

Владимирский государственный университет

МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

**Материалы VIII Международной
научно-практической конференции**

Электронное издание



Владимир 2025

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

МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

Материалы VIII Международной
научно-практической конференции

22 октября 2025 г.
Владимир

Электронное издание



Владимир 2025

ISBN 978-5-9984-2303-1
© Коллектив авторов, 2025

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 кафедры ИИ (*член редколлегии*)
Ю. Е. Миронова, лаборант кафедры ИИ (*секретарь редколлегии*)

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Мир – Язык – Человек [Электронный ресурс] : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. 22 окт. 2025 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Пед. ин-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2025. – 773 с. – ISBN 978-5-9984-2303-1. – Электрон. дан. (6,41 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 VIII Международной научно-практической конференции «Мир – Язык – Человек». Статьи отражают широкий спектр вопросов современных общетеоретических проблем лингвистики, филологии и лингводидактики.

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Антипова А. Д.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ МИСТЕРИАЛЬНЫХ МОТИВОВ
В СТИХОТВОРЕНИИ И. КОРМИЛЬЦЕВА *9-Й СКОТЧ* 17

Гаврилов Д. Б., Болотов Д. Е.

МОТИВ ТВОРЦА И ЕГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
Г. Ф. ЛАВКРАФТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «МОДЕЛЬ
ПИКМАНА»)..... 21

Гусейнли А. М.

ПРИКВЕЛ КАК ПРЕДТЕКСТ В ПЬЕСЕ ГОВАРДА БАРКЕРА
«СЕМЬ ЛИРОВ»..... 28

Жигалова М. П.

РУССКИЙ МИР В ДУШАХ И СТИХАХ ПОЭТОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ
РОССИИ И БЕЛАРУСИ..... 37

Жизневская А. Э., Жизневская Л. В.

A METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF “FOOD”
IN THE NOVEL “THE EDIBLE WOMAN” BY MARGARET ATWOOD..... 42

Комин М. В.

ТРАНСФОРМАЦИЯ КРАПИВИНСКОЙ МОДЕЛИ ВЕЛИКОГО
КРИСТАЛЛА В ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ Б. ТАРАКАНОВА
И А. ФЁДОРОВА «КОЛЕСО В ЗАБРОШЕННОМ ПАРКЕ»..... 48

Халилзаде Ш. Ш.

THE EMBODIMENT OF A SATIRICAL NARRATIVE FORM
IN THE WORK OF GEORGE SAUNDERS 54

Лукина И. Г.

ОТ ОЧЕРКА К ЛОНГРИДУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВОЙ СИСТЕМЫ
В МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ..... 58

Лутс С. П.

ВЛИЯНИЕ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПОПУЛЯРНОСТЬ
КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 67

Наджиева Ф. С.

ФУНКЦИИ ПЕЙЗАЖА В СОВРЕМЕННОЙ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ
ПОЭЗИИ НА ВОЕННУЮ ТЕМУ 70

Пантелеев В. Л.

АУТЕНТИЧНЫЕ МОТИВЫ В СИНОПСИСЕ ОПЕРЫ
«ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» 82

Радько Е. В., Гоу Цзинь

РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ВОЛШЕБНЫЕ СКАЗКИ С СЮЖЕТОМ
О ПЕРЕ ПТИЦЫ 95

Сейдаметова А. П., Беляева А. И.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА “THE PAINTED VEIL”
В. С. МОЭМА И ЕГО ОДНОИМЁННОЙ АДАПТАЦИИ ДЖ. КЁРРАНА 103

Хоу Гуйвэнь

ПОЭТИКА И СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПОЗИЦИИ
В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ 106

Ху Чжипэн

СТИЛЕВОЙ ПЛЮРАЛИЗМ КАК ДОМИНАНТА НОВОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА З. ПРИЛЕПИНА И ДРУГИХ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НОВОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЫ) 109

Цветков Ю. Л., Никонова С. А.

ПОВЕСТЬ ГЕРМАНА ГЕССЕ «СИДДХАРТХА»: ОБРЕТЕНИЕ
ЖИЗНЕННОГО ПУТИ 114

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Abdurehmanova K. E.

TEXTS AS A TARGET OF LINGUISTIC STUDY..... 122

Анцева Л. А.

ФРАНЦУЗСКИЕ КУЛИНАРОНИМЫ В ПОВЕСТИ Ю. ПОЛЯКОВА
«ПАРИЖСКАЯ ЛЮБОВЬ КОСТИ ГУМАНКОВА» 126

Багирова П.

BEYOND MONOLINGUAL IDEOLOGY: THEORETICAL PERSPECTIVES
ON MULTILINGUALISM IN EDUCATION 132

Воробцов Г. А.

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКИХ
СМЫСЛОВ В РАССКАЗЕ Е. И. НОСОВА «КРАСНОЕ ВИНО ПОБЕДЫ»... 135

Гайдерова П. А.

ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ:
ТАБУИРОВАННЫЕ ТЕМЫ (СМЕРТЬ, БОЛЕЗНИ, ДЕНЬГИ)
И СТРАТЕГИИ ИХ СМЯГЧЕНИЯ 142

Голубева М. А.

KAZAN DANS LE MIROIR DES MOTS: COMMENT LES TROPS
ET LES FIGURES DE DISCOURS SOULIGNENT L'IMAGE LUMINEUSE
DE LA VILLE..... 147

Здановская Л. Б.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ТЕМАТИКА ОППОЗИТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 152

Зозуля Е. А.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И УБЕЖДЕНИЯ
В ИСПАНСКИХ НОВОСТНЫХ ИНТЕРВЬЮ 158

Калмыкова Е. Е.

ОТРАЖЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ
МИРОВОСПРИЯТИЯ В ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА 163

Клюева Е. А.

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕННЫХ ОППОЗИЦИЯХ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
КОНЦЕПТЕ «ЧЕЛОВЕК» 171

Громов Н. Ю.

ДОПОЛНЕНИЕ ОБРАЗА АМЕРИКАНСКИХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ ВОЕННОГО СЛЕНГА СО СЛОВАМИ
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯМИ..... 177

Козырева К. А., Прокуророва О. В

МЕЖДОМЕТИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОЙ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 185

Леванчук К. М.

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ
ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В РУССКОЯЗЫЧНОМ
И АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 189

Линь Пэнчэн

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ
В РУССКО- И КИТАЙСКОЯЗЫЧНОМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ 194

Матусевич Е. Н.

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ БЕЛОРУСА..... 200

Михайлова А. А.

ПРИЁМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ
МАРКЕТИНГОВОМ ДИСКУРСЕ: НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМНЫХ
ПЛАКАТОВ КОСМЕТИЧЕСКОГО БРЕНДА “YVES ROCHER”..... 208

Обряднова Е. А., Беляева А. И.

«ДЕНГЛИШ» КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН
СОВРЕМЕННОСТИ: ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ НА ПРИМЕРЕ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ 215

Овшиева Н. Л.

О ПРАГМАТИКЕ ЗАГОЛОВКОВ В ЖАНРАХ АНГЛОЯЗЫЧНОГО
ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА 217

Павлова О. Ю.

ПРИЧИННЫЕ СОЮЗЫ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
КАК ОТРАЖЕНИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ
ГОВОРЯЩЕГО..... 225

Пань Цзэсинь

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «СОЧУВСТВИЕ»
В РЕЧЕВЫХ ПРАКТИКАХ МОЛОДЕЖНОЙ СЕТЕВОЙ
КОММУНИКАЦИИ 236

Пашазаде Н. Ч.

ON CONCEPTS IN MODERN LINGUISTICS 240

Салимова Ф. Г. гызы

СОВРЕМЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОМ
КОНТЕКСТЕ 245

Сидорова И. В.

РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ ГАРРИ ТРУМЭНА: ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ
ДОКТРИНЫ «СДЕРЖИВАНИЯ» 253

Собор А. Б.

РЕВОЛЮЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В БИЛИНГВИЗМЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)..... 262

Тараканова А. А.

ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ЖЕНСКИХ РЕЧЕВЫХ ПАРТИЙ
В АМЕРИКАНСКОМ АНИМАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ:
ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ..... 265

Тучкина Э. Р., Дуйсенбина А. У.

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И НОРМЫ РЕЧЕВОЙ ЭТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ
ЖУРНАЛИСТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО
И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ) 272

Фесенко О. П.

НАЗВАНИЯ ГОРОДОВ В ТЕЛЕСЕРИАЛЕ «СЛЕД»
КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН..... 276

Хахалина К. А.

НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННЫХ
СЕТЕВЫХ СМИ..... 282

Хромова А. Л.

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОППОЗИЦИИ ПРЕДЛОГОВ В НЕМЕЦКОЙ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА..... 288

Чжан Цян

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ДИСКУРС
КАК СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБЪЕКТИВАЦИИ
КОНЦЕПТОВ «УМ» И «СЕРДЦЕ» 292

Яковлева К. Н., Комягина О. В.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ВЛИЯНИЕ
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ
И МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЕГО НОСИТЕЛЕЙ..... 299

Яушева П. С., Мосягина М. С.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ МЕТАФОР В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА “THE RESIDENT”) 306

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА И ПЕРЕВОДА

Беленов Н. В.

ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ АПЕЛЛЯТИВНАЯ ЛЕКСИКА БОЛДАСЬЕВСКОГО
ГОВОРА ЭРЗЯ-МОРДОВСКОГО ЯЗЫКА..... 313

Гладышева А. С.

КЛАССИФИКАЦИЯ ОНИМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА..... 318

Гашимова Н. П.

PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AND DIFFICULTIES
IN THEIR TRANSLATION 323

Гулиева И. Т.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКОВ) 328

Гусев Г. П., Прокуророва О. В.

ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ И ЧТЕНИЯ ДАТ В БРИТАНСКОМ
И АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ) .. 333

Дроздова И. А.

ИЗМЕНЕНИЯ В ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ ПРИХОДА
К ВЛАСТИ МАО..... 337

Дукач Д. С.

RP КАК КЛАССИЧЕСКИЙ ВАРИАНТ ПРОИЗНОШЕНИЯ БРИТАНСКОГО
АНГЛИЙСКОГО 344

Ковешникова А. В.

МАРКЕРЫ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА
«СВЯЩЕННАЯ КНИГА ОБОРОТНЯ» 347

Ларина А. Ю., Беляева А. И.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА “THE COLLECTOR”
Д. ФАУЛЗА И ОДНОИМЕННОЙ АДАПТАЦИИ УИЛЬЯМА УАЙЛЕРА 356

Ломова М. Е., Комягина О. В.

ТОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ СМЫСЛОРАЗЛИЧИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ 362

Лукина А.Э., Прокуророва О. В

ПРЕДЛОГИ ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ:
ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ
КОМИКСОВ «GARFIELD» 369

Лысова Е. В.

МНОГОЗНАЧНАЯ МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ:
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ И СЕМАНТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ..... 378

Малеткина М. В.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «РЕКЛАМА» И «ПИАР»
(ПО ДАННЫМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)..... 384

Маримбаева С.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭТИМОЛОГИЯ ДНЕЙ НЕДЕЛИ: МИФОЛОГИЯ,
НУМЕРАЦИЯ И ДИФфуЗИЯ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ
И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ 389

Мартыненко А. В.

СВОЕОБРАЗИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПУТЕШЕСТВИЕ»
В ТЕКСТАХ А. С. КУШНЕРА 393

Медведев Д. И., Прокуророва О. В.

ПРЕДЛОГИ МЕСТА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ)..... 399

Метелкина А. А.

КОМПОНЕНТ 心 В ИЕРОГЛИФАХ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ 403

Мовчанюк Э. Д.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭЗИИ 408

Мыхова А. Е.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭКСПРЕССИВНЫХ СРЕДСТВ
РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА “VOGUE”)..... 415

Ни Сыюй

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 424

Павильч А. А.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ
КОМПАРАТИВИСТИКИ 430

Петракова А. Н.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
СПЕЦИФИКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА
НА РУССКИЙ ЯЗЫК 436

Петрова В. П., Прокуророва О. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДОМЕТИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТ-СЕРИАЛА “PEPPA PIG”) 442

Поляков М. С., Прокуророва О. В.

ПРЕДЛОГИ НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР) 448

Рамазанова А. А.

THE SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF THE ENGLISH
PHRASAL VERBS (BASED ON D. BROWN'S NOVEL "ANGELS
AND DEMONS") 452

Савостьянов М. П., Комягина О. В.

ТОНАЛЬНЫЕ КИТАЙСКИЕ КЛЮЧИ И ГРАФЕМЫ: СТРУКТУРА,
ФУНКЦИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ 459

Сак В. Г.

КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: РОЛЬ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ
В ФОРМИРОВАНИИ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА 464

Самольянова А. В., Мосягина М. С.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА
МИГРАНТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ 469

Семёнова И. С.

ЭМОТИВНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕВИЗИОННОГО ТОК-ШОУ
«60 МИНУТ») 475

Скляренко Р. В., Гайдерава П. А.

СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
СО СТИЛИСТИЧЕСКИМ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕМ И ПОВТОРОМ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР») 481

Скляренко Р. В., Шошина А. А.

ОСНОВНАЯ МОДЕЛЬ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ИНВЕРСИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р. Л. СТИВЕНСОНА
«ОСТРОВ СОКРОВИЩ») 485

Солдатова Ю. С., Юмагулова Д. С.

НЕРЕГУЛЯРНЫЕ ФОРМЫ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА
ЗАИМСТВОВАННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКЕ 489

Фатеева Н. А.

ПРОБЛЕМА ПРАВОПИСАНИЯ МИЛИТАРИОНИМА «НОРМАНДИЯ –
НЕМАН»: ДЕФИС ИЛИ ТИРЕ? 492

Филимонова Я. Н., Габдрахманова А. С.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ НА ОСНОВЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЯ СЬЮЗЕН КОЛЛИНЗ «БАЛЛАДА О ЗМЕЯХ
И ПЕВЧИХ ПТИЦАХ»..... 497

Хазиева А. С.

CALQUING AS A MECHANISM OF MODERN TERMINOLOGICAL
ENRICHMENT 506

Цыцулина А. А., Беяева А. И.

ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
МУЛЬТФИЛЬМЕ “SHREK” 510

Чвикалова А. В.

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЕМ ЛОКАЛИЗАЦИИ ИМЕН
НЕКОТОРЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ
“OVERWATCH 2” 513

Чикина А. А.

МОТИВАЦИОННАЯ СЕМАНТИКА ИМПЕРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ
С *LET* И *ПУСТЬ* (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО
ЯЗЫКОВ) 518

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ажгереева Т. А., Ксанова Д. М.

INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPING WRITING SKILLS
IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: A THEORETICAL OVERVIEW 526

Баймахан Шугыла

INNOVATIVE DIGITAL APPROACHES TO TEACHING CULTURE
THROUGH ENGLISH LITERATURE 530

Баранцев А. Д.

АВТОНОМНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЛОЖЕНИЙ В ФОРМАТЕ
МИКРООБУЧЕНИЯ 537

Гайдерова П. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНИК ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ
ИЕРОГЛИФИКИ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 541

Гожева Ю. А.	
«ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЖАЗОВЫХ ЧАНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»	546
Каравайская О. С.	
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ....	549
Карташова В. В.	
ОТ ТЕКСТА К ВКУСУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРАКТИКУМ	553
Компанеева Л. Г., Маслова А. Д.	
PROSPECTS OF USING VOICE ASSISTANTS IN TEACHING ENGLISH IN HIGHER SCHOOL.....	557
Логунова А. В.	
ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА СКАФФОЛДИНГА	562
Маратова Ф. Т., Гауриева Г. М.	
ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	569
Платонов К. С.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИК ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	578
Райфегерсте К. Д., Соловьева Н. Н.	
РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	584
Сапиева А. Ж., Амренова А. С.	
INTEGRATING DISCOURSE AWARENESS STRATEGIES INTO TASK-BASED SPEAKING LESSONS FOR EFL LEARNERS	592
Ударцев Е. А.	
ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПОТЕНЦИАЛ, ВОЗМОЖНОСТИ, БАРЬЕРЫ.....	597

Щербинина М. И., Николаева А. Н.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА: ОБЗОР
ИССЛЕДОВАНИЙ О ВЛИЯНИИ ВОЗРАСТА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ
ОБУЧЕНИЯ 603

Яров Д. С., Николаева А. Н.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА: РОЛЬ
РАЗЛИЧНЫХ ОТДЕЛОВ МОЗГА В ОБРАБОТКЕ ЯЗЫКОВОЙ
ИНФОРМАЦИИ..... 607

ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Александрова А. М.

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ 611

Андрианова П. М.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 616

Байковский К. А., Жиркова О. П.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССОВ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ
«БЕСПОДОБНЫЙ МИСТЕР ФОКС» РОАЛЬДА ДАЛЯ 623

Богослова А. А., Цветкова М. В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ: ОСОБЕННОСТИ
И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ..... 629

Большаков А. С., Жиркова О. П.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА
У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ WORDWALL 634

Гаджиева Л. Э.

BOOSTING STUDENT ENGAGEMENT IN ESL SPEAKING ACTIVITIES 640

Горячева Д. А., Беляева А. И.

РАЗВИТИЕ БАЗОВОГО АНГЛИЙСКОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
У НАЧИНАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ: ФИЛЬМ “PADDINGTON”
КАК АУТЕНТИЧНЫЙ РЕСУРС..... 647

Захарова В. А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	651
Канашова Е. В., Митюшина Н. В.	
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА	656
Карташова В. В.	
СОЗДАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ.....	661
Катунова Л. Д., Жиркова О. П.	
АУДИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	666
Князева М. П., Лопарева Т. А.	
РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ОБУЧЕНИЮ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	672
Кочетова Г. Р., Широков П. П.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	678
Лыткин К. А., Рахматуллина Д. Э.	
ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОЙ РАЗРАБОТКИ НА ОВЛАДЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИМ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ.....	681
Пархутич А. Р., Жиркова О. П.	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА	686
Петрова А. О.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ	691
Прохоров П. Р.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА КИНО В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....	697

Ротанова А. Д., Королёва В. В.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ
ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ
И США»..... 703

Саакян Д. В., Жиркова О. П.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ
ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКУРСНИКОВ
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ..... 706

Сейтжапар Г. Г., Гауриева Г. М.

ВЛИЯНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УВЕРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ
В РАЗГОВОРЕ ПО-АНГЛИЙСКИ..... 714

Симчук У. Н.

ИНТЕГРАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА..... 725

Смирнова Л. Е.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: АННОТАЦИЯ..... 731

Столярова Е. Д.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ..... 735

Тарасова А. А.

TOTAL PHYSICAL RESPONSE КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА..... 740

Халиулина К. Х.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА 746

Хвалов В. А., Комягина О. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОНИКИ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ
НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 749

Чеченева М. А.

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ 755

Широкова К. О., Беляева А. И.

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО
ЗАПАСА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 760

Юхмина Е. А., Зинченко Д. И.

СТРУКТУРА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ
К УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛИТЕТА..... 763

Янешова А. Н., Григорьева Е. Н.

ПОЛИЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК ФОРМА УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБЩЕНИЯ..... 768

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Антипова А. Д.

Московский педагогический государственный университет, Россия

anastasia.antipova1@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ МИСТЕРИАЛЬНЫХ МОТИВОВ В СТИХОТВОРЕНИИ И.КОРМИЛЬЦЕВА 9-Й СКОТЧ

Научный руководитель: Алексеев А.В., д-р. филол. наук, доцент

Аннотация. В тексте Ильи Кормильцева отражаются представления, связанные с проблематикой мистерий, а именно: готовность пройти инициацию и получить сакральное знание. Лирический герой, находящийся в состоянии изменённого сознания (бар сопоставляется с вагоном) и отчаяния (никто не сможет помочь), раскрывает спутнику первую часть знания, но не может найти смысл “миссии”. Специфика текста заключается в объединении разнородных мотивов (скептицизм участника ритуала, но потенциальное эзотерическое знание). Это отражает противоречивость личности современного человека и неявный характер мистерии, скрытой за бытовыми деталями. Данные мотивы проявляются в лексических значениях и особенностях коннотации ключевых слов текста. Основными лексическими средствами оказываются слова тематической группы “сомнение” (*почему-то, словно, возможно, странный, вероятно*), а также нейтральная лексика, приобретающая культурную коннотацию проведения инициации (*одни, никто, пропасть*).

Ключевые слова: мистерия; коннотация; языковой маркер; метафора; символическое значение.

Проблематика мистериальных культов, сохраняя свою научную и художественную релевантность с античных времен, продолжает привлекать внимание исследователей и литераторов. Сакральная природа мистерий предоставляет обширное поле для художественного осмысления и интерпретации в литературном творчестве. Несомненно, этот вопрос актуален при изучении творчества Ильи Кормильцева, автора текстов для рок-группы Nautilus Pompilius. Песня 9-й скотч, выпущенная в феврале 1997 года, вошла в альбом «Яблокитай», который стал предпоследним альбомом группы. В данной статье мы проанализируем стихотворение, чтобы эксплицировать неявные мистериальные мотивы, скрытые за бытовыми деталями.

