Например: “Возьми зеленый карандаш. Положи его на стол. Возьми красный карандаш. Положи его поверх зеленого. Возьми синий карандаш. Положи его слева от зеленого.”;

– когда картинка собрана, учащиеся сравнивают результаты;

– после этого они меняются ролями.

Это упражнение наглядное и требует внимания к инструкциям. Предложенный подход имеет ряд преимуществ:

1. Учащиеся более мотивированы, когда осознают, что их усилия и старания направлены на решение реальных задач и в конечном счёте принесут положительный результат;

2. «Task-Based Language Teaching» развивает у школьников навыки критического мышления, проблемного решения, коммуникации и сотрудничества;

3. данный метод обучения способствует развитию у детей навыков и умений, которые пригодятся им в дальнейшем;

4. подход «Task-Based Language Teaching» предоставляет педагогам, работающим с детьми с СДВГ, возможность принять во внимание знания учащихся и их интересы. Также, благодаря данному подходу, учителя имеют

широкий выбор задач, которые могут быть предложены ученикам с целью удовлетворения их потребностей.

Хорошо показал себя и подход «The Silent Way», который, в свою очередь, является частью прямого метода [Palmer, 1925]. Многие учёные критикуют прямой метод обучения иностранному языку, но несмотря на это, он может быть более продуктивен конкретно с детьми с СДВГ. «The Silent Way» может быть рекомендован как вспомогательный, так как имеет ряд преимуществ для школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. При обучении по данному методу учитель использует минимум словесных объяснений и вместо этого отдаёт предпочтение наглядным пособиям, чтобы помочь учащимся усвоить новые понятия. Это позволяет школьникам учиться в своем собственном темпе и самостоятельно разбираться в том, как работает язык [Gattegno, 1972]. Данный метод основан на визуальном и эмпирическом (практическом) обучении. Предлагается упражнение, которое позволит закрепить лексику и повторить грамматические явления: «Члены семьи». Для этого упражнения вам понадобится картинка с изображением семьи.

Алгоритм работы:

– укажите на себя и произнесите свое имя. Произнесите: “This is Kate” (Подразумевается, что ученики уже владеют фразой “My name is”, чтобы не возникло путаницы при выполнении). Покажите на других учеников и произнесите: “This is Dima”, “This is Mary”;

– когда задействованы учащиеся с СДВГ, рекомендуется часто менять виды деятельности в этот момент, выполняя какое-нибудь упражнение, используя ту же структуру и уже известную лексику;

– на следующих уроках вы можете продолжить изучение остальной части лексики по теме «Члены семьи», постепенно добавляя новую грамматику;

Подход «The Silent Way» имеет множество преимуществ для обучения иностранному языку детей с СДВГ. Опираясь на фонетику родного языка, школьники изучают звуки, связывая их с конкретными цветами. В дальнейшем эти цвета помогают узнавать слова, которые содержат ранее изученные звуки. Кроме того, уровень знания языка учителя не влияет на знания школьников. «The Silent Way» обеспечивает очень высокую степень взаимодействия как между учителем и учащимися, так и между самими школьниками и дополнительно повышает степень включения в образовательный процесс. Также повышается самооценка учащихся, что способствует более эффективному обучению.

Подводя итог, стоит отметить, что, несмотря на характерные особенности, дети с СДВГ способны получить качественное образование в условиях массовой школы. Учитель должен создать необходимые для этого условия и благоприятную атмосферу, чтобы ученик с СДВГ чувствовал свою значимость среди сверстников. Изучение английского языка даёт школьникам с СДВГ возможность освоить значимые навыки: умение работать в команде, акцентировать внимание на важных вещах, выражать своё мнение.

Литература

1. Cook, S.B, (2001). What is TPR? Retrieved from <http://www.tprsource.com/asher.htm>.
2. Gattegno, G. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way.
3. Jensen, E. (2008). Brain-Based Learning: The New Paradigm in Teaching, 105.
4. Krashen, S. (2002). Second Language Acquisition and Second Language learning.
5. Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching.
6. Richards, J. C., Rodgers T. C. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition, 72-79.
7. Palmer H. E., Palmer D. English through actions: this forming part of the “Oral ostensive line of approach” of the standard English course in preparation by the institute // (No Title). – 1925.

Streltsova A.O.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH
TO SCHOOLCHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY
DISORDER (ADHD)**

*The work was carried out under the guidance Shishova M.A., Candidate of Philological
Sciences, associate professor*

Abstract. The article highlights the cognitive difficulties of students with ADHD in learning foreign languages. Based on the key characteristics of the syndrome, a number of methodological recommendations on the organization of the educational process are provided, as well as a set of tasks developed taking into account the described features.

Keywords: ADHD, attention, physical activity, reaction, hyperactivity, method, visibility

Сычевская К.С.

Балтийский Федеральный Университет

имени Иммануила Канта, Россия

ksensych@mail.ru

ФЕНОМЕН СИНЕСТЕЗИИ. ПРИМЕНЕНИЕ СИНЕСТЕЗИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Работа выполнена под руководством Михейкиной А.А., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. Синестезия, феномен объединения различных чувственных восприятий, представляет собой уникальную область исследования как для лучшего понимания человеческого восприятия информации, так и для исследования функций мозга. Эта статья исследует не только синестезию как самостоятельный феномен работы мозга, но и ее применение в контексте изучения иностранных языков. Рассматривается влияние изучения иностранных языков на когнитивные функции и эмоциональный интеллект человека, а также возможная связь между синестезией и творческой деятельностью. Эта статья обращает внимание на актуальность исследования синестезии как механизма для лучшего понимания человеческого восприятия и предлагает новый взгляд на применение этого феномена в обучении языкам.

Ключевые слова: синестезия; эмоциональный интеллект; когнитивные функции; восприятие; применение синестезии.

Термин "синестезия" был введен в научный оборот в 1880 году французским психологом и философом Теодором Фейхнером. Он занимался изучением взаимодействия между человеческими органами чувств и выявил, что некоторые люди могут воспринимать одни чувства посредством других. Он описал этот феномен как "синестезию", что буквально означает "соединение чувств" [Fechner 1876: 288]. Однако, это широкое распространение в науке только в последние десятилетия [Witthoft 2013, Cuskley 2013, Root 2021].

Синестезия — это нейрологическое состояние, при котором стимуляция одного сенсорного канала приводит к автоматической активации другого сенсорного канала [Ramachandran 2001: 4.]. Например, таким образом описывается способность человека ассоциировать графические знаки с цветами, а звуки с визуальными образами.

Считается, что синестезия является достаточно редким явлением, вызванным специфическим функционированием когнитивных процессов. Кроме того, как показывают последние исследования, синестезия также может оказывать влияние на способность человека изучать иностранные языки [Simner 2007]. В данной работе будут рассмотрены возможности, которые открываются для людей с синестезией в изучении иностранных языков, и как эти возможности могут быть использованы в практических целях.

Связь между нейрокогнитивными процессами и восприятием информации является достаточно популярным направлением нейролингвистических исследований. Стоит отметить, что непрерывное изучение иностранного языка, его использование в качестве инструмента работы, а также его преподавание задействуют такие зоны мозга как центр Брока в левой лобной доле, ответственный за понимание языка, и зону Верника в левой височной доле, отвечающую за воспроизведение речи. То есть, изучение иностранных языков задействует те зоны мозга, которые делают возможной существование речи вообще. Именно обладание речью отличает человека от животного, следовательно, эти зоны мозга — одни из важнейших для полноценной жизнедеятельности. Не секрет, что изучение новых иностранных языков — это один из самых эффективных способов тренировки мозга и достижения такой цели как нейропластичность [Bialystok 2009, Nagoort 2007]. Нейропластичность — это феномен работы мозга, буквально физические изменения и способность к трансформации структуры, восстановлению поврежденных выстраиванию новых нейронных связей.

Изучая иностранный язык, человек вынужден постоянно переключаться с одного языка на другой, при этом, эти языки могут абсолютно разными по звучанию и даже структуре, поэтому это оказывает значительную нагрузку на мозг. Билингвам такая смена языка дается сильно проще, однако даже для них это является тренировкой когнитивных способностей. Передняя поясная кора — это зона мозга, которая отвечает за контроль языков, то есть, регулирует на каком языке человек говорит и следит, чтобы языки не смешивались, «отключая» не задействованный в моменте функционал иностранных языков. Так, чем больше усилий мы прикладываем к изучению иностранных языков и чем больше практикуем, тем лучше тонус мозга, его состояние и способность к нейропластичности.

Изучение иностранных языков влияет позитивно не только на скорость когнитивных процессов, но и на показатели успешного запоминания, объем памяти и даже эмоциональное самочувствие. Когда мы учим новые иностранные языки, нам необходимо перестраиваться на другой пласт языкового понимания. Это сложно, поэтому педагоги и переводчики разработали огромное количество мнемотехник, способов запоминания и ассоциаций. Постоянное придумывание новых ассоциативных рядов развивает креативность человека, развивает его воображение, аналитические навыки и способность к производству нового знания.

С интересными ассоциациями люди более эффективно запоминают материал, новые слова или коллокации. По мнению психолингвистов, каждый человек обладает ментальным лексиконом, неким «хранилищем», в котором слова группируются в смысловые группы на основе ассоциаций и воспоминаний. Именно благодаря этому синестеты применяют свои методы ассоциативного запоминания для изучения языков [Nanay 2020: 284]. Например, слово “red” - красный, будет ассоциироваться с ароматом яблок и находиться в «блоке хранения» с фруктами, а не с цветами.

Процесс синестезии задействует те части мозга, которые обычно не участвуют в обработке соответствующих стимулов, проводя их по другому каналу. Это объясняет, почему синестетики воспринимают мир по-другому и часто имеют более комплексные ощущения от использования своих органов чувств.

Последние 10 лет нейролингвисты и психологи заинтересованы тем, как соотносится способность к синестезии и успешность обучению иностранным языкам.

Одно из исследований, проведенных в 2014 году Юлией Бойцовой показало, что люди с синестезией быстрее осваивают новую лексику, лучше учат слова и грамматические формы благодаря возможности синестетического восприятия знаков и соответствующих им цветовых или визуальных образов [Бойцова 2014]

В другом исследовании, проведенном в 2019 году исследователями из Санкт-Петербурга, сравнивалась способность к запоминанию слов людьми с синестезией и без. Было выявлено, что синестетики быстрее запоминают новые слова, их память работает эффективнее и быстрее. Вероятно, это связано с тем, что у них более сложное восприятие языковых знаков и соответствующих им синестетических образов, поэтому мозг усваивает их быстрее [Либерт, Пак, Ли 2019].

Стоит так же отметить ряд зарубежных исследований, которые подтвердили возможность использования имитации синестезии в практике обучения иностранным языкам, через сочетание языковых знаков и соответствующих им ассоциативных образов для более эффективного запоминания и понимания языковых структур [Ward 2009, Simner 2006].

Однако, несмотря на обнаруженные преимущества, синестезия в ряде случаев может приводить к сложностям и ограничениям в изучении языков. Например, синестетики могут быть подвержены так называемым «ложным ассоциациям», что будет затруднять запоминание правильного перевода

слов. Кроме того, за счет того, что стимулы воспринимаются на уровне разных органов чувств, человеку может быть очень сложно изучать большие объемы информации из-за перегрузки нервной системы [Simner 2012:10, Gray 2005: 132].

Исследования в области синестезии и обучения языкам продолжаются. Результаты исследований с учетом уже сделанных открытий в области нейролингвистики могут помочь создать более эффективные методики обучения для людей с различными способностями и особенностями когнитивных процессов. Изучение синестезии среди студентов 18 – 25 лет может быть полезным для решения следующих практических задач:

1. Оценка влияния синестезии на обучаемость иностранным языкам в этой возрастной группе.
2. Исследование возможности использования синестезии в качестве метода обучения иностранным языкам.
3. Оценка эффективности различных методов обучения иностранным языкам у студентов с данной особенностью восприятия внешних стимулов.
4. Изучение способов адаптации программ обучения иностранным языкам для студентов с синестезией.
5. Оценка влияния синестезии на креативность и творческие способности студентов в различных областях и т. д.

Исследования в этих областях могут помочь лучше понять, как синестезия влияет на обучение и понимание различных видов информации, что может быть полезным для разработки новых методов обучения иностранным языкам и другим областям знания, в которых нужно запоминать и воспроизводить большие объемы информации [Spector 2013, Rich 2005].

Как уже было отмечено, синестетики могут столкнуться с рядом трудностей в изучении языков. Следовательно, синестезия как метод может также привести к ряду негативных последствий.

Во-первых, синестезия спровоцировать дополнительные трудности в общении, поскольку синестеты могут использовать необычные метафоры и аналогии, основанные на их личном опыте и восприятии мира. Другим людям, особенно в межкультурной коммуникации, достаточно затруднительно понять, что имеет в виду человек, который постоянно прибегает к сложным многоуровневым аналогиям.

Во-вторых, длительное одновременное использование нескольких органов чувств оказывает негативное воздействие на самочувствие человека, может вызывать боль в голове, мигрени и бессонницу. Это быть препятствием для нормальной жизнедеятельности и тем более активной интеллектуальной деятельности

Наконец несмотря на то, что синестезия со стороны выглядит привлекательным и интересным явлением, которое делает жизнь более красочной, для многих синестетиков это становится утомительным и надоедает.

Кроме того, далеко не все исследования находят взаимосвязь между наличием способности к синестезии и изучением языков. Некоторые исследования не находят значимой разницы в успеваемости между людьми со синестезией и без нее.

Автором данной статьи было проведено исследование, в рамках которого респонденты возрастом от 16 до 32 лет прошли опрос на выявление у них признаков синестезии. Анализ ответов 50 респондентов показал, что у 4 человек (8%) были выявлены признаки наличия синестезии. Трое из них также проявили высокие способности в изучении иностранных языков.

Необходимо отметить, что в этом исследовании процент людей со синестезией ниже, чем в некоторых других исследованиях, где доля таких людей может достигать 15-20%. Это может объясняться разными методами и критериями диагностики синестезии, используемыми в разных исследованиях, спецификой выборки респондентов или ее объемом.

Изучение синестезии и ее связи с языком продолжает быть активной областью исследований в нейролингвистике и нейропсихологии. Одна из главных целей этих исследований – понять, как различные виды синестезии могут влиять на обработку языка в мозге, и как это знание можно использовать для улучшения методов обучения иностранным языкам. Автор исследования проанализировал потенциальные преимущества и ограничения применения синестезии как метода в обучении и на примере проведения собственного опроса подтвердил результаты предыдущих исследований о значимости фактора синестезии для обучения.

Литература

1. Бойцова Ю. Синестезия как возможная основа творчества //Наука и инновации. – 2014. – Т. 12. – №. 142. – С. 20-23.
2. Либерт А. А., Ли М. С., Пак И. В. Синестезия-особый способ восприятия //Forcipe. – 2019. – С. 556-556.
3. Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent //Bilingualism: Language and cognition. – 2009. – Т. 12. – №. 1. – С. 3-11.
4. Fechner G. T. Vorschule der aesthetik. – Breitkopf & Härtel, 1876. – Т. 1.
5. Gray J. A. Synesthesia: A window on the hard problem of consciousness //Synesthesia; Perspectives from cognitive neuroscience. – 2005. – С.127-146.
6. Hagoort P. The memory, unification, and control (MUC) model of language //Automaticity and control in language processing. – Psychology Press, 2007. – С.261-288.
7. Nanay B. Synesthesia as (multimodal) mental imagery //Multisensory Research. – 2020. – Т. 34. – №. 3. – С. 281-296.
8. Ramachandran V. S., Hubbard E. M. Synaesthesia – a window into perception, thought and language //Journal of consciousness studies. – 2001. – Т. 8. – №. 12. – С. 3-34.
9. Rich A. N., Bradshaw J. L., Mattingley J. B. A systematic, large-scale study of synaesthesia: implications for the role of early experience in lexical-colour associations //Cognition. – 2005. – Т. 98. – №. 1. – С. 53-84.
10. Root N. et al. Do the colors of your letters depend on your language? Language-dependent and universal influences on grapheme-color synesthesia in seven languages //Consciousness and Cognition. – 2021. – Т. 95. – С.103-192.
11. Simner J. Beyond perception: Synaesthesia as a psycholinguistic phenomenon //Trends in cognitive sciences. – 2007. – Т. 11. – №. 1. – С. 23-29.
12. Simner J. Defining synaesthesia //British journal of psychology. – 2012. – Т. 103. – №. 1. – С. 1-15.
13. Simner J. et al. Synaesthesia: The prevalence of atypical cross modal experiences //Perception. – 2006. – Т. 35. – №. 8. – С. 1024-1033.
14. Spector F., Maurer D. Synesthesia: a new approach to understanding the development of perception. – 2013.
15. Ward J. The frog who croaked blue: Synesthesia and the mixing of the senses. – Routledge, 2009.

16. Witthoft N., Winawer J. Learning, memory, and synesthesia //Psychological science. – 2013. – Т. 24. – №. 3. – С. 258-265.
17. Witthoft N., Winawer J. Learning, memory, and synesthesia //Psychological science. – 2013. – Т. 24. – №. 3. – С. 258-265.

Sychevskaya K. C.

Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia

THE PHENOMENON OF SYNAESTHESIA. APPLICATION OF SYNAESTHESIA FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES

The work was carried out under the guidance of A.A. Mikheikina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor.

Abstract. Synesthesia, the phenomenon of combining different sensory perceptions, is a unique area of research both for a better understanding of human perception of information and for the study of brain functions. This article investigates not only synaesthesia as an independent phenomenon of brain work, but also its application in the context of learning foreign languages. The influence of learning foreign languages on cognitive functions and emotional intelligence of a person, as well as the possible connection between synaesthesia and creative activity is considered. This article draws attention to the relevance of the study of synaesthesia as a mechanism for better understanding of human perception and offers a new perspective on the application of this phenomenon in language learning.

Keywords: synaesthesia; emotional intelligence; cognitive functions; perception; application of synaesthesia.

Фарафонова М.С.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

farafonova2001@mail.com

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

(НА МАТЕРИАЛЕ УМК «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК. 8 КЛАСС»)

Работа выполнена под руководством Михайловой Е.В., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В данной статье дается определение понятию «коллокация», рассматривается роль устойчивых выражений и визуализации в обучении иностранному языку. Представлено исследование эффективности визуализации при обучении школьников коллокациям на уроках немецкого языка в 8 классе общеобразовательной школы. Сделаны выводы по результатам тестирований.

Ключевые слова: коллокации; визуализация; обучение немецкому языку; иллюстрации; эффективность обучения; мотивация.

Наглядность, или визуализация, является одним из основополагающих принципов обучения. Без визуального сопровождения учебный материал будет усваиваться с трудом, что непременно скажется на уровне обученности школьников. Визуализация привлекает внимание учащихся, повышает их мотивацию учения, помогает учителю разнообразить уроки.

Визуализация рассматривалась нами в связи с обучением коллокациям на уроке немецкого языка. Коллокациями в лингвистике принято называть «постоянную сочетаемость конкретного слова с определёнными словами, а также используемое в речи сочетание слов, совместная встречаемость которых имеет регулярную основу и обусловлена исключительно семантическими факторами» [Влавацкая, 2019, с. 439]. Таким образом, коллокации – «типичные, часто повторяющиеся сочетания слов, совместное появление которых основывается на регулярном характере взаимного ожидания» [Кузнецова, 2022, с. 106].

Такие словосочетания очень важны для носителей языка, т.к. они хранятся в памяти целиком, единым фрагментом, который потом также целиком встраивается в предложение. «Устная речь ещё более насыщена коллокациями, и это объясняется тем, что говорящему недостаточно времени, чтобы создавать новые выражения по типу тех, что можно встретить в художественной литературе» [Черноусова, 2019, с. 59]. Поэтому коллокации очень важны для изучения на уроке иностранного языка, они облегчают учащимся общение, помогают им строить фразы из уже готовых блоков, а не подбирать по одному слову во время речи. Кроме того, «при переводе коллокаций необходимо найти точный эквивалент на переводящий язык в связи с тем, что языковая картина мира каждого народа отличается и элементы коллокаций могут не совпадать в языках» [Сергеева, 2020, с. 5–6]. Для того, чтобы звучать естественно, говорить, как носитель, нужно запоминать конкретные сочетания слов, а не заучивать разрозненные слова.

Исходя из всего вышесказанного, нами была выдвинута гипотеза о том, что использование визуализации при обучении коллокациям на уроках немецкого языка позволяет повысить эффективность их усвоения и мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, изучение коллокаций помогает учащимся повысить грамотность и беглость речи. Актуальность данного исследования обуславливается необходимостью расширить комплекс упражнений для изучения коллокаций с помощью визуализации.

Исследование повышения эффективности усвоения коллокаций проводилось на базе МБОУ г. Владимира «СОШ №28 им. М.П. Лазарева». Для этого нами были разработаны задания с применением визуализации для учебника «Немецкий язык. 8 класс», который предназначен для учащихся 8 класса общеобразовательных организаций, авторов И. Л. Бим, Л. В. Садовой, Ж. Я Картовой и др.

Эксперимент состоял из нескольких этапов: сначала нам нужно было определить уровень владения немецким языком, затем была проведена работа с двумя группами восьмиклассников с использованием новых заданий, в конце были проведены еще одно тестирование и анкетирование учащихся. Восьмиклассники в этой школе изучают немецкий язык со второго класса.

Для составления входного теста была отобрана лексика по теме «Umweltschutz ist das aktuellste Problem heutzutage. Oder?», т.к. это была последняя пройденная тема на уроках иностранного языка. Затем было проведено тестирование, выявившее, что уровень владения языком у учащихся средний и ниже среднего. Ученикам были предложены пятнадцать вопросов тестового характера и один открытый вопрос (см. Рис. 1).

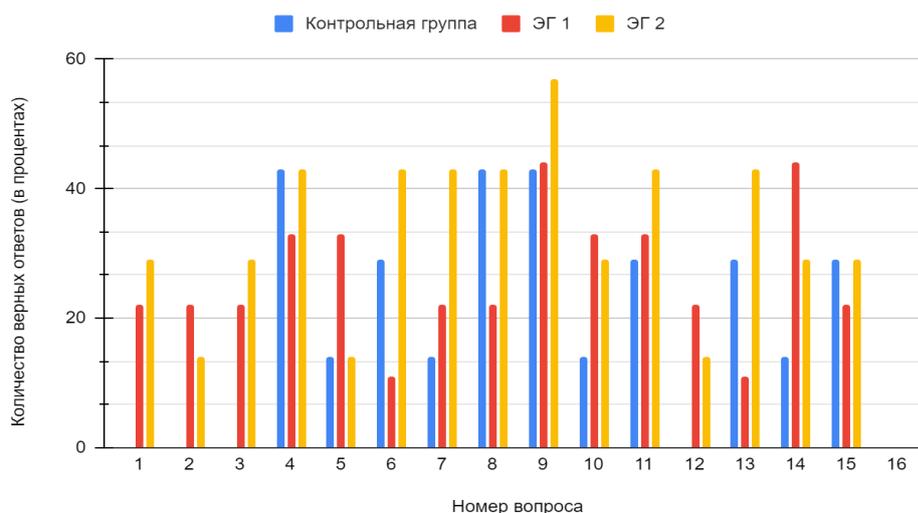


Рис. 1. Результаты входного тестирования во всех группах Успешнее всего учащиеся справились с выражением «für den

Umweltschutz sorgen». Это может быть вызвано тем, что этой теме была посвящена предыдущая глава и это выражение запомнилось восьмиклассникам лучше всего. Но нельзя с уверенностью сказать, что учащиеся не выбирали ответы наугад. При этом нужно отметить, что все ученики проигнорировали последнее задание, в котором они должны были самостоятельно дать развернутый ответ.

В итоге были сформированы две экспериментальные (семь и шесть человек) и одна контрольная (восемь человек) группы. Затем был отобран материал для новых заданий, в которых упор делался на визуализацию новых словосочетаний. Новые выражения были по теме первой главы учебника: «Schön war es im Sommer!». С этими заданиями должны были работать только учащиеся из экспериментальных групп. Контрольная группа занималась только по учебнику и рабочей тетради.

В качестве первого задания учащиеся экспериментальных групп должны были отгадать зашифрованное существительное в выражении, которое выводилось на экран. Слово при этом было заменено иллюстрацией. Учащиеся обратили внимание на яркие картинки, оценили новизну задания.

Следующее задание было в формате игры «домино». Ученики получали прямоугольные карточки, поделенные на два окошка: в первом было помещено изображение, в другом – коллокация. При этом иллюстрация и выражение не относились друг к другу. Нужно было найти к изображению соответствующее словосочетание и соединить карточки.

Как уже было сказано выше, визуализация помогает учащимся запомнить новые словосочетания. Но особенно эффективной она становится именно тогда, когда учащиеся самостоятельно используют средства наглядности [Rödel, 2019, с. 46]. Именно поэтому в конце нашего эксперимента учащимся было предложено самостоятельно проиллюстрировать изучаемые выражения. Однако восьмиклассники сначала выразили свое недовольство этим заданием, т.к. они считали, что плохо рисуют, что у них нет подходящих принадлежностей для рисования и т.п. Но продемонстрированный на доске рисунок учителя развеял сомнения учеников, т.к. он тоже не был выполнен рукой профессионального художника. После объяснения, что их иллюстрация не должна быть идеальной, а должна просто отображать смысл выражения, восьмиклассники приступили к выполнению задания.

После изучения коллокаций с использованием новых упражнений было проведено еще одно тестирование, структура которого отличалась от входного тестирования только количеством вопросов. В итоговом тестировании приняли участие все изучающие немецкий язык восьмиклассники (см. Рис. 2).

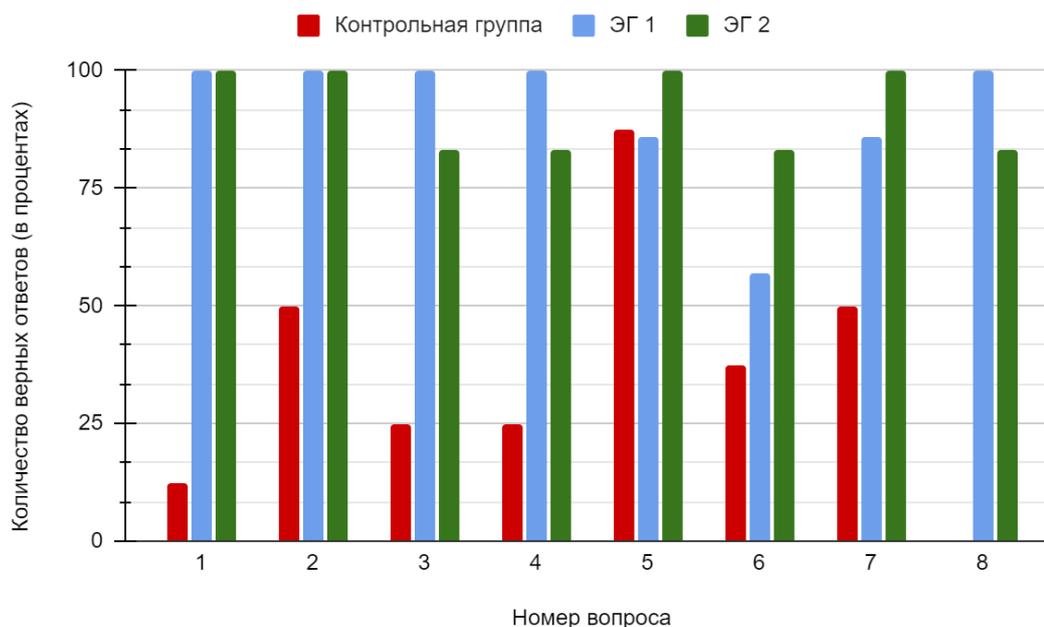


Рис. 2. Результаты итогового тестирования во всех группах

Результаты тестирования показывают, что контрольная группа не смогла показать хорошие результаты при выполнении теста. Последнее задание, как и во входном тестировании, не было выполнено ни одним учеником этой группы.

Результаты учеников из экспериментальных групп, напротив, улучшились. Во многих заданиях почти все учащиеся смогли дать верные ответы. Но что является более важным – экспериментальные группы смогли справиться с последним заданием, где им нужно было ответить на вопрос «Was kann man im Sommer machen?».

Кроме итогового тестирования по завершении работы с новыми заданиями ученикам экспериментальных групп было предложено пройти анкетирование, чтобы узнать, что сами восьмиклассники думают о новом формате работы. Как и ожидалось, задания с использованием визуализации понравились учащимся. Кроме того, никто из учеников не выбрал вариант ответа «совсем не понравилось», что свидетельствует о положительных впечатлениях от новых упражнений.

Для продолжения работы в данном классе, нами были разработаны для оставшихся трех глав учебника следующие виды заданий: учащимся предлагалось записать коллокации в словарь ручками разных цветов (все глаголы – фиолетовым, существительные во множественном числе – желтым, а в единственном – в зависимости от рода: женский – красным, мужской – синим, средний – зеленым), соединить иллюстрацию и подходящее по смыслу словосочетание, расставить в правильном порядке буквы в перемешанных словах.

Исходя из результатов проведенного исследования можно сделать вывод, что использование визуализации на уроках иностранного языка способствует улучшению усвоения новой лексики учащимися, помогает привлечь их внимание к выполнению заданий, а в некоторых случаях – помогает развить фантазию и снять напряжение, как в случае с самостоятельным созданием иллюстраций. Изучение новых слов в виде коллокаций помогает учащимся более бегло и грамотно выражаться на иностранном языке, делает их речь богаче. Также на основе имеющегося материала возможна разработка заданий с применением визуализации как для других классов в данной линейке УМК, так и для других учебников. Возможно создание заданий на поиск нужного глагола для существительных среди поля с буквами, самостоятельное иллюстрирование выражения (например, не в виде рисунка, а в виде коллажа, поиска подходящего изображения в интернете или сделанной самими учащимися фотографии) и т.д.

Литература

1. Влавацкая М.В. Типология коллокаций в комбинаторной лингвистике // МНКО. 2019. №4 (77). С. 438-443. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-kollokatsiy-v-kombinatornoy-lingvistike> (Дата обращения: 04.04.2024).
2. Кузнецова Ю.А. Межкультурная коммуникация: социокультурный потенциал коллокаций // Язык науки и профессиональная коммуникация. 2022. №1 (6). С 104-111.

[Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-sotsiokulturnyy-potentsial-kollokatsiy> (Дата обращения: 04.04.2024).

3. Сергеева П.С. Особенности изучения коллокаций в современной лингвистике // E-Scio. 2020. №7 (46). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-kollokatsiy-v-sovremennoy-lingvistike> (Дата обращения: 05.04.2024).

4. Черноусова А.О. К вопросу о коллокациях // Вопросы современной лингвистики. 2019. №1. С. 57-64. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kollokatsiyah> (Дата обращения: 03.04.2024).

5. Rödel L. Visualisierungen und ihr Verhältnis zu didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik // Eine theoretische und empirische Untersuchung grammatikdidaktischer Visualisierungen in Sprachbüchern des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Freiburg: Pädagogische Hochschule. 2019. [Электронный ресурс] URL: <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/739>.

Farafonova M.S.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

**VISUALIZATION AS A PROMISING METHOD LEARNING GERMAN AT SCHOOL
BASED ON THE MATERIAL OF THE SCHOOLBOOK
«GERMAN LANGUAGE. 8TH GRADE»**

The work was carried out under the guidance of Mikhailova E.V., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article defines the concept of «collocation», examines the role of stable expressions and visualization in teaching a foreign language. A study of the effectiveness of visualization in teaching collocations to schoolchildren in German lessons in the 8th grade of a secondary school is presented. Conclusions are drawn based on the results of the tests.

Keywords: collocations; visualization; German language teaching; illustrations; learning effectiveness; motivation.

Фетисова В.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

vf190303@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ (4 КЛАСС)**

Работа выполнена под руководством Гайлит М.В., кан. пед. наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматривается ситуация использования кейс-технологии на уроках английского языка с учащимися 4 класса. Описываются способы адаптации технологии с учетом возрастных особенностей детей.

Ключевые слова: кейс-технология, младшая школа, урок английского языка.

В настоящее время существует большое количество инновационных методик и подходов к преподаванию иностранных языков. Одним из методов, набирающим популярность, является метод кейса или кейс-метод.

По мнению Кардашина В.Л., кейс-метод — это «современная технология краткосрочного обучения школьников, основанная на анализе проблемных ситуаций, сочетающая в себе различные формы деятельности и направленная не только на приобретение знаний учащимися, но и на формирование у них новых качеств и умений». [Кардашин, 2018] Данный метод актуализирует все имеющиеся знания в конкретных областях, позволяет использовать умения и навыки в неподготовленной ситуации, тем самым развивая коммуникативные навыки и отдаляя учащихся от шаблонных выражений.

Чаще всего данная методика применяется на учениках старшей или средней школы, так как уровень подготовки у них намного выше, чем у младших школьников.

Мы считаем, что можно применять метод кейса и на учениках младшей школы (4 класс). Следует уточнить, что метод будет адаптирован с учетом возрастных особенностей детей и уровня их знаний. Также в основном использование данной технологии ориентировано на учащихся, готовых к выполнению заданий повышенной сложности, потому что требуется ответы на вопросы по определенной тематике, выражение собственного мнения на иностранном языке и решение поставленной проблемы.

В нашем случае мы проводили работу с тремя учениками 4 класса, которые занимаются по программе Rainbow English. Занятия проводились индивидуально, но на последнем этапе работы ученики были объединены, чтобы создать обсуждение и развить коммуникативные навыки в группе.

При адаптации данной технологии под возрастные особенности младших школьников мы учитывали следующие критерии:

1) Произвольность, планирование и рефлексия – основные новообразования младшего школьника.

2) Активное развитие мышления.

3) Способность к рефлексии.

4) Преобладание наглядно-образной памяти из-за превалирования сигнальной системы.

5) Концентрация внимания на том материале, который вызывает эмоциональный отклик. (учебный материал должен быть наполнен красочностью, наглядностью и простотой) [Мадонова, 2020].

Таким образом, ученики младшего школьного возраста к 4-му классу способны искать взаимоотношения между отдельными явлениями, анализировать их, а также могут подвести итог определенной деятельности, посредством рефлексии.

Важным фактором является предоставление информации ученикам, посредством схем, картинок и таблиц. Также на данном этапе новый материал должен повторяться большое количество раз, чтобы он хорошо усвоился и мог быть потом использован в решении определенных задач.

Далее мы описали пример кейса, использованного нами на уроках английского языка в 4 классе. Проблематика нашего кейса: «Высмеивание людей в обществе из-за их внешности или непохожести на остальных». Очень часто в детском коллективе возникает проблема буллинга. Это может привести к появлению комплексов, заниженной самооценке, социальной изоляции, а также к психологическим проблемам детей, которые становятся объектом издевательств. Мы разделили работу над кейсом на 2 этапа.

Первый этап – подготовительный. Основываясь на возрастных особенностях младших школьников и их интересах, мы решили использовать английскую адаптированную сказку про Гадкого утенка («The Ugly Duckling»). Выбор сказки был основан на присутствии в ней аналогичной проблемы. Для ее выявления и решения на иностранном языке, ученикам

нужен определенный вокабуляр. Поэтому сказка была условно разделена на 4 части и к каждой из них прилагался определенный список слов.

Далее проводилась основательная работа над чтением и вокабуляром. Для работы с каждой из частей у нас был определенный порядок действий:

1) Знакомство с вокабуляром, необходимым для понимания той или иной части истории.

2) Чтение отрывка, его перевод, а также поиск новых слов и анализ их использования в контексте.

3) Разбор новых грамматических конструкция (небольшое количество, так как книга специально была подобрана под уже имеющийся языковой уровень) и их отработка сначала на письменных упражнениях, а потом на мини-диалогах.

4) Выполнение упражнений по вокабуляру. Примерный список упражнений: перевод выражений из книги с использованием новых слов с английского на русский; распределение слов по группам существительные, прилагательные, глаголы и предлоги. На Рисунке 1 мы привели пример одного из рабочих листов, на Рисунке 2 приведен пример использование доски Miro при работе с текстом и составлении диалога.

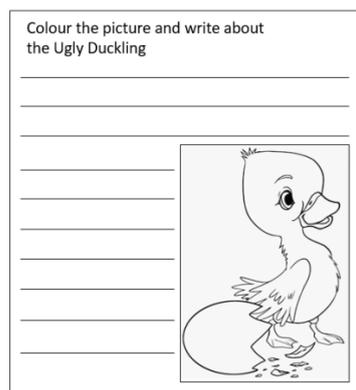


Рис. 1.

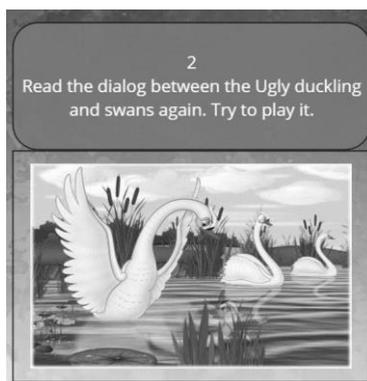


Рис. 2.

5) Ответ на вопросы учителя по тексту. Вопросы задавались учителем только устно, чтобы тренировать у учеников навык восприятия информации на слух, и чтобы тренировать навык устной речи.

6) Описание картинок, отражающая сюжет части. Описание строилось на фразах I can see, it's, they are, there is/there are, а также на описании действий с картинки в Present Continuous.

7) Пересказ главы. Тут стоит отметить, что детям довольно тяжело полностью формулировать мысли на английском, поэтому краткий пересказ сначала составлялся на русском языке с записью кратких тезисов, а затем с помощью учителя ребенок пытался пересказать часть книги на английском.

Стоит отметить, что такая работа занимает от 2 до 3 занятий, но благодаря внедрению в учебный процесс инновационных технологий, красочных материалов и игр, ученикам не бывает скучно и они успешно осваивают весь учебный материал.

Второй этап – подготовка к обсуждению и решение кейса. После прочтения полностью всей истории ученикам следовало повторить весь пройденный вокабуляр, чтобы в дальнейшем они смогли использовать его в обсуждении кейса. Детям предлагались картинки из сказки, которые сначала нужно было расставить в той последовательности, в которой они следуют друг за другом в истории. Затем ученики попробовали пересказать вкратце всю историю целиком, используя новые слова и уже известные им

грамматические конструкции. Работа учителя состояла не только в помощи составления предложений и исправлении ошибок, но и в упрощении некоторых высказываний детей для того, чтобы они смогли сами выразить свои идеи без привлечения дополнительного вокабуляра или неизвестных грамматических конструкций.

После этапа пересказа предлагалось ответить на вопросы, связанные с тематикой кейса. Первая часть вопросов основывалась на истории про Гадкого утенка, а вторая уже на реальной жизни. Были заданы следующие вопросы:

- Do you like to visit farms or zoos?
- What colours can be ducks and ducklings?
- How do you feel when somebody calls an animal ugly? Is it right?

Why do they do this?

- Do you think all animals are beautiful in their own way (по-своему)?
- Is it important (важно) to be kind to all animals?
- Do you feel sad when somebody laugh at you?
- What can you say to someone who is sad because someone laugh at

him?

- Is it important (важно) to be kind to all people?

Обсуждение этих вопросов также велось на двух языках, для полного погружения в тематику и помощи в преодолении препятствий.

Далее работала строилась не на сказке, а на обсуждении реальной проблемы. Это обсуждение также можно разделить на два этапа: Работа с рабочим листом (Рис. 3) и работа с картинкой (Рис. 4).

1. Which words and phrases are important for you? Circle them.

Kind, nice, be angry, ugly, bad, understand, think about friends, laugh at anybody, help somebody, care about everybody, beautiful, good clothes.

2. Put these words and phrases to these groups.

Appearance	Character
+	
-	

Рис. 3.



Рис. 4.

Эти два этапа заняли у нас два занятия, чтобы не нагружать учеников. При работе с рабочим листом мы хотели заставить учеников задуматься, что действительно для них важно: внешность или характер, а также какие черты внешности и характера можно отнести к положительным, а какие к отрицательным. Тем самым мы ознакомили учащихся с основными словами *appearance*, *character* и *important*, которые будут лежать в основе обсуждения кейса и нахождения его решения.

Подводя учеников к основной проблеме, мы решили визуализировать ее и предоставить картинку, изображающую главный вопрос нашей дискуссии (Рис. 4). Мы решили, что так же, как и при пересказе ученикам будет тяжело сразу же свободно рассуждать на тему, поэтому к финальному шагу мы подготовили им задание: «Look at the picture and give an advice to this

little girl. What would you like to say to these children?» Финальное задание не станет очень сложным, потому что похожие вопросы уже задавались, лексика отработана, пример поведения в такой ситуации разбирался в книге. Ученикам предстоит только сложить все воедино и составить список советов для этих детей и подвести итог.

После проведения данной работы мы выявили определенные плюсы и минусы адаптации кейс-технологии для 4 класса на уроке английского языка.

Явным плюсом была активная вовлеченность учеников в рабочий процесс. Им было интересно участвовать в новом формате работы и использовать инновационные технологии. Также большим интересом для них стало осознание того, что им уже под силу читать не просто текст из учебника, а сказку на английском языке. Так как работа шла с учениками индивидуально на первом этапе, а на втором – совместно, то им было интересно обсудить свои успехи и приобретенные знания, а также совместно ответить на проблемные вопросы. Тем самым кейс-метод повысил мотивацию к изучению конкретной лексики, грамматики и к обсуждению актуальной проблемы на английском языке.

Нельзя не отметить, что подобный формат работы поспособствовал развитию навыков анализа, сравнения и выявления причинно-следственных связей между отдельными моментами или событиями, а также положил начало принятию обоснованных решений с использованием иностранного языка.

Можно также заметить, что у учеников развились коммуникативные навыки, ведь после окончания работы над кейсом, ученики практически перестали переводить вопросы учителя в ходе урока с английского языка на русский, они сами начали строить фразы, избегая шаблонов и клише, также применяли некоторые фразы из заданий и мини-диалогов повседневной речи с небольшим их изменением. Фраза из диалога: “I think, it’s a very good idea!”
Фраза ученика, использованная им в разговоре с учителем:

Pupil: “I think it is a bad idea”

Teacher: “Why?”

Pupil: “Because I say so”.

Ответы ученика были в шуточном формате, но сам результат очевиден.

Также мы выделили несколько сложностей, с которыми пришлось столкнуться во время работы. Стоит отметить, что их следовало ожидать, поэтому мы были готовы к ним.

Несмотря на то, что новый формат работы привлек учеников и они были достаточно замотивированы на протяжении всей работы, понадобилось большое количество времени, чтобы довести уровень лексических и грамматических знаний, а также коммуникации до необходимого уровня. К тому же ученики 4-го класса не обладают достаточным опытом работы с кейс технологией, поэтому требовалось время, чтобы правильно и доступно сформулировать перед учениками цели и задачи. Стоит отметить, что использование данной технологии будет затруднительно при наличии большого количества народу на уроке в группе. Поэтому рекомендуется использовать эту методику на индивидуальных занятиях, чтобы сконцентрировать внимание на одном ученике и развитии его способностей.

Подводя итоги, можно подчеркнуть, что работа с данной технологией действительно эффективна, если правильно преподнести материал и подобрать его так, чтобы ученикам было интересно работать с ним, если подготовить учеников перед обсуждением проблемного вопроса, а также если правильно распланировать время. Необходимо подбирать ту тему, которая действительно понятна и актуальна для учеников, чтобы они уже имели представление или личный опыт в предложенной им проблеме.

Литература

1. Кардашин. В.Л. Применение кейс – технологии при организации обучения школьников английскому языку на основном этапе
URL:https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25076/1/RSVPU_2018_128.pdf (Дата обращения: 09.04.2024)

2. Мадонова А.В. Особенности обучения иностранному языку младших школьников
URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-mladshih-shkolnikov/viewer> (Дата обращения: 09.04.2024)

Fetisova V.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE USE OF THE CASE METHOD IN TEACHING ENGLISH IN ELEMENTARY SCHOOL (4TH GRADE)

The work was carried out under the guidance of Gaylit M.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. This article examines the situation of using case technology in English lessons with 4th grade students. We described the ways of adapting the technology taking into account the age characteristics of children.

Keywords: case technology, junior school, English lesson.

Хромова А.Л.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

alisehromova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ УМК «ГОРИЗОНТЫ»

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуется эффективность использования материалов мультипликационных фильмов для формирования лексической компетенции школьников на начальном этапе обучения немецкому языку на базе УМК «Горизонты» для 5 класса. Приведены примеры заданий по теме «Хобби», которые были апробированы в процессе опытного обучения. Доказана эффективность использования материалов мультфильмов.

Ключевые слова: лексическая компетенция, лексический навык, этапы формирования лексического навыка, использование материалов мультфильмов.

Обучение иностранному языку на современном этапе рассматривается не как формальная система, но и как возможность использования его для общения и коммуникативного воздействия. Иными словами, целью изучения иностранного языка в школе является формирование коммуникативной

компетенции. Лексическая компетенция в свою очередь является важнейшим ее компонентом.

Понятие «лексическая компетенция» определяется в словаре методических терминов Э. Г. Азимова следующим образом: «знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения» [Азимов, 2009]. В методике уделяется много внимания проблеме формирования лексической компетенции при изучении иностранного языка. Над данной проблемой работали такие ученые как Е. И. Пассов, Б. В. Беляева, М. Уолланс и т. д. Существует множество подходов к определению понятия «лексическая компетенция». Во всех определениях авторы подчеркивают прикладное значение лексической компетенции, следовательно, можно сделать вывод, что в основе лексической компетенции лежит лексический навык, являющийся ее структурным элементом.

Принято выделять несколько этапов формирования лексического навыка. Их количество варьируется в зависимости от подхода к их определению. Данный вопрос рассматривали в своих работах такие ученые как С. Ф. Шатилов, Е. И. Пассов, А. Н. Шамова. Е. И. Пассов выделяет шесть этапов формирования лексического навыка, в то время как другие ученые – три.

Вслед за А. Н. Шамова мы выделяем три этапа формирования лексического навыка:

1. создание ориентировочной основы речевого действия;
2. организация тренировки;
3. организация применения [Шамова, 2007].

Для формирования лексической компетенции школьников на начальном этапе обучения немецкому языку могут быть использованы материалы мультипликационных фильмов. Они позволяют существенно облегчить процесс усвоения лексического материала на каждом из этапов формирования лексического навыка по ряду причин. Во-первых,

мультфильмы – это актуальный среди учеников средней школы контент, который может существенно повысить мотивацию к изучению лексики и иностранного языка в целом. Представляется возможным использовать как аутентичные мультфильмы, так и мультфильмы разных стран, переведенные на нужный язык. Просмотр фрагментов мультфильмов позволяет услышать слова в контексте, а аутентичные материалы показывают социокультурные особенности страны. Важно упомянуть, что не каждый мультфильм может быть использован в учебных целях. Он должен соответствовать определенным критериям. Можно выделить следующие критерии отбора мультфильмов для обучения школьников иностранному языку.

1. Уровень сложности. Мультфильм должен соответствовать уровню языковой подготовки учащихся, а лексический материал должен соответствовать темам учебника.

2. Возрастное ограничение и соответствие законам Российской Федерации. Мультфильм должен быть допущен к просмотру детьми определенного возраста, а также не должен продвигать запрещенные на территории Российской Федерации идеологии и идеи.

3. Актуальность. Мультфильм должен быть знаком школьникам и интересен им.

Нами было проведено опытное обучение на базе ЧОУ «Православная гимназия во имя святителя Афанасия епископа Ковровского». В качестве испытуемых выступили учащиеся пятого класса, первый год изучающие немецкий язык как второй иностранный по УМК «Горизонты». Количество испытуемых – 16 человек.

На первом этапе было проведено анкетирование с целью определения актуальности мультфильмов среди учеников пятого класса. Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Тебе нравится смотреть мультфильмы? Объясни, почему.
2. Какие мультфильмы тебе нравится смотреть?

3. Как часто ты смотришь мультфильмы?

100% пятиклассников ответили, что им нравится смотреть мультфильмы, назвав разные причины: это интересно, весело, можно узнать много нового. Результаты представлены в диаграмме (рис.1).

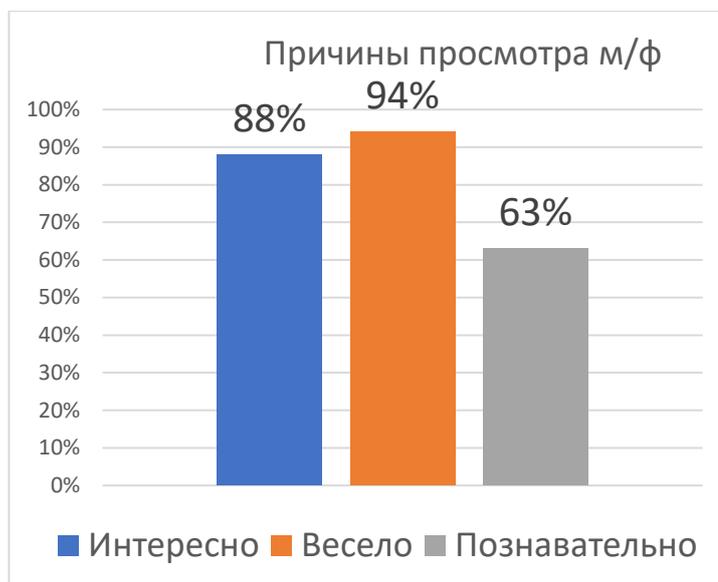


Рис. 1

Самые популярные многосерийные мультфильмы: «Смешарики», «Свинка Пеппа», «Фиксики», «Сказочный патруль», «Гравити Фолз». Результаты представлены в диаграмме (рис. 2).



Рис. 2

Самые популярные полнометражные мультфильмы: «Три богатыря», «Шрек», «Щелкунчик», «Огнем и мечом», «Коралина в стране кошмаров». Результаты представлены в диаграмме (рис. 3).

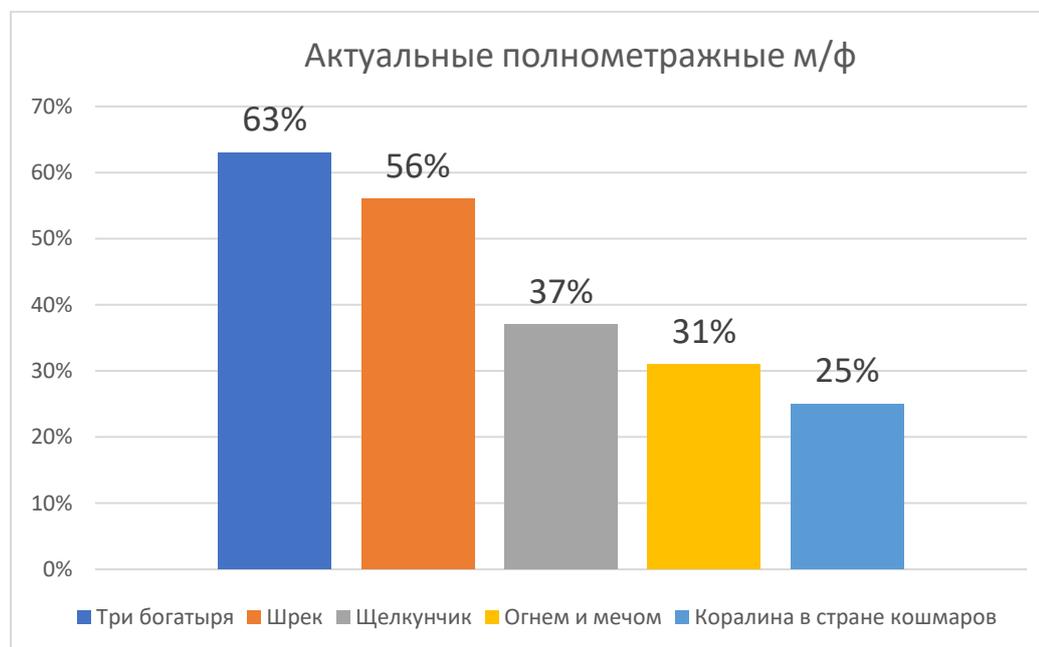


Рис. 3

Большинство учеников указало, что они смотрят мультфильмы каждый день. Результаты представлены в диаграмме (рис. 4).



Рис. 4.

Проведенное анкетирование позволило сделать вывод, что использование материалов мультипликационных фильмов для формирования лексической компетенции школьников на начальном этапе обучения немецкому языку будет актуально в этом классе.

После анкетирования было проведено входное тестирование в форме проверки усвоения лексического материала по теме «Животные». Для обеспечения достоверности результатов эта тема была изучена без использования материалов мультипликационных фильмов. Входное тестирование содержало следующие задания: вставить пропущенную букву, соединить слово с переводом, соединить слово с артиклем. Средний балл по классу составил 3,9.

Для изучения следующей темы «Хобби» был разработан комплекс заданий с использованием материалов мультипликационных фильмов. Он состоит из заданий, которые могут быть использованы на каждом этапе формирования лексического навыка по А. Н. Шамову.

На этапе создания ориентировочной основы речевого действия происходит введение лексики, ее семантизация, фонетическая отработка и первичное закрепление. Были введены следующие лексические единицы: reiten, malen, telefonieren, schwimmen, kochen, basteln, tanzen, singen. Для семантизации лексических единиц были использованы образы персонажей мультфильмов. К каждой лексической единице были подобраны персонажи, совершающие нужное действие, пример представлен на рисунке 5.



Рис. 5

По картинкам детям было предложено догадаться о значении слова. После семантизации и фонетической отработки последовало первичное закрепление. Были использованы следующие упражнения:

1. детям был продемонстрирован ряд картинок (из тех, что были использованы при семантизации) в определенном порядке и дана установка назвать эти слова в том порядке, в котором они шли, не делая записей в процессе демонстрации. Было продемонстрировано шесть рядов картинок;

2. были продемонстрированы те же картинки, но уже без надписей, ученики должны были назвать нужное слово;

3. детям было предложено рассортировать картинки с лексическими единицами по категориям: спортивные хобби и творческие хобби. Глагол «telefonieren» не относился ни к одной категории, для него дети придумывали свою. Задание было выполнено на интерактивной доске;

4. используя те же картинки, дети должны были ответить на вопрос «Was macht er/sie?». Для снятия трудностей детям была предложена зрительная опора в виде образца выполнения задания: Mascha malt;

5. в качестве письменного задания детям был выдан раздаточный материал, состоящий из картинок, использованных при семантизации. Детям предлагалось письменно ответить на вопрос «Was machen sie?», подписав предложение под соответствующей картинкой.

Второй этап, этап организации тренировки, подразумевает процесс доведения навыка до автоматизации посредством выполнения большого количества однообразных заданий. На данном этапе были использованы следующие упражнения:

1. детям было предложено определить, что любит делать персонаж мультфильма, используя «gern». Для этого задания были отобраны стоп-кадры из различных мультфильмов, где персонаж совершал нужное действие и по его виду можно было однозначно определить, что он делает это с удовольствием. Пример представлен на рисунке 6.



Рис. 6

На доске зрительная опора: Sie reitet gern. Детям было предложено прокомментировать каждое действие персонажей. Было продемонстрировано 5 коллажей;

2. ученикам было предложено определить, что не любит делать персонаж мультфильма, посмотрев на картинку. На доске зрительная опора: Er malt nicht gern. Было продемонстрировано 4 коллажа. Пример представлен на рисунке 7;



Рис. 7

3. на экран были выведены десять различных персонажей и была дана установка выбрать персонажа и определить, что этот персонаж любит делать, а что не любит, основываясь на собственном мнении. На доске зрительная опора: Sie reitet und kocht gern, aber telefoniert und tanzt nicht gern.

4. изучение лексики иностранного языка предполагает комплексность, невозможно игнорировать другие аспекты языка, например, грамматический. После изучения глагола «können» было предложено следующее задание: основываясь на собственном мнении, дети должны были сказать, что каждый персонаж может делать, а что не может. На доске зрительная опора: Sie kann kochen. Sie kann nicht malen.

На последнем этапе, этапе организации применения происходит включение языкового явления в речь в сочетании с другим языковым материалом. На этом этапе уместно ввести задания, связанные с просмотром мультфильмов. Работа с показом видеофрагмента проводится в три этапа:

1. преддемонстрационный;
2. демонстрационный;
3. последемонстрационный [Садовина, 2016].

Детям был продемонстрирован видеофрагмент. Он представлял собой нарезку из различных мультфильмов и назывался «Wer kann was?» На первом этапе работы с видеофрагментом были предложены следующие задания: угадать по названию, что будет в видео, предположить, кого они увидят. На втором этапе после первого ознакомительного просмотра была дана установка посмотреть и сказать, какие знакомые действия они увидели. Например, Вовка мастерил, и следовало назвать глагол «basteln». Перед вторым конкретизирующим просмотром был выдан раздаточный материал, содержащий следующие задания: ответь на вопросы (Пример: Was kann Peppa machen? Macht sie das gern?), richtig oder falsch (Peppa kann kochen – falsch, Peppa kann schwimmen). На последемонстрационном этапе были предложены следующие задания: скажи, что умеешь ты; скажи, чем бы ты хотел заняться с персонажами фильма. Для снятия трудностей на доске была представлена зрительная опора в виде образца выполнения задания: Ich will mit Vovka basteln.

По окончании работы над этой темой было проведено выходное тестирование, содержащее следующие задания: использовать глагол в правильной форме, написать, что ученик умеет делать, что не умеет и что делает с удовольствием. По итогам выходного тестирования средний балл по классу составил 4,6. По сравнению с входным тестированием средний балл увеличился на 0,7.

Результаты исследования позволили сделать следующий вывод: использование материалов мультипликационных фильмов способствует более эффективному формированию лексической компетенции школьников на начальном этапе обучения немецкому языку на базе УМК «Горизонты» для пятого класса по сравнению с традиционными методами обучения. Мультфильмы помогают повысить мотивацию учеников, побуждают их к активной работе на уроке и предоставляют учителю творческую свободу.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016 –28 с.
3. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19-26.

Khromova A.L.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**USING THE MATERIALS OF ANIMATED FILMS TO FORM THE LEXICAL
COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING
GERMAN ON THE BASIS OF THE HORIZONS EDUCATIONAL COMPLEX**

*The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M. Candidate of Philological
Sciences, associate professor.*

Abstract. This article examines the effectiveness of using animated film materials to form the lexical competence of schoolchildren at the initial stage of learning German on the basis of the Horizons educational Complex for 5th grade. Examples of tasks on the topic of "Hobbies" are given, which were tested in the process of experiential learning. The effectiveness of using cartoon materials has been proven.

Keywords: lexical competence, lexical skill, stages of lexical skill formation, the use of cartoon materials.

Чижова М.С.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

mchizh02@gmail.com

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Кононовой П.Н., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В статье рассматриваются методы использования мультимедийных презентаций на уроках иностранного языка с целью повышения эффективности обучения. Целью работы является рассмотрение инновационных подходов использования презентаций, а также разработка методических рекомендаций по работе с МП для формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: мультимедийные презентации, информационные технологии, иностранные языки, методика обучения, коммуникативная компетенция.

За последнее десятилетие в образовании все больше используются новые информационные технологии, такие как интернет, видео, компьютерная визуализация, электронные учебники и интерактивные доски.

Сегодня многие школы оснащены компьютерами и электронными досками, которые позволяют учителям иностранных языков использовать мультимедийные презентации (далее МП) во время занятий.

На уроках иностранного языка МП имеют широкий спектр применения:

1. Введение нового материала. Презентация дает возможность увидеть иллюстрации и конкретные примеры использования языка, что облегчает понимание и запоминание материала учащимися.

2. Развитие умений аудирования. Школьники могут прослушивать аудиозаписи, смотреть видео и отвечать на вопросы по содержанию.

3. Работа в группах. МП можно использовать для групповых проектов, дебатов и соревнований. На слайдах отображается информация для обсуждения или аргументация различных точек зрения по любому вопросу.

4. Развитие навыков публичных выступлений. Подготовка презентации и выступление по определенной теме поможет учащимся более уверенно и четко выражать свои мысли на иностранном языке.

Использование МП не только способствует ознакомлению с новым материалом и развитию навыков аудирования, но также создает возможности для групповой работы и совершенствует навыки публичных выступлений. Кроме того, презентации обеспечивают эффективное и интерактивное обучение, одновременно развивая у учащихся навыки общения и критического мышления, что способствует формированию у школьников коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция - способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [1:156].

Презентация – эффективный инструмент развития коммуникативной компетенции учащихся путем создания реальной речевой ситуации.

Существует множество вариантов использования мультимедийных презентаций на уроках иностранного языка. Одним из них является метод «Фехтование», суть которого заключается в том, что учащимся необходимо выразить противоположные мнения по одному и той же теме. Цель такого задания – обучить школьников аргументировать свой ответ, реагировать на ответ собеседника, выражать согласие или несогласие, искать плюсы и минусы в любой проблеме. Например, при изучении раздела «Life in the countryside and the city» учащемуся было необходимо подготовить презентацию на тему «Life in the city». В своем выступлении докладчику необходимо осветить все преимущества городской жизни. Слушатели, в свою очередь, должны опровергнуть суждения выступающего, назвать недостатки и обосновать ответ.

Следующий метод называется «Содержание» или «Трейлер». В данном случае при подготовке МП, учащийся не прописывает пункты плана,

заголовки, названия слайдов. Слушатели должны самостоятельно составить содержание презентации. Например, ученик должен приготовить выступление на тему «Healthy lifestyle». Здесь он рассказывает о плохих и хороших привычках, почему важно вести здоровый образ жизни, его основные правила, какие последствия ждут людей, которые им не следуют. Затем аудитории необходимо сделать небольшой «трейлер», то есть обобщение информации, содержащейся в тексте, подкрепляя свой рассказ конкретными примерами и фразами, которые были упомянуты в МП.

Зачастую при работе с МП в паре или группе, учащиеся разделяют информацию на абзацы; первый ученик читает введение, второй – основную часть, затем очередь снова переходит к первому, и он зачитывает заключение. Как итог, слушателям становится скучно, они лишь время от времени переключаются с одного докладчика на другого. Чтобы этого избежать педагог может использовать метод «Пинг-понг», суть которого состоит в том, что школьникам нужно поделить не целый параграф, а одну-две фразы. Ребята разделяют подготовленный текст на небольшие фрагменты и по очереди представляют материал аудитории. Таким образом, внимание слушателей не будет сосредоточено на ком-то одном, ученики не успевают привыкнуть к частой смене говорящего, поэтому уровень интереса будет достаточно высоким.

Еще одним методом использования мультимедийной презентации на уроках иностранного языка является метод «Станции». Самая распространённая причина почему учащимся не нравится слушать презентации – скучный материал. Все ребята разные, и у каждого есть свои увлечения и интересы. Кто-то с удовольствием будет слушать про английские сказки, кто-то любит музыку и будет готов послушать презентацию о знаменитых музыкантах, а кто-то заинтересуется историей создания Биг Бена. Раз в месяц педагог выбирает несколько учащихся. Каждому из них дается возможность выбрать любую тему и подготовить презентацию. Другие ребята ознакомятся с названиями презентаций, решат какие темы им интересны и могут записаться на прослушивание

презентаций. В день проведения МП в классе определяются «островки» - места, для проведения презентации – ноутбуки или распечатанные слайды. На каждое прослушивание отводится 10-15 минут. Каждый учащийся может выбрать интересующую его тему, принять участие в дискуссии и задать вопросы докладчику.

Создание речевой ситуации на уроках иностранного языка крайне необходимо, так как оно активизирует учебный процесс, делая его более увлекательным и интересным. Таким образом, в статье были перечислены несколько видов работы, которые могут быть использованы педагогом на уроках иностранного языка.

Литература

1. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
2. Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. Ростов н/Д: Феникс, 2017. 350 с.
3. Шматко М.В. Влияние социальных сетей на коммуникативные навыки подростков // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18054> (дата обращения: 29.03.2024).

Chizhova M.S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

EFFECTIVE METHODS OF USING MULTIMEDIA PRESENTATIONS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The work was carried out under the guidance of Kononova P.N., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article deals with the methods of using multimedia presentations at foreign language lessons in order to improve the effectiveness of learning. The purpose of this article is to consider innovative approaches to the use of presentations, as well as to develop methodological recommendations for working with multimedia presentations for the formation of communicative competence.

Keywords: multimedia presentations, information technologies, foreign languages, teaching methods, communicative competence.

ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИТАКТИКИ

Абрамова Т.И.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

abramovatanya33@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЛАТФОРМЫ ВЗНАНИЯ НА БАЗЕ УМК «RAINBOW ENGLISH» ДЛЯ 10 КЛАССА

Работа выполнена под руководством Лысовой Е.Б., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. Статья посвящена возможностям использования обучающей отечественной платформы Взнания с целью повышения показателей эффективности обучаемости у учащихся 10 класса. В статье представлены опыт внедрения работы с платформой в учебный процесс, и варианты упражнений на базе обучающей платформы Взнания, позволяющих сделать процесс обучения более наглядным, простым и эффективным.

Ключевые слова: мультимедийные технологии; платформа «Взнания»; старший этап обучения.

Цифровые технологии прочно укрепились в обществе. Более того, развитие и функционирование общества немислимы без применения цифровых технологий. Сфера образования не стоит в стороне и в настоящее время претерпевает многочисленные изменения, связанные с внедрением цифровых технологий. Благодаря внедрению цифровых технологий в образование получается существенно повысить качество обучения. [3]

Использование новых обучающих платформ, таких как «Взнания», является значимым шагом в совершенствовании процесса образования. Эти платформы предоставляют учителям и ученикам цифровые инструменты и ресурсы, которые делают процесс обучения более интерактивным, доступным и гибким. [5]

Актуальность такой темы, в контексте растущей необходимости интеграции цифровых технологий в образовательный процесс и преодоления традиционных ограничений классной комнаты, неоспорима. С каждым днем

учебные заведения и учителя все активнее ищут способы внедрения инновационных образовательных инструментов и решений, таких как «Взнания», для повышения качества и доступности образования. [4]

Платформа может предложить различные интерактивные упражнения, которые помогут студентам практиковать грамматические конструкции, лексику и навыки чтения и письма. Такой подход улучшает усвоение материала.

Видео, аудио и изображения могут значительно улучшить процесс изучения иностранного языка, делая его более наглядным и понятным для учащихся.

Учащиеся могут самостоятельно изучать материалы, продвигаясь в своем собственном темпе, что способствует развитию личной ответственности за обучение.

Учителя могут использовать аналитические инструменты платформы для отслеживания прогресса каждого студента, что позволяет более эффективно адаптировать учебный процесс под нужды класса или отдельных учеников. [2]

Платформа поддерживает развитие навыков критического мышления, решения проблем и информационной грамотности через различные виды деятельности и задания. Учащиеся могут использовать ресурсы платформы для выполнения домашних заданий, что также способствует более тесному взаимодействию между школой и семьей. [1]

На основе учебно-методического комплекса для общеобразовательных учреждений «Rainbow English» было проведено исследование эффективности использования отечественной обучающей платформы «Взнания» на уроках английского языка среди учащихся десятых классов.

В бесплатной версии платформы предложено несколько разделов, с помощью которых можно сделать урок интерактивным и более продуктивным:

- Заучивание
- Интерактивный урок
- Интерактивное видео
- Игры

Следует рассмотреть более подробно каждый из предлагаемых разделов, чтобы нагляднее понять технику использования платформы.

1. Раздел «Заучивание».

Данный раздел на правлен на помощь школьникам в запоминании лексики. Платформа выделяет несколько вариантов для упрощения усвоения нового лексического материала и повторения пройденного:

Найди пару: учителя могут создавать и использовать карточки с переводом, определением, иллюстрацией или знакомым синонимичным словом по необходимой теме.

Скрембл: способствует запоминанию написания новой лексики, так как суть задания в том, чтобы расставить буквы, образующие новую лексическую единицу, в правильном порядке.

Введи слова: на основе определения, картинки и других ассоциативных вариантов школьнику нужно догадаться, какая лексическая единица зашифрована и самостоятельно вписать ее перевод в окно ответа.

2. **Тест:** для закрепления полученных знаний или же их проверки платформа «Взнания» предлагает несколько заданий, которые активируют графо-моторный и слуховой анализаторы. Раздел «Интерактивный урок».

Данный раздел может быть смело использован непосредственно на уроке, как в виде групповой работы, так и в виде самостоятельной. Платформа предлагает задания, направленные на развитие памяти и языковой догадки учеников:

- верно/неверно;
- составь предложение;
- заполни пропуски;
- впиши в пропуски.

Данного типа упражнения отлично подойдут для отработки грамматических правил.

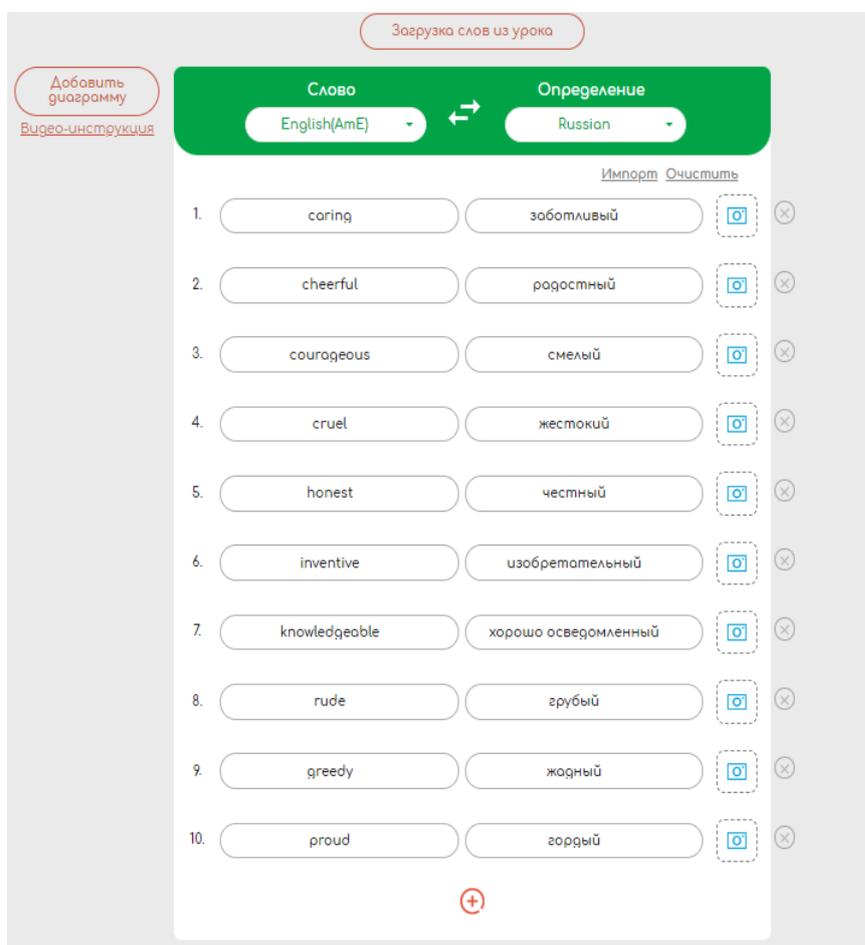


Рис. 1. Пример упражнения раздела платформы «Заучивание»

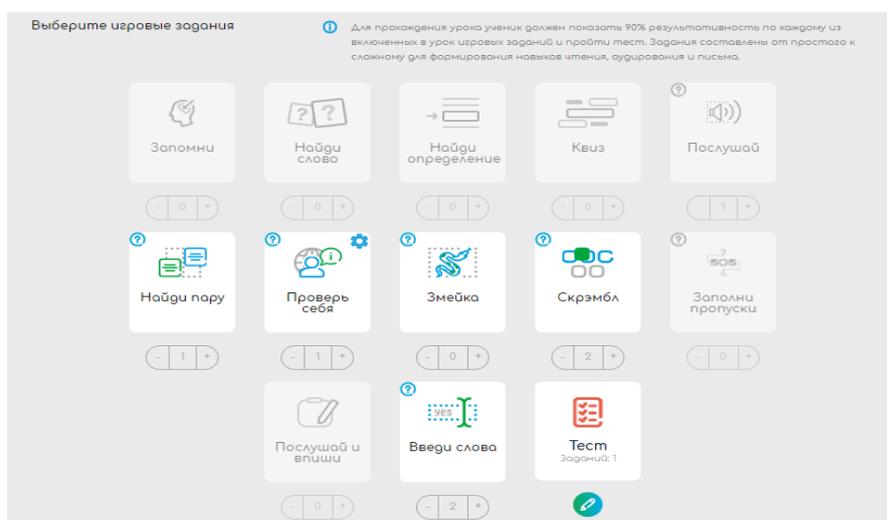


Рис. 2. Пример упражнения раздела платформы «Интерактивный урок»

3. Раздел «Интерактивное видео».

Данный раздел дает возможность развития навыков аудирования. Учитель может подобрать или создать видео, на основе которого учащиеся должны будут выполнить задания, непосредственно по мере его просмотра.

Данный раздел может стать отличной базой для разговорной темы и помощником в отработке фонетики школьников.