В названии песни присутствует слово *скотч*, которое далее регулярно повторяется в припеве. Сам по себе скотч представляет собой спиртной напиток, являющийся маркером западной культуры. *Скотч* – разговорное ‘ячменное виски (приготовленное в Шотландии)’ [Большой толковый словарь русского языка, 2008]. По данным НКРЯ, первое употребление данного слова

в русском языке с вышеприведённым значением датируется 1934 годом. Употребление данного напитка лежит в основе фабулы произведения. Герой со спутником (спутницей) находятся в баре, который по их ощущениям сопоставим с вагоном поезда, минующего горный и степной ландшафт и направляющегося к городам, которые не имеют названия. Барменом является китаец с необычной причёской, который, возможно, представляется герою проводником, знающим путь поезда. Затем герой начинает ощущать отчаяние и достигает состояния сильного алкогольного опьянения.

Мистериальность текста максимально проявляется в завершающих строках, но уже в основной части стихотворения можно выделить языковые маркеры сакральности, которые необходимо подробно рассмотреть. В состоянии изменённого сознания герой приобретает ощущение мистерии, но не может в полной мере ощутить необходимость получения сакрального знания: *Положи свою голову мне на плечо // В этом мире случайно нет ничего // Это тайная миссия, но только в чем ее смысл?*

В строке *стены падают вниз и по комнате пепел летает* используется плеоназм, который усиливает ориентационную метафору 'хорошее ориентировано вверх; плохое – вниз' [Лакофф, 2004]. Отсюда следует, что получение сакрального знания – вверх, а так как герой не завершил обряд инициации, слово *вниз* можно рассматривать как языковой маркер разочарования. В этой же строке слово *пепел* становится символом сгоревшей (упущенной) возможности обретения сакрального знания.

Коннотация разочарования слова *пепел* закреплена во фразеологизме: *посыпать пеплом главу (голову)* (книжн.) – предаться крайней скорби, печали по случаю какой-л. утраты, бедствия и т. п. [Словарь русского языка, 1999].

Барменом является китаец, внешний вид которого является аллюзией на известную культурную традицию: причёска с выбритым лбом (бань-фа) была характерна для Китая эпохи Цин (1644–1911 гг.) [Непомнин, 2005]. Можем предположить, что китаец, упоминающийся в тексте, архетипичен: бань-фа стала символом эпохи правления маньчжуров посредством её законодательного закрепления.

Сознательное столкновение двух эпох оказывается приемом создания ключа к пониманию текста. Название напитка как маркер европейской культуры XX века вступает в отношение анахронизма с причёской эпохи Цин, следовательно, они не могут находиться в одном пространстве. Подобный сдвиг хронотопа разрушает реализм, конструируя вместо него особую мифологичную реальность, где географическое и историческое перемещение становится метафорой психологического состояния героя в рамках обряда инициации.

В парадигме других маркеров сакральности слово *одни* в первой строке приобретает коннотацию ритуального уединения – одной из основных черт мистерии. По последующему тексту видно начало инициации, вхождение в состояние измененного сознания, поэтому уединение можно обозначить как один из катализаторов мистерии.

Число девять использовано не случайно: с давних пор это число считается символом завершенности и полноты [Тресиддер, 1999]. Можно предположить, что герой не завершил обряд инициации, потому что так и не выпил девятый, завершающий скотч, являвшийся ключом к пониманию таинства. Герой пытается найти рациональное объяснение сакральному знанию, что противоречит принципу иррационального получения истины во время мистерии: *но под действием виски так трудно сконцентрировать мысль*. Слово *сконцентрировать* становится маркером скепсиса.

Слова *словно, возможно, вероятно, почему-то, когда-то, где-то, кто-то* являются языковыми маркерами скепсиса участника инициации и указывают на неопределённость и сомнения, которые герой испытывает, говоря о тайне мистерии: он не может рационализировать своё ощущение сакральности.

А китаец мне пристально смотрит в глаза // И по желтой щеке вдруг стекает слеза // И я вдруг понимаю, что китайцы тоже не знают: китаец, выступающий в тексте в роли иерофанта, осознаёт невозможность завершения обряда инициации. Лексема *вдруг* приобретает коннотацию разочарования. Отрицательное предложение, завершающее стихотворение, является

ключевым маркером скептицизма участника ритуала. Здесь слово *вдруг* становится маркером рациональности: в этот момент происходит развеивание мистерии, герой отказывается от иррационального восприятия действительности и, соответственно, прерывает инициацию.

Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что мистериальные мотивы, являясь художественным архетипом, находят вместе с тем своё отражение и в творчестве современных авторов. Текст Ильи Кормильцева отражает противоречивость личности современного человека и неявный характер мистерии, скрытой за бытовыми деталями. Мистерия оказывается непостижимой не из-за внешних причин, а в силу внутренней неготовности героя постичь сакральное знание.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. История Китая: Эпоха Цин. XVII – начало XX века / О.Е. Непомнин; Ин-т востоковедения. – М.: Вост. лит., 2005. – 712 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 3. П–Р. – 750 с.
5. Тресиддер Дж. Словарь символов. – М., 1999. – URL: https://www.booksite.ru/localtxt/tre/sid/der/tresidder_d/slovar_sim/ (Дата обращения: 10.10.2025).

Antipova A. D.

Moscow State Pedagogical University, Russia

LEXICAL EXPLICATION OF MYSTICAL MOTIFS IN I.KORMILTSEV'S POEM *THE 9TH SCOTCH*

scientific supervisor: Alekseev A.V., Doctor of Philology, Associate Professor

Abstract: Ilya Kormiltsev's text reflects ideas related to the problems of the mysteries, namely, the willingness to undergo initiation and receive sacred knowledge: the lyrical hero, who is in a state of altered consciousness (the bar is compared to the train carriage) and despair (no one can help), reveals to the companion the first part of knowledge, but cannot find meaning of the "missions". The specificity of the text lies in the unification of diverse motives (skepticism of the participant of the ritual, but potential esoteric knowledge). This reflects the contradictory personality of a modern person and the implicit nature of the mystery hidden behind everyday details. These motives manifest themselves in the lexical meanings and connotational features of the Keywords of the text. The main lexical means are the words of the thematic group "doubt" (*pochemu-to, slovno, vozmozhno, strannyj, veroyatno*), as well as neutral vocabulary, which acquires the cultural connotation of conducting an initiation ceremony (*odni, nikto, propast*).

Keywords: mystery; connotation; linguistic marker; metaphor; symbolic meaning.

Гаврилов Д. Б., Болотов Д. Е.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

dmitrij.gavrilov.04@bk.ru

МОТИВ ТВОРЦА И ЕГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Г. Ф. ЛАВКРАФТА

(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «МОДЕЛЬ ПИКМАНА»)

Научный руководитель: Королева В. В., д-р филол. наук, доцент

Аннотация. в статье рассматривается мотив творца в творчестве американского фантаста Г. Ф. Лавкрафта. Целью данного исследования является попытка дать описание образа творца в некоторых рассказах Г. Ф. Лавкрафта на примере рассказа «Модель Пикмана», а также представить истоки этой литературной традиции у выбранного писателя. Исследование является попыткой внести большую ясность в проблему литературной традиции Г. Ф. Лавкрафта по вопросу понимания им образа творца. Вобрав в свое творчество все самое прекрасное из европейской и американской романтической литературы и осмыслив ее опыт, Г. Ф. Лавкрафт вывел новый образ творца в жанре «странной прозы», превзошедшего своим мастерством и творчеством всех своих предшественников (в нашем случае – художников), который живет и творит в страшную для самого Лавкрафта индустриальную эпоху модернизма. При написании работы авторы пользовались сравнительно – сопоставительным методом исследования.

Ключевые слова: Г. Ф. Лавкрафт; американская фантастическая литература; творчество; творец; искусство; «Модель Пикмана»; weird fiction.

Американский писатель Говард Филлипс Лавкрафт, работавший в жанре «weird fiction», уже давно привлекает внимание исследователей. Это обусловлено как популярностью общего жанра литературы ужасов, так и мастерством самого автора из Провиденса, которого справедливо считают создателем нового уникального мифологического мира с интересными героями [12, с. 53]. На наш взгляд Лавкрафт интересен еще и тем, что живя и творя в эпоху модернизма (хотя отнести его самого к писателям этого направления можно с большой натяжкой), он творчески переосмыслил литературное наследие своих предшественников (Э. Т. А. Гофман, Ч. Мэтьюрин, Э. А. По, А. Конан Дойл, О. Уайльд) и современников (А. Бирс, Э. Блэквуд, Р. Чамберс, А. Мейчен, Лорд Дансени), после чего создал свой пантеон богов, иногда вмешивающихся в жизни людей, но при этом часто равнодушные к человечеству в целом, т. к. не имеют ничего общего с традиционными богами авраамических религий и их моральными догмами и

законами. Здесь особенно важно отметить то, что Лавкрафт занимался именно новым прочтением работ своих учителей. У. Эко подчеркивал, что для «понимания текста требуется не отрицание уже сказанного, а его ироническое переосмысление» [13, с. 136]. Собственно, этим Лавкрафт и занимался, что в итоге вылилось в его литературоведческую работу «Сверхъестественный ужас в литературе» [10, с. 497 – 593].

В книге С. Т. Джоши [2; 3] Лавкрафт рассматривается с разных сторон: как человек со своей суммой убеждений, которые на протяжении жизни у него менялись, как писатель, формировавший свое литературное мастерство, как профессиональный журналист и издатель и как литературный и в целом культурный феномен 1940 – 2010 – х гг. На сегодняшний день это единственное полноценное и всеобъемлющее исследование о жизни и творчестве американского фантаста.

Одной из первых обобщающих биографий Г. Ф. Лавкрафта является книга американского писателя – фантаста Л. Спрэг де Кампа [10], вышедшая в 1975 г. за границей и в 2008 в переводе на русский язык. Данная монография остается популярной и востребованной в научном сообществе исследователей Г. Ф. Лавкрафта, т. к. на нее продолжают часто ссылаться.

Единственной на сегодняшний день русскоязычной биографией американского писателя является работа Г. А. Елисеева [4], в которой автор дает компактную биографию Г. Ф. Лавкрафта с собственным анализом произведений фантаста, а также приводит данные о восприятии феномена Лавкрафта в российском культурном сообществе [4, с. 3 – 5].