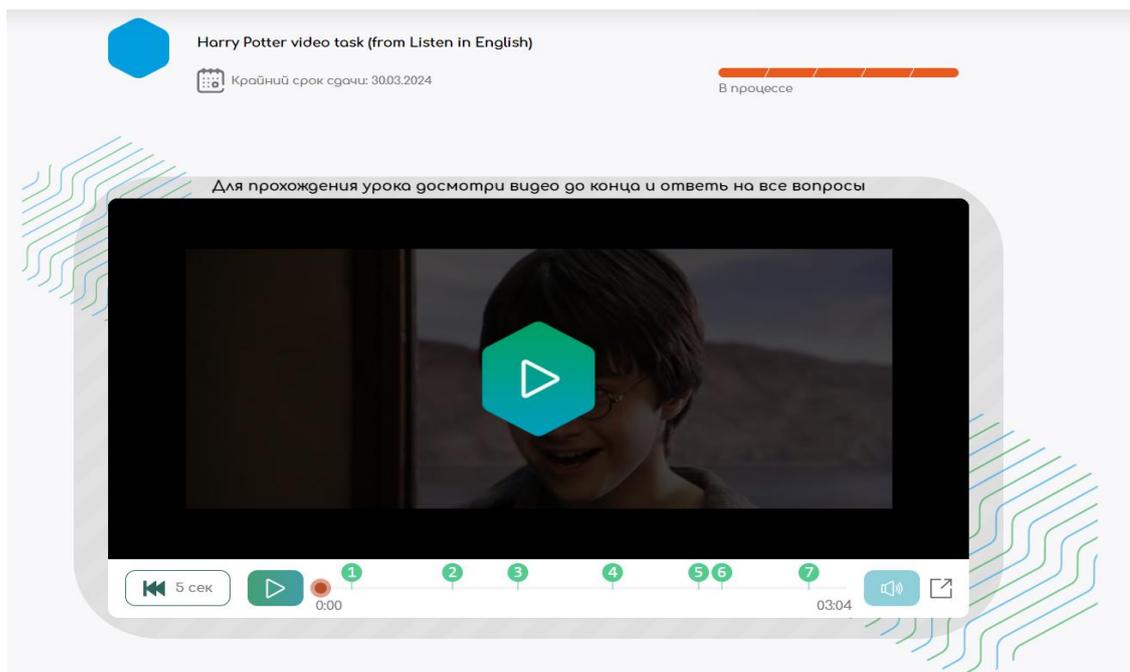


Рис. 3. Пример упражнения раздела платформы «Интерактивное видео»

4. Раздел «Игры»

В базовом тарифе платформы «Взгляни» предложен только один вариант игры для учеников – Memory game.

В контексте урока данный вариант интерактива может послужить хорошей мотивацией для обучения. Любая игра содержит соревновательный элемент. Проводя данную активность, учащиеся смогут видеть свое место в рейтинговой таблице участников.

Несмотря на игровой формат отработки полученной информации, данный вариант не уступает остальным предложениям платформы и демонстрирует рост мотивации учащихся к обучению.

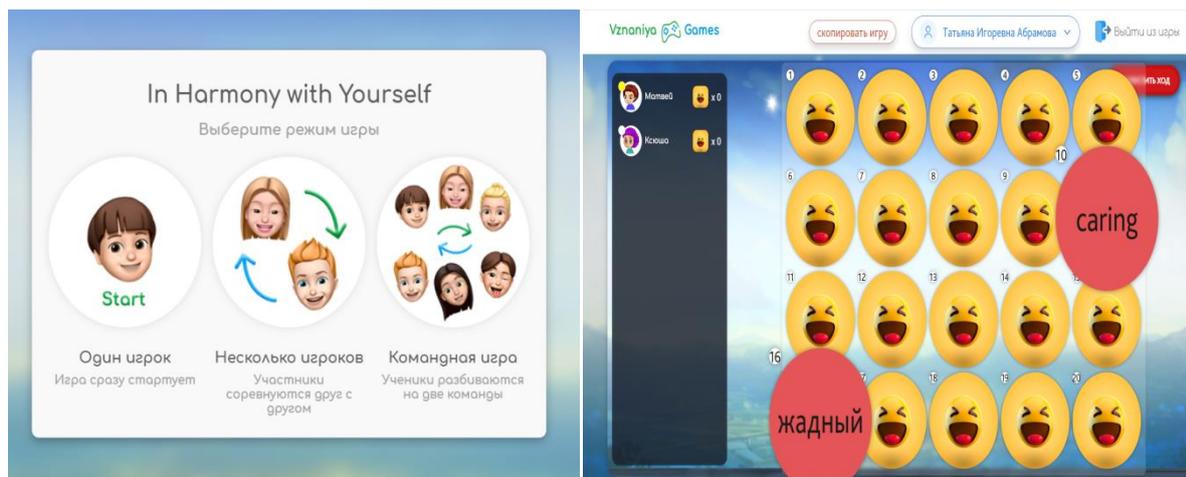


Рис. 4. Пример упражнения раздела платформы «Игры»

Используемые приемы показали хорошие результаты среди старших классов. Внедрение в процесс обучения иностранному языку данного цифрового ресурса способствует качественному усвоению материала, повышению самостоятельности учеников, развитию их умения говорения на языке и повышению эффективности работы на уроке в целом. Платформа «Взнания» может быть полезна на любом этапе изучения каждой темы учебника.

Литература

1. Авдюшкин, В. В. Внешние и внутренние факторы информатизации образования / В.В. Авдюшкин. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 50 (392). — С. 499-501.
2. Бабинская, П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учебное пособие / П.К. Бабинская, Т.М. Леонтьева, А.Ф. Будько. — 3-е изд. — Москва: Тетра Систем, — 2005. — 215 с.
3. Белкова М.М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе. - № 4. - 2021.
4. Родичева, А. В. Цифровые технологии в современной школе / А. В. Родичева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 4 (399). — С. 365-368.
5. Полат Е.С. Новые педагогические технологии в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - С. 244.

Abramova T.I.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
THE POSSIBILITIES OF USING THE NEW DOMESTIC LEARNING PLATFORM OF KNOWLEDGE BASED ON THE RAINBOW ENGLISH UMK FOR THE 10TH GRADE
The work was carried out under the guidance of Lysova E.B., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article is devoted to the possibilities of using the russian learning platform called Vznaniya in order to increase the effectiveness of learning among 10th grade students. The article presents the experience of implementing work with the platform in the educational process, and options for exercises based on the learning platform called Vznaniya, which make the learning process more visual, simple and effective.

Keywords: multimedia technologies; the platform " Vznaniya "; the senior stage of training.

Ахмедова А.К.

Евразийский национальный университет

им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

ahmedovaasik@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ

Работа выполнена под руководством Бейсембаевой Ж.А.,

канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В современной методике преподавания иностранных языков наблюдаются постоянные изменения. Появляются новые подходы и методы, а уже существующие методики постоянно совершенствуются и развиваются. Осознание важности словарного запаса для успешного освоения иностранного языка неоспоримо. Метод ключевых слов, разработанный Ричардом Аткинсоном, широко признан как весьма эффективное средство для запоминания английской лексики, что было как теоретически, так и практически доказано в различных исследованиях. Тем не менее, в процессе применения этого метода у учащихся могут возникать определенные трудности. Настоящая статья нацелена на изучение этих сложностей, а также на предоставление рекомендаций по развитию навыка использования данного метода. Для достижения поставленных целей и исследования эффективности метода ключевых слов были использованы различные методы, включая эксперимент, опрос и анализ.

Ключевые слова: ключевые слова, мнемотехника, лексика, ассоциации, английские слова.

В течение длительного времени, при изучении иностранных языков, упор делался на грамматику, и лексика часто оставалась вне фокуса учебных программ и планов. Однако в настоящее время многие исследователи подчеркивают значимость лексического компонента в изучении иностранного языка и выражают необходимость дальнейших исследований в этой области. Множество работ ученых и исследователей служат

доказательством этого утверждения. Часто студенты испытывают разочарование в процессе изучения иностранных языков, преимущественно из-за сложностей запоминания новых слов. В данной статье рассматривается применение метода ключевых слов для усвоения английской лексики, что способствует повышению мотивации студентов и существенному расширению их словарного запаса.

Метод ключевых слов – это мнемонический приём, включающий запоминание новой информации за счёт использования уже известных данных, фактов или идей. Этот метод включает в себя как зрительные, так и звуковые ассоциации, которые помогают установить прочные связи между новым и уже знакомым материалом [1].

Метод определения ключевых слов может быть описан как процесс запоминания новых слов в два этапа, при котором учитывается ассоциативный компонент. Для использования данного метода требуется установить звуковую или визуальную связь между новым словом на изучаемом языке и словом на родном языке [2]. На протяжении долгих лет исследователи со всего мира изучали применение мнемонических приемов для запоминания лексики. А.А. Леонтьев рассматривает мнемонические приемы как установление связей между запоминаемыми словами и хорошо известными объектами [3].

Эффективность метода ключевых слов была практически доказана различными учеными. Первым ученым, который применил этот метод, был Atkinson, R. C., в сотрудничестве с Raugh, M. R., они исследовали его применение в процессе запоминания испанских слов в 1975 году. Результаты исследования подтвердили, что использование метода ключевых слов действительно способствует лучшему запоминанию испанских слов [4].

В 1981 году Pressley, Levin and Miller провели исследование, направленное на изучение влияния метода ключевых слов на запоминание и использование новых слов. В рамках этого эксперимента приняли участие 16

студентов, обучающихся на курсах психологии в Западно-Онтариийском университете. Результаты показали, что группа, которая использовала метод ключевых слов, значительно превзошла контрольную группу по уровню понимания словарного запаса в контексте [5]. Это свидетельствует о значимом вкладе метода ключевых слов в облегчение процесса запоминания и понимания новой лексики.

В ходе научного эксперимента, проведенного в Евразийском национальном университете имени Л.Н.Гумилёва, был использован метод ключевых слов для запоминания английской лексики. Экспериментальная группа состояла из 15 студентов, а контрольная - из 17. В течение 4 месяцев обе группы изучали английскую лексику, используя учебник "English File". Студенты экспериментальной группы были ознакомлены с основными принципами метода ключевых слов и использовали его для запоминания новой лексики, в то время как студенты контрольной группы не применяли данный метод. Для сравнения результатов обеих групп были проведены предварительное и последующее лексические тестирования, состоящие из 25 различных вопросов и заданий (см. Рис. 1). По окончании научного эксперимента средний балл в экспериментальной группе вырос на 28,4%, а в контрольной группе - на 14%.

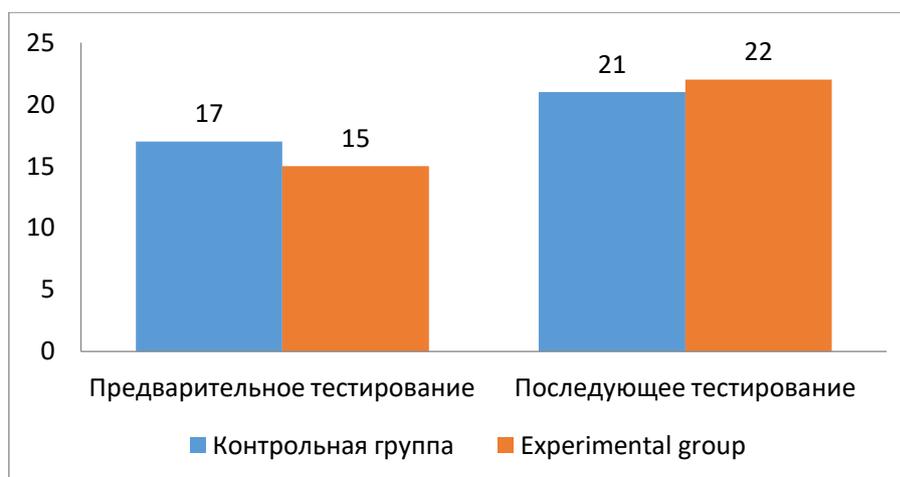


Рис.1. Результаты предварительного и последующего тестирований экспериментальной и контрольной групп.

Несмотря на эффективность метода ключевых слов, некоторые студенты столкнулись с определенными трудностями при его использовании. Для выявления этих проблем был проведен анонимный опрос среди студентов экспериментальной группы. Участникам предложили рассмотреть трудности, с которыми они столкнулись, и назвать их. Те студенты, которые не испытывали трудностей, ничего не писали. В результате опроса были получены следующие ответы:

1. *Возникают сложности с повторением слов. Когда повторяю слова, забываю ассоциации и в итоге запоминаю слово зубрёжкой.*

2. *Не хватает времени, потому что подбор ключевых слов занимает слишком много времени.*

3. *Сложно представлять ассоциации. С трудом представляю картинки.*

4. *К некоторым словам не получается придумать ассоциации и найти ключевые слова очень сложно.*

5. *Сложно подобрать ключевые слова.*

6. *Не могу представить некоторые ассоциации.*

На основании полученных ответов можно сделать вывод, что применение метода ключевых ассоциаций часто сопровождается сложностями, связанными с формированием связей между ключевым словом и английским словом. Эти трудности могут быть вызваны недостаточно развитой зрительной памятью и навыками визуализации. Тем не менее, эти навыки могут быть усовершенствованы с помощью специальных упражнений [6].

Приведем примеры таких заданий.

Наблюдение за объектами: учитель выбирает группу разнообразных объектов, показывает их на короткое время, а затем просит участников вспомнить и перечислить как можно больше предметов. Важно постепенно увеличивать их количество с течением времени.

Последовательное воспроизведение изображений: учитель показывает последовательность изображений или символов в определенном порядке. Затем участники пытаются воспроизвести последовательность по памяти. Это упражнение развивает последовательную зрительную память.

Эти упражнения могут быть повторены многократно, а также изменены и адаптированы в соответствии с особенностями учебного процесса. Кроме того, возможно внедрение разнообразных вариаций этих упражнений, что способствует разностороннему развитию навыков запоминания и визуализации.

Следующая проблема возникает у многих студентов при запоминании слов методом ключевых слов: *«Возникают сложности с повторением слов. Когда повторяю слова, забываю ассоциации и в итоге запоминаю слово зубрёжкой»*. Данная проблема связана с повторением новых слов. Многие студенты повторяют слова, используя списки, где слова представлены в одном и том же порядке. Однако для более эффективного запоминания рекомендуется активное воспроизведение слов. Для достижения этой цели можно применить метод флэш-карточек. На одной стороне каждой карточки предоставляется определение слова или изображение, а на другой — само слово на английском. Такой подход позволит студенту сначала попытаться воспроизвести информацию, а затем проверить свои знания. Это способствует более глубокому усвоению материала и повышает эффективность обучения.

Следующие проблемы можно связать: *«Не хватает времени, потому что подбор ключевых слов занимает слишком много времени»*, *«К некоторым словам не получается придумать ассоциации и найти ключевые слова очень сложно»*, *«Сложно подобрать ключевые слова»*. Richard C. Atkinson and Michael R. Raugh отмечают, что метод ключевых слов не всегда эффективен для запоминания всех слов. Существуют слова, которые сложно запомнить с помощью этого метода, так как для них лучше подходят другие

стратегии запоминания [7]. При использовании данного метода важно не задерживаться на таких словах, а переходить к следующим. Следует учитывать, что с повышением практики применения метода ключевых слов становится легче использовать его в будущем.

Целью данной статьи было рассмотрение метода ключевых слов для запоминания английской лексики. В статье описывалась эффективность данного метода, а также сложности, с которыми сталкивались студенты во время использования данного подхода. В качестве рекомендаций были приведены примеры упражнений для развития зрительной памяти и навыков визуализации, а также предложен способ повторения слов, основанный на активном воспроизведении, что снижает вероятность механического запоминания. В целом, несмотря на возникающие трудности, метод ключевых слов может эффективно использоваться на уроках английского языка, особенно если принимать во внимание приведенные рекомендации, что сделает процесс запоминания более продуктивным.

Литература

1. Intan A. Susana. Enhancing for vocabulary mastery through mnemonics keyword method to the university students. *English Education Journal of English Teaching and Research* 2(1):8. May 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.29407/jetar.v2i1.725>
2. Ali Akbar Taheri, Dr. Mohammad Davoudi. The Effect of the Keyword Method on Vocabulary Learning and Long-Term Retention. *International Journal of Language and Linguistics*. Vol. 3, No. 1; March 2016. URL: https://www.academia.edu/108109212/The_Effect
3. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего владения иностранным языком. – М.: Смысл, 2016. – №5. – 245 с.
4. Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30, 821–828.
5. Pressley, M., Levin, J. R., & Miller, G. E. (1981). How does the keyword method affect vocabulary comprehension and usage? *Reading Research Quarterly*, 16(2), 213-226.
6. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система Запоминания «Джордано»/Mnemonic. Москва, 26 мая 2002. URL: [Kozarenko - Uchebnik mnemotekhniki.pdf](https://www.academia.edu/108109212/The_Effect)
7. R. C. Atkinson and M. R. Raugh. An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 1, 2:126–133, Mar 1975. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096841.pdf>

Akhmedova A.K.

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

STUDYING ENGLISH VOCABULARY USING THE KEYWORD METHOD

The work was carried out under the guidance of Beisenbayeva L.Zh., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. There are constant changes in the modern methodology of teaching foreign languages. New approaches and methods are emerging, and existing techniques are constantly being improved and developed. The awareness of the importance of vocabulary for the successful development of a foreign language is undeniable. The keyword method developed by Richard Atkinson is widely recognized as a very effective tool for memorizing English vocabulary, which has been proven both theoretically and practically in various studies. However, in the process of applying this method, students may have certain difficulties. This article aims to explore these difficulties, as well as to provide recommendations for developing the skill of using this method. To achieve the goals and to examine the effectiveness of the keyword method, various methods were used, including experiment, survey and analysis.

Keywords: keywords, mnemonics, vocabulary, associations, English words.

Бактыгалыева Д.Е.

Международный университет Астана, Казахстан

dana.bakt2001@icloud.com

BEWERTUNG DER EFFIZIENZ VON GERÜSTTECHNIKEN ZUR VERBESSERUNG DES LESEVERSTÄNDNISSES IN ENGLISCH ALS FREMDSPRACHE (EFL)

*The work was carried out under the guidance of Aidyn Aldaberdikyzy, PhD,
associate professor*

Annotation. Currently, the application of the concept of "Scaffolding" in education is a common practice, where the key actor of the entire educational process in the classroom is the student. With the right approach, the role of the teacher is transformed into the role of mediator and navigator in the classroom. The main objective of this study was to improve the reading skills of second- and fourth-year students of Astana International University. Structured interviews and expert assessments were used as a methodology. Special attention was paid to the fact that the teacher could assess the pace of the student and the degree of assimilation of new information, preferably having an idea about each student.

Keywords: scaffolding strategy, methodological strategies, reading comprehension, student, empathy

Das Lesen dient als zentraler Weg, durch den die Schüler mit der Zielsprache in Kontakt kommen und sich auf einen facettenreichen Prozess einlassen, bei dem Zeichen in Laute entschlüsselt, anschließend zu zusammenhängenden Sätzen geformt und letztendlich zum Verständnis nuancierter Ideen geführt werden. Im Kontext kasachischer öffentlicher Schulen wurde beobachtet, dass das unzureichende Verständnis von Englisch als Fremdsprache (EFL) durch die Schüler teilweise auf die unterschiedlichen Bildungshintergründe zurückzuführen ist, die sie in die Lernumgebung einbringen. Diese Unterschiede manifestieren sich in den Herausforderungen, mit denen Schüler kasachischer, russischer und anderer Herkunft konfrontiert sind, wenn sie auf englische Texte mit unbekanntem Silben stoßen, was häufig auf einen begrenzten Wortschatz und ein unzureichendes Verständnis grundlegender Strategien zum Extrahieren von Schlüsselideen aus Absätzen zurückzuführen ist. [1; 2]

Darüber hinaus ist ein häufiges Hindernis für Studenten auf der ganzen Linie die Tendenz, sich bei Verständnisschwierigkeiten ausschließlich auf die Verwendung von Wörterbüchern zu verlassen und alternative und potenziell effektivere Ansätze wie das Ableiten von Bedeutung aus dem Kontext oder das Identifizieren grammatikalischer Komponenten im Text zu übersehen.

In der heutigen Bildungslandschaft Kasachstans besteht im Rahmen eines globalisierten Systems eine spürbare Besorgnis über die Qualität der Bildung, die größtenteils auf das allgegenwärtige Problem unzureichender Leseverständnisfähigkeiten bei Studierenden zurückzuführen ist, insbesondere im Tertiärbereich und innerhalb von Grundstudiengängen Kohorten. Dieses Anliegen wird in entscheidenden Momenten wie der Durchführung staatlich vorgeschriebener Englischprüfungen an lokalen Bildungseinrichtungen akut deutlich, in denen die Schwierigkeiten der Studierenden beim Verstehen akademischer Texte in den Vordergrund gerückt werden und als deutlicher Indikator für die vorherrschenden Herausforderungen dienen innerhalb des Bildungsmilieus. In diesem Szenario wird der Zusammenhang zwischen den

erheblichen Lernlücken der Schüler und den unterrichtlichen Versäumnissen der Pädagogen auffallend deutlich. Erstens weisen die Studierenden häufig einen Mangel an Fähigkeit auf, sinnvolle Verbindungen zwischen neuem und zuvor erworbenem Wissen herzustellen, wodurch ihre Fähigkeit, Informationen effektiv zu synthetisieren, behindert wird. Zweitens gibt es einen bemerkenswerten Mangel bei der Kultivierung von Strategien, die darauf abzielen, Kernkonzepte über unterschiedliche Quellen hinweg zu erkennen und diese Strategien bewusst für ein besseres Verständnis einzusetzen. Darüber hinaus besteht ein erhebliches Versehen seitens der Pädagogen darin, dass sie den Schülern die erforderlichen Fähigkeiten für unabhängiges Lesen und kritische Analyse nicht angemessen vermitteln [3; 4].

Das Zusammentreffen dieser Faktoren unterstreicht daher die dringende Notwendigkeit gezielter Interventionen, die darauf abzielen, die bestehenden Lücken im Leseverständnis zu schließen und ein robusteres Bildungsumfeld zu fördern, das ganzheitlichem Lernen und akademischem Erfolg förderlich ist. Die Anwendung der Gerüstbastrategie ist nicht nur weltweit, sondern auch in der Bildungslandschaft Kasachstans weit verbreitet. Im Kern stützt sich dieser Ansatz stark auf die konstruktivistischen Theorien von Lev Vygotsky, insbesondere auf sein Konzept der Zone der proximalen Entwicklung, die den Raum zwischen den unabhängigen Problemlösungsfähigkeiten eines Schülers und der Unterstützung durch sachkundigere Lehrer abgrenzt. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass diese Unterstützung nicht zu einer direkten Anleitung führen, sondern die fortschreitende Auseinandersetzung mit dem Material fördern sollte. Die Entstehung des Gerüstkonzepts geht auf das Jahr 1976 zurück, was auf die Zusammenarbeit der Pädagogen Bruner und Wood im Bereich der Erziehungswissenschaften zurückzuführen ist. Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht die Vorstellung, dass Lehrerinterventionen in die Lernreisen der Schüler umgekehrt mit dem Kompetenzniveau des Schülers korrelieren sollten. Mit anderen Worten, wenn die Kompetenz eines Schülers zunimmt, sollte das Niveau der Unterstützung durch den Lehrer abnehmen und umgekehrt. Diese Unterstützung wird schrittweise

verringert, wenn die Schüler Fortschritte zeigen und Erfahrungswissen sammeln, was letztendlich die Unabhängigkeit und das selbstgesteuerte Lernen fördert [5; 6].

In seiner Forschung werden die vielfältigen Vorteile des Einsatzes von Gerüsttechniken zur Förderung kognitiver Entwicklungsmöglichkeiten gründlich aufgeklärt. Bemerkenswerterweise können auch Schüler, die weniger aktiven Gruppen beim Erlernen der englischen Sprache angehören, durch die Anwendung dieser Methode erhebliche Fortschritte nachweisen. Darüber hinaus ermöglicht das Gerüst dem Lehrer eine kontinuierliche Feedbackschleife, die es ihm ermöglicht, die Schüler effektiv bei der Koordination verschiedener Ressourcen und Fähigkeiten zu unterstützen, die für das genaue Verständnis akademischer Texte unerlässlich sind. Studien im Bereich der Leseentwicklung, die häufig den akademischen Begriff "Gerüstbau" verwenden, unterstreichen die zentrale Rolle von Unterrichtsrahmen, die von Lehrern während des Leseprozesses bereitgestellt werden. Diese Rahmenbedingungen umfassen wichtige Unterstützungen, z. B. zusätzliche Erklärungen, klärende Informationen durch verschiedene Organisatoren und die Möglichkeit, Verständnisstrategien anzunähern [7].

Die Implementierung von Gerüsttechniken im Klassenzimmer erfordert ein verstärktes Engagement der Schüler und fördert die aktive Teilnahme, bei der die Schüler das Material visualisieren und verstehen, während sie ihre eigenen Strategien anwenden. Diese aktive Beteiligung ermöglicht es den Lehrkräften, die Wirksamkeit verschiedener Strategien und Interventionen zu erkennen, wodurch ein maßgeschneiderterer Unterrichtsansatz erleichtert wird. Bei der Förderung der Lesekompetenz erforschen Pädagogen verschiedene Strategien zur Umstrukturierung und Überwindung von Herausforderungen, die während des Leseprozesses auftreten. Dies kann Strategien wie das Erkennen und Artikulieren von aufgetretenen Schwierigkeiten sowie die Entwicklung alternativer Ansätze beinhalten, die auf die individuellen Bedürfnisse jedes Schülers im Klassenzimmer zugeschnitten sind.

In Fällen unvorhergesehener Umstände, die häufig an kasachischen Universitäten und Hochschulen auftreten und in denen Studenten während einzelner Lesesitzungen auf Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten stoßen, ist die Umsetzung von Gerüststrategien unerlässlich. Dies beinhaltet eine strategische Verschiebung des Ansatzes, bei der Interventionen wie Umformulierung, kollaborative Auseinandersetzung mit dem Lehrer, sofortige Klärung durch Vorlesen, um unverständliche Wörter anzusprechen, Verwendung von Wörterbüchern, geführtes Lesen, Interpretation oder die Erstellung von Diagrammen und grafischen Organisationsstrukturen eingesetzt werden. Dieses umfassende Unterstützungssystem, das sich durch intensive Lehrereinbindung auszeichnet, dient dazu, den Schülern das Verständnis für die Textinhalte zu erleichtern. Im Laufe des Forschungsprojekts wurde wiederholt betont, dass der Gerüstbau ein pädagogisches Paradigma darstellt, das dem Lernen temporäre strukturelle Unterstützungen bietet, wobei der Lehrer eine zentrale Vermittlerrolle einnimmt [8].

Gerüste helfen nicht nur dabei, die Bedürfnisse der Schüler zu erkennen, sondern auch den Zweck von Aktivitäten zu erläutern, häufige Unsicherheiten und Rückschläge während des Unterrichts umgehend anzugehen, innovative Tipps und Werkzeuge für die Aufgabenerledigung anzubieten und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zu steuern. Letztendlich ebnet das Gerüst den Weg für effektivere Lernergebnisse, wobei die mögliche Integration von Metakognition den Lernprozess weiter verbessert. Das Lesen ist als primäres Werkzeug für den Erwerb der englischen Sprache anerkannt und dient dazu, den Wortschatz zu erweitern, Rechtschreibung und Grammatik zu verfeinern und zur Verbesserung der Aussprache beizutragen. Lernhürden sind jedoch allgegenwärtig, was auf die inhärente Vielfalt der Lernstile und -schritte der Schüler zurückzuführen ist. Während des Leseunterrichts können verschiedene Herausforderungen auftreten, darunter Verständnisschwierigkeiten, nicht erkennbare Schwerpunkte, Unkenntnis des Wortschatzes und andere [8].

Während der Unterrichtsstunden übernimmt der Lehrer die Rolle eines kollaborativen Co-Autors, der die Schüler während der gesamten Lernreise anleitet und motiviert. Diese Interaktion fördert die nahtlose Kommunikation zwischen den beiden Parteien und verbessert so die Lernerfahrung.

Gerüstbau wird weithin als eine hochwirksame und befreiende Unterrichtsmethode zur Förderung der Entwicklung von Sprachkenntnissen angesehen, vor allem weil es ein Umfeld fördert, in dem die Schüler ermutigt und befähigt werden, herausfordernde Aufgaben ohne Angst anzugehen. Es wird vorgeschlagen, dass für prospektive Untersuchungen zur Nutzung von Gerüsten in Bildungseinrichtungen ein dualer methodischer Ansatz gewählt werden sollte, der sowohl quantitative als auch qualitative Methoden umfasst. Dieser Ansatz erfordert die Identifizierung der am besten geeigneten Repositorien für Lehrmaterialien, um den Fortschritt der Schüler genau zu messen und gleichzeitig das individuelle Lerntempo der Schüler zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist es unerlässlich, zwischen kognitiven und metakognitiven Gerüststrategien zu unterscheiden, da sie jeweils unterschiedliche, aber komplementäre Rollen bei der Ermöglichung sinnvoller Lernerfahrungen spielen.

References

1. Nachmani, L. Cultural Aspects of EFL Reading Acquisition. *Procedia - Soc. Behav. Sci.* 2015, 209, (351–357), doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.248.
2. Zoghi, M.; Mustapha, R.; Maasum, T.N.R.T.M. Looking into EFL Reading Comprehension. *Procedia - Soc. Behav. Sci.* 2010, 7, 439–445, doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.060.
3. Huang, Y.-T.; Chu, C.N.; Yeh, Y.-M.; Tsai, P.-L. The Design of Talking Music Web Browser for Teaching Learning-Disabled Children: A Scaffolding Strategy to Aural Skills BT - *Computers Helping People with Special Needs*; Miesenberger, K., Klaus, J., Zagler, W., Karshmer, A., Eds.; Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg, 2008; pp. 759–762.
4. Jeng, Y.-L.; Tan, Q.; Wang, Y.-C. Using Scaffolding Strategy and Real-Time Assessment Programming Tool to Develop a VR-Based Application BT - *Innovative Technologies and Learning*; Wu, T.-T., Huang, Y.-M., Shadiev, R., Lin, L., Starčić, A.I., Eds.; Springer International Publishing: Cham, 2018; pp. 28–35.
5. Segedy, J.R.; Biswas, G.; Feitl Blackstock, E.; Jenkins, A. Guided Skill Practice as an Adaptive Scaffolding Strategy in Open-Ended Learning Environments BT - *Artificial Intelligence in Education*; Lane, H.C., Yacef, K., Mostow, J., Pavlik, P., Eds.; Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg, 2013; pp. 532–541.

6. Alpert, C.L. Beyond “Train-the-Trainer:” A Preliminary Report on a New Scaffolding Strategy for Science Communication Workshop Dissemination. MRS Online Proc. Libr. 2013, 1532, 206, doi:10.1557/opl.2013.429.
7. Pentimonti, J.M.; Justice, L.M. Teachers’ Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. Early Child. Educ. J. 2009, 37, 241, doi:10.1007/s10643-009-0348-6.
8. Kheng, A.S.; Siang, T.K. Laboratory-Based Scaffolding Strategies for Learning School Science BT - International Conference on Science Education 2012 Proceedings: Science Education: Policies and Social Responsibilities. In; Zhang, B., Fulmer, G.W., Liu, X., Hu, W., Peng, S., Wei, B., Eds.; Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg, 2014; pp. 175–186 ISBN 978-3-642-54365-4.

Baktygalyeva D.Y.

Astana International University, Astana, Kasachstan

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНИКИ «СКАФФОЛДИНГ» ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ (EFL)

Работа выполнена под руководством Алдабердикызы А., PhD, доц.

Аннотация. В настоящее время применение концепции "Scaffolding" в образовании является общепринятой практикой, где ключевым действующим лицом всего образовательного процесса в классе является ученик. При правильном подходе роль учителя трансформируется в роль посредника и навигатора в классе. Основной целью данного исследования было улучшение навыков чтения у студентов второго и четвертого курсов Международного университета Астаны. В качестве методологии использовались структурированные интервью и экспертные оценки. Особое внимание уделялось тому, чтобы преподаватель мог оценить темп работы студента и степень усвоения новой информации, желательно имея представление о каждом студенте.

Ключевые слова: стратегия scaffolding, методические стратегии, понимание прочитанного, студент, эмпатия

Буракова И.В.

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

iirinnaby@gmail.com

МОДУЛЬ 5 «MY HOLIDAYS» В УМК «SPOTLIGHT ENGLISH»

ДЛЯ 2 КЛАССА

Работа выполнена под руководством Лысовой Е.Б., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматриваются характеристики, содержание и особенности модуля 5 «My Holidays» учебника Spotlight для 2 класса. В статье отмечается, что изучение иностранного языка начинается со второго класса, поэтому важно подобрать правильный учебник, который будет интересным и соответствовать потребностям данной возрастной группы. Статья акцентирует внимание на различных типах заданий,

использованных в модуле и их пользе для учеников младших классов на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: учебник; Spotlight English для 2 класса; младший школьный возраст; задания; методика; содержание.

Одним из главных критериев качественного изучения английского языка в школе является подбор правильных учебных материалов. Учебник должен служить ориентиром для преподавателей, обеспечивать структурированное и последовательное обучение, содержать актуальные и разнообразные материалы, стимулировать самостоятельное обучение, развивать интерес к изучению иностранного языка. И так как дети начинают изучать английский язык со второго класса, выбор учебника имеет важное значение для дальнейшего обучения школьников и развития их мотивации.

Тема «My Holidays» является актуальной и интересной для учеников младшего школьного возраста, именно поэтому я хочу обратить на нее внимание в данной статье. В данном модуле рассматривается лексический материал на тему «Одежда», «Погода», «Времена года», и грамматический материал: конструкция I'm/ He's/ She's wearing. Данный модуль содержит в себе три микротемы: «My Holidays», «It's windy», «a Magic island»; а также разделы Portfolio, Fun at school, Now I know, Activities, Spotlight on Russia.

Рассмотрим основные особенности данного модуля на примере различных заданий на развитие говорения, аудирования, чтения и письма:

1. Цель заданий на говорение – это развитие монологической и диалогической речи. С помощью монолога дети могут высказать свои мысли, рассказать о себе или о своих одноклассниках. Для этого используются такие задания: описание картинки (рассказать во что одеты люди и какого цвета их одежда), рассказать о себе одноклассникам (что ты носишь летом?) на основе образца, рассказать какую одежду предпочитают твои одноклассники. Диалоговые задания помогают детям общаться между собой, тем самым развивая их возможность к коммуникации на английском языке. Любая речь,

как диалог, так и монолог строится на основе образца, ведь в младшем школьном возрасте очень важно видеть визуальную опору.

2. Аудирование является очень частым заданием в данном модуле, при этом оно никогда не идет отдельно от других заданий. Например, слушай и повторяй за диктором (упражнение на отработку лексического и фонетического материала), прослушай диалог и закончи предложения, прослушай диалог и прочитай его. Почти все задания подкрепляются аудиозаписями, что помогает детям иметь звуковую наглядность и способствует одновременной работе анализаторов: слухового, зрительного и речедвигательного, что очень важно для полноты образовательного процесса.

3. Тренировке чтения уделяется большое внимание:

- Здесь мы встречаем скороговорку для развития дикции и тренировки звука k: The Kangaroo King is wearing a jacket and socks. Постоянное использование скороговорок на уроках английского языка способствует развитию речи ребенка и улучшает его произношение. Они помогают прочувствовать все тонкости языка: показывают разницу между похожими звуками и разным значением схожих по звучанию слов.

- Тематические диалоги почти в каждой микротеме рассказывают о жизни главных героев учебника Лулу, Ларри и их Няни (об их путешествии на Волшебный остров).

- Тексты о странах родного и изучаемого языка: России и Великобритании. Представлена страноведческая и культурологическая информация, такая как цвет флага, столица, факты о Великобритании; как проводят каникулы в России. С помощью небольших текстов учащиеся могут сравнить свою страну со страной изучаемого языка: найти сходства и различия. Это очень важно для поддержания межкультурной коммуникации. Культура и язык стран имеют тесную взаимосвязь и не могут рассматриваться по-отдельности даже на самых начальных стадиях обучения

для того, чтобы воспитывать у учащихся уважительное отношение к людям, традициям и ценностям других стран.

- Книга для чтения, а точнее ее эпизод, который встречается в каждом модуле – это сказка “The Town Mouse and the Country Mouse”, написанная в стихотворной форме и содержащая элементы фольклора.

Все тексты содержат в себе актуальный лексический и грамматический материал, и помогают закрепить его несколько раз.

4. Письмо: В данном модуле небольшое количество письменных заданий, но предполагается, что и другие задания могут выполняться в письменной форме. В одном из заданий требуется перерисовать таблицу и заполнить ее данными словами. Это задание направлено на выявление различий между звуком k и его обозначением на письме через c, k, ck. Следующее письменное задания предполагает наличие образца, по которому дети составляют свое собственное высказывание, здесь также присутствует творческий аспект: задание состоит в том, чтобы нарисовать себя в летней одежде и рассказать по образцу, что ты носишь на летних каникулах и какого цвета одежда.

Образец: This is me on my summer holiday. I am wearing red shorts and a blue and white T-shirt. I'm wearing a hat too. It's hot today. [Быкова, 2023].

Такое задание помогает не только развитию письменной речи, но и творчества. Дети рисуют, проговаривают про себя предметы одежды и цвета, а потом пишут свой рассказ.