Г. Харман [12] рассматривает отношение американского фантаста к европейской философии XX в. и делает соответствующий вывод о том, что творчество Лавкрафта настолько вплелось в массовое европейское сознание, что сейчас люди обращаются к нему на бессознательном уровне.

Говоря о жанровых своеобразиях малой прозы фантаста, И. А. Разумов [9] отмечает, что «во многих произведениях Лавкрафта подчеркивается тождественность лишенной разума Вселенной и бессознательного начала человеческой личности» [9, с. 32]. Также исследователь замечает, что один из

лавкрафтовских типажей – а именно увлеченный наукой молодой человек – имеет в себе истоки творчества Э. Т. А. Гофмана [9, с. 33]. Эволюция мотива страха и ужаса в произведениях Г. Ф. Лавкрафта исследовалась С. А. Комаровой [6], отмечавшей, что «он (Г. Ф. Лавкрафт – Авт.) не только перенял из рук своего учителя формулу концентрированного страха, но и адаптировал, усовершенствовал ее под свой неповторимый стиль повествования» [6, с. 167].

Рассказ «Модель Пикмана» был написан Г.Ф. Лавкрафтом в сентябре 1926 г. и опубликован в журнале *Weird Tales* в октябре следующего года. С. Т. Джоши не относит данное произведение к числу лучших работ фантаста, однако считает, что рассказ интересен местом действия и определенной эстетикой [3, с. 115]. Сюжет рассказа довольно прост и незамысловат: рассказчик по имени Турбер повествует своему другу о своем общении с пропавшим ныне не весть куда художником Ричардом Аптоном Пикманом, происходившим из старинного рода города Салема (что тоже является немаловажным, потому что одна из его родственниц была повешена в конце XVII в. по обвинению в колдовстве во время знаменитого процесса над ведьмами) и писавшим свои картины в духе «проклятой, нечестивой противоестественной живописи» [8, с. 172], что часто влекло за собой общественные скандалы. По словам самого Турбера, «во всех аспектах своего искусства – и в замысле, и в исполнении – Пикман был полным и добросовестным реалистом, опиравшимся едва ли не на научное знание» [8, с. 170].

По сути, в данном рассказе изложены принципы «странной» прозы, подробнейшим образом раскрытые Г. Ф. Лавкрафтом в эссе «Сверхъестественный ужас в литературе» [7, с. 497 – 593]. Автор устами рассказчика высказывает мнение о Пикмане как о величайшем художнике из когда – либо живущих. Вначале рассказа Турбер указывает на глубокое понимание Пикманом Природы, что отсутствует у «каких –нибудь малевателей журнальных обложек» [8, с. 160]. Такому типу автор противопоставляет истинного творца: «только большой художник сумеет сделать такую картину на самом деле страшной и убедительной. Только

истинному художнику известна настоящая анатомия ужасного, физиология страха» [8, с. 160]. Потому что такой мастер знает, с помощью какой рисовальной техники и цветовой палитры пробудить у зрителя подсознательную память о страхе и спящее чувство угрозы извне [8, с. 160]. В качестве примера Г. Ф. Лавкрафт приводит таких выдающихся европейских живописцев, как И. Г. Фюсли и Ф. Гойя. Вообще можно сказать, что все произведение во многом посвящено готической живописи и скульптуре – лучшим ее образцам – помимо уже упомянутых Фюсли и Гойи в тексте встречаются имена Г. Доре, Э. Ангарола, а также горгулии и химеры с католических соборов Нотр – Дам и Мон – Сен – Мишель, восходящую от них к Пикману художественную традицию. С одним лишь исключением – герой, по мнению Лавкрафта, превзошел их всех. Однако, Пикман, как и все упомянутые творцы, считал – и это говорит рассказчик – что «ужас так же заслуживает быть запечатленным в картинах, как и красота» [8, с. 165]. Потому что «порок и добродетель – материал для его (художника – Авт.) творчества» [11, с. 21].

Самое, как нам кажется, главное в этом рассказе, что способствует пониманию отношения Г. Ф. Лавкрафта к теме творца, – это постановка автором проблемного вопроса о соотношении человеческого и сверхъестественного в образе творца, а именно: человек ли тот, кто творит такие произведения искусства, какие создавал Пикман? [8, с. 161].

Для того, чтобы раскрыть творческую натуру Ричарда Пикмана, нам кажется логичным привести описание созданных им картин: «От одного взгляда на них становилось дурно. Это был такой смердящий, кощунственный ужас, что язык тут бессилён. Задний план обычно составляют старые кладбища, лесные дебри, береговые утесы, кирпичные туннели, старинные комнаты, отделанные темным деревом, или просто каменные своды» [8, с. 166]. Что касается раскрытия облика персонажей, то рассказчик передает нам следующее: «Пикману особенно удавались мрачные, демонические портреты. Среди его персонажей было мало полноценных людей, их принадлежность к роду человеческому ограничивалась теми или иными отдельными чертами» [8,

с. 167]. Созданные художником герои словно бы живут на своих полотнах и бросают на смотрящего страшные и жуткие взгляды. Смотря на одну из картин, которая называется «Урок», Турбер, смотря на одно из изображенных, замечает, что «Пикман, в духе высшей иронии, придал ему заметное сходство с собой самим» [8, с. 168]. В данном описании можно увидеть традицию, высказанную О. Уайльдом в предисловии к «Портрету Дориана Грея»: «В сущности, Искусство – зеркало, отражающее того, кто в него смотрится, а вовсе не жизнь» [11, с. 22].

Подытоживая рассказ о натурах Пикмана, Турбер говорит своему собеседнику, что «Создания Пикмана свидетельствуют о полном бессердечии их творца, о воображении, не обузданном никакими человеческими чувствами» [8, с. 169]. Эти картины внушали человеку страх и трепет – глядя на них, смотрящий узревал настоящую нежить – и не просто нарисованную, а как будто живущую на полотне. «Странно было то, что Пикман словно бы ни о чем не умалчивал и ничто не искажал» [8, с. 169]. Похожую мысль высказывает все тот же О. Уайльд, говоря, что художник, которому дозволено изображать все, не стремится к морализаторству [11, с. 21].

Каковы же источники вдохновения для создания столь реалистичных произведений? Рассказчик четко дает ответ на этот вопрос: «Художник должен был хотя бы мельком заглянуть в нижний мир, куда имеют доступ лишь тот из смертных, кто продал душу дьяволу» [8, с. 172]. По мнению Г. Ф. Лавкрафта, не рядовой, а незаурядный художник – подлинный творец – не может черпать вдохновение из повседневности – ему нужно заглянуть в нечто неизведанное, древнее и «страшное», что неведомо обывателю. Но тут творца ждет расплата – и это является ответом на поставленный Лавкрафтом вопрос о человечности создателя: «Пикман был не вполне человеком. Он либо рожден под сенью тайны, либо нашел ключик к запретным вратам» [8, с. 174]. И сам рассказчик уже не хочет до конца разбираться в создавшейся ситуации и развивать свою мысль дальше, чтобы докопаться до сути – куда же делся Пикман? Потому что он понимает – это грозит ужасными последствиями, которые станут точкой невозврата во всей дальнейшей жизни (если она,

конечно, продолжится). Довершает Турбер свой рассказ такими словами: «Он (Пикман – Авт.) исчез – возвратился в мифическую мглу, где так любил блуждать» [8, с. 174].

Мы делаем вывод, что в этом рассказе творец предстает человеком, разбирающимся в психологии восприятия искусства и напрямую соприкасающимся со своими натурами и источниками вдохновения, которые не имеют нормального человеческого или природного происхождения, оставаясь при этом мастером - реалистом без каких – либо человеческих чувств. Литературными истоками здесь можно назвать авторов европейского и американского романтизма, декаданса (в лице цитируемого О. Уайльда) и представителей «странного» жанра – Лорда Дансени и Р. Чамберса. В то же время М. Ф. Васильев считает, что «романтический образ художника не от мира сего тоже едва ли может служить весомым аргументом, так как Лавкрафт, как минимум на словах, выказывал сугубое презрение к романтизму» [1, с. 152].

Теперь нам хотелось бы привести интересную позицию Т. М. Ковальковой в связи с рассказом «Модель Пикмана». По ее мнению, одной из центральных тем и идей в рассказах Г. Ф. Лавкрафта является сила искусства как такового, которая несет для художника, обладающего дьявольским гением (в нашем случае – Ричард Пикман), двойственные последствия [5, с. 96]. К тому же, исследователь высказывает мысль о том, что новеллы Лавкрафта окрашены новоанглийским пуританским духом, согласно которому «художника, углубившегося в декаданс, неминуемо ждет расплата, в лучшем случае, проявляющая себя в психологической травме» [5, с. 96 – 97]. Преступление же естественных законов бытия влечет за собой некую карму – необратимые последствия, ставящие под угрозу дальнейшее существование персонажа [5, с. 97].

Таким образом, на примере данного рассказа мы видим, чтобы создавать прекрасное (и не очень) автор общается с потусторонним миром и сверхъестественными силами, откуда черпает вдохновение и иногда передает простым смертным какие – то послания извне. Бывает так, что в процессе

творения автор часто теряет человеческие черты и качества, а иногда и погибает. Творчество – это очень мощная сила, выводящая человека на грань между миром реальным и миром древним и непознанным, а значит – страшным. Очень часто эта сила действует не на пользу человеку, сводя его сума или даже убивая.

Литература

1. Васильев, М. Ф. (2022). ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИСТОКИ «МОДЕЛИ ПИКМАНА» Г.Ф. ЛАВКРАФТА. Известия Южного федерального университета. Филологические науки, 26(4), с. 146–156.
2. Джоши С. Т. Лавкрафт. Я – Провиенс. Книга 1. / С. Т. Джоши ; [перевод с английского М. Стрепетовой]. Москва : Эксмо, 2022. - 800 с.
3. Джоши С. Т. Лавкрафт. Я – Провиенс. Книга 2. / С. Т. Джоши ; [перевод с английского М. Стрепетовой, М. Вострикова]. Москва : Эксмо, 2022. - 704 с.
4. Елисеев Г. А. Лавкрафт / Глеб Елисеев. – М.: Вече, 2013. – 448 с.
5. Ковалькова Т. М. Готическая традиция в американской прозе 1920-30-х годов: новеллистика Х. Ф. Лавкрафта Дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н., Спец. 10.01.03 / Ковалькова Т.М.; [Мордовский. гос. пед. ун-т им. М. Е. Евсевьева]. — Саранск 2001. — 206 с.
6. Комарова, С. А. Эволюция мотива страха и ужаса в творчестве Говарда Филлипса Лавкрафта / С. А. Комарова // Язык текущего момента : Материалы VI межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Москва, 25 апреля 2023 года / Отв. редактор Е.М. Королевская. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Сфера", 2023. – С. 165-169.
7. Лавкрафт Г. Ф. Зов Ктулху: повести, рассказы, сонеты / Говард Филлипс Лавкрафт; пер. с англ. С. Антонова, И. Богданова, В. Дорогокупли и др. – М.: Иностранка, Азбука – Атткус, 2016. – 640 с.
8. Лавкрафт Г. Ф. Хребты безумия: роман, повесть, рассказы / Говард Филлипс Лавкрафт; пер. с англ. О. Алякринского, И. Богданова, Л. Бриловой и др. – М.: Иностранка, Азбука – Атткус, 2017. – 608 с.
9. Разумов, И. А. Жанровое своеобразие малой прозы Г. Ф. Лавкрафта / И. А. Разумов // Наука на благо человечества - 2022: материалы международной научной конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов), Москва, 18–29 апреля 2022 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 30-34.
10. Спрэг де Камп Л. Лавкрафт: биография / Л. Спрэг де Камп ; [пер. с англ. Д. Попова]. – СПб.: Амфора. ТИД. Амфора, 2008. – 656 с.
11. Уайльд О. Портрет Дориана Грея: Роман; Рассказы и сказки; Саломея: Пьеса; Поэзия / Пер. с англ.; Вступ. ст. В. Чухно. – М.: Мир книги, Литература, 2007. – 400 с.
12. Харман Г. Weird – реализм: Лавкрафт и философия / пер. с англ. Г. Коломийца и П. Хановой. – Пермь: Гиле Пресс, 2020. – 258 с.
13. Эко У. Заметки на полях «Имени Розы» / Умберто Эко; пер. с итал. Е. Костюкович – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2025. – 160 с.

Gavrilov D. B., Bolotov D. E.

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

MOTIF OF THE CREATOR AND HIS CREATIVITY IN THE WORKS OF H. P.

LOVECRAFT (BASED ON THE STORY "THE PICKMAN MODEL")

Scientific supervisor: Koroleva V. V., Doctor of Philology, Associate Professor

Abstract. The article examines the motif of the creator in the works of the American science fiction writer H. P. Lovecraft. The purpose of this study is to describe the image of the creator in some of Lovecraft's stories, using the story "The Pickman Model" as an example, and to explore

the origins of this literary tradition in the selected writer. This study is an attempt to clarify the literary tradition of H. P. Lovecraft's understanding of the image of the creator. By incorporating the best of European and American romantic literature into his work and reflecting on its experiences, H. P. Lovecraft created a new image of a creator in the genre of "strange prose" who surpassed all his predecessors (in our case, artists) in terms of skill and creativity, and who lived and worked in the industrial era of modernism that was terrifying for Lovecraft himself. The authors used a comparative research method to write this paper.

Keywords: H. P. Lovecraft; American science fiction literature; creativity; creator; art; "Pickman's Model"; weird fiction.

Гусейнли А. М.

Карабахский университет, Азербайджан

aysu_huseynli@mail.ru

ПРИКВЕЛ КАК ПРЕДТЕКСТ В ПЬЕСЕ ГОВАРДА БАРКЕРА «СЕМЬ ЛИРОВ»

Научный руководитель: Абдуллаева Е.А., д-р. филол. наук, профессор

Аннотация: В статье рассматривается использование концепции приквела в пьесе Говарда Баркера «Семь Лиров», в том числе ее театральная эстетика и этическая функция. Драматург посредством семи различных образов Лира неоднократно переосмысливает начало классической трагедии, где каждая фигура представляет стратегию приквела в разных аспектах. В статье исследуются функции приквела во всех семи образах Лира — начало правления, семейные и любовные отношения, драматизм этической и эстетической дилеммы. В статье показано, что с помощью приквела Г. Баркер знакомит зрителя не только с началом сюжета, но и обеспечивает зарождение смысла, трагедии и этической дилеммы на сцене. В контексте постмодернистского театра такой подход делает его драматургию уникальной. Таким образом, Г. Баркер создает научную основу для более глубокого понимания нравственного, эстетического, интертекстуального слоев театра и собственной театральной концепции, а также для применения приквела в драматургии.

Ключевые слова: Говарда Баркер, «Семь Лиров», приквел, предтекст, интертекстуальность, пьеса

Термин приквел (англ. prequel) используется для обозначения первоначального текста, в значении изображения событий, образов или сюжета, основываясь на их развитии в будущем. В традиционном понимании приквел — это прием повествования, применяемый для описания событий, произошедших до начала сюжета другого, ранее изданного произведения, но созданного позже него [Genette, 1997, p. 9]. Однако в современном литературоведении приквел не только указывает на хронологический порядок, но также способствует пониманию смысла и идеологического контекста.

Такой подход делает приквел, иначе предтекст, стратегическим приемом, раскрывающим перед читателем первоначальные причины событий, а также смысл основного текста [Hutcheon, 2006, p. 42].

Функция приквела не ограничивается изображением начала событий. Он показывает истоки психологического и этического состояния персонажей, а также закладывает основу для понимания их роли в социальном и культурном контекстах. В этом смысле приквел считается важным приемом как в классической, так и в постмодернистской литературе. Ж. Женетт формулирует приквел как предварительный рубеж событий и вытекающих из них смыслов, что означает не только изображение начала сюжета, но и возможность реализовать на сцене скрытые стороны текста [Genette, 1997, p. 23].

Из сказанного следует, что приквел является важнейшей стратегией для создания смыслов, раскрытия мотивов персонажей и этико-эстетического анализа событий как в драматургии, так и в литературе, в целом. В своих пьесах Г. Баркер наделяет приквел всеми вышеназванными функциями, однако он использует его в качестве инструмента для этического и эстетического эксперимента [Barker, 1997, p. 12].

В английской литературе понятие приквела в классический и современный периоды наделяется разными функциями. В традиционном понимании, в частности, в жанре романа и драмы, приквел знакомит читателя и зрителя с событиями, произошедшими до изображенных в ранее опубликованном тексте. К примеру, в английских романах и драмах XIX века приквел закладывает основу для сюжета посредством изображения происхождения персонажа, его семьи, особенностей социальной и культурной среды, в которой он рос [Cohn, 2012, p. 55]. Такой подход представляет приквел как стратегию, раскрывающую хронологическую последовательность событий, а также психологический и этический стержень персонажей.

В современном литературоведении приквел обладает не только хронологической функцией: он используется в качестве метода, обеспечивающего понимание смысла, идей и культурных кодов. Канадский теоретик постмодернистской литературы Линда Хатчеон отмечает, что приквел

и предтекст дают возможность читателю и зрителю выявить скрытые смыслы текста, а также раскрывают интертекстуальные особенности классической и постмодернистской литературы [Hutcheon, 2006, p.44]. Такой подход представляет приквел не только как литературный прием, изображающий начало событий, но и более того, как инструмент эстетической и этической практики.

В английской драматургии приквел широко использовался Шекспиром и в последующем другими драматургами. Здесь концепция приквела показывает как начало сюжета, так и морально-психологическое состояние персонажей. Таким образом, с помощью приквела авторы дают возможность зрителям глубже понять мотивы событий и их последствия. Согласно Ж. Женетту, приквел и предтекст выступают в качестве литературной стратегии, усиливающей межтекстовый диалог и придающей смыслу многослойность.

Следовательно, в английской литературе приквел и предтекст становятся важными приемами, обогащающими структуру сюжета и проясняющими морально-этическое поведение персонажей. В драматургии Г. Баркера данное понятие, взаимодействуя с новыми эстетическими и этическими принципами, внедряет в пьесу «Семь Лиров» постмодернистскую концепцию.

Здесь приквел выступает не только как литературный прием, раскрывающий хронологию событий, но и как средство, служащее этическим, эстетическим и философским целям. Сквозь призму концепции «театра катастроф» Г. Баркера приквел предупреждает зрителя не столько о начале событий, сколько о моменте возникновения смысла, противоречия и трагедии [Barker, 1997, p. 14]. Такой подход отличает его драматургию от классического понимания приквела и придает ей особую глубину.

В произведениях Г. Баркера стратегия приквела применяется для воссоздания как моральных принципов персонажей, так и социально-исторического контекста. К примеру, герои его пьес уже в самом начале событий предстают в состоянии психологического и этического напряжения, и на сцене они не только воплощают тот или иной конкретный образ, но и выступают в качестве этических субъектов. С этой точки зрения приквел

составляет основу театральной философии Г. Баркера. Зритель видит не только завершение событий, но и глубоко в душе переживает их.

Концепцию приквела можно проследить во многих произведениях Г. Баркера. К примеру, в пьесах «Возможности» (The Possibilities, 1985) и «Европейцы» (The Europeans, 1987) автор открыто показывает начало событий, что использует не для «объяснения» сюжета, а в качестве экспериментального средства для проведения психологического и этического анализа. Здесь приквел ставит вопрос об интертекстуальных связях и дает возможность зрителю пересмотреть классические и современные театральные традиции [Sierz, 2011, p. 148]. Приквел Г. Баркера также пересекается с понятием «театра молчания». События и мотивы раскрываются, в основном, через тишину, ожидание и напряжение, что требует сопереживания со стороны зрителя.

Приквел для Г. Баркера – это пространство для эстетического эксперимента. Показывая начало, автор создает условия для параллельного понимания классических и постмодернистских смыслов. Таким образом, приквел выводит на драматическую сцену процесс возникновения смысла, дает возможность пересмотреть классический текст, проанализировать этическую дилемму, с которой сталкиваются персонажи, а также отношения с властью [Hutcheon, 2006, p. 45]. Приквел Г. Баркера направлен не только на изображение начала сюжета, но и воплощение морально-этических качеств, что делает его одним из оригинальных и значимых элементов постмодернистского театра.

В пьесе Г. Баркера «Семь Лиров» образы Лиров передают драматическую функцию приквела в различных аспектах. Рассматривая, мифический и исторический персонаж, автор выводит на сцену его первоначальное этическое, эстетическое и психологическое состояние. Каждый из них выступает в роли своего же прототипа, вобравшего опыт прошлого и будущего, а также в качестве «предтекста» трагедии «Король Лир» У. Шекспира. С помощью этих семи фигур Г. Баркер не просто показывает хронику сюжета, но и акцентирует внимание на скрытых смыслах и

жизненном опыте [Barker, 1997, p. 76]. Иными словами, как пишет Е. Абдуллаева, «постмодернистская идея – это идея бесконечного продолжения многосторонности истины» [Абдуллаева, 2019].