5. Данный модуль акцентирует свое внимание на развитии творческого потенциала детей, развивает их креативность. В младшем школьном возрасте дети очень любят рисовать и делать различные поделки своими руками, именно поэтому в данном модуле есть раздел Fun at school. Через творчество дети выражают свое собственное «Я», и использование различных творческих заданий на уроке дает возможность не только повысить интерес и мотивацию учащихся, но и способствует развитию самостоятельности, воображения, аккуратности и усидчивости. В модуле 5

представлено креативное задание, которое поможет сделать учебный процесс развлекательным, но при этом поучительным: make your own party hat. Дети узнают какие им понадобятся материалы на английском языке: a paper plate, coloured paper, paint, markers or crayons, scissors, glue. Предполагается, что учитель будет давать различные рекомендации, советы, последовательность действий на английском языке, тем самым формирую у детей логическое мышление и языковую догадку. При обучении иностранному языку важно осознавать, что каждый ребёнок индивидуален, и что главная задача школы сегодня - это воспитывать личность, способную к творчеству в условиях постоянно меняющегося мира. [Павлова, 2014]

Более того, главной особенностью данного учебника является наличие песен, с помощью которых дети могут лучше запомнить новый материал, разнообразить образовательный процесс и сделать его более интересным.

Музыка на уроке вдохновляет и расслабляет, снимает эмоциональное напряжение, но при этом развивает память и мышление. Музыка позволяет создать на уроке благоприятную обстановку, повышает эмоциональный тонус, уменьшает психологическую нагрузку, усиливает и поддерживает языковую деятельность, обеспечивает мотивацию к изучению иностранного языка. [Гебель, 2009].

Некоторые песни предполагают активного участия учеников, предоставляя задание: сопровождать песню движениями. Так как детям трудно концентрировать свое внимание продолжительное время, такая физкультминутка очень важна. Так как дети во время урока устают и теряют работоспособность, такие перерывы очень важны для восстановления силы и перезагрузки. Так они передохнут, снимут напряжение и снова будут готовы к образовательному процессу.

Хочется отметить, что задания, представленные в данном модуле, содержат различные организационные формы работы: индивидуальную, парную, групповую, что способствует развитию как монологической, так и диалогической речи; развитию коммуникативных и социальных навыков

учащихся. Модуль 5 предоставляет обширное поле для деятельности: разыгрывание диалогов, проектная деятельность, изготовление поделок, разучивание песен. Вся работа ориентирована на формирование коммуникативных навыков, развитие творческих способностей и умение «учись учиться».

Подводя итог, можно сказать, что в модуле 5 «My Holidays» содержатся как стандартные, так и неординарные задания, но все они направлены на развитие всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, письма и чтения), а также затрагивают все аспекты языка (лексику, грамматику, фонетику, орфографию, графику). Важно отметить, что все задания сопровождаются наглядностью (картинной, звуковой) и большинство опираются на образец, так как дети в младшем школьном возрасте лучше усваивают информацию через зрительные образы и конкретные примеры.

Литература

1. Быкова Н.И. Английский язык : 2-й класс : учебник : в 2 частях / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. - 15-е изд., перераб. - Москва : Express Publishing : Просвещение, 2023. - (Английский в фокусе).
2. Гебель С.Ф. Использование песни на уроке иностранного языка // Ин. яз. в шк / С.Ф. Гебель. - 2009. - № 5. - С. 28-31.
3. Павлова Е.А. Развитие творческих способностей, обучающихся на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2014. № 8. С. 19-25.

Burakova I.V.

Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, Russia

MODULE 5 "MY HOLIDAYS" IN THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX «SPOTLIGHT ENGLISH» FOR 2ND GRADE

The work was carried out under the guidance of Lisova E.B., candidate of Philological Science, associate professor

Abstract. This article discusses the characteristics, content and features of module 5 "My Holidays" of the Spotlight textbook for 2nd grade. The article notes that learning a foreign language begins in the second grade, so it is important to choose the right textbook that will be interesting and meet the needs of this age group. The article focuses on the various types of tasks used in the module and their benefits for elementary school students at the initial stage of learning.

Keywords: textbook; Spotlight English for 2nd grade; primary school age; tasks; methodology; content.

Власенко Т.Т.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

vlasenkotimofei095@gmail.com

СЕМИОТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Работа выполнена под руководством Чикиной Е.Е., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. Семиотика – это наука, занимающаяся изучением, исследованием и интерпретацией различного рода знаков. Знаковая классификация, представленная Ч.С. Пирсом в прошлом веке, все еще актуальна в наше время, и применяется исследователями, занимающимися изучением знаковых аспектов. Особенно много знаков можно встретить в текстах социокультурного содержания, представленных на ЕГЭ по английскому языку. Чтобы успешно выполнить предлагаемые задания, сдающим необходимо не только обладать соответствующими компетенциями и широким кругозором, но и уметь распознавать скрытые культурные коды, выраженные в семиотических знаках. Искоренить множество ошибок будет возможно только в том случае, если экзаменуемые будут не просто поверхностно понимать содержание читаемого, но и подтекст, что является крайне непростой задачей. В настоящей статье были проанализированы знаки-индексы, выявленные в английских научно-популярных текстах, представленных на ЕГЭ. Была обусловлена актуальность науки «семиотика» в наше время, в частности в педагогике и образовательной сфере, описана ее практическая значимость. Представлены определения таких терминов, как «знак», «семиотика» и «семиотический анализ».

Ключевые слова: ЕГЭ; семиотика; английский язык; анализ; знаки-индексы; устная часть экзамена; ошибки; трудности; интерпретация.

В XXI веке наблюдается особый интерес к выявлению, анализу и интерпретации различных знаков. Вариации «посланий» окружают нас повсюду, например, в маркетинге, рекламах, моде, и даже в сфере образования [Бразговская, 2019].

Американский ученый Ч.С. Пирс, являющийся пионером в данной области, был одержим интерпретацией всего многообразия знаков, окружающих нас. Благодаря трудам исследователя, знак превратился в ключевой термин рассматриваемой научной дисциплины, а также была представлена знаковая классификация, до сих пор являющаяся основой знаковой дистрибуции [Коршунова, Шкаликов, 2019].

Сейчас для семиотики характерна новая веха. Благодаря данной науке появляется возможность распознавать и понимать процессы информационного обмена в экзаменационных заданиях ЕГЭ и ОГЭ, выражаемые в форме всевозможных знаков [Савенкова, 2019].

С.Ю. Полянкина заключает, что интерпретация содержания знаков вызывает особые затруднения среди педагогических работников [Полянкина, 2018].

Т.И. Шакирова подчеркивает, что построение обучения на основах семиотики ориентировано на то, чтобы создавать необходимые условия для мотивации обучающихся, делать обучение более интересным и разнообразным [Шакирова, 2018].

В рамках нашего исследования мы решили заострить внимание на одном из заданий, представленных на ЕГЭ по английскому языку. На первый взгляд, экзаменационное испытание, в котором требуется прочесть вслух небольшой текст, не должно вызывать особых сложностей у сдающих экзамен. Единственным критерием оценки правильности выполнения задания является правильная техника чтения, включающая в себя владение фонетическими аспектами сегментного и сверхсегментного уровней [Вербицкая, 2023].

Мы проанализировали ошибки, допущенные в ходе выполнения рассматриваемого задания, отмеченные в пособии М.В. Вербицкой за 2023 г. Экзаменуемые неправильно ставят ударение в многосложных словах (например: *important*, *development*, *courageous* и т.д.), неверно расставляют фразовое ударение и не умеют разграничивать составные части предложений [Вербицкая, 2023].

Исходя из этого, наша гипотеза заключается в том, что причина допущения отмеченных ошибок коренится в невладении экзаменуемыми, с одной стороны, системой общепринятых знаков, а с другой стороны, системой знаков английской культуры. В ходе анализа было выяснено, что

тексты в тематическом плане связаны как с наиболее распространенными знаками, так и со знаками британской культуры, и с тем, как конкретно Англичане интерпретируют их.

Семиотический анализ позволяет досконально изучать тексты, используемые в образовательном процессе, фокусируясь на изучении значения и интерпретации знаков в тексте [Люрья, 2020].

Беря в расчёт вышесказанное, в ходе сплошной выборки были проанализированы 25 экзаменационных текстов, представленных на образовательном портале «Сдам ГИЯ: Решу ЕГЭ».

Проведя скрупулезный анализ, нам удалось составить хронологическую и этимологическую классификацию, которая отчетливо демонстрирует разнообразную природу знаков.

Самый древний знак-индекс, появившийся еще в 4 тысячелетии до н.э. в Северной Америке, выражался в том, что представители племен были убеждены в том, что постукивание по дубу связывает их с богом неба, и, как результат, они заслуживали прощение за хвастовство.

Исследователи предполагают, что следующий знак-индекс появился во втором тысячелетии до нашей эры. В Древнем Египте люди знали, что открывание зонта в помещении злило бога солнца Ра. Поэтому, они старались не разгневать бога солнца, т.к. это могло привести к негативным или непоправимым последствиям.

Распространена еще одна версия появления вышеупомянутого знака. В Англии XVIII века открывать зонт в помещении тоже было плохой приметой. Зонты того времени, имевшие жесткие пружины и прочные металлические спицы, могли с легкостью травмировать человека, или нанести увечье.

«Бедный Рыцарь Виндзора» — это, одновременно, не только название военного ордена, основанного королем Эдуардом III в VI веке, но и название блюда, широко распространенного в то время — тостов, иначе говоря, жаренного хлеба.

Далее рассмотрим значение двух других знаков, а именно поднятие и убирание большого пальца руки, которые были известны всем жителям Древнего Рима. Поднятие большого пальца вверх означало, что человека ждет смерть. Убранный же палец, напомилавший меч, убранный в ножны, говорил о том, что человеку сохранят жизнь.

Возвращаясь к Англии XVIII века, можно еще добавить в наш анализ следующий знак-индекс: в то время, лошадь – не просто обыденное средство для перевозки грузов, но и символ финансового благополучия [Сдам ГИЯ: Решу ЕГЭ].

В добавок к вышепредставленным примерам, были найдены знаки-индексы, наиболее общие по своему характеру, время и место появления которых крайне сложно проследить, например:

а) «настоящая русская зима» - время холодной и суровой погоды, нескончаемых заморозков и снегопадов, заснеженных улиц и домов, т.е. зимняя погода, характерная для российских широт;

б) Рождество – время для обмена подарками, проведения совместных встреч, общения с семьей, пения веселых рождественских песен;

в) миграция птиц – смена сезонов года;

г) Бразилия – крупнейший производитель кофе;

д) панда – символ Китая;

е) гибернация и эстивация – периоды спячки животных [Сдам ГИЯ: Решу ЕГЭ].

Можно заключить, что рассматриваемое экзаменационное задание является непростым испытанием для сдающих ЕГЭ. Его успешное выполнение предполагает не только умение грамотно читать, но и наличие широкого кругозора, знания и понимания различных культурных знаков. Задания такого типа направлены на то, чтобы актуализировать информацию социокультурного содержания, в частности семиотических культурных знаков. Частая и кропотливая работа со знаками способствует тому, что

учащиеся могут их распознавать и интерпретировать, и, более того, это помогает им наиболее подробно понять подтекст читаемых экзаменационных текстов.

Таким образом, в ходе подготовки к сдаче заданий ЕГЭ, необходимо уделять много внимания работе с культурными символами, скрытыми в форме знаков в англоязычных текстах.

Литература

1. Бразговская Е.Е. Семиотика. Языки и коды культуры : учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.Е. Бразговская. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Издательство Юрайт, 2019. - 187 с.
2. Вербицкая М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 по иностранным языкам : пособие / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, А.Е. Бажанов и др. – ФИПИ, 2023. - 162 с.
3. Коршунова О.В., Шкаликов Е.В. Семиотическая компетентность будущего учителя: постановка проблемы, диагностика, перспективы развития. / О.В. Коршунова, Е.В. Шкаликова // ПНиО. - 2019. - № 5. - 16 с. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : научн.-электронная библиотека : [сайт]. - URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 27.03.2024).
4. Люрья Н.А. Семиотическая диагностика: методология измерения эффективности трансформаций в образовании. / Н.А. Люрья // Высшее образование в России. - 2020. № 11. - С. 122-127. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : научн.-электронная библиотека : [сайт]. - URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 12.05.2024).
5. Савенкова Т.С. Реализация семиотического подхода на уроках английского языка. / Т.С. Савенкова // Научно-популярный журнал «Партнерство через образование». - 2019. - № 26. – Текст : электронный // partner.iro63.ru : образовательный портал : [сайт]. - URL: <http://partner.iro63.ru/> (дата обращения: 12.05.2024).
6. Сурен Т.З. Откуда же метод берется? О самодостаточности семиотических объектов. / Т.З. Сурен // Слово.ру: Балтийский акцент. - 2023. - № 4. - С. 137-152. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : образовательный портал : [сайт]. - URL: cyberleninka.ru (дата обращения: 12.05.2024).
7. Чигарёва Д.В. Место и роль семиотики в гуманитарном образовании. / Д.В. Чигарева // Управление образованием: теория и практика. - 2022. - № 2. – С. 101-105. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : научн.-электронная библиотека : [сайт]. - URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 01.05.2024).
8. Шакирова Т.И. Семиотическая составляющая преподавания иностранного языка на неязыковых направлениях в вузе. // Казанский вестник молодых учёных. - 2018. - № 5. - С. 122-126. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : научн.-электронная библиотека : [сайт]. - URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 10.05.2024).
9. Полянкина С.Ю. Семиотический подход к разрешению ключевых противоречий современной системы образования. / С.Ю. Полянкина // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. - 2018. - № 41. - 8 с. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : научн.-электронная библиотека : [сайт]. - URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 11.05.2024).

10. Сдам ГИЯ: Решу ЕГЭ [Электронный ресурс] // Образовательный портал для подготовки к экзаменам : [сайт]. – URL: <https://en-ege.sdamgia.ru/> (дата обращения: 18.04.2024).

Vlasenko T.T.

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE SEMIOTIC SET OF TASKS FOR THE ORAL PART OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH

The work was carried out under the guidance of Chikina E.E., PhD in Philology, associate professor

Abstract. Semiotics is a science that deals with the study, research and interpretation of various kinds of signs. The basic classification of signs, presented by Charles Peirce in the last century, is still relevant today. A significant number of signs can be found in the socio-cultural texts presented in the Unified State Exam in English. To successfully complete the tasks presented, exam-takers must not only have the appropriate competencies, but also have a broad outlook and the ability to recognize hidden cultural codes expressed in semiotic signs. It will be possible to eliminate many mistakes when examinees start to understand the subtext of what there are reading. In this article, the index signs identified in USE English texts were analyzed. The relevance of the science of «semiotics» in our time, in particular in pedagogy and the sphere of education, was determined, and its practical significance was described. The definitions of the terms «sign», «semiotics» and «semiotic analysis» were given.

Keywords: the USE; semiotics; English; analysis; index signs; the oral part of the exam; errors; difficulties; interpretation.

Габиденова А.Г.

Евразийский Национальный Университет

имени Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

adiya0134@gmail.com

THE ROLE OF DIGITAL TOOLS IN IMPROVING ACADEMIC READING SKILLS

The work was carried out under the guidance of Zhusupova R.F., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. This article examines the pivotal role of digital tools in enhancing academic reading skills. Through a comprehensive analysis of contemporary literature and empirical studies, it delves into various digital platforms, such as e-books, online libraries, and annotation tools, highlighting their efficacy in fostering comprehension, critical thinking, and information synthesis. Additionally, it discusses the integration of multimedia elements, adaptive learning algorithms, and interactive interfaces, which cater to diverse learning styles and abilities, thus promoting engagement and retention. Moreover, the article addresses challenges associated with digital literacy and access disparities, emphasizing the need for equitable implementation

strategies. Ultimately, it underscores the transformative potential of digital tools in empowering learners and cultivating lifelong reading proficiency in academic contexts.

Key words: digital era, pedagogy, digital tools, visual imagery, learning styles, technology, and reading

Academic reading is one of the many fields where learning has changed as a result of the use of digital resources into educational processes. The complex relationship between academic reading proficiency and digital tools is thoroughly examined in this paper. Through a thorough analysis of the methods, advantages, difficulties, and potential consequences of digital integration, this thorough review seeks to offer educators, researchers, and policymakers practical ideas to enhance academic reading instruction in the digital era.

Academic reading is more than just consuming information; it's a sophisticated cognitive process that aims to synthesize knowledge, analyze it critically, and comprehend it. Academic reading necessitates a methodical interaction with scholarly texts, research papers, and academic periodicals in order to extract and critically assess material, in contrast to casual reading, which places an emphasis on enjoyment and entertainment. [1] Proficiency in academic reading is crucial for academic achievement because it supports the development of critical thinking skills, disciplinary information acquisition, and lifetime learning habits.

The digital revolution has changed the character of reading experiences and made information more widely accessible. The term "digital tools" refers to a wide range of tools and platforms that are intended to support conventional reading activities. The academic reading toolset now includes e-books, online libraries, academic databases, annotation tools, and multimedia resources. These are now essential resources. With their unmatched accessibility, adaptability, and interactivity, these digital tools are changing the way students interact with text and improving their understanding, recall, and analytical abilities. [2]

There are numerous advantages to using digital tools in education for both teachers and students. To begin with, digital platforms remove the geographical and temporal boundaries that come with traditional print materials and enable

ubiquitous access to a massive store of literature. Because of its accessibility, students can customize their reading experiences to fit their interests and learning style, which promotes independent learning. [3] Additionally, digital tools give students access to interactive features like annotation, highlighting, and search capabilities, which encourage active reading and better understanding and information synthesis.

In spite of their transformative potential, the integration of advanced instruments in scholarly perusing isn't without challenges. One critical concern is the computerized separate, which worsens existing imbalances in get to innovation and web network among understudies. [4] Financial, infrastructural restrictions, and advanced education crevices posture impressive boundaries to evenhanded get to advanced assets and prevent students' capacity to use advanced devices successfully for scholastic purposes. Tending to the advanced isolate requires concerted endeavors from policymakers, teachers, and partners to guarantee comprehensive get to innovation and computerized education preparing for all learners.

Also, the multiplication of advanced diversions and multitasking behaviors postures a critical obstacle to maintained consideration and profound perusing comprehension. Understudies are regularly immersed with notices, social media bolsters, and online excitement, which diminish from their center and engagement with scholarly writings. [5] Teachers must develop computerized mindfulness and educate understudies methodologies for overseeing diversions, cultivating maintained consideration, and advancing profound engagement with printed content. Looking ahead, the integration of computerized devices in scholastic perusing is balanced to proceed advancing and growing in reaction to innovative headways and educational developments. Rising advances such as fake insights (AI), increased reality (AR), and virtual reality (VR) hold guarantee for changing the perusing involvement and upgrading comprehension, maintenance, and engagement. [6] AI-powered versatile learning frameworks can personalize

perusing instruction, tailor substance to students' person needs and inclinations, and give real-time criticism and back. Additionally, AR and VR advances offer immersive and intelligently perusing encounters, empowering understudies to investigate complex concepts, connected with virtual situations, and visualize unique thoughts in three measurements. [7]

Moreover, computerized libraries, stores, and open instructive assets (OERs) are getting to be progressively predominant, advertising curated collections, intelligently learning modules, and mixed media assets to bolster scholastic perusing instruction. These advanced stores democratize get to to high-quality instructive substance, advance data education aptitudes, and engage understudies to gotten to be free learners and basic masterminds. Additionally, progresses in information analytics and learning analytics empower teachers to track students' , screen their advance, and recognize ranges for mediation and back, encouraging data-driven decision-making and personalized instruction.

In conclusion, computerized apparatuses offer uncommon openings to upgrade scholastic perusing capability and change the learning encounter. By giving omnipresent get to differ writings, encouraging dynamic engagement, and advancing collaborative learning, computerized instruments enable understudies to gotten to be capable , basic masterminds, and long lasting learners. [1] In any case, tending to challenges such as the computerized separate, computerized diversions, and computerized education holes is fundamental for realizing the complete potential of advanced integration in scholastic perusing instruction. As innovation proceeds to advance, teachers must adjust their guidelines hones, grasp educational developments, and use advanced instruments viably to cultivate comprehensive and transformative learning encounters for all understudies.

References

1. Marchetti, L., & Cullen, P. (2015). A Multimodal Approach in the Classroom for Creative Learning and Teaching. <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/20569>
2. Smith, J. K., & Johnson, A. B. (2010). Integrating Creative Content in Multimodal Teaching: Strategies for Engagement. *Journal of Educational Technology*,

3. Wang, S. H., & Lin, S. H. (2016). Collaborative multimodal learning in an online language course: A case study of an adult English as a second language course. *Computers & Education*, 92-93, 130-143.
4. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
5. Shadiev, R., Liu, T., Shadiev, N., Wang, X., Yang, M.-K., Fayziev, M., & Zhussupova, R. (2022). The effects of familiarity with mobile-assisted language learning environments on creativity. https://scholar.google.co.id/citations?view_op=view_citation&hl=id&user=KfBdbTIAAAAJ&citation_for_view=KfBdbTIAAAAJ:70eg2SAEIsC
6. Mayer, R. E. (2019). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
7. Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670.

Gabidenova A.G.

Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ

Работа выполнена под руководством Жусуповой Р.Ф., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматривается ключевая роль цифровых инструментов в развитии навыков академического чтения. На основе всестороннего анализа современной литературы и эмпирических исследований рассматриваются различные цифровые платформы, такие как электронные книги, онлайн-библиотеки и инструменты аннотирования, подчеркивается их эффективность в развитии понимания, критического мышления и синтеза информации. Интеграция мультимедийных элементов, адаптивных алгоритмов обучения и интерактивных интерфейсов, которые учитывают различные стили и способности к обучению, способствуют тем самым вовлечению учащихся в учебный процесс. В статье рассматриваются проблемы, связанные с цифровой грамотностью и неравенством доступа, подчеркивается необходимость разработки справедливых стратегий внедрения, анализируется преобразующий потенциал цифровых инструментов в расширении возможностей учащихся и развитии навыков чтения на протяжении всей жизни в академических контекстах.

Ключевые слова: цифровая эра, педагогика, цифровые инструменты, визуальные образы, стили обучения, технологии и чтение

Гайдерова П. А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

Paulina.gaiderova@yandex.ru

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА
ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НОВОГО
ПОКОЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК «HAPPY ENGLISH», 6 КЛАСС)**

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. На современном этапе развития образования главной задачей остается развитие у учеников тех умений, которые помогут им получить больше новых знаний, а также помогут им реализоваться в обществе. Использование заданий, основанных на приобретении новых знаний, являются хорошей основой для представления компетентностного подхода. В статье рассматривается проблема формирования компетенций на уроках английского языка.

Ключевые слова: современное образование; Федеральные образовательные государственные стандарты; компетенция, компетентность; компетентностный подход; английский язык.

Значительные изменения в обществе приводят к тому, что образование полностью подстраивается под нововведения и социальный заказ. Соответственно и акценты, поставленные в изучении английского языка, смещаются с информационно-предметных на личностно-ориентированные, творческие позиции.

Обучение ребёнка знаниям, развитие у него умений, навыков, которые будут полезны в будущем являются приоритетными направлениями для современного учителя. Таким образом мы можем отметить, что именно компетентностный подход является полным отражением потребности общества в развитии человека, его становления не только как знающего, но и умеющего применять свои знания на практическом уровне.

В основе понимания компетентностного подхода лежит такое понятие, как «компетенция». Это способность или возможность успешно выполнять

поставленную задачу исходя из прошлых полученных знаний и опыта. Но наряду с таким определением существует понятие «компетентность». Это наличие определённых знаний, умений, которые необходимы для более продуктивного функционирования и эффективной работы. Но не все мнения учёных сходятся. Можно выделить две точки зрения на соотношение компетенции и компетентности. Одни ученые полагают, что понятия «компетенция» и «компетентность» являются относительно одинаковыми по значению и в некоторых случаях заменяют друг друга. Однако другие ученые не согласны с ними и считают, что компетентность более всеобъемлющее слово, а компетенция является составной частью данного понятия. Представители второго положения (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) различают данные понятия, определяя последний компонент как основополагающий. Многие знаменитые ученые поддержали мнение А.В. Хуторского, который предположил, что компетенция – это установленный обществом идеал учебной деятельности, включающая в себя совокупность жизненно-важных знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучаемого по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для эффективного и качественного воспроизведения трудовой деятельности. Компетентность, по его мнению, – овладение обучаемым соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Если прийти к общему выводу, то под компетентностным подходом понимают набор определённых компонентов (знания, умения), которые приобретаются учениками и будут им полезны в ходе учебной деятельности.

Все требования к наличию определённых норм и правил происходит в соответствии с ФГОС (Федеральными государственными образовательными стандартами), где одной из основных задач является обеспечение преемственности образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования. Ведь благодаря компетентностному

подходу образовательная среда сможет достичь этой цели, так как полученные прежде знания помогут ученику продолжать изучать конкретный предмет, развивать свои способности и расширять кругозор.

Предмет иностранный язык направлен на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя: 1) лингвистическую компетенцию (фонетические, лексические и грамматические навыки); 2) дискурсивную компетенцию (построение чёткой и грамотной речи); 3) социокультурную компетенцию (диалог культур, их связь между собой); 4) социолингвистическую компетенцию (выбор тех средств, которые соответствуют появившейся ситуации); 5) компенсаторную компетенцию (умение находить выход из ситуаций общения с англоговорящими) 6) когнитивную компетенцию (способность к самопознанию, саморазвитию).

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть реализацию компетентностного подхода на примере УМК «Happy English» (6 класс, авторы К.И. Кауфман и М.Ю. Кауфман). Очевидно, что любой УМК по английскому языку направлен прежде всего на формирование лингвистической компетенции, поэтому особое внимание будет уделено формированию компетенций, направленных на достижение личностных и метапредметных результатов.

На формирование дискурсивной компетенции направлен ряд заданий, в которых ученику требуется составить предложения на основе речевого образца, использованного в учебнике или же составить свой собственный монолог, диалог с одноклассником на заданную тему. Также представлены упражнения, где необходимо выделить основные части рассказа и их озаглавить. В качестве примера можно привести задание, где ученик должен порассуждать на английском языке, что он знает о истории Англии, её известных поэтах.

У обучающихся формируются также несколько других видов компетенций, которые будут им полезны как на уроках английского языка, так и за его пределами. Во-первых, это когнитивная компетенция, которая проявляется в предоставлении ученикам возможности представить себя на месте исследователей и узнать подробнее об их достижениях или выступить со своим докладом на интересующую во время урока тему, как например, о Вестминстерском Аббатстве или интересные факты о Темзе.

Во-вторых, это компенсаторная компетенция, которая состоит в определении значения неизвестного слова в контексте изученного материала, описать представленный предмет или явление, задать вопрос по определённой теме. Например, дети должны представить, что они встретили предсказателя будущего: какие вопросы они хотели бы ему задать.

Социокультурная компетенция находит своё отражение в заданиях, направленных на знание национальных и культурных особенностей стран мира (составить план рассказа о исторических провинциях Великобритании: Англия, Уэльс, Шотландия, Северная Ирландия, указать их основные традиции и символику), изучения известных английских идиом (как например *It's raining cats and dogs* – льет как из ведра или *to build castle in air* – мечтать), пословиц (*East or West, home is best* – в гостях хорошо, а дома лучше), отражающих менталитет населения, а также их вербальные и невербальные особенности коммуникации. В учебнике также представлен ряд заданий, направленных на создание социокультурного портрета своей страны. Например, учащимся необходимо представить список знакомых им блюд, а также вспомнить и суметь рассказать на английском своим одноклассникам о национальных блюдах России.

Кроме заданий, представленных в учебнике «Happy English», эффективным средством в реализации компетентного подхода в образовательной среде на уроках английского языка является, на наш взгляд, проектная работа. В качестве домашнего задания каждому учащемуся

предлагается разработать индивидуальный проект на пройденную тему (например, «My favourite food»), где ему необходимо сделать презентацию для любимого блюда, где он должен кратко рассказать почему оно ему понравилось, как готовится эта еда. Главное – суметь правильно представить тему с использованием грамматических конструкций, изученных на занятии. Такое объёмное домашнее задание направлено на развитие нескольких компетенций. Во-первых, это готовность быстро осваивать новые технологии и способность постоянно учиться новому. Во-вторых, умение творчески мыслить, находить новые идеи для реализации творческой деятельности. В-третьих, развитие монологической речи, коммуникативных умений в говорении для выступающего и аудировании – для слушающих. Мы считаем, что компетентностный подход многогранно проявляется в предложенной индивидуальной работе.

В заключение хотелось бы отметить, что компетентностный подход является одним из значимых в обучении, так как именно данный подход во многом позволяет достичь на уроках английского языка не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. – с. 8–14.
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). – с. 16 – 31
3. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М.: Издательский дом Российской академии образования, 2002 – 384 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. – с. 58–64.
5. Шепелева Т.Е. Формирование гражданской компетентности студентов СПО, 2018. URL: <https://mybook.ru/author/tatyana-evgenevna-shepeleva/formirovanie-grazhdanskoj-kompetentnosti-studentov/read/?page=2> (дата обращения 12.04.2024)

Gayderova P. A.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia

COMPETENCE APPROACH AS A BASIS FOR PRODUCTIVE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF FSES OF THE NEW GENERATION (ON THE MATERIAL OF "HAPPY ENGLISH", 6TH GRADE)

The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M. Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Annotation. At this stage of modern education development, the main task is still the development of those skills in students that will help them to acquire more new knowledge, as well as to realize themselves in society. The use of tasks based on the acquisition of new knowledge is a good basis for presenting the competence approach. The article deals with the problem of competence formation in English language lessons.

Keywords: modern education; federal educational state standards; competence, competence; competence approach; English language.

Голыгина С.М.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

golyginasofya@yandex.ru

**АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОЭТАПНОГО РАЗВИТИЯ
АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ РЕЦЕПТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
НА БАЗЕ УМК «SPOTLIGHT» 10 КЛАССА**

Работа выполнена под руководством Лысовой Е.Б., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье подробно рассматриваются этапы, необходимые для развития навыков восприятия и понимания аудиовизуальной информации у обучающихся 10 класса по УМК Spotlight. Подчеркивается важность использования аудиовизуальных средств в качестве дополнения формирования аудиовизуальных умений. Особое внимание уделяется интеграции аудио- и видеоматериалов в учебный процесс, способам проверки и оценки сформированности у учащихся этих умений. В УМК Spotlight 10 класса содержится небольшое количество заданий по аудированию, при этом использование заданий аудиовизуального характера не предусмотрено вообще. В связи с этим в статье представлен фрагмент урока с использованием видеofilm как наглядный пример эффективного применения аудиовизуальных средств. В результате входного диагностического тестирования было выявлено, что умение аудирования у учащихся сформировано недостаточно.

Ключевые слова: аудиовизуализация, рецептивные умения, алгоритм, аудирование, аудиовизуальные средства, поэтапное развитие, зрительное и слуховое восприятия.

В настоящее время люди постоянно взаимодействуют с различными видео-, аудио- и мультимедийными материалами. Аудиовизуальные умения становятся все более значимыми, поскольку цифровизация занимает основополагающее место в современном обществе. Образовательная среда также не остается в стороне, и аудиовизуальные средства выступают неотъемлемой частью учебного процесса. С ростом доступности аудиовизуальных материалов и продвижением цифровых технологий аудиовизуальные умения являются приоритетными в повседневной коммуникации.

Понятие аудиовизуальные рецептивные умения предполагает способность учащихся воспринимать и понимать информацию, передаваемую через аудио- и видеоматериалы. Эти умения включают в себя восприимчивость слушать и понимать устную речь на различные темы, а также умение анализировать и интерпретировать визуальные материалы, такие как фотографии, картинки, рисунки, графики, мультимедийные презентации, видеофрагменты и фильмы. Развитие аудиовизуальных рецептивных умений занимает центральную позицию в изучении иностранных языков, а также способствует формированию комплексной культурной грамотности учащихся и языковой компетенции.

Аудиовизуальные рецептивные умения лежат в сущности аудиовизуального метода обучения (далее - АВМО). «АВМО – метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для сферы обиходно-бытового общения, преимущественно в устной форме при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Последние привлекаются в качестве основного средства семантизации и активизации учебного материала и призваны обеспечить зрительно-слуховой синтез» [Азимов, Щукин, 2009, с. 22-23].

Согласно ФГОС, основополагающей целью изучения иностранного языка является обучение устной речи - говорению, то есть усвоению следующих умений: аудирования (Listening Comprehension), чтения (Reading), говорения (Speaking) и письма (Writing). Все они дополняют друг друга и непрерывно связаны между собой. Невозможно выучить иностранный язык, не изучая все эти умения в синтезе. Во многих УМК недостаточно внимания уделяется обучению умения аудирования.

«Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гальскова, Гез, 2004, с. 160]. Рецептивная деятельность подразумевает пассивную речь, то есть слушание, чтение. «Восприятие речи (слушание, чтение), её понимание – активный процесс, включающий скрытое проговаривание, фрагментарное или развёрнутое (в зависимости от степени трудности её понимания), осмысленную переработку (перекодирование) воспринятого» [Мещеряков, Зинченко, 2004].

В контексте восприятия информации, различают слуховое и зрительное восприятие. Зрительное восприятие позволяет учащимся самостоятельно оценить невербальные элементы коммуникации, такие как жесты, мимика, контекст визуального ряда. Слуховое восприятие развивают слуховую чувствительность и улучшают навыки восприятия и понимания устной речи.

Серия УМК Spotlight согласно приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 21.09.2022 г. № 858 «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» входит в принятый перечень УМК по предмету «Иностранный язык. Английский язык», то есть становится общеупотребительным учебником на постоянной основе для всех параллелей классов. Более того,

аудирование составляет один из блоков Государственной Итоговой Аттестации (ОГЭ, ЕГЭ) по иностранному языку [Приказ Минпросвещения России N858, 2022]. Учащиеся общеобразовательных организаций активно выбирают для сдачи ГИА экзамен по английскому языку.

УМК Spotlight 10 класса содержит незначительное количество заданий по аудированию, а заданий аудиовизуального характера не наблюдается вообще. В статье описываются разработанные и апробированные задания, способствующие формированию и поэтапному развитию аудиовизуальных рецептивных умений учащихся. Они способствуют процессу обучения и делают его более системным и целенаправленным.

В данной статье представлена методика развития умений аудиовизуального восприятия учащихся. Аудирование выступает в роли средства и цели обучения в образовательном процессе. Аудиовизуальные средства обучения (далее – АВСО) дополняют процесс обучения и формирования умения аудирования. «АВСО – учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации» [Азимов, Щукин, 2009, с. 22-23]. В образовательной среде они имеют ряд преимуществ:

1. Совершенствование фонетического навыка: аудиовизуальные материалы способствуют развитию правильного произношения слов, словосочетаний и предложений, освоению интонации, ритма через слушание и наблюдение.

2. Обогащение словарного запаса: просмотр видеоматериала и прослушивание аудиозаписей дает возможность учащимся слышать новые лексические единицы и словосочетания в контексте, что облегчает их запоминание.

3. Погружение в языковую среду: аудиовизуальные средства позволяют учащимся погрузиться в реальные языковые ситуации, услышать

изучаемый язык в аутентичном контексте, записанном носителями этого языка, а также помогают лучше понять культурные особенности речи.

4. Улучшение усвоения информации: использование аудиовизуальных материалов делает процесс обучения интересным, насыщенным и запоминающимся для учащихся.

Проведенный среди школьников опрос показывает, что учащиеся хотели бы, чтобы на уроках английского языка уделялось больше времени аудио- и видеоматериалам: 74% учащихся выбрали ответ «да», 21% - «возможно», и только 5% ответили «нет». Учитывая мнение учащихся, 65% - больше половины опрошенных нравится работа с видеофрагментами, мультимедийными презентациями, и они бы хотели смотреть их чаще; 35% признались, что предпочли бы слушать фрагменты аудиокниг, интервью, песни. Входное диагностическое тестирование учащихся с применением аудио- и видеофрагментов на уроке английского языка определило, что умение аудирования сформировано у учащихся не в полной мере, а лишь на 58%. У учащихся возникли трудности в понимании и восприятии слуховой и зрительной информации. Это связано и с недостаточным уровнем сформированности фонетических, лексических и грамматических навыков.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

1. на уроках английского языка редко уделяется время аудио- и видеоматериалам (если уделяется, то не так часто, как бы хотелось учащимся);

2. формат работы с аудио- и видеоматериалами очень ограничен (В УМК Spotlight 10 класса раздел аудирование (Listening&Speaking skills) есть в каждом из 8 модулей учебника, но разнообразие заданий очень ограничено);

3. уровень фонетических, лексических и грамматических навыков учащихся развит недостаточно (у учащихся возникают трудности в восприятии аудиовизуальной информации);

4. слабый уровень владения представленными выше навыками ограничивает учащихся в умении устной речи/говорении.

Следовательно, необходимо работать над мотивацией у учащихся формировать и развивать аудиовизуальные рецептивные умения, способствовать разностороннему подходу в их изучении.