Первый Лир — первичная форма власти. Первый Лир выполняет в технологии современной драматургии самую простую функцию приквела: он представляет первичные импульсы власти и лидерства. Этот Лир — еще не совсем сформировавшийся образ короля: его действия и решения содержат зачатки будущей трагедии. Здесь Г. Баркер знакомит читателя не только с началом действия, но и морально-этическими предпосылками [Duggan, 2010, p. 91].

Второй Лир — зарождение времени и собственности. Образ второго Лира раскрывает происхождение власти и собственности. На данном этапе Г. Баркер представляет приквел как социальное и политическое начало. Отныне второй Лир не мифическая фигура: он лидер, правящий в период становления человеческого общества. Однако в основе его власти лежат не столько этические нормы, сколько устрашение и чувство собственности. Здесь Г. Баркер доводит идею приквела до момента зарождения социальной структуры и показывает, что любая политическая сила несет в себе начало трагедии [Luckhurst, 2008, p. 127].

Второй Лир становится воплощением молчаливого деспотизма, ему свойственен «язык собственника», он мерит любовь земель, а семью — властью. Безусловно, целью Г. Баркера на данном этапе является изображение «моральной несостоятельности власти». Таким образом, приквел раскрывает не только начало событий, но и момент зарождения этической катастрофы.

Третий Лир — начало языка и молчания. Третий Лир связан с происхождением языка и молчания. В этой фигуре Г. Баркер ставит под сомнение основу языка и умение передавать свои мысли. В то время как шекспировский Лир впадает в безмолвие, баркеровский третий Лир рождается из тишины. Этот художественный маневр является поэтической изнанкой

идеи приквела и дает возможность автору показать тишину в начале, а не в конце [Kritzer, 2009, p. 89].

Монологи и фрагментарная речь третьего Лира словно отражают момент зарождения языка. Согласно театральной концепции Г. Баркера, данное молчание — это не эстетический выбор, а нравственная реакция — это ответственность за умение говорить. Таким образом, с точки зрения этического и языкового происхождения третий Лир представляет самую интроспективную форму приквела.

Четвертый Лир — происхождение страсти и греха. Образ четвертого Лира в драматургии Г. Баркера предстает как начало греха. Семейные взаимоотношения — отношения отца и дочери — носят глубокий психологический характер. По мнению Г. Баркера, зачатки трагедии кроются не только в политической и этической сферах, но и на уровне греховных желаний [Buse, 2010, p. 214].

В данном образе Лира приквел раскрывает начало греха, т.е. первый момент столкновения собственных желаний и этических ценностей. В этой сцене автор, сочетая тишину, оскорбление и язык греха, подвергает критике нравственное начало человека. Таким образом, приквел здесь символизирует не начало сюжета, а зарождение этической памяти.

Пятый Лир — отсутствие бога и этики. Фигура пятого Лира является драматическим воплощением теологических представлений Г. Баркера. Здесь искореняются божьи заповеди и нравственные устои, вследствие чего человек вынужден наделять все собственными смыслами. Это формирует основу баркеровской стратегии приквела [Billington, 2013, p. 176].

Пятый Лир ищет в отсутствии Бога новое «нравственное начало», однако все его попытки оказываются напрасными. Это приводит к «самопознанию в условиях нравственной неопределенности», что свойственно эстетике театра Г. Баркера [Barker, 1997, p. 12]. Приквел здесь указывает на отсутствие не религиозного, а этического начала.

Шестой Лир — крушение времени и реконструкция истории. Шестой Лир связан с исторической концепцией Г. Баркера. Он отрицает устойчивость прошлого и представляет историю как цикл различных начал. Приквел в шестом Лире превращается в точку невозврата, когда время теряет смысл, а возобновление истории становится невозможным. Это для Г. Баркера как художественная, так и философская проблема: если каждое начало рождает разный смысл, значит сама история в полной мере никогда не реализуется [Holdsworth, 2014, p. 98].

В этой фигуре Г. Баркер разрушает структуру времени постмодернистского театра. Приквел здесь служит не «переписыванию истории», а перепроверке процесса создания истории. Таким образом, на уровне письма и смысла шестой Лир является экспериментальной фигурой.

Седьмой Лир — перепроверка самого приквела. Последний Лир является вершиной мета-драматической концепции Г. Баркера. Данная фигура уже не человек и не король: он является воплощением самого театра. Седьмой Лир выступает в качестве художественной памяти предыдущих Лиров. Здесь автор показывает понятие приквела в перевернутой форме: начало становится невозможным, потому что любое начало является продолжением конца [Rabey, 2009, p. 233].

Молчание и глубокое размышление седьмого Лира, а также фрагментарность текста являются кульминацией театра Г. Баркера. В этой фигуре приквел саморазрушается, отрицая свое начало, и тем самым передает бесконечную трансформацию смысла. Этим автор хочет сказать, что «всякое начало является концом». Таким образом, происходит повторное зарождение эстетической миссии театра.

Каждая из семи фигур Лира по-разному реализует баркеровскую идею приквела. Посредством данных фигур он ставит под сомнение начало трагедии, языка, греха, времени и смысла. Для Г. Баркера приквел не только предтекст, но и место возникновения смысла. Он показывает, что любое начало требует как этической ответственности, так и эстетической

перестройки. Таким образом, пьеса «Семь Лиров» воплощает самую сложную философскую форму приквела в творчестве автора.

Пьеса Г. Баркера «Семь Лиров» является не только альтернативной предысторией «Короля Лира» У. Шекспира, но и переосмыслением понятия «начало» с философской, этической и эстетической позиций. Структура, основанная на семи фигурах Лира, делает возможным присутствие семи различных предтекстов в одном тексте. Каждый из образов Лира предлагает свое начало, связанное с моралью, языком, историей, грехом и временем. Это составляет основу концепции театра Г. Баркера: зритель наблюдает не только за результатом, но и процессом возникновения смысла.

Как отмечалось в начале статьи, приквел Г. Баркера выступает как в роли литературной техники, передающей начало сюжета, так и философской категории, воплощающей момент зарождения смысла, причину возникновения трагедии и начало нравственного кризиса человека. С этой точки зрения, в драматургии Г. Баркера «Семь Лиров» может оцениваться как кульминация этических и эстетических поисков. Подвергая деконструкции классическую трагедию У. Шекспира, автор делает видимым молчаливое, скрытое и «несуществующее» начало. Этот прием Г. Баркера перекликается с основными принципами постмодернистского театра, такими как многослойность текста и неустойчивость смысла.

Г. Баркер ставит целью не только переосмыслить историческую и культурную память, но и поставить зрителя лицом к лицу с происхождением этической ответственности. С этой точки зрения «Семь Лиров» является как эстетическим, так и этическим экспериментом, где театр превращается в лабораторию нравственности. Драматургическая функция приквела воплощается здесь в наивысшей форме: любое начало превращается в динамическое пространство, подвергающее сомнению предыдущий смысл и зарождающее новый.

В завершение следует отметить, что пьеса Г. Баркера «Семь Лиров» расширяет семантический и этический потенциал приквела в современной драматургии. Она видит в предтексте не только толкование прошлого, но и

нравственную проекцию будущего. В этом понимании «Семь Лиров» – это поэтическое и философское возвращение человека к исходной точке собственного смысла, ценностей и ответственности.

Литература

1. Абдуллаева, Г. Е. (2019). Универсальные и специфические особенности постмодернистского романа. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки, (12 (828)), 132-149.
2. Barker, H. (1990). *Seven Lears: The Pursuit of the Good*. Calder Publications, 81p.
3. Barker, H. (1997). *Arguments for a Theatre* (3rd ed.). Manchester University Press, 240 p.
4. Billington, M. (2013). *State of the Nation: British Theatre Since 1945*. Faber & Faber, 435 p.
5. Buse, P. (2010). *Drama and the Postmodern Imagination*. Routledge, 204 p.
6. Cohn, R. (2012). *The dialogue of voices in contemporary fiction*. Johns Hopkins University Press, 232 p.
7. Duggan, P. (2010). *Critical aesthetics and performance politics*. Routledge, 130 p.
8. Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). University of Nebraska Press, 490 p.
9. Holdsworth, N. (2014). *Howard Barker and the avant-garde*. Cambridge University Press.
10. Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. Routledge, 304 p.
11. Kritzer, A. (2008). *Political Theatre in Post-Thatcher Britain*. Palgrave Macmillan, 246 p.
12. Rabey, D. I. (2009). *Howard Barker: Ecstasy and Death*. Routledge, 300 p.
13. Sierz, A. (2011). *Rewriting the nation: British theatre today*. Methuen Drama, 288 p.
14. White, M. (2011). *Modern British Playwriting: The 1980s*. Methuen Drama, 352 p.
15. Worthen, W. B. (2004). *Modern Drama and the Rhetoric of Theater*. Cambridge University Press, 240 p.
16. Zeifman, H., & Zimmerman, C. (1993). *Contemporary British Drama, 1970–1990*. Macmillan, 361 p.

Huseynli Aysu Mahammadali

Karabakh University, Azerbaijan

THE PREQUEL AS A PRETEXT IN HOWARD BARKER'S PLAY “SEVEN LEARS”

Scientific supervisor: Abdullayeva Y.A., Doctor of Philological Sciences, Professor

Abstract. The article examines the use of the concept of prequel in Howard Barker's play *Seven Lears*, focusing on its theatrical aesthetics and ethical function. Through seven different characters of Lear, the playwright repeatedly reinterprets the beginning of the classical tragedy, with each figure representing a distinct strategy of the prequel in various aspects. The study explores the functions of the prequel across all seven versions of Lear — the beginning of his reign, his familial and romantic relationships, and the dramatic interplay between ethical and aesthetical dilemmas. The article demonstrates that, through the prequel, Barker not only acquaints the audience with the origins of the plot but also initiates the emergence of meaning, tragedy, and ethical tension on stage. Within the context of postmodern theatre, this approach renders Barker's dramaturgy unique. Thus, Barker establishes a scientific foundation for a deeper understanding of the moral, aesthetic, and intertextual layers of theatre and his own theatrical philosophy, as well as for the application of the prequel in dramaturgy.

Keywords: Howard Barker, *Seven Lears*, prequel, pretext, intertextuality, play

РУССКИЙ МИР В ДУШАХ И СТИХАХ ПОЭТОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ РОССИИ И БЕЛАРУСИ

Аннотация. На примере отдельных страниц биографии белорусских поэтов, сестёр И.Н.Гусевой и Р.Н.Гусевой, фрагментов восприятия, интерпретации и анализа их стихов («Я – рижанка, я – брестчанка...», «Белоруссии», «Язык – как родина...») показано единство русского мира и его отражение в душах и мировоззрении поэтов и читателей России и Беларуси.