Работа с аудиовизуальными средствами, как и обучение аудированию, предполагает работу в три этапа:

1. Дотекстовый (на данном этапе снимаются трудности лингвистического и психологического характера: предлагаются задания, которые предполагают угадывание дальнейшего содержания текста (по заголовку, новой лексике, иллюстрациям); идёт погружение в проблематику, тему, атмосферу английской речи; даётся установка на первое прослушивание с целью понимания общего содержания)

2. Текстовый (после первого прослушивания проверяется общее понимание текста при помощи заданий с вопросами/кластерами/таблицами, ответами верно или нет по содержанию прослушанного, предлагается вставить пропуски слов в предложениях, закончить предложения, найти русско-английские и англо-русские эквиваленты слов/словосочетаний или предложений, соотнести фразу и её говорящего, расположить предложения/факты в правильной последовательности; повторное прослушивание текста направлено на выявление деталей)

3. Послетекстовый (здесь совершенствуется умение говорения на базе прослушанного текста, возможны письменные задания с развернутым ответом по теме: задания на оценку событий, действий персонажей, их характеристики, пересказ текста, сочинение продолжения текста, диалог и монологическое высказывание)

Методику формирования и последовательного развития умений аудиовизуального характера у учащихся представим в виде разработанного урока из первого модуля УМК Spotlight 10 класса на тему: «Strong Ties» («Тесные связи»).

Целью урока является формирование умения говорения на тему «Общение со сверстниками: кто для меня мой друг».

К задачам можно отнести: формирование у учащихся фонетического, лексического, орфографического навыков по теме урока; использование аудирования как цель и средства обучения, с последующим выходом в речь; применение аудиовизуальных средств обучения в роли дополнения к уроку.

Оснащение урока: компьютер, smart-доска, презентация с видефрагментом «Friends», раздаточный материал с заданиями.

Фрагмент хода урока:

1. Введение: На слайде презентации представлены фотографии подростков-одноклассников, которые помогают друг другу. Учитель задает детям наводящие вопросы по теме урока, не называя её. Учащиеся выдвигают предположения, чему будет посвящен урок и самостоятельно определяют его тему.

2. Дотекстовый этап: На слайде представлены лексические единицы по теме урока, взятые из фильма и частично из учебника. Учащиеся вместе с учителем знакомятся с этими лексическими единицами, читают незнакомые слова сначала с учителем, а потом самостоятельно, записывают их.

3. Текстовый этап: На данном этапе после первого просмотра видефрагмента учащиеся заполняют пропуски слов в тексте, соотносят высказывания говорящих с утверждениями.

4. Послетекстовый этап: На данном этапе учащиеся работают в парах, семантизируют новую лексику, задают друг другу вопросы из видефрагмента, отвечают на них. Представляют своё выступление в форме диалога.

Подводя итог, можно заключить, что методика формирования и последовательного развития аудиовизуальных рецептивных умений учащихся является эффективным инструментом, способствующим улучшению навыков слушания и восприятия английской речи. Аудиовизуальные средства выступают хорошим дополнением к УМК Spotlight 10 класса, где есть задания на формирование умения аудирования, но не наблюдается использование этих средств. В данной статье был представлен детальный план действий, включающий различные этапы и задания, ведущие к постепенному освоению ключевых аудиовизуальных навыков.

В заключение, внедрение данного алгоритма в образовательный процесс сопровождает ряд позитивных результатов. Преподаватели, применяя предложенную методику, смогут развить у учащихся не только навыки понимания, но и умение анализировать и интерпретировать информацию, заложенную в аудиовизуальных материалах. Это, в свою очередь, повысит у школьников уровень сформированности аудиовизуальных рецептивных умений, языковую компетенцию, критическое мышление и мотивацию в изучении иностранного языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – 2009. – 22-23с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика //М.: академия. – 2004. – Т. 335. – с 160с.
3. Мещеряков Б. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко //СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. – 2004. – Т. 672.
4. Приказ Минпросвещения России от 21.09.2022 N858 (ред. от 21.02.2024) "Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430323/535af389f2cdaf817659045f5224d87e66e05cc0/ (Дата обращения: 04.04.2024).

Golygina S.M.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**AN ALGORITHM FOR THE FORMATION AND STEP-BY-STEP DEVELOPMENT OF
AUDIOVISUAL RECEPTIVE SKILLS OF STUDENTS BASED ON THE SPOTLIGHT
BOOK OF THE 10TH GRADE**

*The work was carried out under the guidance of Lysova E.B., Candidat of Philological Sciences,
associate professor*

Abstract. This article discusses in detail the stages necessary for the development of skills of perception and understanding of audiovisual information among students of the 10th grade in the Spotlight BOOK. The importance of using audiovisual tools as a complement to the formation of audiovisual skills is emphasized. Special attention is paid to the integration of audio and video materials into the educational process, ways to check and evaluate the formation of these skills in students. The Spotlight BOOK of the 10th grade contains a small number of listening tasks, while the use of audiovisual tasks is not provided at all. In this regard, the article presents a fragment of a lesson using a video as an illustrative example of the effective use of audiovisual means. As a result of the entrance diagnostic testing, it was revealed that the students' listening skills were not sufficiently formed.

Keywords: audiovisualization, receptive skills, algorithm, listening, audiovisual tools, step-by-step development, visual and auditory perception.

Егорова А.М.

Владимирский государственный университет

имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

Lin.ego1605@gmail.com

**ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА
«SPOTLIGHT», 11 КЛАСС)**

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуется общедидактический принцип активности, применяемый педагогами в обучении английскому языку. Перечислены основные виды работ, которые позволяют раскрыть этот принцип, а также правила, необходимые для его реализации. Проанализированы основные плюсы и минусы применения принципа активности в обучении. В качестве примеров реализации принципа активности рассмотрены конкретные задания, содержащиеся в учебно-методическом комплексе «Spotlight», 11 класс. Проанализирована роль применения данных заданий на практике и их влияние на результаты учащихся на уроках английского языка.

Ключевые слова: принципы обучения; методические принципы; общедидактические принципы; комбинированные принципы; принцип активности; формы работы на уроке; обучение английскому языку; учебно-методический комплекс.

При обучении любому иностранному языку работа учителя невозможна без опоры на ряд объективных закономерностей, которые определяют и его деятельность, и деятельность ученика, включенного в процесс овладения языком. Такие закономерности принято называть принципами обучения.

Чаще всего методисты стремятся установить определенную иерархию основных принципов, применяемых в методике обучения иностранному языку. Большое количество из них взяты из дидактики, поэтому их принято называть «общедидактическими». Наряду с ними существуют и другие принципы, которые раскрывают закономерности обучения языкам, в связи с этим они относятся к группе «методических» принципов. Однако не исключен и «комбинированный» (в терминах В. В. Сафоновой) подход. Он в свою очередь включает отдельные принципы как общедидактического, так и методического плана в одну общую группу [Гальскова, Гез, 2006, с. 140-141].

На сегодняшний день одним из основных и ключевых принципов, относящихся к общедидактическим, является «принцип активности». Очевидно, что процесс овладения иностранным языком реализуется только тогда, когда каждый ученик является его активным участником, вовлечен в речевую деятельность на протяжении всего периода обучения, а также поддерживает эту активность и за стенами школы и уделяет должное время усвоению материала самостоятельно. Активность и интерес учеников, а не учителя – главный показатель хорошего урока [Скрипникова, 2017, с. 79].

Более того, принцип активности может проявляться в различных видах работы [Татарницева, 2008, с. 66-67]:

1. хоровая (фронтальная) работа – вид деятельности на уроке, который строится на общей и одновременной работе всего класса под руководством педагога для выполнения конкретной задачи. Это может быть и тренировка произношения, и чтение слов, словосочетаний или предложений за диктором и т.д.;

2. работа в малых группах – такой вид интерактивной деятельности между двумя или тремя учениками часто проявляется при составлении диалогов в парах или выполнении индивидуального задания;

3. работа группы в целом – один из способов работы всего класса над одним и тем же заданием, но выполняется оно самостоятельно каждым учеником, например, письменные задания или чтение текста про себя;

4. коллективная работа – вид работы, который невозможен без взаимодействия и взаимответственности всех ее участников, выполняющих общую задачу, например, групповой проект, но с распределением ролей и обязанностей для каждого;

Тем не менее, реализация принципа активности основывается на соблюдении некоторых правил [Татарницева, 2008, с. 67]:

1. ставить перед учащимися проблемный вопрос, который создает необходимость подумать, проанализировать, сравнить, обобщить и подключить мышление детей. Так легко достигается интеллектуальная активность ребенка;

2. развивать у учащихся интерес к иностранному языку, который проявляется в том, что дети становятся небезразличны к изучению языка, а положительные эмоции в свою очередь обеспечивают их внутреннюю и внешнюю активность. Все это приводит к положительным результатам в освоении предмета.

Безусловно данный принцип имеет как минусы, отрицательно сказывающиеся на образовательном процессе в целом, так и плюсы, которые, наоборот, положительно влияют на усвояемость учениками языка и их работу на уроке. Например, главным и явным недостатком реализации принципа активности является то, что ученик активен только тогда, когда учитель адресует ему свой вопрос, в остальных случаях он не видит необходимости проявлять себя, если того не требует от него учитель. Однако наряду с этим нельзя не упомянуть и некоторые преимущества. Являясь

активным участником учебной деятельности, ребенок благодаря своей динамичной умственной работе развивает свою память, мышление, внимание и учится формулировать свои мысли. Иными словами, активная работа на уроке помогает учащимся совершенствовать свое когнитивное мышление и с легкостью решать поставленные перед ними задачи.

Таким образом, в обучении иностранным языкам принцип активности приобрел важную роль. Именно благодаря ему ученик из объекта обучения становится его субъектом, готовым получать новые знания по языку, которым он будет пользоваться при коммуникации с другими людьми.

В качестве примера реализации принципа активности на уроке английского языка рассмотрим конкретные задания учебно-методического комплекса «Spotlight», 11 класс. Для основы возьмем раздел, посвященный культуре общения и поведения в США.

Для начала ученикам предлагается рассмотреть брошюру о правилах поведения и общения с жителями США и догадаться для кого она написана исходя из ее названия. Далее необходимо прочитать выделенные жирным шрифтом пункты, содержащие принятые в США правила поведения, и обсудить их в парах. В конце учащиеся знакомятся с содержанием всей брошюры и читают ее про себя. Можно сделать вывод, что данное задание направлено не только на чтение предложенного текста, но и на привлечение класса участвовать в обсуждении еще незнакомого материала как по отдельности, так и в парах.

Далее учащиеся подробнее знакомятся с таким явлением, как американский английский и британский английский. В нем им предлагается прочитать некоторые пары слов (gas – petrol, pavement – sidewalk, rubber – eraser и др.) и с помощью словаря определить, какие слова являются американскими, а какие – британскими. Это задание направлено на проявление своей личной инициативы, так как для его решения необходимо

воспользоваться дополнительным источником, в данном случае словарем, и самостоятельно найти нужную информацию.

В следующем задании необходимо подумать и письменно ответить на вопрос о традициях в других странах, выразить свое мнение, а также аргументировать его. Так, каждый учащийся задействован в выполнении одной общей письменной работы, в которой он делится своей точкой зрения по предложенной теме.

В другом задании учащиеся снова возвращаются к теме брошюры. Однако теперь они должны подумать, какие советы, по их мнению, они дали бы иностранцам, которые собираются посетить их страну. Далее необходимо составить список предложенных советов и сравнить их со списком своего партнера. Это задание призывает учеников самостоятельно ответить на поставленный вопрос, выразить свое личное мнение, а затем в парах сравнить свой ответ с ответом одноклассника.

В последнем задании учащимся необходимо выполнить групповой проект. Проект подразумевает написание своей брошюры на основе советов, которые предлагалось составить в предыдущем задании. Благодаря данному заданию учащиеся задействованы в групповой деятельности и совместно выполняют одну общую задачу, распределяя обязанности между собой и обсуждая методы его решения для достижения благоприятного результата.

В итоге, можно сделать вывод о том, что задания, предложенные авторами данного учебного-методического комплекса, направлены на организацию различных форм работы, что формирует и повышает активность одиннадцатиклассников на уроке английского языка. Благодаря такому поведению учащихся занятия становятся более эффективными, а их успеваемость и результаты по предмету значительно возрастают.

Литература

1. 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 – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Татарничева С.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика: учеб.-метод. пособие. – Тольятти: ТГУ, 2008. – 246 с.
3. Скрипникова Т.И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]: Учебно-методическое пособие / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. – 137 с.

Egorova A.M.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE PRINCIPLE OF ACTIVITY IN TEACHING ENGLISH (USING THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX "SPOTLIGHT", 11TH GRADE)

The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article discusses the classification of the basic principles of teaching into methodological, general didactic, and combined ones. The article examines the general didactic principle of activity used by teachers in teaching English. The main types of work in which this principle is implemented, as well as the rules necessary for its use, are listed. The main advantages and disadvantages of applying the principle of activity in learning are analyzed. As examples of the implementation of the principle of activity, the specific tasks contained in the educational and methodological complex "Spotlight", 11th grade, are considered. The role of applying these tasks in practice and their impact on the results of students in English lessons is analyzed.

Keywords: principles of teaching; methodological principles; general didactic principles; combined principles; principle of activity; forms of work in the classroom; teaching English; educational and methodical complex.

Канашова Е. В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

lena.kanashova03@gmail.com

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ УМК «SPOTLIGHT»)**

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В современном обществе большое внимание уделяется гуманизации всех сфер, в том числе образования. Одним из проявлений гуманизации является личностно-ориентированный подход. В данной статье рассматривается сущность личностно-ориентированного подхода, которая заключается в особом подходе к ученику, в отношении к ученику как к отдельной личности, а также на примере УМК «Spotlight» для 7 класса анализируются задания, которые позволяют реализовать данный подход.

Ключевые слова: гуманизации; личностно-ориентированный подход; индивидуальность; культурологический подход; человек культуры; лексические навыки.

В настоящее время большое внимание уделяется *гуманизации* всех сфер жизни общества, в том числе и образования. В основе этого лежит идея ценности личности каждого человека. В связи с этим широкое распространение в методике получил термин *личностно-ориентированный подход*. Особое распространение данное явление получило благодаря научным работам таких ученых как В.В. Сериков, В.В. Бондаревская, В.И. Слабодчиков, В.С. Ильина и других.

В основе личностно-ориентированного подхода лежит идея относиться к каждому ученику как к отдельной личности, с ее собственными особенностями. Задача преподавателя – планировать занятия так, чтобы каждый ученик мог проявить свои способности к изучаемому предмету.

По мнению И.С. Якиманской, самое главное в личностно ориентированном подходе – раскрытие индивидуальности каждого ребенка через учение как самостоятельную деятельность, которая особенно важна для

него в школьный период его возрастного развития. [Якиманская, 2001, с. 23]. Это и является основной ценностью личностно-ориентированного подхода, с точки зрения И.С. Якиманской. То есть это такой вид образовательного процесса, при котором личности педагога и обучающегося рассматриваются как субъекты; в процессе обучения нужно уделять внимание ценностным ориентациям учащегося и структуре его убеждений. Ведь именно с их наличием может произойти формирование «внутренней модели мира». И.С. Якиманская подчеркивает, что при этом процессы обучения и учения согласовываются друг с другом с учётом особенностей познавательных стратегий учащихся, а отношения между преподавателем и учащимся основаны на принципах сотрудничества и свободы выбора.

Однако Е. В. Бондаревская считает, что реализация личностно-ориентированного подхода всегда происходит вместе с культурологическим подходом, поскольку целью стоит формирование человека культуры. А это формирование, по мнению Е. В. Бондаревской, возможно лишь путем культурологического личностно-ориентированного подхода. Е.В. Бондаревская подчеркивает уникальность каждой личности. Она считает, что формирование индивидуальности у личности — это главная задача работы учителя. Педагог должен способствовать созданию условий для развития творческого потенциала учащихся. [Бондаревская, 1995, с. 34].

В.И. Сериков личностно-ориентированную педагогическую ситуацию понимает как некий особенный механизм, который помещает обучаемого в новые для него условия, которые должны изменить привычную для учащегося деятельность. [Сериков, 1994, с. 253] Эти условия, по мнению В. И. Серикова, способствуют проявлению у обучающегося новой модели поведения. Поэтому личностно-ориентированная ситуация часто заключается в нравственном выборе, самостоятельно поставленных целях воспитанника, самостоятельном анализе и оценке, принятии новых ценностей, осознании собственной ответственности.

Многие исследователи отмечают, что обучение иностранному языку особенно располагает к применению личностно-ориентированного подхода.

Обучение английскому языку в свою очередь невозможно без формирования лексических навыков. В последнее время понятие «лексический навык» рассматривалось в трудах многих ученых, например, в трудах И. А. Зимней, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова и многих других.

Так, за понятием «лексический навык» Е. А. Соловьева видит способность учащегося быстро вызвать в памяти слова, нужные для решения конкретной речевой задачи и подходящие для конкретной языковой ситуации. [А. Ю. Нагорнова, 2014, с. 57].

Исследователи подчеркивают, что к закреплению слова в памяти школьника и будущему применению этого слова на практике приводит правильное произношение иностранных слов и навык правильного употребления этих слов в языковой ситуации.

УМК «Spotlight» представляет широкие возможности для формирования лексических навыков с применением личностно-ориентированного подхода.

УМК предполагает разделение на модули, которые ориентированы на потребности и интересы детей данного возраста. Например, в первом модуле рассматривается тема «Lifestyles». В ней авторы предлагают порассуждать, что учащимся нравится больше: жить в городе или в деревне.

Авторы в каждом модуле предлагают задания формата «вопрос-ответ». Также в каждом уроке есть рубрика «Portfolio», которая предлагает учащимся написать о себе небольшое сочинение на заданную тему. Например, в одном из заданий предлагается описать daily routine. Учащиеся, скорее всего, будут использовать образцы из упражнений выше, таким образом, они запомнят следующие лексические единицы: close at hand, hustle, bustle, lovely, facilities hometown, miss, homesick.

Авторы в большинстве случаев предлагают отрабатывать лексику с помощью аудио и ответов на вопросы: в аудио предоставляется определенная информация, затем учащиеся отвечают на наводящие вопросы о содержании записи, в последующем рассказывая о себе. В одном из таких заданий в первом блоке учащимся предлагается прослушать определенные звуки и сказать, каковы их мысли и чувства об этих звуках. Задание помогает отработать следующую лексику: *stressed, relaxed, free, worried, happy, lonely*. После проработки этой лексики учащиеся должны рассказать, как они относятся к жизни в городе или в деревне. У каждого учащегося будут свои ответы, благодаря такому заданию личностно-ориентированный подход может быть реализован.

Также авторы УМК предлагают в начале каждого урока задания, которые могут помочь развить у детей языковую догадку или воображение. В этих упражнениях предлагается предположить, о чем будет текст, глядя на картинки и заголовки. Как правило, учащиеся заметят подчеркнутые новые лексические единицы, на их основе попытаются сделать предположение, о чем будет текст. Например, в одном из таких заданий дети, скорее всего, обратят внимание на слова *city, country, heavy traffic, peace and quiet, landscapes, crowded streets*, и каждый на основе увиденных слов и картинок сделает свой вывод, о чем будет текст.

В следующем модуле «Tale time» авторы предполагают отработку лексики, связанной с литературными жанрами (*adventure, science fiction, drama, mystery, humorous story, biography*), через рассказ о том, любят ли учащиеся читать, знают ли они известных персонажей зарубежных писателей. Позже эта же лексика отрабатывается в рассказах учащихся об их любимых произведениях и персонажах.

Авторы УМК часто предлагают учащимся самостоятельно дать определения словам или подобрать к ним синонимы. Так учащиеся в одном из заданий работают со словами *extraordinary, faithful, intelligent, amazing*,

ordinary. Благодаря этому заданию учащиеся могут проявить себя и продемонстрировать свои знания.

Авторы УМК не только предлагают детям отвечать на заданные вопросы, но и дают возможность самим спросить что-то друг у друга на изучаемую тему. Так дети расспрашивают друг друга о прочитанных произведениях и любимых авторах, еще раз используют и закрепляют изученную лексику.

Подводя итог, можно сказать, что формирование лексических навыков у учащихся необходимо. А применение лично-ориентированного подхода поможет раскрыть потенциал учащихся.

Литература

1. Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 27-28 ноября 2014 г. / отв. Ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2014. – 507с.
2. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии; Редкол.: Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 1995. – 288с.
3. Построение модели лично-ориентированного обучения. Под научной ред. Якиманской И.С. – М.: КСП+, 2001. – 128с.
4. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

Kanashova E. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**THE IMPLEMENTATION OF A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN
THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN ENGLISH LESSONS IN THE 7TH
GRADE (BASED ON THE MATERIAL OF THE UMK "SPOTLIGHT")**

*The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Abstract. In modern society, great attention is paid to the humanization of all spheres, including education. One of the manifestations of humanization is a personality-oriented approach. This article examines the essence of the personality-oriented approach, which consists in a special approach to the student, in relation to the student as an individual, and also examines some tasks that implement this approach. Also, the article, using the example of tasks from the UMK "Spotlight", examines how this approach can help in the formation of lexical skills in English lessons in 7th grade.

Keywords: humanization; personality-oriented approach; individuality; cultural approach; cultural person; lexical skills.

Козырева К. А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

Kozirevak23@gmail.com

**ЗНАЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
(НА ПРИМЕРЕ УМК «SPOTLIGHT», 9 КЛАСС)**

Работа выполнена под руководством Тяпкина Т.М., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается сущность и актуальность межкультурного подхода при обучении иностранному языку, достоинства данного подхода. Представлен анализ УМК Spotlight 9 класс в аспекте реализации межкультурного подхода.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку (МОИЯ); подход; межкультурный подход; Федеральный Государственный Общеобразовательный Стандарт (ФГОС); преимущества межкультурного подхода, Culture Corner.

Подход в обучении иностранным языкам – это базисная категория в методике, дающая представление о взглядах исследователя как на сам язык, так и на способы овладения им. Принято выделять следующие подходы при обучении иностранному языку: коммуникативный, личностно-ориентированный, компетентностный, межкультурный и аксиологический (ценностно-ориентированный) [Гальскова, 2017, с. 58]. Каждый подход имеет свои цели и пути их достижения. Нельзя выделить какой-то один из них как самый эффективный, поскольку у всех них есть свои преимущества и недостатки. Помимо этого, они часто пересекаются между собой при выполнении различных заданий.

В данной статье попытаемся проанализировать реализацию межкультурного подхода на уроках английского языка в 9 классе. Существует большое количество определений понятия «межкультурная компетенция». Например, Н.Н. Васильева определяет межкультурную компетенцию как «знание особенностей того или иного общества, которые влияют на формирование поведения личности и применению ею

обусловленных невербальных компонентов, опираясь на традиции, обычаи и национально-культурные ценности» [Васильева, 2012, с. 9]. В свою очередь, О.Д. Митрофанова утверждает, что «межкультурная компетенция – это взаимосвязь способности личности реализовать себя в рамках диалога культур и процесса освоения иной лингвокультуры при одновременном развитии культурного опыта человека. При этом, главным элементом является знание иностранного языка» [Митрофанова, 2007, с. 21].

В наши дни формирование общества протекает в межкультурном взаимодействии в мире, где достаточно часто все меняется, поэтому с каждым днем увеличивается потребности в многосторонних связях с другими странами, все больше понимается и принимается потребность в развитии диалога культур. Востребованность иностранного языка, в частности английского, в целях межкультурной коммуникации увеличилась и потребности людей, изучающих английский язык, обуславливают надобность в пересмотре преподавания интернационального языка. Собственно поэтому, культурологическая компетенция обозначается причиной развития универсальных качеств личности, крайне необходимых для жизни в современном мире. К таким качествам относятся: осознание закономерностей общения, когнитивная гибкость, умение работать с информацией, коммуникативная гибкость. [Литвинов, 2004, с. 34]

К предпосылкам реализации межкультурного подхода, без сомнения, относятся: наличие культурных фоновых знаний; анализ разных ситуаций общения; аутентичность; интерактивность и другое. [Гальскова, 2017, с. 86]

Стоит отметить, что в Федеральных Государственных Общеобразовательных Стандартах (ФГОС) прописано требование следующего характера: в процессе иноязычного образования на сегодняшний день ученики должны быть готовы к жизни в новых условиях общества, где они имеют важное значение как «межкультурные коммуниканты». [Приказ Минобрнауки России 2017: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>]

Так как обучение иностранному языку с опорой на межкультурный подход представляет широкие возможности развития у обучающихся способности и готовности к межнациональному общению, встает вопрос, насколько материалы имеющихся УМК по английскому языку способствуют достижению этой цели. Для ответа на данный вопрос проанализируем УМК Spotlight для 9 класса.

Учебник Spotlight состоит из 8 разделов. Практически в каждом модуле есть задания, направленные на развитие межкультурной компетенции. В основном это задания на чтение и ответы на вопросы по данному тексту. Содержание текстов направлено на расширение кругозора учащихся, относительно других стран и культур. Здесь представлены газетные статьи, рекламные объявления, исторические сводки, небольшие рассказы и так далее. Например, в первом уроке в разделе «Чтение» представлены тексты, в которых речь идет о необычных народных праздниках в разных странах, таких как сплатфест в Испании, фестиваль пиратов в Великобритании на Островах Каймана, День пугала в Бельгии и Масленица в России. Далее школьникам предлагается прочитать вопросы и сопоставить их с нужным текстом: в каком фестивале принимают участие необычные соперники; где можно попробовать национальное блюдо во время фестиваля; какой праздник означает смену года?

В учебнике широко представлены тексты о традициях и особенностях культуры разных стран, в которых необходимо заполнить пробелы и подставить подходящее по смыслу пропущенное слово. Например, в пятом уроке учащимся нужно прослушать аудиозапись и восполнить пропуски в тексте про Болливуд. Из текста дети узнают, почему Болливуд называется именно так, в каком году был снят первый индийский фильм и, конечно же, отличия Голливуда от Болливуда. В продолжении темы кинематографа в этом же уроке учащимся предлагается прослушать текст, в котором речь идет об одной из самых известных серий фильмов «Пираты Карибского моря». В

тексте рассказывается сюжет фильма, а главное, говорится об известном актерском составе – Джонни Депп, Орландо Блум, Кира Найтли, Кит Ричардс и многие другие.

Важной особенностью анализируемого УМК является то, что в учебнике в конце каждого модуля есть специальный раздел Culture Corner, который также ориентирован на формирование межкультурной компетенции. В данном разделе все задания ориентированы на сравнение культур разных стран, их языков, на изучение истории и достопримечательностей не только страны изучаемого языка, но и некоторых других. Например, в конце шестого урока в данном разделе представлена информация о возможностях досуга для туристов в Австралии, куда можно сходить туристам и что увидеть. Конечно же, рассказывается об известном Сиднейском оперном театре, крыша которого напоминает паруса корабля; об эко-туре с возможностью увидеть коал в Голубых горах, которые находятся в пятидесяти километрах от Сиднея; о возможности заняться серфингом на пляже длиной пять километров и о нескольких других занятиях. В завершении учащимся предлагается продумать программу пребывания туристов в России с учетом культурных особенностей нашей страны.

В учебнике Spotlight 9 класс также представлен такой раздел, как Going Green. В этом разделе авторы обращают внимание учащихся на различные экологические проблемы, их возможное решение. В некоторых темах разделы Culture Corner и Going Green объединены, то есть они раскрывают тему экологии через культуру других стран. Например, указывается, какие животные находятся под угрозой вымирания в США, и что предпринимают американцы, чтобы не допустить полного исчезновения данных видов животных; анализируется культура содержания домашних животных в США и предлагается сопоставить данную информацию с отношением к домашним животным в нашей стране.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что межкультурный подход является неотъемлемой частью обучения иностранному языку, ведь язык – это отражение культуры. Учебно-методический комплекс Spotlight 9 класс, на наш взгляд, в достаточной степени позволяет на практике реализовать межкультурный подход при обучении английскому языку.

Литература

1. Васильева, Н.Н. Межкультурная компетенция: стратегии и техники ее достижения / Н.Н. Васильева. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 86 с.
2. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. – 336 с.
3. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции / А.В. Литвинов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2004. Вып.28. – 192 с.
4. Митрофанова О.Д. Понимание и интерпретация фактов чужой культуры // Россия и Запад: диалог культур. 2007. – 301с.
5. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: Кнорус, 2017. – 389 с.
6. Приказ Минобрнауки России, 2017. <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (Дата обращения: 18.04.2024)

Kozireva K. A.

Vladimir State University named after Aleksander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE IMPORTANCE OF THE INTERCULTURAL COMPONENT IN TEACHING ENGLISH (USING THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX "SPOTLIGHT", 9TH GRADE)

The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article examines the essence and relevance of the intercultural approach in teaching a foreign language, the advantages of this approach. A small analysis of the educational and methodical complex Spotlight 9th grade for the presence of tasks on an intercultural approach is presented.

Keywords. Methods of teaching a foreign language, approach, intercultural approach, Federal State Educational Standard, advantages of an intercultural approach, Culture Corner.

Королева М.Н.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

maya.koroleva.02@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуются возможности использования домашнего чтения на уроках иностранного языка. Автор дает определение домашнему чтению и описывает его составные части. Уделяется внимание значению использования домашнего чтения. Чтение входит в число основных форм коммуникативной познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: домашнее чтение, иностранный язык, коммуникативная деятельность, интерес к чтению, чтение.

Актуальность темы исследования обусловлена процессом глобализации, ведущим к развитию международных взаимоотношений и неизбежной культурной интеграции, что, в свою очередь, определяет современный подход к обучению английскому языку. В текущей методике изучения английского языка распространен коммуникативный подход. Данный подход подразумевает овладение учащимися коммуникативной компетенцией, что, в свою очередь, невозможно без наличия соответствующих знаний о культурной специфике страны изучаемого языка. Особая роль в решении данной проблемы отведена домашнему чтению.

Чтение является значимой и сложной формой речевой деятельности. Задача обучения чтению в качестве независимой формы речевой деятельности – это умение искать, а также воспринимать данные из текста в объеме, который требуется для достижения обозначенных целей с применением конкретных техник чтения. Чтение входит в число основных форм коммуникативной познавательной деятельности школьников [Лахотюк, 2021].

Домашнее чтение предполагает, как правило, индивидуальный вид деятельности школьников, где достигается множество обозначенных целей.

Домашнее чтение является внеурочным чтением, которое осуществляется школьниками, а также считается дополнительным материалом для поиска, определения содержательных сведений [Викторова, 2024].

Домашнее чтение – это дополнительное относительно учебного материала, непрерывное, а также насыщенное чтение для получения содержательных сведений. Для того чтобы данное чтение являлось непрерывным, а также необходимым, такое чтение должно являться несложным для школьников.

Домашнее чтение должно входить в число ключевых элементов в процессе обучения английского языка, поскольку это существенное требование, а также средство освоения английского языка.

Чтение оригинальных литературных произведений соотносится у обучающихся с развитием социокультурной функции, которая формирует потенциал для сравнения собственной культуры с культурой государства, чей язык изучается, потребность в навыке замечать различия, а также единство в культурах, в мировосприятии носителей культур, в структуре стандартов, обязанностей, полномочий, которые приняты в различных обществах [Волкова, 2021].

На стадии образовательного процесса формирование умений чтения происходит через формирование таких промежуточных навыков чтения как: навык понимания содержания произведения в целом, либо нескольких произведений в серии, синтеза сути осознанных во время прямого восприятия некоторых эпизодов содержания текста, использование предположений о смысле неизвестных составляющих произведения, а также навыка заменять данные составляющие [Наказнюк, 2017].

Значимость домашнего чтения заметна не только из-за того, что чтение – это обязательное требование, а также средство освоения английского языка, но также и из-за того, что оно достаточно плотно связано с общей образовательной стороной обучения английскому языку.

Занятия по домашнему чтению играют важную роль относительно использования английского языка в качестве инструмента коммуникации. В случае оптимального построения уроков у школьников развивается художественный вкус, навыки анализа, обобщения, аргументации.

Домашнее чтение формирует логическую мыслительную активность, умение вести обсуждения, а также выдвигать собственные версии на базе предположений и расширяет познания о культурных сторонах носителей английской речи.

Таким образом, организация домашнего чтения на стадии обучения иностранному языку осуществляется планомерно, принимая во внимание разные аспекты, которые дают возможность развить мотивацию школьников в чтении, а также в изучении текста с последующим использованием приобретенных знаний в практической деятельности, также они дают возможность сформировать умения коммуникативной деятельности.

Литература

1. Викторова О.А. Домашнее чтение на английском языке / О.А. Викторова. – Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – 130 с.
2. Волкова С.А. Практическое применение домашнего чтения на уроках английского языка в школе / С.А. Волкова // Материалы конференции. Часть 3. – 2021. – С. 132-137.
3. Лахотюк Л. А. Домашнее чтение как эффективный способ обучения иностранному языку / Л. А. Лахотюк // Молодой ученый. – 2021. – № 15 (357). – С. 318-320.
4. Наказнюк Н.И. Принципы отбора текстов для занятий по домашнему чтению для студентов лингвистических специальностей / Н.И. Наказнюк // Вопросы методики преподавания в ВУЗе. Выпуск 10: Сборник статей. – СПб.: Нестор, 2017. – С. 138-143.

Koroleva M.N.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE POSSIBILITIES OF USING HOME READING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. This article explores the possibilities of using home reading in foreign language lessons. The author defines home reading and describes the components. Attention is paid to the importance of using home reading. Reading is one of the main forms of communicative cognitive activity of schoolchildren.

Keywords: home reading, foreign language, communication activities, interest in reading, reading.

Крёкшина М.С.

Государственный институт русского языка

им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

kremanka@bk.ru

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЭЛЕМЕНТАМИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА: ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Работа выполнена под руководством Кудояровой Т.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В работе рассматривается потенциал нейропедагогики, т.е. «обучения с позиций мозга», для преподавания русского языка. Автор предлагает сочетать методики нейропедагогики и Арт-терапии для оптимизации образовательного процесса и творческого осмысления педагогических задач. При этом эффект метапредметности может способствовать не только образному запоминанию темы и развитию различных видов мышления, но и формированию картины мира школьника.

Ключевые слова: нейропедагогика, арт-терапия, виды мышления, метод аналогии

Мышление – одна из важнейших составляющих образовательного процесса. Под мышлением мы понимаем умение получать информацию о предмете изучения посредством анализа и синтеза, создание смысловых ассоциативных рядов на основе наших выводов.

В классификации мышления, представленной Т.Г. Визель, выделены следующие виды мышления: наглядно-образное, наглядно-действенное, конструктивное, пространственно-временное, вербально-логическое [1, с. 23]. Каждый вид мышления предполагает свой способ преобразования действительности. В таблице Рис. 1. представлены основные виды, расположенные в порядке онтогенетического возрастания и повышения уровня абстрактного компонента (возрастная градация по Ж. Пиаже) [5]:

Наглядно-образное	Наглядно-действенное	Конструктивное	Пространственно-временное	Вербально-логическое
Умение создавать ассоциативные связи между различными явлениями и комбинировать данные.	Способность использовать образы, генерировать их на основе Ранее усвоенного материала.	Организация пространства, проведение анализа и синтеза.	Навык последовательного воспроизведения событий, установления пространственно-временных и причинно-следственных связей.	Высокий уровень абстрактного восприятия. Мышление, в основе которого лежит не предмет или его образ, а слово.
1	2	3	4	5
с 1-3 лет	с 3-4 лет	с 1-7 лет	с 7-8 примерно до 12 лет	с 12-15 лет

Рис. 1. Виды мышления

В течение всей жизни человек сталкивается со всеми пятью видами мышления, однако с годами вырабатывается индивидуальная стратегия, преимущественно основанная на одном или двух типах. Задача образовательной системы в целом дать детям возможность соприкоснуться со всеми типами, научиться работать с каждым из них, чтобы выбор той или иной модели был для ребенка сознательным. Для этого разработаны

различные методики обучения, помогающие задействовать основные виды мышления.

В настоящее время все большую актуальность в рамках школьного образования приобретает арт-терапия. В основе арт-терапии лежит механизм сублимации, «отражение» собственного «Я» в произведениях искусства [4, с. 100]. Самовыражение является одной из потребностей нашей психики. Её реализация может быть представлена не только в художественной деятельности ребенка (сочинении, рисунке, вылепленной из пластилина фигуре и т.д.), но и в самом процессе созерцания или прослушивания, так как произведения искусства создают образ, который вызывает ответную реакцию психики.

В реалиях урока русского языка в школе удобнее всего использовать рисуночную терапию и библиотерапию.

Библиотерапия лучше всего реализуется в рамках конкурса оригинальных сочинений. В ходе экспериментального занятия мы попросили учащихся написать маленькую грамматическую сказку на тему: «Появление причастий и деепричастий». Ниже представлен один из рассказов (сохранена оригинальная орфография и пунктуация):

Очень грустная история

Глагол встретил Прилагательное, они полюбили друг друга. У них родилось Причастие. Все было хорошо, но через какое то время Глагол заскучал, ушел из семьи и поженился с Наречием. У них уже родилось Деепричастие. Все забыли о бедном первом Причастии и поэтому оно стало Страдательным. Его все бросили...

Яркий, запоминающийся образ способствует глубокому анализу и развитию творческого подхода у школьника. Ребенок самостоятельно проводит понятную ему аналогию между правилом и реальной жизнью, дает системе частей речи «человеческое лицо». Библиотерапия помогает задействовать наглядно-действенное и вербально-логическое мышление.

Некоторые из детских ассоциаций можно использовать в качестве методической разработки. По крайней мере, запоминание и использование

фразы «Причастие — дочь Глагола и Прилагательного, а Деепричастие — сын Глагола и Наречия» является мнемоническим приемом. В данном предложении есть указание на отглагольное происхождение и вопрос частей речи.

В рамках рисуночной терапии можно дать оригинальное задание или использовать произведения изобразительного искусства в качестве вспомогательного материала во время объяснения темы, однако в данном случае рисуночная терапия будет пересекаться с нейропедагогикой.

Нейропедагогика — подход к обучению детей, в основе которого лежат универсальные законы функционирования мозга. Нейропедагогический подход к обучению не всегда предполагает коррекцию уже существующих знаний, умений и навыков. Она призвана облегчить процесс запоминания материала, создать правильный эмоциональный фон и мотивацию. Основная задача нейропедагогики — сделать урок интересным и запоминающимся.

Одной из ярчайших нейропедагогических моделей является метод аналогий У. Гордона. Суть данного образовательного метода состоит в том, что материал объясняется с опорой на существующие в сознании ученика стереотипы. Таким образом, происходит метафорический перенос или аналогия. У. Гордон выделяет три основных типа аналогий [7, с. 267]:

- 1) Личная аналогия (используются примеры из личного опыта учащихся)
- 2) Прямая аналогия (используются знакомые ученикам истории и реалии)
- 3) Символическая аналогия (используются абстрактные понятия, описания чувств и т.д.).

Все три способа могут быть применены на практике в контексте объяснения правил русского языка.

С этой точки зрения рассмотрим фрагменты наших экспериментальных занятий в церковной гимназии.

С помощью символической аналогии была представлена тема «Морфологический разбор». На Рис.2 показана следующая параллель:

Все мировые религии	Морфологический разбор
1) Существует бессмертная душа	1) Постоянные признаки слова
2) Душа «заключена в клетке» нашего тела, которое меняется в течение жизни.	2) Непостоянные признаки слова
3) Душа и тело, соединенные вместе, пытаются пройти жизненный путь	3) Синтаксическая роль (жизнь слова в рамках предложения)



Рис. 2. Морфологический разбор «Союз души и тела».

Тема «Морфологический разбор» вызывает большие сложности у школьников, так как она воспринимается исключительно как формальная операция, не всегда мотивированная. Параллель с бессмертной душой помогает иначе взглянуть на данный процесс: при таком подходе становится понятнее, почему так важно не смешивать постоянные и непостоянные признаки. Слово становится «человечнее». При таком подходе задействуется наглядно-образное и наглядно-действенное мышление.

Картина Р. Магритта «Терапевт», представленная на Рис.2., аллегорично раскрывает выбранную тему. Произведения бельгийского сюрреалиста не оставляют зрителей равнодушными, они заставляют думать.

Яркий ассоциативный ряд можно создать, используя историю развития языка. В контексте объяснения темы «Правописание приставок на З\С» обращение к историческому аспекту дает ученикам возможность соприкоснуться с русской культурой. Рассказ о роковой омофонии (в современном русском языке — омоформии) слова «БЕС» и приставки «БЕС», а также возникших вокруг нее лингвистических легенд, неоднозначном характере ее появления в правописании после реформы орфографии 1918 года — яркое запоминающееся вступление, которое поможет создать правильный эмоциональный фон. Исторический экскурс может стать дополнительным стимулом для учащихся, может пробудить интерес к истории развития речи. В процессе обучения школьнику важно понимать, что русский язык — не «мертвый свод правил», а живой, динамичный организм, живущий не только по лингвистическим, но и социокультурным законам. Более того приобщение к старинной церковной традиции поможет лучше понять наших далеких предков. На Рис. 4. представлена данная методическая разработка с включением традиционных мнемонических техник:

«ГОВОРЮ ЖЕ ВАМ, ЧТО ЗА ВСЯКОЕ ПРАЗДНОЕ СЛОВО, КАКОЕ СКАЖУТ ЛЮДИ, ДАДУТ ОНИ ОТВЕТ В ДЕНЬ СУДА; ИБО ОТ СЛОВ СВОИХ ОПРАВДАЕШЬСЯ, И ОТ СЛОВ СВОИХ ОСУДИШЬСЯ» (Мф. 12, 36-37)

ЧТО ПРОИЗОШЛО В НАЧАЛЕ XX ВЕКА?

РОКОВАЯ СЛУЧАЙНОСТЬ СЛОВО **БЕС** И ПРИСТАВКА **БЕС=ОМОФОРМЫ** (СОЗВУЧИЕ + ОДИНАКОВЫЙ ВНЕШНИЙ ВИД, НО РАЗНЫЕ ЧАСТИ РЕЧИ)

В 1918 ГОД—РЕФОРМА РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ! ВСЕ ПРИСТАВКИ НА ЭС СТАЛИ ПИСАТЬСЯ ПО ФОНЕТИЧЕСКОМУ ПРИНЦИПУ!

СРАВНИТЕ (СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК):

***БЕС** СТРАШНЫЙ (СТРАШНЫЙ ДЕМОН)
***БЕС**СТРАШНЫЙ (ХРАБРЫЙ)

СТАРИННАЯ (ДО 16 ВЕКА СЛОВА ПИСАЛИСЬ СЛЯТНО, БЕЗ ЗНАКОВ ПРЕКЛОНЕНИЯ) КАК ЭТО МОГЛО БЫ ВЫГЛЯДЕТЬ НА ПИСЬМЕ, НАЙДИТЕ 18 ОТЛИЧИЙ!

ПРАВОПИСАНИЕ ПРИСТАВОК

РАЗ-(РАС-), ИЗ-(ИС-), ВОЗ-(ВОС-), НИЗ-(НИС-), БЕЗ-(БЕС-), ЧЕРЕЗ-, (ЧРЕЗ-, ЧЕРЕС-)

З- пишете перед звонкими согласными В, В, Г, Д, Ж, З, Л, М, Н, Р, безударными, моровоздрем, мредрон...

С- пишете перед глухими согласными И, Ф, К, Т, Ш, С, Х, Ц, Ч, Ш; безударными, чересур...

СОВРЕМЕННАЯ ОРФОГРАФИЯ

БЕС СТРАШНЫЙ (СТРАШНЫЙ ДЕМОН)

БЕССТРАШНЫЙ (ХРАБРЫЙ)

БЕССТРАШНЫЙ (СТРАШНЫЙ ДЕМОН)

БЕССТРАШНЫЙ (ХРАБРЫЙ)

ЦЕРКОВНАЯ ТРАДИЦИЯ ДЛЯ ТОГО ЧТОБЫ НЕ «ПОМИНАТЬ» БЕСА ПРИСТАВКА **БЕС** НЕ СУЩЕСТВОВАЛА!!! ДО 1918 ГОДА БЫЛА ТОЛЬКО ПРИСТАВКА БЕЗ

РАНЫШЕ ПИСАЛОСЬ: БЕЗСТРАШНЫЙ

ВСЕ ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ В ОДНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ: ФОКА, ХОЧЕШЬ ПОЕСТЬ ЩЕЦ?

РОКОВЫЕ ОМОФОРМЫ...

СРАВНИТЕ (СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК):

***БЕС** СТРАШНЫЙ (СТРАШНЫЙ ДЕМОН)
***БЕС**СТРАШНЫЙ (ХРАБРЫЙ)

Рис.4. Приставки БЕЗ и БЕС

Православная икона «Архангел Михаил, попирающий диавола» в данной разработке является одновременно иллюстрацией религиозного сознания (на иконе изображена сцена из Послания Иуды, 1, Откровения, 12:7 и др.) и «роковой омоформии»: бесстрашный Архистратиг побеждает страшного беса. Иконописная вставка, завершающая методический материал должна побудить школьников задуматься о загадочной, вечной природе

борьбы Добра и Зла, которая ведется не только в повседневной жизни, но даже в речи и правописании. Философские рассуждения выводят нас на уровень абстрактных понятий и вербально-логического мышления.

Данная методическая разработка может быть полезна преподавателям церковных гимназий, однако ее можно использовать и в обычных средних школах, т.к. в образовательной программе есть следующие предметы: ОРКСЭ (Основы религиозных культур и светской этики) и ОДНКНР (Основы духовно-нравственной культуры народов России).

Сложность метода аналогий заключается в том, что на первый план выступают личные концепты и ассоциации, искусственным образом создающие эффект метапредметности. Необходимыми условиями для использования нейропедагогической стратегии являются:

1. Желание преподавателя искать новые способы объяснения темы с привлечением жизненного опыта, идеологической концепции и научных дисциплин. Попытка заинтересовать школьников и повлиять на их мировоззрение.

2. Доверительные отношения между учителем и учениками (без этого процесс восприятия затруднен; выбранные концепции будут осуждаться).

3. Понимание потребностей аудитории (нейропедагогический подход не претендует на звание универсального(!): в случае, если образ оказался неактуальным можно столкнуться с неприятием или неверной интерпретацией материала).

4. Уровень эрудиции детей (необходимо понимать, с какими концептами дети уже знакомы: на основе уже усвоенного материала будет проще раскрыть тему)

5. Сложность в выборе концепта (его уместность). На учителе лежит ответственность за выбранную для метафорического переноса базу, т.к. она является одним из ключевых аспектов формирования мировоззрения.

В случае успешной реализации всех условий эффект метапредметности может способствовать не только образному запоминанию темы, развитию видов мышления, но и формированию картины мира школьника. Ведь русский язык — не только сборник правил орфографии, пунктуации и риторики, но и культурно-исторический код.

Литература

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ, 2021.
2. Гордон У. Синектика: Развитие творческой способности. - Нью-Йорк, 1961 г. –180 с.
3. Давыдов В.В. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Калиш И.В. Арт-терапия в системе методов психологического консультирования студентов // Системная психология и социология. 2014. №1 (9).
5. Харькова Д.Ю., Сафаргалина Э.И. Основы теории когнитивного развития Ж. Пиаже // Colloquium-journal. 2019. №26 (50).
6. Цветков А.В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам мозга. — М.: Спорт и культура, 2017. 128 с.
7. Челнокова Е.А., Разорёнов В.А., Челноков А.С. Синектика как метод активизации нестандартного мышления обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65.

Krekshina M. S.

State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin, Moscow, Russia

NEUROPEDAGOGICAL METHOD OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE WITH ELEMENTS OF ART-THERAPY APPROACH: ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF TYPES OF THINKING AND WORLDVIEW

The work was carried out under the guidance of Kudoyarova T.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Annotation. The paper considers the potential of neuropedagogy, i.e. "learning from the position of the brain", for teaching Russian language. The author suggests combining the methods of neuro-pedagogy and art therapy to optimise the educational process and creative thinking of pedagogical tasks. In this case, the effect of meta-pedagogy can contribute not only to the imaginative memorisation of the topic and the development of different types of thinking, but also to the formation of the schoolchild's picture of the world.

Keywords: neuropedagogy, art therapy, types of thinking, method of analogy

Лаптев М.С.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

matvey.laptev.2014@mail.ru

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПРИНЦИПОВ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Работа выполнена под руководством Шишовой М. А., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность использования лексического подхода в вузе при изучении английского языка. Сравнение коммуникативного системно-деятельного подхода обучения английскому языку и лексического подхода, выявление их сходств и различий. Рассмотрены способы интеграции лексического подхода в образовательный процесс при обучении английскому языку как второй специальности в вузе. Выявлены плюсы и недостатки лексического подхода при интеграции.

Ключевые слова: лексический подход; коллокация; чанки; словосочетания; лексика; методика обучения; английский язык.

Изучение английского языка как второго иностранного в педагогическом вузе подразумевает под собой изучение языка с нуля. Однако реальность такова, что чаще всего мы имеем дело с группами, где большинство или все студенты имеют опыт изучения языка в школе. Данные факторы делают крайне актуальным вопрос о реализации принципов лексического подхода при обучении английскому языку как второй специальности в вузе. Главная задача изучения языка — это возможность свободно коммуницировать на изучаемом языке.

В реалиях вуза обучение учащихся английскому языку протекает с использованием коммуникативного системно-деятельного подхода. Данный подход предполагает под собой реализацию такого способа обучения, при котором основная цель — систематизированное взаимосоотнесенное овладение иностранном языком в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности, которая является неотъемлемой и составной частью общей (экстралингвистической) деятельности.

Коммуникативный метод ориентирован на владение языком как системой практического взаимодействия ряда компетенций (языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной, компенсационной, учебной, лингвистическую, метолингвистическую, интеркультурную). В то время как лексический подход обучения иностранному языку несёт в себе цель коммуникации. Хотя лексический подход вышел из коммуникативного подхода, лексический подход развился в самостоятельное направление, которое отличается от коммуникативного. Лексический подход можно интерпретировать как стирание границ между лексикой и грамматикой. Главная концепция лексического подхода – это использование методов и приёмов преподавания иностранного языка, направленных на понимание и использование, словосочетаний (chunks), коллокаций, клише, фразеологических единиц. Главная цель лексического подхода — это формирование рецептивных навыков. Устная речь имеет доминирующее положение, письменная речь отходит на второй план, а также отсутствие некоего эталона, который бы задавал ритм обучающему процессу [Lewis, 2002, vi-vii].

Каждой компетенции коммуникативного подхода соответствует группа умений, они группируются по целям обучения. Первое – это умения владением аспектами изучаемого языка (фонетика, грамматика, лексика). Второе – умения владением видами речевой деятельности (говорением, аудирование, чтение, письмо). Третье – реализация умений в обучении основным функциям языка (коммуникативная, экспрессивная и когнитивная). Четвёртое – умение пользоваться языком в разных сферах общения (коммуникативная, экспрессивная и когнитивная). Пятое – умение реализовывать основные функциональные аспекты общения (коммуникативная, перцептивная, интерактивная). Шестое – рефлексивные умения (самооценка, самоконтроль, самокоррекция). Седьмое – учебные

умения (умения исследовательского и методического характера) [Мильруд, Р. П., 2004, с.6].

В то время как главная концепция лексического подхода – это использование методов и приёмов преподавания иностранного языка, направленных на понимание и использование, словосочетаний (chunks), коллокаций, клише, фразеологических единиц. Лексический подход считает, что язык состоит из грамматикализованной лексики, но не как не наоборот, то есть не лексикализованной грамматики [Lewis, 2002, vi]. Самым главным элементом обучения в лексическом подходе является повышение осведомлённости учащихся, а также развитие их способности успешно «разбивать» язык на части. Успешный язык — это более широкое понятие, чем точный язык [Lewis, 2002, vi-vii].

Также разработчики лексического подхода считают, что лексический подход может быть реализован практически на базе любого УМК, где ключевым фактором будет заинтересованность и надлежащая подготовка преподавателя [Dellar, 2016, p.16-17].

Таким образом, принципы лексического подхода в реалиях вуза с возможны как вспомогательные на базе иной методики и иной программы. Обучение будущих педагогов только с использованием лексического подхода может отрицательно отразиться на их профессиональной компетенции. Ведь раскрытие полного потенциала лексического подхода возможна только начиная с уровня В1 и выше, можно с уверенностью сказать, что данные уровни наиболее благоприятны. Однако попытки реализации лексического подхода на более низких уровнях языка могут привести к возникновению трудностей.

Подтверждение этому можно найти при анализе наиболее популярных методических пособий по лексическому подходу для преподавателей. Так в пособии «Lexical Grammar» от Лео Селивана можно заметить сноску для каждого упражнения на уровень владения языком по системе SEFR. Стоит

отметить, что подавляющее большинство упражнений не являются универсальными [Selivan, 2018]. Следовательно, использование лексического подхода при обучении студентов, владеющих разными уровнями языка, может быть проблематично. Так, например, при использовании его на уровне (Beginner) возникает потребность в контроле полученных знаний, умений и навыков, в том числе и в посменной форме. В реалиях обучения по программе лексический подход делает невозможным выработку единых требований и прозрачной шкалы оценки [Шишова М.А., 2023, с.591].

Особое внимание необходимо уделить отношению разных подходов к исправлению ошибок. Пенни Ур в своей книге «A Course in English Language Teaching» упоминает, что многие учителя и ученики понимают тот факт, что исправление ошибок — это необходимый компонент в образовательном процессе. В своей книге Пенни Ур перечисляет ряд целей, которые несут исправления ошибок:

1) Ошибка не должна закрепиться в речи учащегося (она не должна стать постоянной), независимо от причины появления ошибки.

2) Исправление ошибок необходимо, чтобы обратить внимание учащегося на причину ошибки для того, чтобы данная ошибка не повторялась в дальнейшем.

3) Ошибка одного учащегося может примером для всего остального класса. Разобрать данную ошибку перед классом и научить правильному варианту, чтобы избежать данную ошибку в будущем [Ur, 2012, p.88-89].

Однако в лексическом подходе ошибки считаются неотъемлемой частью учебного процесса, и не корректируются до тех пор, пока они не мешают процессу коммуникации.

В своей книге Пенни Ур рассуждает об необходимости коррекции ошибок, допущенные учащимися. По её мнению, преподавателям необходимо оценивать ситуацию, где была допущена ошибка, где грамматическая точность будет более значима, а где менее значимой.

Очевидно, что гораздо важнее, если ошибка мешает коммуникации и приводит к недопониманию. Например, грамматическая точность важна в формальной речи, нежели в неформальной обстановке. Если преподаватель обучает курсу разговорного английского языка и цель обучения улучшить навык беглого говорения, то ошибки, которые не нарушают коммуникативной целостности, могут быть проигнорированы и не иметь влияния на оценивание учащегося. Однако если цель обучения – развитие навыков академического английского языка такие ошибки не должны остаться незамеченными и будут иметь влияние на дальнейшее оценивание учащегося [Ur, 2012, p.77-78].

Тем не менее, реализация принципов лексического подхода при обучении английскому языку как второй специальности в вузе имеет ряд преимуществ. Во-первых, часть учащихся поступивших в вуз могут иметь пробелы в знаниях после длительной паузы, потеря части активного словарного запаса и им необходима мотивация для быстрого входа в речь. Во-вторых, у некоторых студентов может быть недостаточно знаний в грамматике и лексике, если они английский в школе не изучали, но стоит отметить, что таких сейчас абсолютное меньшинство в группах. В-третьих, лексический подход способствует эффективному развитию беглости речи учащихся. Лексический подход может способствовать быстрому вовлечению данных учащихся в процесс, где преподаватель на первое место выдвигает содержание высказывания, а не грамматическую ценность. Такая позиция предотвратит развитие аффективного фильтра у учащихся [Lewis, 2002, p.28-29].

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативный системно-деятельный подход в обучении английскому языку, хоть и является эффективным, но он слишком ограничен. Однако лексический подход не может в полной мере заменить системно-деятельный. Но стоит отметить, что грамотная реализация принципов лексического подхода при обучении

английскому языку как второй специальности в вузе и при интеграции в учебный процесс может способствовать быстрому включению учащихся в образовательный процесс, стать стимулом к повышению мотивации учащихся для дальнейшего изучения языка и использования полученных знаний в коммуникации, а также предотвращению развития аффективного фильтра у отстающих учащихся.

Литература

1. Мильруд, Р. П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2004. — № 3. - С. 34-40.
2. Шишова М.А.: Лексический подход в преподавании иностранного языка и специфика его Реализации в зависимости от ступени обучения // Мир – Язык – Человек [Электронный ресурс] : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. 2 нояб. 2023 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Пед. ин-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2023. – 594 с. – ISBN 978-5-9984-1954-6. – Электрон. дан. (4,9 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.
3. Dellar, Hugh, Wakley, Andrew. Teaching Lexically. Principles and Practice. - Delta Publishing: Surrey, 2016. – 152p.
4. Lewis, Michael. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. -Heinle: Boston, 2002. – 106p.
5. Selivan, Leo. Lexical Grammar. Activities for Teaching Chunks and Exploring Patterns // Cambridge Handbooks for Language Teachers. - Cambridge University Press: Cambridge, 2018. – 230p.
6. Ur, Penny. A Course in English Language Teaching. - Cambridge University Press: Cambridge, 2012. – 325p.

Laptev.M.S

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF THE LEXICAL APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND SPECIALTY AT A UNIVERSITY.

The work was carried out under the guidance of Shishova M.A. Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article discusses the possibility of using a lexical approach in higher education when learning English. Comparison of the communicative system-active approach of teaching English and the lexical approach, identification of their similarities and differences. The ways of integrating the lexical approach into the educational process when teaching English as a second specialty at a university are considered. The advantages and disadvantages of the lexical approach to integration are revealed.

Keywords: lexical approach; collocation; chunks; phrases; vocabulary; teaching methods; English language.

Матвейкина Ю.С.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

jmatveykina02@gmail.com

МОДУЛЬ 4 «MY TOYS» В УМК «SPOTLIGHT ENGLISH»

Работа выполнена под руководством Лысовой Е. Б., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье изучается специфика УМК «Spotlight English» для второго класса, являющегося ключевым пособием в процессе обучения иностранному языку. В ходе исследования были выявлены особенности УМК, а также, на основе полученных результатов, был разработан фрагмент урока для второго класса.

Ключевые слова: английский язык; методика преподавания; Spotlight English; фрагмент урока.

На данный момент учебник Spotlight English является одним из ключевых компонентов обучения иностранному языку. Многие преподаватели, а также студенты работают с ним в школе, поэтому важно понимать его особенности и уметь обернуть их в свою пользу.

Как и у каждого учебника, у него есть свои плюсы и минусы.

К плюсам можно отнести:

- Использование современной лексики и актуальных грамматических конструкций;
- Наглядность, красочность;
- Комплексное развитие навыков и умений;
- Условия для формирования межпредметных понятий.

К минусам:

- Авторами учебника предусмотрен стартовый уровень (1 класс), который пропускается в большинстве школ;
- Мало текстов для чтения, но много однообразных песен;
- Словарь дан не по алфавиту, а по модулям;
- Много компонентов (одного учебника недостаточно);
- Не все материалы опираются на опыт учащихся.

В состав УМК Spotlight English для второго класса входят учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, книга для чтения, сборник упражнений, аудиоприложения для работы на уроке и самостоятельной работы дома, сборник тестов, раздаточный материал и языковой портфель.

Однако, к сожалению, в школе зачастую мы ограничены лишь учебником, который хоть и является красочным (что безусловно плюс при работе с младшими школьниками), но в тоже время обладает недостаточным количеством упражнений, разбросанных по остальным компонентам УМК.

Учебник разделен на две части и состоит из пяти модулей. Главной задачей четвертого модуля УМК Spotlight English для второго класса является формирование у учащихся умения называть игрушки, описывать внешность, сообщать о месторасположении предметов и людей.

Каждый модуль, в свою очередь, состоит из нескольких разделов. Все модули обеих частей учебника имеют схожую структуру.

Первые несколько разделов четвертого модуля посвящены введению и отработке лексического и грамматического материала («toys», «body», «there is/there are», «plural»). Также уделяется внимание работе над аудированием, техникой чтения и фонетикой (чтение буквы Yu).

Затем следует ряд разделов, повторяющихся от модуля к модулю:

Portfolio – данный раздел направлен на развитие страноведческого интереса учащихся, в четвертом модуле представлен текст о плюшевых мишках.

Fun at school – повторение изученных конструкций, знакомство с объектами инфраструктуры города.

Reading – раздел учебника посвященный чтению, во втором классе это – рассказ о двух мишках, поделенный на части.

Now I know – заключительный раздел модуля, в котором учащиеся повторяют весь пройденный материал. Данный раздел позволяет учителю

увидеть уровень усвоения учащимися материала всех разделов модуля [Быкова, 2023].

Мы бы хотели представить фрагмент урока, направленный на введение и первичную отработку лексического материала.

Время	Этап	Ход урока
8 мин	Введение лексики	<p>T: Я попросила художника нарисовать мой портрет, но видимо он был очень ленивым или невнимательным, потому что на нем чего-то не хватает. Что нужно добавить?</p> <p>(учитель выводит на доску/рисует на доске/выдает каждому учащемуся изображение с пустым лицом)</p> <p>S: черты лица</p> <p>T: yes, you are right!</p> <p>Думаю, мы должны исправить ситуацию, но для начала нам нужно узнать, как же называются черты лица на английском языке</p> <p>Open your books, p 26</p> <p>Учащиеся вместе с учителем слушают и читают слова (отработка хором и индивидуально), а затем записывают их в словарь</p>
10 мин	Первичная отработка	<p>T: А сейчас давайте дополним портрет</p> <p>(в зависимости от выбранного формата учащиеся могут выходить по очереди к доске и дорисовывать то, что назовет учитель или каждый может дополнять свой рисунок)</p> <p>T: Сейчас я хочу проверить насколько хорошо вы запомнили новые слова</p>

		<p>Игра «Show me»</p> <p>Show me your eyes, ears, mouth, nose, hair...</p> <p>(игра выполняет функцию физкульт минутки, а также в какой-то степени снимает трудность, ведь дети могут подглядывать друг за другом)</p> <p>T: Good job! Sit down, please</p> <p>Мы с вами уже знаем, как сказать о том, что у нас или других что-то есть. Какую фразу мы используем?</p> <p>S: I have got/she has got</p> <p>(выписать на доску)</p> <p>T: Now let's get back to the books, p26</p> <p>There are two girls/ Let's try to describe them</p> <p>Учащиеся описывают картинки, затем можно предложить им описать себя или друг друга (работа в парах)</p>
--	--	--

Также на последующих уроках, в качестве повторения или закрепления изученного материала, можно предложить учащимся поработать в группах (3-4 человека). Например, можно раздать каждой группе выдать изображение какого-либо персонажа или предложить им выбрать его самостоятельно. Задание будет заключаться в составлении описания героя, затем учащиеся могут выйти к доске, рассказать получившийся материал, а остальные группы будут угадывать, о ком идет речь (можно также сделать наоборот, выдать каждой группе текст и предложить изобразить описанного героя).

Литература

1. Быкова Н.И., Дули Дж. Spotlight 2 (Английский в фокусе. 2 класс). – Москва, Express Publishing, 2023. – 20-34 с.
2. Кузьменкова Ю. Б. Модульный подход к проблемам эффективной английской коммуникации. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – 118 с.

3. Матушак А., Сметанинна М. General and Professional Education – Челябинск, 2012. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_045-052.pdf (Дата обращения: 10.03.2024)
4. ФГОС ООО [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Дата обращения 07.03.2024)

Matveykina J. S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

MODULE 4 "MY TOYS" IN THE TRAINING COURSE «SPOTLIGHT ENGLISH»

The work was carried out under the guidance of Lysova E.B., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article examines the specifics of the training methods "Spotlight English" for the second grade, which is a key tool in the process of learning a foreign language. During the study, the features of the training methods were identified, and, based on the results obtained, a fragment of the lesson for the second grade was developed.

Keywords: English; teaching methods; Spotlight English; lesson fragment.

Николаева П.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

polly-2023@mail.ru

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 7 КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ УМК «STARLIGHT»)**

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд. филол. наук, доц.

Аннотация. Межкультурный подход в обучении английскому языку играет ключевую роль в формировании межкультурной и коммуникативной компетенции учащихся. В статье рассматриваются различные точки зрения на сущность межкультурного подхода, его значение и роль в образовательном процессе. Также проводится анализ учебно-методического комплекса Starlight 7 класса с точки зрения межкультурного подхода, выявляются его преимущества и недостатки. Кроме того, отмечается необходимость постоянного совершенствования методов обучения, учитывающих культурные особенности учеников.

Ключевые слова: межкультурный подход; межкультурная коммуникативная компетенция; образование; английский язык; учебно-методический комплекс; Starlight 7 класс.

Существует множество точек зрения на сущность межкультурного подхода в обучении английскому языку.

Межкультурный подход в обучении иностранным языкам – это комплексный подход, который признает и интегрирует взаимосвязь и взаимопроникновение различных культур в контексте глобализации. Этот подход основывается на понимании культурных тонкостей и пересечений ценностей, которые являются фундаментальными для изучения иностранного языка. Существенным аспектом межкультурного подхода является развитие переводческих и транскультурных компетенций, которые рассматриваются как одно из условий эффективности обучения иностранному языку и конечным этапом формирования межкультурной компетентности.

Согласно В.П. Фурмановой, изучение иностранного языка как средства межкультурного общения в отличие от традиционного подхода направлено на развитие лично значимых смыслов, представлений, понимания системы ценностей той или иной культуры [Старина, 2020].

Межкультурный подход в обучении иностранным языкам – это образовательный подход, который подчеркивает важность развития межкультурной компетенции учеников. Этот подход направлен на формирование у учеников способности вести эффективное и уважительное межкультурное общение, сохраняя при этом свою собственную национальную идентичность и культуру. Межкультурная компетенция включает в себя знание возможных психологических реакций как собственных, так и у собеседника в ситуации межкультурного общения, а также владение навыками презентации своей родной культуры на иностранном языке. Целью межкультурного подхода является помощь ученикам стать более уверенными и эффективными коммуникаторами в различных культурных контекстах [Елизарова, 2005].

Таким образом, проанализировав различные точки зрения, можно прийти к выводу, что межкультурный подход к обучению иностранным языкам представляет собой непосредственное взаимодействие с социокультурной средой страны изучаемого языка, что оказывает влияние на

более глубокое восприятие и понимание этой среды учащимися. Такой подход не только способствует формированию речевых навыков и поведенческих норм, присущих целевой культуре, но также активизирует мыслительные процессы, способствующие преодолению имеющихся предубежденностей и стереотипов, как к собственной, так и к иностранной культуре. А также способствует формированию интуитивного способа формулирования мысли исходя из культурных особенностей изучаемого языка.

Учебно-методический комплекс Starlight 7 класса включает в себя учебник (Student's book), рабочую тетрадь (Work book), контрольные задания (Test booklet), тренировочные задания в форме ГИА, сборник грамматических упражнений и книгу для учителя. Общий обзор комплекса показывает, что он ориентирован на развитие всех видов речевой деятельности и формирование коммуникативной компетенции учащихся.

Анализ учебника Starlight с точки зрения межкультурного подхода выявил наличие тематических разделов, посвященных культуре англоязычных стран, упражнений, направленных на развитие межкультурной коммуникации, а также текстов для чтения и слушания, представляющих различные культурные перспективы.

Тематические разделы представлены в виде текста на определенную тему, которая раскрывает культурные особенности страны изучаемого языка, а также задания по тексту, которые предлагают посмотреть на эти вопросы с точки зрения своей культуры, тем самым побуждая учащихся анализировать и сравнивать межкультурные особенности. В учебнике присутствуют тексты на такие темы как профессии, спорт, животные, учеба за границей и т.д. Например, в учебнике дан текст на тему «Cash in hand». В тексте речь идет о различных видах работ для студентов, таких как работа официантом, курьером, работа в сфере обслуживания клиентов, а также о возможности работать ассистентами преподавателей в университете. Летние каникулы

многие студенты предпочитают проводить вожатыми в летних лагерях, где они могут получить бесплатное жилье и питание, а также хорошую зарплату. Кроме того, для студентов, которые знают, чем они хотят заниматься после окончания учебы, доступны летние стажировки, которые могут быть низкооплачиваемыми или бесплатными, но предоставляют ценный опыт в выбранной профессии. Далее, после прочтения, ученикам предлагается ответить на несколько вопросов, в которых просят рассказать о работе студентов в России.

Все это формирует у учащихся способность эмпатично относиться к людям из других культур. Понимать, уважать их культурные ценности и быстро адаптироваться к культурным различиям. А также, способствует формированию критического мышления – способности критически оценивать информацию о других культурах, анализировать её. Отслеживать собственную предубежденность, предвзятость и сформированные стереотипы, тем самым перестраивая и развивая собственное мировоззрение. Делая его гибким и ясным, открытым к новому и готовым к принятию решений, которые будут учитывать уже изученные межкультурные особенности и интуитивно-понятные собеседнику контексты. Это позволит находиться на одной волне с собеседником и, тем самым, удерживать тональность разговора на нужном уровне.

Анализ учебно-методического комплекса Starlight с точки зрения межкультурного подхода показал, что он содержит ряд элементов, способствующих формированию межкультурной коммуникативной компетенции у учащихся. Однако, степень реализации межкультурного подхода в учебнике неоднородна. Некоторые разделы и упражнения недостаточно полно раскрывают межкультурную тематику. Например, текст на тему "Social etiquette in the UK", который описывает основные нормы этикета и правила поведения в Великобритании, включая приветствия, использование титулов, этикет разговора, правила поведения при общении и

еде. Однако в нем отсутствует сравнение британского этикета с правилами этикета в других странах и не объясняется, как культурные различия могут приводить к недопониманию и конфликтам. В тексте, например, говорится о том, что британцы предпочитают плотные рукопожатия при встрече, но не упоминается, что в некоторых странах, таких как Япония, предпочитают более легкие рукопожатия. Также в тексте говорится о том, что британцы считают неприемлемым разговаривать с полным ртом, но не упоминается, что в некоторых культурах это может быть нормой.

В УМК Starlight для 7 класса материалы, направленные на формирование межкультурной компетенции, представлены, на наш взгляд, в ограниченном количестве, нет соответствующих методических рекомендаций для преподавателей. Для более полной реализации данного подхода рекомендуется использовать внешние дополнительные ресурсы.

Перспективы развития межкультурного образования при изучении английского языка связаны с дальнейшим совершенствованием учебно-методических комплексов и повышением квалификации преподавателей в области межкультурного обучения.

Литература

1. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. Английский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка. – М.: Просвещение, 2014. – 184 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – М.: СПб., 2005. - 352 с.
3. Старина О.В. Культуросообразные подходы в обучении иностранному языку. – 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturosoobraznye-podhody-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения: 10.04.2024).

Nikolaeva P.A.

Vladimir State University named after. A. G. and N. G. Stoletov, Russia

INTERCULTURAL ASPECT OF THE CONTENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE 7TH GRADE (ON THE EXAMPLE OF THE STARLIGHT TEACHING MATERIALS)

The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The intercultural approach in English language teaching plays a key role in the formation of intercultural and communicative competence of students. In the article different points of view on the essence of the intercultural approach, its significance and role in the

educational process are considered. It also analyses the Starlight 7th grade educational-methodical complex from the point of view of the intercultural approach, identifying its advantages and disadvantages. In addition, the necessity of continuous improvement of teaching methods that take into account cultural peculiarities of pupils is noted.

Key words: intercultural approach; intercultural communicative competence; education; English language; teaching and learning complex; Starlight 7th grade.

Носкова В.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

leranoskova8301@gmail.com

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАптиРОВАННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ «АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС» ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 7
КЛАССА**

Работа выполнена под руководством Жиркова О.П., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье показаны возможности формирования лексических навыков учащихся 7 класса с использованием адаптированного литературного произведения «Алиса в Стране Чудес». Это произведение Льюиса Кэрролла не только увлекательно и интересно для подростков, но и содержит множество ценных лексических единиц, которые могут обогатить словарный запас учащихся. В статье приводятся примеры разработанных нами упражнений, которые могут быть использованы на всех трех этапах формирования лексического навыка.

Ключевые слова: лексический навык, учащиеся 7 класса, адаптированное литературное произведение, лексическая единица, словарный запас.

Использование адаптированного литературного произведения «Алиса в Стране чудес» Льюиса Кэрролла в образовательном процессе для формирования лексических навыков учащихся седьмого класса представляется крайне актуальным по нескольким причинам. Во-первых, произведение известно своим увлекательным сюжетом и необычным стилем, что делает учебный процесс захватывающим и способствует удержанию внимания учеников, ведь изучение языка через интересные тексты гораздо более мотивирующее, чем традиционные методы обучения.

Кроме того, «Алиса в Стране чудес» богата разнообразными лексическими конструкциями и выражениями, включая идиомы и неологизмы. Это обогащает словарный запас учащихся и учит их понимать как буквальный, так и переносный смыслы слов, что крайне важно для полноценного владения языком.

Также текст способствует развитию аналитических и интерпретационных навыков, так как работы Кэрролла часто содержат абсурдные элементы и символику, требующие глубокого размышления и анализа. Это не только улучшает языковые компетенции, но и развивает критическое мышление [Чудочина, 2023].

Не менее важна и культурная составляющая произведения. «Алиса в Стране чудес» занимает важное место в британской литературной традиции, давая ученикам возможность ознакомиться с культурным контекстом страны, что является неотъемлемой частью изучения иностранного языка.

Наконец, использование адаптированных версий текста позволяет адаптировать сложность материала к возрастному уровню школьников, делая чтение понятным и доступным, что способствует более успешному усвоению материала без лишних трудностей. Таким образом, использование адаптированного произведения «Алиса в Стране чудес» на уроках иностранного языка сочетает обучение с удовольствием, значительно повышая как эффективность образовательного процесса в целом, так и эффективность формирования навыков, например, лексического.

Лексический навык – это способность правильно и эффективно использовать слова и выражения в речи и письме. Развитие лексического навыка играет важную роль в овладении языком и общении на нем. Лексические навыки – это ключевой элемент языковой компетенции, который включает в себя способность выбирать и использовать слова и выражения точно и грамотно в соответствии с контекстом и целью общения. Формирование лексического навыка не только способствует более

качественному использованию языка, но и открывает новые горизонты для общения, обучения и понимания окружающего мира [Громыхалина, 2022].