Ключевые слова: поэты, Россия, Беларусь, русский мир, стихи, анализ, душа

Известно, что формирующим началом человеческой деятельности чаще всего выступает традиционная картина мира, отражающаяся в национальных культурах, которые в процессе последующей коммуникации их носителей дополняют друг друга, образуя целое на уровне мировой культуры. Задача каждого её носителя заключается в том, чтобы постичь сам процесс взаимодействия культур [2], что предполагает знание кода каждой из них или того неповторимого ядра, которое делает культуру национальной.

Всё это отражено в художественных произведениях. Как справедливо отмечает Г. Гачев, «...художественное произведение, отражающее культуру того или иного народа, представляет собой национальное устройство мира в «удвоении» [1, с. 332]. Это «удвоение» предполагает классификацию литературных взаимоотношений, что представляет собой одну из наиболее сложных и значимых задач, не решённых сегодня в полной мере ни в одном государстве мира. Поэтому вопрос постижения художественного произведения, осмысления его основной идеи, направленной на консолидацию социума, является важным и значимым. О смысле жизни человека, о его неразрывной связи с историей и природой родной страны, о сегодняшнем времени перемен и своем отношении к нему, о гармоничном существовании человека в мире технологий и цивилизаций задумываешься, читая лирику русских и белорусских поэтов.

На примере отдельных фрагментов биографии и анализа творчества И.Н.Гусевой и Р.Н.Гусевой покажем, как отражён в их стихах русский мир, вобравший в себя фрагменты разных культур, с его широкой душой и позитивным отношением к жизни.

В судьбе лирической героини **Ирины Николаевны Гусевой** [6] объединились просторы этого большого государства СССР: Латвии, так как родилась она в 1955 году в Риге в семье военнослужащего. В семье было трое детей, старшая сестра Руслана (известный белорусский поэт), младший брат Алексей, военнослужащий, которого рано не стало. Отец И.Н.Гусевой был родом из Ивановской области, а мать – учительница – из Сумской (Украина). Позже жили 2 года в г. Советск Калининградской области. А около 30 лет И.Н.Гусева прожила в Беларуси (Могилев, Осиповичи, Щучин, Брест). В Бресте закончила гимназию, потом 2 года училась в Брестском техническом университете, затем поступила в Могилёвское культпросвет училище и получила специальность «режиссер народного театра». Публиковалась уже тогда в газете «Заря» и белорусских журналах. Позже вышла замуж и переехала в Москву, где и сейчас живёт, продолжая сотрудничать с российскими и международными журналами.

Все просторы большой страны стали для неё любимыми и неделимыми на всю жизнь. И никакие границы не смогли помешать этому. Это подтверждает поэтесса и в своём стихотворении «**Я – рижанка, я – брестчанка...**» [3, с.5]:
Я – рижанка, я – брестчанка, /Я – москвичка. /А ещё есть в жилах /Волжская водичка. /Я по матери сумчанка: Степь мила мне. /Кем себя я ощущаю? /Что же главное? /В моём сердце – навсегда – /Страна большая. /И любить её /Границы не мешают. /

Анализируя её стихи, читатели учитывали специфику той национально-культурной среды, в которой воспринимается русская поэзия И.Гусевой, что является предпосылкой для построения продуктивного диалога культур. Ибо, как справедливо утверждал В.В.Голубков, «...без анализа нет понимания произведения, а без понимания и эстетическое воздействие не может быть полноценным» [5, с.19].

Стихотворение «Белоруссии» [3, с.8] тоже заставляет задуматься о многом: *Люблю твои леса в осеннем их наряде, /Ночные небеса с плывущей луной,/Речушек чистоту, как у людей во взгляде,/Люблю твой каждый день, манящий новизной./Судьбе благодаря мы оказались близки,/И дорого душе всё то, чем ты жива:/Деревни, города, легенды, обелиски,/И песни, что слышны, и добрые слова./А без твоих равнин, озёр глубоких – /Светло грущу о них, припомнив их мотив.../Люблю, как любит мать на все земные сроки,/Единственность её всем сердцем ощутив./*

Вот как было воспринято белорусским читателем это стихотворение: «Стихотворение заставляет читателя задуматься о том, что люди, родившиеся в разных уголках СССР, так до сих пор и не смогли разделить большое государство, воспринимая его и сегодня как единое и нераздельное целое. И вместе с тем, они не потеряли любви к тому месту, где прошло их детство и школьные годы, студенческая жизнь» (Сошнянина Е.А., 2011).

Анализируя её стихи по авторской методике [2, с. 101-103] читатель подчёркивает, что после прочтения стихотворения улавливается логика суждений поэтессы и открывается её душевное тепло и любовь, которыми пронизаны лирические строки. Поэтому, можно сказать, что это – стихотворение-признание в безграничной любви к отечеству, которое дало жизнь лирической героине.

Ностальгия по родине, тяга к родным белорусским местам, с которыми связаны лучшие моменты жизни, послужили причиной написания данного произведения. Так уже сложилось, что человек принимает и любит свою Родину такой, какая она есть, с её многострадальной судьбой и историческим прошлым. Родину, как и мать, не выбирают, так как это дано свыше. Ни время, ни расстояние не способны изменить отношение человека к своей Родине. Это и есть основная идея стихотворения.

Оригинальность заголовка стихотворения заключается в том, что оно выражено в форме дательного падежа, что указывает на посвящение и признание Беларуси, на любовь к родному краю.

Последняя строфа указывает на постоянство этой любви, которую лирическая героиня пронесёт через года, и куда бы ни забросила её судьба, она будет продолжать любить всем сердцем родную Беларусь.

Кольцевая композиция подтверждает это. Мы видим, что стихотворение начинается с признания в любви к своей Родине, а заканчивается клятвенным обещанием никогда не изменить ни себе, ни Отечеству.

Ключевые слова («люблю», «всё то», «на все земные сроки», «чем жива») помогают выделить и понять тему (любовь к родине) и идею стихотворения (родина у каждого одна, и её жизнь – это жизнь каждого).

Любовь лирической героини, чистая и вечная, сравнима с «*речушек чистотой*». Красоту речи дополняет и фоника, изобилие плавного «л» придаёт стихотворению нежности и искренности, эмоциональности («люблю», «леса», «плывущая луна», «людей», «во взгляде»).

Во второй строфе героиня преисполнена чувством благодарности к своей Родине. Она благодарит Судьбу, что родилась именно здесь. Её восхищение дополнено описанием главных достоинств страны, гордостью за её историческое прошлое, которое выражено в стихотворении существительными («*легенды*», «*города*», «*деревни*», «*obeliski*», «*песни*», «*добрые слова*»).

Третья строфа раскрывает мотив грусти по родине, но грусть эта не скорбная, а светлая. Лирическая героиня признаётся, что «*светло грущу*» и, подводя итог размышлениям, она клятвенно обещает пронести свою любовь к Белоруссии через всю жизнь (*Люблю, как любит мать на все земные сроки*).

В подтексте автор пытается донести до читателя мысль о том, что любовь к Родине сравнима только с любовью к матери, так как она впитывается с детства и проносится человеком через всю жизнь.

О том, что народы России и Беларуси близки и дороги друг другу свидетельствуют и стихотворения **Русланы Николаевны Гусевой** «Мой голос тих...», «Наследство», «Советские эмигранты», «Всё, во что верила...», «Нам в этом мире никто не должен», «Язык – как родина...» [4, с.10], сестры Ирины Гусевой – «известного в Беларуси поэта прозаика, переводчика,

журналиста. Она окончила факультет журналистики БГУ. Работала младшим литературным сотрудником отдела писем Брестской областной газеты «Заря», ответственным секретарём районной газеты «Вперёд» в г. Козельске Калужской области России, лаборантом в отделе исследования стройматериалов на строительстве Усть-Илимской ГЭС в Сибири, редактором и старшим редактором студии телевидения Комитета по телевидению и радиовещанию Брестского облисполкома. Публиковалась в районной, областной и республиканской периодической печати, коллективном сборнике «...I нараджалася Слова» (2012). Автор сборников поэзии и прозы «Моя пора» (2009), поэзии и переводов «Третья попытка» (2010). Переводы с польского языка фрагментов поэмы знаменитого земляка Ю. И. Крашевского «Витолорауда» составили сборник «Песнь о Витоле» (2011) и др....». [7]. Стихотворение **«Язык – как родина...»** (*Язык – как родина, знаю/И верности не нарушу./Если язык меняешь,/Словно меняешь душу./Жила я в стране могучей,/Которую потеряла./Вершины закрыли тучи,/Осталась родина малая./Неповторимая, гордая,/Любимая всей душой./Но поднимала голову /Я на языке большом!/В ней, огромной и светлой,/Нового мира вестником/Общий язык, советский,/Был у моих ровесников./Не глядя на корни разные,/Дети Победы дружили./Она была главным праздником./В её мы отсветах жили./И две трети жизни прожив,/Всю боль паденья изведав,/Стихи я пишу всё же/На языке Победы!/) ещё раз указывает читателю на значимость родных пенат и родного слова, дороже которого нет ничего на свете.*

Таким образом, можно сделать вывод, что даже такой анализ фрагментов жизни и творчества поэтов – белорусок И. Гусевой и Р. Гусевой – свидетельствует о том, что русский мир любим и понятен народам России и Беларуси, и это понимание и любовь отражаются в душах и стихах поэтов и их читателей, формируя ту значимую гармоничную среду, которая и делает людей счастливыми.

Литература

1. Жигалова, М.П. Чтение как средство развития личности и постижения психологии человека /М.П.Жигалова // Образование и саморазвитие, № 3 (45), Казань, 2015. – С. 332-341.
2. Жигалова, М.П. Типология анализа произведений русской литературы: монография / М.П. Жигалова. – Брест: БрГУ, 2004. – 300с. – С. 101-105.
3. Гусева И.Н. На языке любви: поэзия / И.Н. Гусева. – Брест: Альтернатива, 2010. – 156с.
4. Гусева Р.Н. Третья попытка: лирика, переводы / Р.Н. Гусева. – Брест: Альтернатива, 2010. – 212с.
5. Голубков В.В. Методика преподавания литературы /В. В. Голубков. – М., 1962. – 299с.

Zhigalova M.P.