Формирование лексических навыков является одним из ключевых аспектов в процессе обучения иностранному языку. Лексические навыки включают в себя умение узнавать, понимать и правильно употреблять слова и выражения в иностранном языке. Эти навыки помогают учащимся не только осваивать новый словарный запас, но и улучшать свои способности к общению, чтению, письму и аудированию.

Согласно работам С. Ф. Шатилова, формирование лексического навыка происходит в три этапа:

1. ориентировочно-подготовительный;
2. стереотипизирующий;
3. вариативно-ситуативный [Шатилов, 1986].

Процесс формирования лексических навыков начинается с введения новых слов в контексте, который делает их понятными для учащихся. Это может быть сделано через тексты, диалоги, изображения или видеоматериалы. Важно, чтобы новые слова не изучались изолированно, а демонстрировались в контексте, который подчеркивает их употребление и значение. Это делает запоминание эффективнее и позволяет студентам лучше понять нюансы их применения [Радченко, 2020].

После введения новых слов учащиеся активно работают с ними через различные упражнения и задания. Эти задания могут включать заполнение пропусков в текстах, сочинение предложений и диалогов, решение кроссвордов, создание историй или обсуждение тем, связанных со словами. Такие действия позволяют перемещать слова из пассивного словарного запаса в активный, где их можно свободно использовать при общении.

Важность лексических навыков не может быть переоценена. Более богатый и точный лексический запас позволяет студентам лучше выражать свои мысли и чувства, а также более эффективно понимать собеседников.

Это особенно критично в задачах, связанных с пониманием прочитанного или услышанного, где широкий словарный запас позволяет точно интерпретировать информацию без частых обращений к словарю [Жамкова, 2022].

Хорошие лексические навыки способствуют более глубокому пониманию культуры и традиций страны изучаемого языка, что усиливает межкультурную коммуникацию и расширяет мировоззрение студента. Знание большего количества слов помогает улавливать более тонкие нюансы в общении, что особенно важно в международных контактах.

Тексты должны знакомить учащихся с англоязычной культурой и реалиями жизни в других странах и учить учащихся добру, справедливости, честности и другим важным человеческим качествам. На основе этих критериев нами было выбрано адаптированное произведение английской литературы «Алиса в стране чудес» в адаптации для уровня Intermediate. Книга находится в свободном доступе на сайте «2BOOKS.SU». Этот сайт содержит множество адаптированных для разных уровней знания языка книг. Выбранное нами произведение «Алиса в Стране чудес» содержит 10 глав. К нему не прилагается отобранный лексический материал и задания. В рамках нашего исследования был отобран лексический материал и разработаны задания к каждой главе. Лексический материал был отобран в соответствии с темами учебника и требованиями ФГОС к лексическому минимуму в 7 классе. Также был разработан комплекс заданий, направленный на формирование лексического навыка на каждом из этапов.

На ориентировочно-подготовительном этапе детям предлагалось выполнить следующие задания:

1. find a word in the text and determine its meaning;
2. find phrases with these words in the text;
3. group these words by parts of speech;
4. put in the missing letters;

5. do the crossword puzzle;
6. define the following words;
7. match the words with the translation.

На данном этапе дети узнают значение слов и выполняют задания, направленные на запоминание их графической формы.

На стереотипизирующем этапе детям было предложено выполнить следующие упражнения, направленные на тренировку лексических единиц:

1. put words that match the meaning in the sentences;
2. replace the highlighted words with words from the list;
3. true or false;
4. expand the sentences with new words;
5. write a chapter plan using the new words;
6. answer questions;
7. write a short retelling of the chapter.

На последнем этапе детям были предложены следующие задания, подразумевающие относительно продуктивное использование лексических единиц:

1. express your opinion on the problem;
2. think about what you would do if you were the main character, how she should have acted, etc.

Использование адаптированного литературного произведения «Алиса в Стране чудес» побуждает учеников средней школы к активному обсуждению различных тем и проблем, раскрываемых в нем.

Литература

1. Громыхалина, М. В. Особенности развития лексического навыка посредством сленговых выражений // Молодой ученый. – 2022. – № 25. – С. 302–304.
2. Жамкова, Е. К. Развитие лексических навыков английского языка посредством чтения рассказов Рэя Брэдбери // Молодой ученый. – 2022. – № 25. – С. 238–240.
3. Радченко, М. Л. Формирование лексических навыков на уроках иностранного языка посредством применения синквейн–метода // Молодой ученый. – 2020. – № 46. – С. 436–438.

4. Чудочина, Т. П. Мультимедийная презентация на занятиях английского языка как средство формирования лексических навыков дошкольников. – Казань, 2023. – С. 35–40. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/502/18194/> (Дата обращения: 17.04.2024)
5. Шатилов С. Ф. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пединститутов. – М.: Высшая школа, 1986. – 223 с.

Noskova V.A.

*Vladimir State University
named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia
leranoskova8301@gmail.com*

USE OF THE ADAPTED LITERARY WORK “ALICE IN WONDERLAND” TO FORMATION OF VOCABULARY SKILLS OF 7TH GRADE STUDENTS

*The work was carried out under the guidance of Zhirkova O.P., Candidate of Pedagogical
Sciences, associate professor*

Annotation. This article shows the possibilities of forming the lexical skills of 7th grade students using the adapted literary work "Alice in Wonderland". This work by Lewis Carroll is not only fascinating and interesting for teenagers, but also contains many valuable lexical units that can enrich the vocabulary of students. The article provides examples of exercises developed by us that can be used at all three stages of the formation of a lexical skill.

Keywords: lexical skill, 7th grade students, adapted literary work, lexical unit, vocabulary.

Поликарпова Д.С.

*Владимирский государственный университет
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
dahapolikarpova@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСКУССИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие дискуссий на уроках иностранного языка, предлагаются способы преодоления трудностей у учащихся при участии в дискуссиях. Рассматриваются условия организации данной деятельности и компоненты этого метода. Результаты исследования помогают проанализировать позитивные и негативные аспекты применения дискуссий на разных этапах освоения иностранного языка.

Ключевые слова: дискуссия; урок-дискуссия; критическое мышление; трудности; коммуникативная компетенция; метод обучения иностранному языку; коррекция ошибок.

В современном мире, где общение и знание иностранных языков приобретает всё большую важность, внедрение формата дискуссий на уроках иностранного языка становится особенно актуальным. Дискуссии – это

эффективный инструмент, который позволяет студентам не только развивать устную речь и аудирование, но и обогащать свой словарный запас, анализировать информацию и выражать свои мысли на изучаемом языке. В этой статье мы рассмотрим преимущества использования дискуссий при обучении иностранному языку и представим эффективные стратегии для успешного проведения дискуссий в классе.

Многие преподаватели иностранных языков стремятся создать интерактивную атмосферу в классе, чтобы учащиеся могли активно участвовать в процессе обучения. Использование дискуссий – один из способов достижения этой цели. Участие в дискуссиях помогает студентам развивать навыки критического мышления и заучивать слова и фразы на практике.

Использование формата дискуссий представляет собой один из основополагающих методов преподавания иностранных языков. Данный метод позволяет студентам активно участвовать в учебном процессе, развивать свои коммуникативные умения, способность к анализу и критическому мышлению. Кроме того, дискуссии помогают учащимся развить способность выражать свои мысли и аргументировать свою позицию на неродном языке, что является ценным навыком для успешного общения на иностранном языке.

К. Кларин подчеркивает значимость проведения обучающей дискуссии только при условии, если все участники обладают исчерпывающей информацией или достаточными знаниями по теме дискуссии. В противном случае эффективность такой дискуссии будет поставлена под сомнение [Кларин, 2024]. Для того чтобы успешно принимать участие в обсуждении, необходимо соответствовать установленным критериям: осведомленность в обозреваемом вопросе, навык совместной работы, способность работать с разными ресурсами для добычи информации, терпимость к мнению других и умение общаться в группах [Кларин, 1995].

Для того чтобы результативно соучаствовать в дискуссиях, надлежит не только обладать профессиональными знаниями, но и в совершенстве владеть языком. Сюда входит умение уверенно аргументировать свою точку зрения, убеждать, опровергать, соглашаться и высказывать возражения. Ключевыми составляющими участия в дискуссии являются четкое определение целей и задач, поддержание основной темы обсуждения, обоснование собственной позиции, умение сопоставлять свои аргументы с аргументами оппонентов и уважение к другим точкам зрения. Не следует забывать о вежливом начале разговора и завершении выступления. Во время обсуждения важно придерживаться правил грамматики и стилистических норм иного языка [Сидакова, 2017].

Несмотря на то, что включение дискуссий на занятиях по иностранному языку имеет много преимуществ, тем не менее, могут возникнуть и некоторые трудности. Некоторые ученики могут бояться выражать свое мнение на неродном языке, особенно если их языковые навыки еще недостаточно развиты. Кроме того, дискуссии могут привести к конфликтам и недоразумениям между обучающимися, особенно если у них разные точки зрения или культурные устои.

Дискуссии – это конструктивный инструмент обучения, который дает возможность учащимся активно применять языковые навыки, вырабатывать критическое мышление и совершенствовать уверенность в себе. Дискуссии дают возможность находить применение на практике полученным знаниям и преодолеть языковой барьер. В рамках дискуссий студенты должны излагать свое мнение, приводить аргументы в защиту своей позиции, отвечать на вопросы других участников данного мероприятия на английском языке. Данный метод может оказать помощь в совершенствовании языковых навыков, в обогащении словарного запаса и в улучшении грамматических навыков, а также поможет усовершенствовать умения аудирования.

Дискуссии также благоприятствуют развитию критического мышления и умения анализировать информацию на иностранном языке. Развивается способность критически воспринимать информацию, склонность сопоставлять различные точки зрения и делать выводы. Нынешний мир не может обойтись без критически мыслящих людей, таких как банкиры, инженеры, судьи, профессора и политики [Kruse, 2010]. Дэвид Клустер выдвинул предложение определить критическое мышление как способность формировать собственные убеждения независимо от внешних воздействий [Клустер, 2024].

Для эффективной организации дискуссий на уроках преподаватели могут применять различные методы и подходы. Одним из таких методов является групповые дискуссии, во время которых обучающиеся разделяются на небольшие группы и выносят на обсуждение определенную тему. Это позволяет принимать участие в дискуссии, выражать свое мнение и аргументировать его на иностранном языке. Учитель также может спрашивать, интересоваться, что стимулирует дискуссии и вызывает интерес у учащихся.

Иной метод – обсуждения в формате дебатов. При этом студенты делятся на две и более команды и проявляют себя в роли защитников или противников того или иного утверждения. Это поможет выработать умение аргументировать свою точку зрения, а также слушать и опровергать аргументы собеседников.

Учитель может поощрять учеников, задавать вопросы, выражать свое мнение, обсуждать темы, связанные с их интересами, развивать устную речь. Можно предложить студентам написать эссе, где ученикам выпадает прекрасная возможность порефлексировать по предмету дискуссии или составить список аргументов по определенной теме, чтобы развивать умения письма.

Главной задачей преподавателя во время дискуссии является научить учеников целесообразно и рассудительно доносить свои мысли, убедить собеседника в своем отношении к предмету. Рекомендуется воспроизвести атмосферу, которая будет максимально приближена к ситуациям реального общения для достижения поставленной цели. Упражнения, главным образом направленные на коммуникацию, должны сопровождаться конкретными задачами, помогающими приблизиться к реальной среде общения, которую мы пытаемся воссоздать в классе. Учащиеся структурируют свои мысли, что благоприятно сказывается на экономичности речи.

Наибольшей продуктивности занятий можно достичь путем интеграции дискуссий в общий процесс обучения. При реализации формата обсуждения имеет большое значение следующее: допускать разнообразие точек зрения по обсуждаемому вопросу, поскольку часто возникают противоположные позиции. Необходимо корректно вести дискуссию, проявлять терпимое отношение к оппонентам и соблюдать основные этические нормы. Иногда некоторые участники, высказав свое мнение, начинают заниматься другими делами, отвлекая других, а бывает и так, что участники могут замкнуться в себе. Участники должны не только высказывать свои мысли, но и пытаться понять основные идеи других участников.

Можно выделить три этапа развития дискуссии. На первом этапе осуществляется ознакомление, где участники должны проявить изобретательность и активно обсуждать поставленные вопросы. На следующем этапе проходит рецензирование, которое заключается в том, чтобы идеи участников сравнивались, при этом не переходя к личным конфликтам. На этапе обобщения важно подвести итоги, объединить мнения участников и, возможно, дать возможность преподавателю сказать заключительное слово.

Проведение дискуссий играет важную роль в развитии устной речи, одного из важнейших речевых умений учащихся. Обучение с помощью дискуссий, несомненно, способствует развитию коммуникативных навыков, повышает качество образовательного процесса и является эффективным педагогическим инструментом.

Литература

1. Виноградова О. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Москва, 2003. — 24 с.
2. Гурвич П.Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки//Иностранные языки в школе. Золотые страницы. — М., 2013. — С. 3–9.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. – М.: Эксперимент, 1995. – С. 176.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node20.html> (Дата обращения 12.02.2024).
5. Клустер Д. Что такое критическое мышление? – URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902> (Дата обращения 10.03.2024).
6. Сидакова Н.В. Групповая дискуссия – универсальный метод повышения степени креативности в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. No 3 (20) 237. – Стр. 234-238.
7. Kruse O. Kritisches Denken als Leitziel der Lehre: Auswege aus der Verschulungsmisere // Die Hochschule. 2010. No 1. S. 77 - 86.

Polikarpova D.S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
USING DISCUSSIONS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. This article examines the concept of discussions in foreign language lessons and suggests ways to overcome difficulties for students when participating in discussions. The conditions for organizing this activity and the components of this method are considered. The results of the study help to analyze the positive and negative aspects of the use of discussions at different stages of learning a foreign language.

Keywords: discussion; lesson-discussion; critical thinking; difficulties; communicative competence; method of teaching a foreign language; error correction.

Полянская Е.Т.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

mushvikiton_k@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Работа выполнена под руководством Гайлит М.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В статье раскрываются основные принципы лексического подхода при обучении иностранным языкам; обосновывается необходимость его применения в формате школьных уроков и в качестве наглядности приводится разработанный и адаптированный под формат школы урок по английскому языку по УМК "Rainbow English" в русле лексического подхода.

Ключевые слова: лексический подход, рецептивные навыки, входной материал, чанки, сочетаемость, средняя школа.

Существует большое количество подходов к преподаванию английского языка как иностранного. Исходя из того, по каким УМК занимаются российские школьники, несложно понять, что ведущими в той или иной степени являются сознательно-коммуникативный и коммуникативный подходы. Несмотря на то, какой из них непосредственно реализуется учителем, и на то, что в современной отечественной методике считается необходимым формирование всех речевых навыков и умений в равной степени, зачастую, освоению грамматики придается больше значения в сравнении с лексикой. Из-за приоритета грамматики сознательное изучение и отработка лексики в школе из-за ограничения во времени могут быть сведены до минимума или сокращены.

Рассмотрим в качестве примера УМК "Rainbow English" для 7-го класса под авторством О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой. В 4-ом разделе, во 2-ой части учебника в каждом уроке как минимум 2 упражнения из 7-ми тех, что предназначены для выполнения в классе, направлены на формирование грамматического навыка [Афанасьева О.В., Михеева И.В.,

2014]. Стоит отметить, что во всем разделе большинство грамматических упражнений урока связано одной темой. Тем не менее, на один урок из 7-ми упражнений приходится лишь одно, направленное на сознательную работу над новой лексикой, при этом на каждом последующем уроке предполагается смена активного вокабуляра. Новые лексические единицы встречаются в тексте для чтения в каждом уроке, но одно упражнение репродуктивного характера на отработку этих единиц не гарантирует качественного усвоения и запоминания лексики. В таком случае учащиеся будут вынуждены по большей части отрабатывать лексику дома при помощи заучивания и выполнения скорее языковых упражнений в рабочей тетради в отрыве от коммуникации. Если учитывать, что к практически любому УМК в сети Интернет размещены готовые ответы на задания, можно сделать предположение, что какая-то часть учащихся, в силу низкой мотивации или большой нагрузки, не подойдет к выполнению домашней работы сознательно и новая лексика не усвоится качественно.

Под качественным усвоением лексики подразумевается не только знание значения слова/словосочетания/устойчивого выражения, но и умение употреблять их в естественном и уместном контексте, а также, узнавать их в речи. Опыт наблюдения за учащимися 7-го класса показывает, что школьники, которые в качестве отработки только выучили перевод слов с русского языка, едва ли способны употреблять эти единицы, пусть и встречающиеся затем повторно в дальнейшем входном материале, в собственной речи. После минимальной отработки новой лексики (то есть тем способом, который предполагает учебник), во время обсуждения текста, содержащего в себе активные слова и выражения, ученики были склонны избегать употребления новых единиц в своих ответах. Не имея представления о том, как, в каком окружении, контексте и значениях обычно употребляется та или иная лексическая единица, учащийся школы не использует то, что ему не понятно, в страхе совершить ошибку.

Все вышеописанные трудности и их причина, а именно, дефицит сознательного и качественного изучения и отработки лексики, диктуют выбор более эффективных методов и подходов в обучении английскому языку.

В решении описанной проблемы актуальным и перспективным представляется лексический подход. Его основателем считается Майкл Любис, который в начале 90-х годов опубликовал труд «The Lexical Approach: The state of ELT and a Way Forward». Одна из основных идей этого относительно молодого подхода звучит так: «язык состоит из грамматикализованной лексики, а не из лексикализованной грамматики» [Lewis M., 2002]. Другими словами, по мнению автора именно лексика во всей ее многообразии является движущей силой коммуникации, а не грамматика, на которую делают столь сильный упор не только в российских школах. Исходя из названия подхода, может показаться, что грамматика в нем совсем не отрабатывается, но это не так. Лексика не ограничивается словами, а изучаются сразу типичные для речевой ситуации словосочетания и лексические блоки, или по-другому, чанки. Грамматика не проходит отдельно, изолированно, а в тесной взаимосвязи с тем лексическим материалом, который предлагается на уроке. Вместо привычной для многих пособий схемы, заключающейся в представлении преподавателем материала, отработки грамматики отдельно от лексики, а затем демонстрации навыка учеником в собственной речи, Майкл Любис предлагает парадигму «Наблюдай – Предполагай – Экспериментируй» [Lewis M., 2002]. То есть, изучая лексически богатый входной материал, студент учится замечать, какие лексические единицы используются чаще для выражения необходимого ему значения, а также находить закономерности грамматики и новые морфологические особенности, пробует перенести свои наблюдения на практику.

Преимущество этого подхода в преподавании английского языка в школе может быть обосновано следующими доводами.

Хью Деллар и Эндрю Уокли, одни из главных продолжателей идей Майкла Льюиса, авторы книги «Teaching Lexically: Principles and Practise» а также авторы серии учебников Outcomes, озвучивают мысль о том, что зачастую время школьного урока – это единственная полноценная возможность изучения языка для учащихся, и учителю стоит рассчитывать главным образом на это количество времени. Время на самостоятельную работу ученика не всегда используется им по максимуму не только из-за возможно низкой мотивации, но и из-за отсутствия обратной связи дома, как от сверстников, так и от преподавателя [Dellar H., Walkley A., 2016.].

Если учащиеся больше заняты на занятиях обособленным и интенсивным усвоением грамматики, при этом под лексикой подразумевая в основном отдельные слова, которые нужно будет потом просто подставить в уже известную структуру, то в конечном итоге а) речь школьников на иностранном языке может звучать неестественно; б) потенциал изучаемой лексики будет низким, ведь зная, например, что единица «to call» переводится на русский только как «звонить», не каждый обучающийся будет способен понять сообщение по типу: «Oh, sorry, I didn't mean to bother you. Keep doing what you're doing. If you need anything, just call me, I'm in the kitchen». Что касается неестественности, то в каждом языке есть определенные устойчивые сочетания, не совсем очевидные по построению и компонентам для иноязычных студентов. Не сталкиваясь с такими сочетаниями, ученик может составить вполне правильные фразы с точки зрения грамматики, но неуместные и неестественные для носителя с точки зрения лексики, а то и несущие в себе другой смысл. Например, чтобы передать фразу *Я все* (в значении – *Я закончил/все сделал*) нельзя перевести ее дословно *I am everything*, иначе значение может измениться в сторону “*Я есть все во вселенной, я есть весь мир*”. Естественное для носителя

сочетание *I'm done*, а зачастую и эллиптическая форма *Done* не является для школьников очевидной.

На такие чанки требуется обращать особое внимание, но не в рамках изучения грамматического явления, необходимого для построения (в данном случае – пассивного залога), а в ходе анализа речевой ситуации, контекста, общего смысла словосочетания. Такие устойчивые модели, чанки в английском языке не исключение из общего правила, а довольно распространенное явление. Это подтверждается наличием проблемы выделения частей речи в английском языке. М.В. Золотова и Э.Н. Плеухина отмечают, что «слова-вставки» (*inserts*) или как ученые назвали их «слова-спутники дискурса» в аналитических языках обычно находятся вне классификации частей речи [Золотова М.В., Плеухина Э.Н.]. К ним относятся слова приветствия и прощания, брани; сигналы привлечения внимания, ответные формы, формулы вежливости и т.д. Это можно объяснить тем, что у слов-вставок сложно найти общий морфологический или синтаксический признак, так как они разнообразны по структуре – часто состоят из нескольких основ, либо являются словосочетанием или даже целым предложением.

Помимо этого, как правило, программа многих УМК по английскому языку подразумевает, что к 9 классу учащиеся осваивают основные грамматические конструкции, чаще всего употребляемые носителями в устной речи. Тем не менее, это не гарантирует беглость речи выпускников на том же уровне. Более того, в старших классах, а некоторые ученики и в средней школе сталкиваются с эффектом языкового плато, то есть ощущение стагнации, а не развития в изучении иностранного языка, разочарования в своих способностях, отсутствие отдачи от своей работы и, как результат, снижение мотивации. А.И. Дзюбенко и А.С. Скоморох в своей работе о преодолении языковых трудностей при переходе на новый уровень владения языком называют одной из причин возникновения эффекта языкового плато

скудный словарный запас ученика [Дзюбенко А.И., Скоморох А.С.]. Возникает ситуация, когда школьник уже владеет сложными грамматическими формами, но еще остается ограниченным в лексических средствах выражения мысли. В реально речевой ситуации ученик использует более простую лексику, чтобы звучать бегло и не допустить ошибки, но, в конечном счете, уровень его даже безошибочной речи не соответствует внутренним ожиданиям и объему усилий, приложенных за долгое время изучения языка.

Все упомянутые выше примеры и доводы еще раз убеждают в том, что применение лексического подхода на уроке английского языка в средней школе необходимо.

Хью Деллар и Эндрю Уокли утверждают, что для того, чтобы следовать лексическому подходу (далее – «ЛП») на практике, независимо от того, какой навык или умение требуется сформировать, необязательно менять УМК, достаточно лишь следовать определенным принципам [Dellar H., Walkley A., 2016]. Далее, в статье представлена разработка урока в русле этого подхода по УМК «Rainbow English» для 7 класса, которая может послужить примером введения лексики.

Практическая цель урока – формирование лексического навыка по теме *Living things around us*. Основной фокус будет сделан на введение новой лексики и на ее первичную отработку.

Одним из важнейших принципов ЛП является приоритет наиболее актуальной и чаще встречающейся в речи лексики. Тем не менее, тот или иной учебник может предлагать для освоения лексические единицы исходя из особых целей или потребностей. В одном из уроков УМК можно обнаружить такой список нового активного вокабуляра: *close, curious, especially, human, scientific, similar, relative, twin* [Афанасьева О.В., Михеева И.В. 2014]. Среди этих единиц есть те, которые имеют очень узкое значение или ограниченную сферу употребления (*twin*). Для того чтобы расширить

сферу употребления этих единиц и обеспечить более качественное понимание и запоминание лексики, учитель может следовать следующим рекомендациями ЛП.

Во-первых, как уже было упомянуто ранее, данные единицы не стоит рассматривать лишь как отдельные слова, а обязательно дополнительно предлагать полу-устойчивые и устойчивые сочетания с ними. Отличительной особенностью УМК «Rainbow English» является то, что после списка новых слов в уроке всегда прилагаются коллокации и примеры, что облегчает работу учителя при подготовке к занятию. Например, наряду со словом *close* в учебнике представлены словосочетания *to be close to each other*, *to be close to smth*, *a close friend* [Афанасьева О.В., Михеева И.В. 2014].

Во-вторых, на знакомство с лексикой стоит уделить значительную часть урока. При этом под знакомством с лексикой подразумевается не презентация учителем произношения, написания и перевода, а затем повторением этого учениками. Для учащихся следует организовать условия для исследования лексики в ее естественной среде. Подразумевается, что школьники сначала прослушают или прочитают примеры, а затем вместе с учителем будут искать информацию о том, какие части речи, в особенности предлоги, окружают слово/словосочетание/фразу, к каким стилям относятся упомянутые примеры, в диалоге/монологе на какие темы эти чанки были использованы и т.д. Помимо достижения более глубокого понимания лексического строя языка у учащихся будет возникать ассоциации с новой лексикой благодаря примерам, что сможет развить технику запоминания единиц.

Чтобы найти ответы на все эти вопросы ученику будет необходим простор для исследования. В коротком и лишенном контекста и каких-либо маркеров примере невозможно увидеть потенциал единицы. Чтобы обеспечить более ясное, полное представление о функционировании лексики в коммуникации, учителю стоит давать как можно больше подробных

примеров употребления лексики. Вместо одного короткого предложения по типу «*I have a twin brother*», стоит предложить несколько разных по типу «*Wow, Really? I didn't know you have a twin brother... Man, you both are so similar and so different at the same time. How can it be!*». Также, приверженцы лексического подхода отмечают важность развития рецептивных навыков. Иногда требование обязательно говорить на иностранном языке в классе может вызывать у ученика стресс и ступор, так как ему может не хватать опор, образцов и примеров употребления новой лексики, чтобы использовать ее правильно. Приводя как можно больше подробных ситуаций, учитель решает несколько задач одновременно: обеспечивает частую встречаемость вокабуляра на уроке, дает входной материал для осмысления и самостоятельного исследования, формирует умение восприятие речи на слух и навык активного слушания, подготавливает учащихся психологически и методически к производству собственной речи. Помимо озвучивания примеров только учителем, возможна демонстрация употребления чанка в кино, мультфильме, видеоролике, подкасте, голосовом сообщении, рекламе и пр.

В-третьих, одним из наиболее продуктивных способов образования новых слов в английском языке является конверсия. Аналогично, можно обогатить словарный запас учеников, сразу предлагая им примеры и задания, где одно и то же слово или словосочетание предстает в разных частях речи. В данном уроке это будут единицы *human*, *relative*, *twin*. Стоит заострять внимание на случаях, когда слово при переходе в другую часть речи меняет произношение и/или лексическое значение. Например, «*Sorry, I won't join you tonight, guys, my distant relatives are coming tomorrow and my mum asked me and Shawn to help her with cleaning up before their arrival*». Здесь «*relative*» в роли существительного в значении «*родственник*». Но: «*You know, their anger is very understandable but let's be positive here: their case is a relative*

success». В данном примере «*relative*» – прилагательное, обозначающее «*относительный*».

Описанным образом предполагается ввести лексику. Если вычесть из 40 минут урока 4 на обсуждение организационных моментов в начале и в конце занятия, «чистого» времени останется 36 минут. На работу в формате «исследование потенциала лексики через примеры» отводится 10-12 минут.

Далее может следовать одно большое или серия коротких упражнений на подстановку. Может тренироваться подстановка не только целых чанков сразу, но и возможных компонентов – предлогов, коллокаций по контексту.

Например:

1. Read the examples and add any attribute that makes sense in this context.

*I hate **my boyfriend's relatives**, they are always so _____!*

2. Read the situations and put in anything that fits into the context.

*-Hey, Sam, will you help me? Can you, please reach _____, you are **sitting closer to them**.*

Стоит отметить, что грамматический аспект может также быть затронут на уроке, например, в последнем задании ученикам нужно подставить единицу именно во множественном числе, так как в примере есть ограничение «*to them*».

Это упражнение можно трансформировать, если есть необходимость и время, в тренировку расширения контекста. Есть большая вероятность, что ученики будут вставлять только одно слово. Можно просить дополнить его наречием (*I hate my boyfriend's relatives, they are always so **extremely** polite*); косвенным дополнением (*they are always so extremely polite **with me***); обстоятельством места (*they are always so extremely polite with me **in public***); попросить в конце добавить еще деталей, причину действия, исход или сделать сюжетный поворот (*I hate my boyfriend's relatives, they are always so extremely polite with me in public **but get passive-aggressive as soon as we start talking in person***). Важно отметить, что такой вариант упражнения сработает

в пользу учащихся только тогда, когда учитель становится сам активным слушателем, открыт к различным вариантам, а не ждет от учеников определенных ответов. На это упражнение можно отвести около 6 минут.

После можно предложить ученикам порассуждать, какие ситуации или сюжеты могли бы содержать все эти единицы. Так, преподаватель и студенты предваряют сюжет текста для чтения. Согласно ЛП весь входной материал должен быть лексически богат, быть откликающимся для ученика по содержанию и в идеале – представлять натуральную речь носителей (но это не обязательно значит, что этот материал не может быть создан специально для обучающих целей). Текст, предлагаемый в УМК «Rainbow English» в соответствующем уроке, не отвечает требованиям ЛП, поэтому учителю придется создать материал для чтения самостоятельно. В этом есть положительная сторона – преподаватель сможет составить тест под интересы конкретного класса или конкретных учеников, в какой-то степени, обеспечивая дифференциацию обучения.

Примером послужит следующий отрывок диалога:

-Hi, Kevin, what's up? Are you fine? What happened to you? Why didn't you come today?

*-You know, Jess, you **get especially "curious"** when you need something from me. What's it this time? The homework?*

*-Well, actually, you are **very close but no**. Can you please tell me what Sam would be happy to have for the birthday?*

-How should I know? You're the one who dates him, so go and ask Sam yourself.

*-Actually, what nonsense, really, why am I asking his **twin brother** who's known him for 17 years and has **similar or almost the same interests!***

Жирным шрифтом выделены чанки для усвоения. Преимуществом, но в тоже время и сложностью этого диалога является то, что основная информация не лежит на поверхности, диалог приближен к реальной

коммуникации, так как в живой речи мы часто подразумеваем определенный скрытый смысл, который не можем сказать напрямую. Для тренировки техники чтения и фонетики можно выделить графически ударные слоги, стыки согласных и другие особенности, как часто в своих учебниках Outcomes делают это Хью Деллар и Эндрю Уокли. На чтение можно выделить около 3-4 минуты. Затем продолжается работа по исследованию лексического строя языка и параллельно начинается вывод активной лексики в речь. Сначала, можно попросить перефразировать выделенные чанки, подобрать к ним фразы-синонимы, фразы-антонимы. Затем, по составленному списку перефразов/антонимов/синонимов (например, to become interested in – to be almost right – to have a cousin/a very close relative – to have smth in common) воспроизвести текст или составить свою ситуацию, историю. Так, у учащихся не только формируются практические умения, но и развивается воображение, творческое мышление и память. На эту часть урока следует уделить не меньше 10 минут.

Исправление ошибок в ЛП осуществляется за счет перефразирования, то есть учитель предлагает ученику более естественный способ выразить ту же мысль. Такая техника поможет постепенно сформировать навык активного слушания и мотивировать ученика к большему изучению языка через наблюдение и исследование.

ЛП подход признает важность эмоциональной вовлеченности изучающего язык в содержание материала, поэтому в качестве рефлексии (2-3 минуты) учитель может попросить учеников расположить новые лексические единицы от самой любимой/легкой до самой ненавистной/сложной/менее понятной; рассказать найденные самим учащимся факты о больше всего понравившемся чанке, нарисовать мини-иллюстрацию к любой единице; дать как можно больше ассоциаций с новой активной лексикой и т.д.

В течение всего урока учитель должен быть готов ответить на вопросы учеников и обеспечить их дополнительной лексикой по их запросу. Оценивание работы учащихся строится согласно ответу на вопрос: насколько точно и естественно они могут выразить нужную им мысль.

Таким образом, даже в условиях школы использование лексического подхода возможно и необходимо, как было доказано ранее. Несмотря на то, что в фокусе урока, смоделированном в плане, стоит введение и отработка новой лексики, другие аспекты и виды деятельности не остались без внимания. Понимание речи на слух тренируется на этапе введения лексики, чтение и говорение присутствовало при работе с текстом, даже грамматика может быть подключена, если в классе есть такая потребность. Лексический подход решает множество практических задач, стоящих перед учителем, позволяет дать ученикам средней школы большую автономность, самостоятельность и включает их в активную и интенсивную работу-исследование.

Литература

1. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. – Английский язык. 7кл.: в 2 ч. Ч.2: учебник – М.:Дрофа, 2014. – 152 с.: ил.+1CD. – (Rainbow English)
2. Дзюбенко А. И., Скоморох А.С. Современные методы и приемы преодоления языковых трудностей при переходе на новый уровень владения языком// БГЖ. 2021. №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-i-priemy-preodoleniya-yazykovyh-trudnostey-pri-perehode-na-novyy-uroven-vladeniya-yazykom> (дата обращения: 23.04.2024).
3. Золотова М. В., Плеухина Э. Н. – Частеречные проблемы современного английского языка // Вестник ННГУ. 2010. №3-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chasterechnye-problemy-sovremennogo-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 23.04.2024).
4. Dellar H., Walkley A. Teaching lexically — Peaslake: DELTA PUBLISHING, 2016 — 152 с.
5. Lewis M. The lexical approach. — 5-е издание. — London: Language Teaching Publications, 2002 — 200 с.

Polyanskaya E.T.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
THE USE OF THE LEXICAL APPROACH IN ENGLISH CLASS IN THE MIDDLE SCHOOL

The work was carried out under the guidance of Gaylit M.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. This article highlights the main principles of the lexical approach to teaching foreign languages, makes the case for implementing this approach in school format lessons, and this

statement is exemplified by the lesson plan designed and adapted for school format and based on the educational-methodical complex “Rainbow English.”

Keywords: lexical approach, receptive skills, input, chunks, combinability, middle school.

Симчук У.Н.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

simshuk@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 8 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ УМК «SPOTLIGHT»)

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т. М., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. Коммуникативный подход – один из ведущих в обучении иностранному языку. Чтобы свободно использовать иностранный язык в речи, недостаточно знать языковые формы. В реальном разговоре нужно уметь правильно ими пользоваться. В статье исследуется коммуникативный подход, его зарождение и отношение к нему со стороны западных и отечественных ученых. Представлен анализ проявления коммуникативного подхода на уроках английского языка на основе УМК Spotlight за 8 класс.

Ключевые слова: коммуникативный подход; общение; обучение; коммуникативная компетентность; практика речи.

Коммуникативный потенциал характеризует возможности ребенка, которые показывают, насколько хорошо учащийся общается на иностранном языке. Коммуникативное взаимодействие можно реализовать через коммуникативный подход на уроках.

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку появился в 70-х годах. Специалисты Совета Европы развивали подход, позже он стал одним из главных способов обучения иностранным языкам. В 80-х гг. отечественные методисты отказались от системности в пользу коммуникативно-прагматических идей. Методисты обратились к коммуникативному подходу, потому что появились новые потребности. Прошлые методы начали устаревать, так как появились новые запросы.

Нужно было добиться, чтобы человек общался на другом языке с носителями неродного языка, поэтому методистам предстояло найти новые решения это вопроса [Гальскова, 2017].

Коммуникативный подход обучения языку включает в себя грамматику, но в небольшом количестве и сразу грамматику используют в разговоре для запоминания.

Коммуникативный подход помогает учащемуся избавиться от языкового барьера, поэтому на занятиях большую часть времени учащиеся практикуют разговорный навык. Коммуникативный подход рассчитан не только на говорение, развиваются навыки письменной речи, аудирование, чтение, словарный запас и грамматика.

В коммуникативном подходе есть несколько точек зрения на сущность и его реализацию в процессе обучения.

Приверженцы коммуникативного подхода, например, Ч. Брамфит, К. Джонсон и Г. Уиддосон. Д. Уилкинс критически оценивают тот факт, что долгое время обучение иностранным языкам предполагало ориентацию на структуру языка, т.е. важна была не содержательная сторона, а внешне правильная форма. Изучение языка сводилось к заучиванию предложений, диалогов, текстов. Но для реального владения языком этого недостаточно. [Brumfit, 1987, с. 2].

Г. Уиддосон подтверждает, что составление предложений в процессе разговора является недостаточным. Такой подход неэффективен, потому что детей учат грамматике, но не объясняют, как использовать ту же самую грамматику в реальных ситуациях [Brumfit, 1987, с. 119].

Другую точку зрения представляет теоретик отечественного коммуникативного подхода Е.И. Пассов. Он критикует западный коммуникативный подход. Е.И. Пассов считает, что он не имеет достойной основы и цельной концепции. Ученый утверждает, что нужно процесс

обучения направить в сторону живого общения, тогда получится достичь поставленной цели [Пассов, 2013, с. 393].

Обобщая представленные точки зрения, мы приходим к выводу, что существуют различные варианты понимания рассматриваемого подхода. Единое мнение не сформировалось, развитие продолжается и сейчас [Колесникова, 2001].

Во время урока учащиеся меньше говорят на родном языке, стараются общаться на иностранном. Со временем человек начинает думать на другом языке быстрее реагирует во время разговора, поэтому коммуникативный подход эффективен в процессе обучения [Сурженко, с. 160-164].

Когда учитель объясняет сложную тему, он может перестроиться и начать говорить на родном, понятном языке. Ученики, усвоив материал, начинают вводить грамматические конструкции в речь. Таким же образом учащиеся изучают новую лексику и практикуют ее в речи [Банарцева].

Для рассмотрения вопроса, как на уроках английского языка реализуется коммуникативный подход, был проанализирован УМК Spotlight (8 класс). Учебник содержит 8 модулей, посвященных разным темам: “Cultural Exchanges, Great Minds, Be Yourself, Global Issues, Pastimes and Education Socializing, Food & Shopping”. Каждый из модулей разделен на 6 разделов, в которых присутствуют различные задания, нацеленные на развитие говорения, письма, грамматики, словарного запаса, навыков чтения и аудирования.

Важно отметить, что в каждом разделе есть задания в парах, чаще всего они представлены в виде составления диалогов и ситуаций в ходе обсуждения. Имеются задания под названием «Portfolio», в которых представлены разные темы, например, «Вспомните, когда вы с семьей обедали вне дома и опишите»; «Соберите информацию о благотворительных организациях в своем городе и расскажите о них»; «Представьте, что вы отправились на каникулы на отдых, но что-то пошло не так, расскажите об

этом»; «Найдите информацию об известной личности в твоей стране». В учебнике есть «Portfolio» или же языковой портфель. Ученики выполняют дополнительные задания, которые развивают их словарный запас и расширяют их кругозор. Они узнают интересную информацию и одновременно практикуют язык. Такого рода задания реализуют коммуникативный подход путем не только говорения, но и путем расширения словарного запаса слов, а также правильного употребления грамматических конструкций в ходе рассказа.

В учебнике также есть задания, реализующие коммуникативный подход путем проведения дискуссий в ходе урока, например, «Как преодолеть человеку стеснительность?» или «Если бы вы могли изменить что-то в мире, чтобы это было?». Подобные задания развивают не только интеллектуальные способности и логическое мышление, но и коммуникативный навык, атмосфера соревнования способствует снятию языкового барьера.

Коммуникативный подход реализуется также через задания, направленные на развитие воображения, как например, «Представьте себя на месте Жозефа Монгольфье и расскажите о своем изобретении – воздушном шаре» или «Представьте один день своей жизни без гаджетов, как бы он проходил». Чаще всего подобные задания встречаются после изучения учащимися новых слов, которые впоследствии необходимо употребить в своем рассказе.

В учебном пособии представлен раздел “Everyday English”, в котором имеются задания на проработку реального общения в жизненных ситуациях, например, спросить дорогу к магазину; составление списка покупок; запись в танцевальную школу и диалог по телефону, что следует надеть. Все ситуации проговариваются в реальном диалоге с партнером в классе.

Таким образом, построение учебных занятий на основе коммуникативного подхода способствует тому, что развивается иноязычная

коммуникативная компетентность и учащиеся замотивированы на изучение языка.

Литература

1. Банарцева А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1/viewer> (Дата обращения 15.04.2024)
2. Brumfit C. J., Johnson K. The Communicative Approach to Language Teaching. 6th ed., impr. Oxford: Oxford University Press, 1987. Pp. 2,119
3. Давыдова И. Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. – М.: Грамота, 2021. – Т. 6. № 5. – с. 832–840.
4. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с.
5. Колесникова, И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр „БЛИЦ“», «Cambridge University Press», 2001 г. – 224 с.
6. Пассов Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования. Кн. 6. Елец, 2013. – с. 118,392.
7. Сурженко, О. Ю. Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку // Педагогика: традиции и инновации : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2015. – с. 160-162.

Simchuk U. N.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia

REALISATION OF COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN 8TH GRADE (ON THE EXAMPLE OF SPOTLIGHT)

*The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Abstract. Communicative approach occupies a large part in teaching a foreign language. For successful mastering of a foreign language students should know not only language forms, but also be able to use them for real communication. This article investigates the communicative approach, its origin and the attitude to it on the part of Western scholars as well as compatriots. The article analyses the manifestation of the communicative approach in English lessons on the basis of the 8th grade Spotlight textbook.

Key words: communicative approach; communication; learning; communicative competence; speech practice.

Филатова А.Р.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

alexandrafilatova2002@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ УМК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В данной статье исследуются возможности УМК для формирования социолингвистической компетенции на иностранном языке. Автор дает определение социолингвистической компетенции, а также описывает процесс ее формирования средствами УМК. В ходе исследования выявлена определённая неравномерность социолингвистического наполнения учебников.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, иностранный язык, УМК, школьник.

Актуальность формирования социолингвистической компетенции школьников обусловлена ее направленностью на передачу культурных ценностей, самореализацию личности в социуме, приобщение к специфическим чертам социального поведения носителей языка.

Исследуемая нами социолингвистическая компетенция является одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Социолингвистическая компетенция, согласно версии М.Ф. Овчинниковой, является способностью человека высказывать свое мнение на основе знаний культуры другой страны, понимании мотивов коммуникации, анализе и использовании национального лингвистического культурного общества [Овчинникова, 2008].

Состав социолингвистической компетенции содержит четыре элемента, а именно: когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационный, а также аксиологический. Освоение этих элементов, умение использовать

информацию, готовность вступать в коммуникацию и формируют социолингвистическую компетенцию.

М.Ф. Овчинникова изучила процесс развития социолингвистической компетенции на занятиях в учебном учреждении. Автор выделяет следующее: «ключевое требование результативности процесса становления социолингвистической компетенции – это приобщение школьников к активной речемыслительной работе через структуру речевых заданий, ролевых игр, драматизации, ситуационного анализа» [Овчинникова, 2008].

Стоит отметить, что ученики должны проявлять самостоятельность и понимание учебного материала. Благодаря этому у учащихся формируются социолингвистические компетенции, а значит, идет развитие коммуникативных функций.

М.А. Серебрякова отмечает, что «педагог выстраивает образовательный процесс, занимает позицию речевого помощника, а когда есть потребность, анализирует совместно со школьниками новые для них речевые модели поведения носителей языка при условиях коммуникации» [Серебрякова, 2015].

Значимым здесь будет понимание, а также разделение выражений официальной и неофициальной письменной речи. В целях повышения знаний при образовательной деятельности дается задание распознать определенные фразы, а также выражения в границах письменного текста. Показатель решения либо нерешения упражнения – это обстоятельство узнавания либо неузнавания принадлежности определенных фраз речевого этикета к конкретному виду письма.

В числе инструментов образовательного процесса на этой стадии допустимо применять задания на исследование коммуникативных условий, задания на понимание стиля письма, условные речевые задания на базе содержательных опор в форме подстановочных таблиц, которые имеются в различных УМК.

В процессе решения этих задач у школьников появляется возможность находить совершенно новые сведения, либо анализировать уже изученные. При оценке проблемных ситуаций активны средства творческой мыслительной деятельности, в итоге у школьников формируется исследовательский опыт [Ветрова, 2019].

Лишь регулярная и структурированная деятельность педагога, а также учеников, окажет содействие в освоении знаний по социокультурной специфике носителей языка, по использованию данных знаний в практической деятельности [Яруткин, 2024].

В учебниках английского языка есть неравномерность тематического и географического наполнения, в ходе изучения которых будет проходить коммуникация.

Развитие социолингвистической компетенции опирается на общие дидактические, а также на частные методические принципы.

Таким образом, для формирования социолингвистической компетенции на иностранном языке недостаточно материалов в УМК и нужно использовать дополнительные источники информации, не только текстовые, но и в форме видео, аудио.

Литература

1. Ветрова К.О. Социокультурная компетенция как структурообразующий компонент иноязычной коммуникативной компетенции // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сб. статей XVII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х ч. – Пенза, 2019. Ч. 2.
2. Овчинникова М.Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы: (английский язык, филологический профиль): дис. ... канд.пед.наук. – Улан-Удэ, 2008. – 206 с.
3. Серебрякова М.А. Технология обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: электрон. сб. ст. по материалам XXXI студ. междунар. науч.- практ. конф. – № 4 (31). – Новосибирск, 2015. – С. 234–242.
4. Яруткин Ю.Д. Совершенствование социокультурной компетенции школьников на основе применения аудиовизуальных технологий // Молодой ученый. – 2024. – № 13 (512). – С. 42-49.

Filatova A.R.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE POSSIBILITIES OF TEXTBOOKS FOR THE FORMATION OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. This article explores the possibilities of teaching materials for the formation of sociolinguistic competence in a foreign language. The author gives a definition of sociolinguistic competence and also describes the process of its formation by means of textbooks. The study revealed a certain unevenness in the sociolinguistic content of textbooks.

Keywords: sociolinguistic competence, communicative competence, foreign language, УМК, student.

Хохлова А.А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

holowa.alina@yandex.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. В процессе изучения иностранного языка в школе остается проблема раскрытия всех возможностей учащихся, а именно обеспечения путей для проявления ими их творческого потенциала. Одним из таких путей является метод проектов. Статья актуализирует значение предложенного метода, его принципы, а также рассматривает его особенности на примере начального звена обучения.

Ключевые слова: метод проектов, начальная школа, навыки, умения, знания.

Одной из основных целей применения рассматриваемого метода считается перспектива наиболее эффективного усвоения учащимися коммуникативной компетенции. Также, метод проектов благоприятствует росту личной уверенности учеников, способствует улучшению умения сотрудничать и в целом атмосферы в классе [Теслина, 2002].

Евгения Семёновна Полат разработала полную и предельно ясную классификацию проектов, которая может использоваться в любой другой дисциплине. Она выделяет следующие признаки:

1. Основная форма работы: исследовательская, творческая, игровая, информационная, практико-ориентированная и т.п.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (одна область знаний) и межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: открытая координация (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный).

4. Характер контактов (одна школа, класс, город, регион и т.д.) .

5. Число участников (парный проект, индивидуальный, коллективный).

6. Длительность проекта (краткосрочный, средняя длительность, долгосрочный) [Полат, 2000].

Проектная деятельность включает в себя такие принципы, как:

1. Тема проекта соответствует возрасту учащихся. Непосильная работа не принесет должного результата и расстроит учеников.

2. Создание необходимых условий для выполнения задания, т.е. это могут быть рекомендации от учителя по поводу справочного материала, оформления и т.д.

3. Учитель не только руководитель проектной деятельности, но и действующее лицо проекта. Данное условие способствует улучшению сотрудничества.

4. Обязательный показ и презентация результатов проекта.

Что касается темы проекта, она может быть различной. Зачастую тема проекта требует от учеников знаний сразу по нескольким предметам, их творческих умений, исследовательских навыков.

Метод проектов часто ассоциируется со средней и старшей школой, но также он может удачно внедряться в учебный процесс начального звена, если учесть все возможности, знания и умения учащихся. В младшей школе на уроках иностранного языка у детей только происходит формирование и пополнение словарного запаса, учащиеся знакомят с принципом работы со справочным материалом, оформлением и презентацией свои ответов. Сюда же входит умение работать в парах и в группе, чему дети также начинают

учиться. Первый этап – ознакомление с проектной деятельностью, ее сущностью, целью, принципами и вариантами работы. На данном этапе у младшеклассников в запасе больше времени на подготовку, нежели в классах постарше, это имеет свои плюсы, уже на начальном этапе после проделанной работы можно увидеть результат в виде качественно сформированных знаний, умений и навыков [Тигров, 2013].

Метод проектов можно активно применять во втором и третьем классах. Такие темы, как "My Family Tree" (или "My Family Album") и "My Lovely Pet" (или "My Favourite Animal") считаются самыми оптимальными начальными проектами, чтобы проявить свои творческие способности и применить усвоенные знания по темам. Темы достаточно интересные и напрямую касаются учащихся. Для того чтобы подготовить проект по теме "My family Tree/Album", школьники рисуют дерево или оформляют фото/рисунки в виде альбома и на выбор прикрепляют фото близких или же рисуют их. К творческому заданию добавляется мини-рассказ по выбранной теме, например, учащиеся называют каждого члена семьи, чтобы сказать, кем он/она ему является, например: "It is my grandfather, his name is Vitaliy". Также дети применяют знания по другим пройденным темам, например, чтобы описать внешность, характер и т.д. Эти моменты обговариваются с учителем в зависимости от уровня возможностей детей. Постепенно к рассказу добавляются предложения с учётом новых пройденных лексических единиц и грамматического материала. Так у детей в конце года выходит полный рассказ по теме проекта, который они оформляют в виде альбома, предварительно дети оставляют несколько страничек для каждого проекта, куда входят рисунки, фотографии и т.д. с рассказом.

Важным моментом в проектной деятельности является тщательная подготовка-знакомство с данным видом работы. На первом уроке дети узнают о требованиях к оформлению, рекомендациях и справочных материалах и иных ресурсах. Кроме этого, учитель может показать примеры

работ прошлых лет или взятых из внешнего ресурса, после – обсудить их преимущества и недостатки. Перед презентацией проектов учащимся даётся возможность повторить в классе грамматический и лексический материал, используемый в проекте. На самом этапе демонстрации проекта учитель выступает в роли куратора, он помогает, задаёт наводящие вопросы, отмечает минусы и плюсы каждого проекта. На этапе рефлексии учитель даёт рекомендации, а дети делятся впечатлениями по проделанной работе и выступлениям.

Далее учащиеся пополняют альбомы такими темами, как "The Clothes I Wear", "The Activities I Like Most", "My Favourite Food", "My Friend", "My Favourite Subjects", "How I Spent my Summer", "Jobs that I Know". Со временем у детей получается целый альбом с проектами на разные темы. Такой альбом можно назвать "The Treasury of Projects." ("Сокровищница проектов").

В последующих работах и классах учащиеся уже применяют ИКТ (Microsoft Word, Paint, Microsoft Excel), с помощью которых они научатся печатать текст, выделять заголовки, менять цвет и т.д., осваивают групповую форму, готовят сценки, газеты, приглашения (например, для темы "My birthday") и даже устраивают выставки, мероприятия вне уроков.

Таким образом, одной из главных идей метода проектов является перенос фокуса с различного вида заданий на активную творческую и мыслительную работу учеников, в объединении с прежде изученным материалом, развития ЗУН в работе с информацией, в группе и оформлять результаты своего проекта.

Литература

1. Верещагина И.В., Притыкина Т.А. English 3 - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2018. — 160 с.
2. Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Костина И.П., Дуванова О.В., Кузнецова Е.В. English 5 - М.: Просвещение, - 2013.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка, ИЯШ. - 2000., №2,3.

4. Теслина О.В. Проектные формы работы на уроке английского языка. //ИЯШ,2002.- № 3. – С.41-46.
5. Тигров В.В. Проектная деятельность учащихся в условиях творческой технологической среды / В. В. Тигров. - Текст: непосредственный // Педагогика. - 2013. — №10. — С.43-48.

Kholova A.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE METHOD OF PROJECTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Abstract. In the process of learning a foreign language at school, there remains the problem of revealing all the possibilities of students, exactly, providing ways for them to manifest their creative potential. One of these ways is the method of projects. The article updates the meaning of the proposed method, its principles, and also examines its features using the example of the primary stage of education.

Keywords: project method, primary school, skills, abilities, knowledge.

Царькова И.Е.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

sawkova.ir@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Работа выполнена под руководством Митюшиной Н.В., канд.пед.наук, доц.

Аннотация. Использование наглядности на уроках английского языка занимает важное место в современной методике преподавания иностранных языков, особенно в контексте непрерывно развивающихся технологий и изменяющихся подходов к обучению. Этот аспект актуален по нескольким причинам, связанным как с психологическими особенностями восприятия информации учащимися, так и с практическими сторонами преподавания.

Ключевые слова: метод наглядности, обучение английскому языку, виды наглядности.

Наглядность — это применение в практике преподавания специальных средств обучения, основанных на принципе наглядности, согласно которому обучение базируется на непосредственно воспринимаемых обучающимися образах.

Прежде всего, визуальные материалы способствуют лучшему запоминанию и пониманию изучаемого материала. Благодаря использованию изображений, схем, видео и интерактивных презентаций слова и фразы ассоциируются с определенными образами, что облегчает их запоминание. Также наглядность позволяет демонстрировать культурные аспекты языка, делая занятия более интересными и насыщенными.

Несмотря на различия в стилях обучения учащихся, визуальные методы обучения обычно действуют универсально, улучшая вовлеченность и мотивацию. Интерактивные доски, мультимедийные презентации и онлайн-ресурсы предоставляют безграничные возможности для создания увлекательного и динамичного учебного процесса [2].

Кроме того, в современном мире происходит постоянная стимуляция зрительного восприятия человека различными медиа, социальными сетями и рекламой. В таком контексте использование визуальных материалов на уроках английского языка помогает сохранить внимание учащихся, сделав обучение языку более близким к их ежедневному опыту восприятия информации.

Также наглядность на уроках английского языка играет ключевую роль в обучении детей младшего и среднего школьного возраста, для которых игровые и визуальные формы представления материала особенно эффективны. Они способствуют лучшему вовлечению в процесс обучения и повышают интерес к предмету [6].

Актуальность использования наглядности на уроках английского языка обусловлена не только стремлением улучшить качество и эффективность обучения, но и необходимостью адаптироваться к меняющимся условиям восприятия и обработки информации современными учащимися. Подход, ориентированный на использование визуальных и интерактивных материалов, способствует созданию более мотивирующей обучающей среды,

способствует глубокому пониманию и ассимиляции изучаемого языкового материала.

Метод наглядности можно рассматривать как один из ключевых в преподавании иностранных языков, включая английский. Он включает в себя разнообразные подходы и материалы, которые делают процесс обучения более интересным и понятным для учащихся [7].

В данной статье выделим некоторые виды наглядности, которые можно использовать на уроках английского языка.

Иллюстрации, фотографии и картинки могут быть использованы для введения новой лексики, контекстуализации грамматических структур или стимулирования разговорной практики. Они могут использоваться для создания ассоциаций между словами и их значением.

Видео можно использовать для аудирования, обучения культурной компетенции или в качестве отправной точки для дискуссий и различных упражнений. Видеоматериалы делают урок более динамичным и помогают в создании реалистичного языкового контекста [1].

Интерактивные доски и презентации позволяют интегрировать изображения, текст, аудио и видео в одном учебном ресурсе. Такие презентации могут использоваться для объяснения и практики грамматики, лексики, фонетики и других аспектов языка.

Флеш-карты — это эффективный инструмент для запоминания и повторения лексики, идиом, фразовых глаголов. Они могут использоваться индивидуально или в групповых взаимодействиях, стимулируя обучение через игру.

Использование реальных предметов, связанных с культурой изучаемого языка, таких как памятные сувениры, брошюры, меню, журналы, помогает сделать обучение более живым и понятным, создает культурную и лингвистическую аутентичность.

Адаптированные и оригинальные тексты, а также книги на английском языке подходят для развития навыков чтения и расширения словарного запаса. Тексты могут сопровождаться иллюстрациями для лучшего понимания содержания [3].

Использование таблиц, схем и диаграмм помогает объяснять и визуализировать грамматические структуры, временные формы, модели предложений, что способствует более глубокому пониманию материала.

Воспользовавшись интернетом, можно подключиться к множеству интерактивных учебных платформ и приложений, которые предлагают языковые игры, квизы, тесты и имитацию реальных диалогов для развития всех языковых умений.

Привлечение такого разнообразия наглядных материалов на уроках английского языка делает процесс обучения не только более эффективным, но и значительно увеличивает мотивацию и интерес учащихся к изучению языка [2].

Для более углублённого понимания использования различных видов наглядности продемонстрируем различные упражнения для 7 класса.

Упражнение: «Связная история». Раздайте учащимся ряд изображений или фотографий, изображающих разные события. Учащиеся должны выбрать одно изображение и написать несколько предложений о нем, используя целевую лексику или грамматические структуры. Затем, в группах, ученики соединяют свои части в одну связную историю.

Упражнение: «Watch and Question». Покажите учащимся короткое видео о культуре англоязычной страны. После просмотра задайте вопросы, касающиеся увиденного, чтобы проверить понимание и стимулировать дискуссию по теме.

Упражнение: «Drag and Drop». Создайте презентацию с интерактивными элементами, где учащиеся должны перетаскивать слова или

картинки к соответствующим категориям (например, к погодным условиям, временам года, одежде).

Упражнение: «Find Your Match». Раздайте учащимся флэш-карты с английскими словами и их переводом на родной язык. Учащиеся должны передвигаться по классу и находить пару к своей карточке. Затем обсудите произношение и использование найденных слов.

Упражнение: «Guess the Object». Принесите в класс предметы, характерные для англоязычных стран, например, телефонную будку. Учащиеся задают вопросы, чтобы отгадать, что за предмет вы принесли, используя только английский язык.

Упражнение: «Jigsaw Reading». Разделите текст на несколько частей и раздайте их разным группам учащихся. Задачей каждой группы является прочитать и пересказать свою часть текста. В итоге класс вместе воссоздает полную историю.

Упражнение: «Fill the Gap». Создайте таблицу или схему со словами или временами года на английском языке, где часть информации пропущена. Учащиеся должны заполнить пробелы, используя свои знания.

Упражнение: «Online Quiz». Используйте платформу для создания интерактивных квизов по английскому языку. Учащиеся могут играть индивидуально или в группах, отвечая на вопросы по грамматике, лексике или культурным аспектам.

Эти упражнения могут быть адаптированы и развиты в зависимости от уровня класса и изучаемой темы, делая процесс изучения английского языка более увлекательным и эффективным.

Использование наглядности на уроках английского языка является мощным инструментом, который, безусловно, обладает множеством преимуществ, но также имеет и свои недостатки. Ключевым преимуществом применения наглядных материалов является их способность улучшать понимание и запоминание учебного материала [5]. Визуальные и

аудиовизуальные средства помогают учащимся лучше усваивать новую лексику и грамматические структуры, связывая их с яркими и конкретными изображениями или контекстом [4].

Применение наглядных материалов на уроках английского языка имеет и свои недостатки. Например, чрезмерное использование наглядности без должной подготовки или рефлексии может привести к поверхностному пониманию материала. Важно, чтобы визуальные и аудиовизуальные средства дополняли учебный процесс, а не заменяли полноценное общение и практику языка.

Кроме того, подготовка качественных наглядных материалов требует существенных временных и, иногда, финансовых затрат со стороны учителя. Не каждому учебному заведению по силам обеспечить необходимыми технологиями или ресурсами для создания или приобретения эффективных наглядных средств обучения [1].

Таким образом, несмотря на возможные недостатки, преимущества использования наглядности в обучении английскому языку делают этот метод неотъемлемым инструментом современного учителя. С правильным подходом и умеренностью наглядные материалы могут значительно улучшить как качество, так и результативность процесса обучения.

Литература

1. Тюкавина, А. В. Современные формы условно-графической наглядности: методика конструирования, создания и использования / А. В. Тюкавина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). — С. 1203-1206. — URL: <https://moluch.ru/archive/89/18223/> (дата обращения: 05.02.2024)
2. Филиппова, Н. В. Использование живописи как одного из средств наглядности на уроках иностранного языка / Н. В. Филиппова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 23 (313). — С. 649-652. — URL: <https://moluch.ru/archive/313/71288/> (дата обращения: 05.02.2024).
3. Хабибуллина, Ф. Г. Использование наглядности на начальном этапе обучения в условиях реализации нового стандарта / Ф. Г. Хабибуллина, Н. А. Куренова, Г. Г. Зиганшина. — Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 47-. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7797/> (дата обращения: 05.02.2024)

4. Хайдарова, Д. З. Использование визуальных средств для развития языковых навыков / Д. З. Хайдарова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 18 (204). — С. 197-199. — URL: <https://moluch.ru/archive/204/49923/> (дата обращения: 05.02.2024)
5. Школьников, Г. Г. Интегрирование современных информационных технологий в учебные пособия по обучению иностранным языкам / Г. Г. Школьников. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 1 (187). — С. 160-164. — URL: <https://moluch.ru/archive/187/47610/> (дата обращения: 05.02.2024)
6. Соловьева, Т. А. Использование средств визуализации при обучении грамматике на уроках английского языка / Т. А. Соловьева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 6 (453). — С. 260-265. — URL: <https://moluch.ru/archive/453/99865/> (дата обращения: 05.02.2024).
7. Рубанова, О. И. Особенности использования средств наглядности при формировании лексических и грамматических навыков говорения у младших школьников / О. И. Рубанова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 38 (485). — С. 57-59. — URL: <https://moluch.ru/archive/485/106126/> (дата обращения: 05.02.2024).

Tsarkova I.E.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

APPLICATION OF DIFFERENT TYPES OF VISUALIZATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*The work was carried out under the guidance of Mityushina N.V., Candidate of Pedagogical
Sciences, associate professor*

Annotation. The use of visual aids in English lessons occupies an important place in modern methods of teaching foreign languages, especially in the context of continuously developing technologies and changing approaches to teaching. This aspect is relevant for several reasons related to both the psychological characteristics of students' perception of information and the practical aspects of teaching.

Key words: visualization method, teaching English, types of visualization.

Шувалова П.М.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

polina_foliforova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Тяпкиной Т.М., канд.филол.наук, доц.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования лексической компетенции в процессе обучения иностранному языку при помощи онлайн-сервисов на примере УМК «Немецкий язык» для 8 класса И.Л. Бим. В результате наблюдения, проведения пробного обучения, тестирования и анкетирования автор доказывает эффективность их применения.

Статья имеет практическую значимость, описанные формы работы и полученные результаты могут быть интересны студентам педагогических специальностей, а также практикующим педагогам.

Ключевые слова: лексическая компетенция; новые слова; онлайн-сервис; этап обучения; урок немецкого языка.

Изучение иностранного языка в школе предполагает формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, которая имеет комплексную структуру и включает наряду с прочими составляющими речевую компетенцию, в том числе и лексическую. Одной из самых актуальных проблем в методике является поиск наиболее эффективных средств обучения. Именно поэтому в данной статье предпринимается попытка проанализировать, насколько эффективным будет использование онлайн-сервисов для формирования лексических навыков.

В соответствии с требованиями ФГОС учащиеся «должны уметь распознавать в письменном и звучащем тексте слова, словосочетания, речевые клише, а также употреблять их в устной и письменной речи, соблюдая нормы лексической сочетаемости» [Федеральная образовательная программа основного общего образования, 2023, с. 32]. В восьмом классе учащиеся должны владеть лексикой в объеме «1050 лексических единиц для продуктивного использования (включая лексические единицы, изученные ранее) и 1250 лексических единиц для рецептивного усвоения (включая 1050 лексических единиц продуктивного минимума)» [Примерная рабочая программа основного общего образования, 2021, с. 32]. Исходя из требований ФГОС, можно утверждать, что чрезвычайно важной задачей учителя в современных условиях является повышение мотивации школьников к изучению иностранного языка, что может быть достигнуто путем использования разнообразных форм работы, в том числе с использованием технических средств.

Мнения ученых по поводу определения понятия «лексическая компетенция» расходятся. А.Е. Сиземина указывает, что «лексическая компетенция – это многоуровневое системное образование, которое обусловлено личными качествами студента с приобретаемыми лексическими знаниями, навыками и умениями, а также имеющимся личным языковым и речевым опытом» [Сиземина, 2009, с. 16]. По мнению И.В. Колосовой, лексическая компетенция предполагает «наличие определенного запаса слов в пределах возрастного периода, способность адекватно использовать лексемы, уместно употреблять образные выражения, пословицы, поговорки, фразеологические обороты» [Колосова, 2010, с. 69]. А.Н. Шамов рассматривает лексическую компетенцию как «способность, основанную на лексических знаниях, навыках, умениях, личном языковом и речевом опыте, с помощью которой коммуникант определяет контекстуальное значение, понимает структуру слова и использует его согласно лингвокультурологической ситуации» [Шамов, 2007, с. 20]. Приведенные определения позволяют говорить о том, что лексическая компетенция включает в себя не только знания, умения и навыки для осуществления коммуникации, но и опыт и словарный запас индивида, помогающий ему справляться с различными речевыми задачами.

Применение различных онлайн-платформ и компьютерных программ в процессе обучения помогает сформировать, развивать и совершенствовать лексическую компетенцию школьников. По этой причине для достижения цели нашей работы мы провели пробное обучение, в ходе которого на уроках немецкого языка при изучении новой лексики были использованы следующие онлайн-сервисы: Quizlet (сервис для создания учебных карточек), Google Forms (сервис для создания и проведения опросов, викторин, тестирований), LanguageTool (сервис, помогающий исправлять орфографические, стилистические и грамматические ошибки), Wordwall (сервис для создания интерактивных материалов и документов в PDF-

формате), Learning Apps (сервис для создания интерактивных модулей с использованием схем, картинок и графиков). Занятия были проведены в восьмом классе МАОУ г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа №2 имени Героя Советского Союза И.Е. Жукова». Уроки проводились по теме «Schön war es im Sommer!» учебно-методического комплекса «Немецкий язык» (автор И.Л. Бим). Лексический ансамбль охватывал следующие слова: Inlineskates laufen, reiten, trampen, stricken, nähen, sinnvoll, die Radtour, der Brieffreund [Бим, 2013]. Данный вид работы проходил в три этапа: ознакомительно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, ситуативно-вариативный.

На ознакомительно-подготовительном этапе новые слова вводилась с использованием различных средств семантизации: словообразование, изобразительные средства наглядности, перевод. Далее осуществлялось первичное закрепление лексического навыка. На платформе Quizlet ученики выполняли работу с онлайн-карточками, которые помогали запомнить перевод новой лексики и записывали слова в режиме «Заучивание», тем самым тренируя правильность написания лексических единиц. Затем с помощью онлайн-сервиса Learning Apps восьмиклассники соотносили термин с иллюстрирующей его картинкой в задании «Найти пару». В качестве домашней работы школьники должны были составить по одному предложению с каждым новым словом и проверить правильность их написания на платформе LanguageTool.

На стереотипизирующе-ситуативном этапе проходило вторичное закрепление лексики. В процесс обучения были включены как языковые, так и речевые упражнения. Восьмиклассники прошли викторину с выбором правильного варианта ответа и выполнили задание в игровом формате «Слова из букв» на онлайн-сервисе Learning Apps. После на уроке было использовано «Случайное колесо» учебного ресурса Wordwall, которое случайным образом определяло одно из новых лексических единиц. Перед

учениками стояла задача назвать три формы глагола или форму множественного числа существительного. Далее восьмиклассники перешли к выполнению речевых упражнений. Они описывали активный и пассивный виды отдыха, используя опоры и иллюстрации, выведенные на интерактивную доску. Такая работа включала в себя употребление новой лексики в речи. Домашнее задание состояло из тестирования, цель которого заключалась в проверке новых слов с помощью онлайн-сервиса Google Forms и письменного доклада о различных видах отдыха.

На ситуативно-вариативном этапе учащиеся рассказывали о своих предпочтениях к отдельным видам отдыха, используя при этом новые лексические единицы. Затем школьники написали проверочную работу по новым словам. Результаты проверочной работы представлены в диаграмме (Рис. 1).

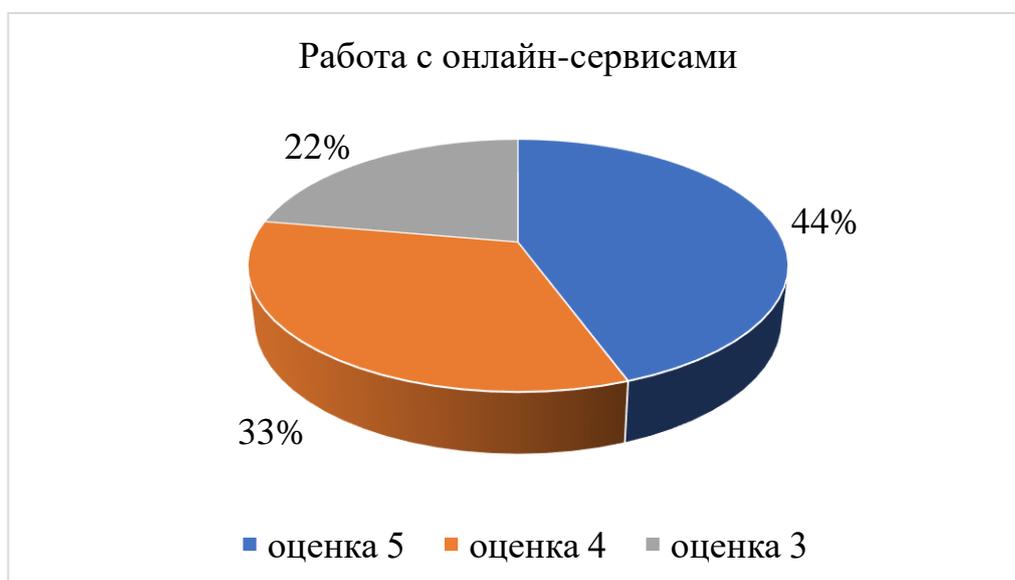


Рис. 1. Результат проверочной работы

В качестве заключительного этапа пробного обучения нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие учащиеся немецкой группы 8Б класса. На первый вопрос, который звучал следующим образом: «Вы почувствовали разницу, изучая новую лексику привычным способом и с

использованием специальных компьютерных программ?» – 100% учащихся ответили положительно. Следующие три вопроса звучали следующим образом: «Какой способ изучения лексики Вам нравится больше?», «Благодаря какому способу усвоения новой лексики вы лучше запомнили новые слова?», «Каким способом Вы бы хотели в будущем изучать новые слова?». На них восьмиклассники ответили в одинаковом соотношении: 71,4 % опрошенных полагают, что новые слова интереснее учить с помощью онлайн-сервисов, 28,6 % учеников хотели бы придерживаться стандартного способа усвоения лексического навыка. По результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство учащихся проявляют интерес к использованию онлайн-платформ на уроках немецкого языка в процессе приобретения навыков и совершенствования знаний.

Таким образом, овладение лексикой представляет собой сложный процесс, который может вызвать затруднения у школьников. Проведенное нами пробное обучение доказало эффективность применения онлайн-сервисов при формировании лексической компетенции на уроках немецкого языка. Результаты анкетирования показали, что большинство учащихся высоко оценили использование онлайн-ресурсов и хотели бы в будущем использовать их в процессе обучения. Кроме того, такой вид работы привносит новизну в учебный процесс, облегчает изучение лексических единиц и выполнение домашнего задания.

Литература

1. Колосова И.В. Речевая развивающая среда. Основные направления ее организации [Электронный ресурс]: Дошкольное воспитание. 2010. № 6. – с. 67-70 URL: https://dovosp.ru/j_dv/wak/rechevaya-razvivayushhaya-sreda-osnovnye-napravleniya-ee-organizacii (Дата обращения: 26.10.2023).
2. Немецкий язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. Учреждений / И. Л. Бим [и др.]. М. : Просвещение, 2013. – 239 с.
3. Примерная рабочая программа основного общего образования. Немецкий язык [Электронный ресурс]: Министерство просвещения Российской Федерации. 2021. – 116 с. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/07e3a893cee5f760b161c7ae9310786b.pdf> (Дата обращения: 11.01.2024).

4. Сиземина, А. Е. Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучающихся : автореф. дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / А. Е Сиземина ; НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2009. – 84 с.
5. Федеральная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]: Министерство просвещения Российской Федерации. 2023. – 5683 с. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/2f4f03af11bc3f6e1582ee77883a8cad.pdf> (Дата обращения: 11.01.2024).
6. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. №4. – с. 19 – 25.

Shuwalowa P.M.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

**THE USE OF ONLINE SERVICES IN THE FORMATION OF LEXICAL
COMPETENCE AMONG 8TH GRADE STUDENTS IN GERMAN LESSONS**

*The work was carried out under the guidance of Tyapkina T.M., Candidate of Philological
Sciences, associate professor*

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of lexical competence in the process of teaching a foreign language using online services using the textbook "German language" for 8th grade by I.L. Bim. As a result of observation, trial teaching, testing and questionnaire, the author proves the effectiveness of their use. The article has practical significance, the described forms of work and the results obtained may be of interest to students of pedagogical specialties, as well as practicing teachers.

Keywords: lexical competence; new words; online service; learning stage; German lesson.

Научное электронное издание

МОЛОДАЯ НАУКА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Материалы II Международной научно-практической конференции

10 апреля 2024 г.

Владимир

Материалы представлены в авторской редакции

За содержание, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Верстка электронного сборника Е. Е. Чикиной, М. С. Румянцевой

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Тираж 8 экз.

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Изд-во ВлГУ
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт
vlggg_deutsch@mail.ru