Brest State Technical University, Brest, Republic of Belarus

THE RUSSIAN WORLD IN THE SOULS AND POEMS OF POETS AND READERS IN RUSSIA AND BELARUS

Abstract. On the example of individual pages of the biographies of the Belarusian poets, the sisters I.N. Guseva and R.N. Guseva, fragments of perception, interpretation, and analysis of their poems “I am a Rizhanka, I am a Brestka...”, “Belarus”, “The Language is Like a Homeland...”), the unity of the Russian world and its reflection in the souls and worldviews of the poets and readers of Russia and Belarus are shown.

Keywords: poets, Russia, Belarus, Russian world, poems, analysis, soul

Жизневская А.Э., Жизневская Л.В.

Полоцкий государственный университетим. Евфросинии Полоцкой,

Белоруссия

zhyznevskayaaa@mail.ru

A METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "FOOD" IN THE NOVEL "THE EDIBLE WOMAN" BY MARGARET ATWOOD

Abstract. The article analyzes the usage of extended metaphor in the novel "The Edible woman" by Margaret Atwood in terms of the way it is formed, its evaluative characteristics, method and technique of metaphorical reinterpretation. Four groups of conceptual metaphors are identified and objectified in examples of extended metaphors which reveal the problems of the literary work.

Keywords: concept; verbalization; extended metaphor; method of formation; evaluative characteristic; method of reinterpretation; technique of reinterpretation; conceptual metaphor.

In the novel "The Edible woman" by Margaret Atwood [1], the individual author's interpretation of the concept of "Food" finds its verbal presentation through the means of secondary nomination – metaphors – due to their enormous potential in revealing the image of the main character and the idea of the literary work.

Using a continuous sampling method, 44 examples of an extended "Food" metaphor were selected. We analyzed the extended metaphors according to the criteria suggested by I.A. Gevorkyan [3, p. 11]: 1) the formation method, 2) the evaluation characteristic, 3) the reinterpretation method and 4) the reinterpretation technique.

Statistical analysis of examples of the extended metaphors revealed the following results:

1. According to the formation method, the largest group (39%) is verbal metaphors (*She couldn't even talk back. So she was boiling and stewing in private*) [1], 22% are substantive metaphors (*She heard sweetness in her voice. She was conscious of her own craftiness*) [1], 30% are adjectival metaphors (*Marian is a willing beef: her submission is voluntary*) [1], 9% are participial metaphors (*He stopped in front of a narrow red-brick building sandwiched between a formal rental store with a gritty bride in the window and a dusty-looking florist*) [1].

2. It was also determined that the extended metaphors predominantly (81%) express a negative evaluative characteristic, for e.g., *She was becoming more and more irritated by her body's decision to reject certain foods. She had tried to reason with it, and accused it of having frivolous whims, had coaxed it and tempted it, but it was adamant; and if she used force it rebelled.* / *She doesn't want to consume and digest this marriage.* / *She becomes unable to swallow or stomach the facts and implications of her situation.* / *Now in her seventh month Clara looked a boa constrictor that has swallowed a watermelon* [1]. Through the above mentioned metaphors the unequal struggle of the heroine with food is described in detail. Marian can't handle her own body. Mental confusion, irrational fear of what could determine her future - whether marriage or motherhood – manifests itself in an eating disorder, horror of food. Marian cannot suppress the real, the authentic, in herself – her whole nature rebels against blind obedience to the rules, which are made without taking into account the main character's opinions and desires.

3. The research shows that a common way of metaphorical reinterpretation is adding some other stylistic devices to an extended metaphor, which helps to enhance the created image: simile (16%), e.g., *my feet began to dissolve, like*

melting jelly [1]; epithet (14%), e.g., *the rebellious stomach is a persistent voice* [1]; hyperbole (5%), e.g., *Maybe she would have been married before the mess in her kitchen became epidemic* [1]; the antithesis (2%), e.g., *Peter was not the enemy, after all, he was just a normal human being, like most other people... It was Duncan that was the mutation* [1]. In 63% of cases the extended metaphor is given in its "pure form."

4. Four main types of reinterpretation techniques have been found: 1) alive → inanimate – 30% (*I wouldn't find the right sort of people there. They would be the martini set*) [1]; 2) inanimate → alive – 28% (*She listened as she spoke; the open space had swallowed up her voice*) [1]; 3) alive → alive -23% (*People are hungry hunters*) [1]; 4) inanimate → inanimate – 19% (*inedibility of marriage*) [1].

We can conclude that extended metaphors form the basis for conceptual metaphors that reveal the problem field of the novel. So four conceptual metaphors were identified: "Men are consumers", "Inedibility of marriage", "Hungry hunters", "The edible woman".

The conceptual metaphor "Men are consumers" is supported by several other metaphors:

They are men who eat women.

Peter, you've been trying to assimilate me.

Peter is devouring her [1].

From a feminist existentialist perspective, the novel examines how consumer society shapes gender relations. A man does not look at a woman as a whole individual. In fact, for him it is only a property that determines his social status.

The company is an ice-cream sandwich, with three floors: the upper crust, the lower crust and our department, the gooey layer in the middle [1].

M. Atwood uses the image of waffle ice cream to depict the structure of the company: with waffles at the top and bottom, and a sweet layer – the department in which Marian works. Moreover, the "upper gentlemen" are managers, psychologists, administrators; information processing specialists are at the bottom, and the "soft middle" is represented by housewives who are happy to leave their kitchens for a while to earn a little extra money, and young girls for whom work is

just a way to spend time in a search of a husband. Conservatism permeates all spheres of life: men are a privileged class, they are the only ones responsible for everything interesting and worthy, they are the only ones who make a career; a woman is unable to realize herself independently and what is more, to be on the same level with a man.

The conceptual metaphor "Inedibility of marriage" is objectified through such extended metaphors as:

Her life and society do not offer her the nourishment she needs and hungers for.

She doesn't want to consume and digest this marriage.

Kitchen is a threatening place. ... the mess in her kitchen became epidemic.

I did not examine the horrors that the refrigerator had accumulated inside it [1].

The patriarchal perception of women dictates that "a girl will get married, become a mother, do household chores just like her mother, and raise children the way she was raised. At the age of twelve, she already knows exactly what is in store for her, how she will live day after day, but she cannot build her life" [2, p. 339]. Marian agreed to become Peter's wife, and at first she is fascinated by the preparations for the wedding, it seems that she is ready to live as usual, and understands that the main responsibilities in her future role as a housewife are cleaning and housekeeping. However, Marian's nature tries to escape the marked course of events, from the "basic" life purpose imposed by a society in which the role of creator, subject, and master is fixed only for men. Marian subconsciously refuses to be an object of her husband's power. Therefore, the kitchen for Marian symbolizes a future trap, a prison filled with despondency, depression and hopelessness. Marian is terrified of this place. This horror is both comical and tragic; it is a Gothic fear of one's own home.

The conceptual metaphor "Hungry hunters" is reflected in an extended metaphor: Ainsley was a meat-eating plant, her inert patience was like that of a pitcher-plant in a swamp with its hollow bulbous leaves half-filled with water, waiting for some insect to be attracted, drowned and digested [1]. Just as a

predatory sundew preys on insects, opening its sticky petals, luring and paralyzing mosquitoes, the beautiful and alluring Ainsley lures men into her net who fall into her trap, unaware that she is using them for her own purposes.

The conceptual metaphor "The edible woman" is represented by such examples of extended metaphors as:

You look delicious, very appetizing, that's what you get for being food.

She became aware of the carrot that makes a sound, a scream too low for us to hear, but it doesn't die right away, it keeps on living, right now it's still alive.... She thought she felt it twist in her hands.

All this talking, this rather liquid confessing, was something I didn't think I could ever bring myself to do. It seemed foolhardy to me, like an uncooked egg deciding to come out of its shell: there would be a risk of spreading out too far, turning into a formless puddle.

... *edible woman cake*...[1]

Another main character's gastronomic nightmare is carrots beginning to acquire the qualities of a living being (they scream, sob softly, shudder when they are dug up by ruthless people, and die) when Marian cooks food. Marian drops the carrot, unable to eat it, as her lively mind is inseparable from strong feelings and cannot do without an emotional and intellectual assessment of what is being done. Marian is acutely aware of others, she is accustomed to introspection, and she suffers that her feelings cannot be heard. Marian is secretive and does not believe in the possibility of mutual openness, spiritual equality, and frank conversations. She likens herself to a raw egg and, like an egg, will also turn into a shapeless puddle if she leaves the shell of restraint. Every person has some kind of decorative self-image created for others and masking anxiety, fear, restless thoughts about the complexity of existence, how to evaluate it, measure it, how to cope with the need to make choice every day or hour, not to fall into despair for all possible reasons, try to do good things or even commit evil actions, live, lose and regain balance, often with the help of humour. Sometimes something deeply hidden in a person's soul and hidden even from the owner himself is exposed in the form of neuroses, for example, Marian's anorexia nervosa. Emotional experiences can become a person's

real wealth when overcoming obstacles opens up new opportunities for him and strengthens his self-confidence, but in the novel Marian is overwhelmed with her own complexity and, together with Duncan, comes to the conclusion that being a person is not at all easy. And it is really difficult to try to understand yourself, shape yourself, show strength, firmness, intelligence and will.

However, Marian gradually manages to overcome the victim's sense of self, which painfully reacts to the fate of all other victims of this world, she decides to break off the engagement, find a new job and, having found identity with her "I", Marian eats like all healthy people again, according to Duncan, turns into a consumer again. And this return to the real world is realized in a symbolic scene – the first product that the heroine tries is a cake which she baked herself in the shape of an elegant woman, a delicious piece (*edible woman cake*) – a generalized image of a female doll. We believe that Marian is absorbing the stereotype of a passive woman, which was idealized by the consumer culture of the 1950s and 1960s. We interpret this act as Marian's voluntary and deliberate protest, which frees her body from involuntary refusal to eat. She begins to feel that the cake is just a cake, the food loses its symbolism for her.

Thus, food plays a crucial role in the evolution of the personality of the main character, Marian, who regains her "I" at the cost of refusing from food and symbolically consuming a cake in the form of a beautiful but impersonal woman. It is also important to emphasize that the verbalization of the concept “food” using a metaphor is a reflection of M. Atwood's individual author's worldview. The research demonstrates the importance of studying the linguistic aspects of concepts for a deeper understanding of texts and cultural contexts.

Литература

1. Atwood, M. *Edible Woman* / M. Atwood. – Fiction, 1981. – 312 p.
2. Бовуар, С. *Второй пол* / С. Бовуар. – М.: Прогресс; СПб: Алетейя, 1997. – 832 с.
3. Геворкян, И.А. *Расширенная метафора в произведениях современных британских писателей и способы ее передачи на русский язык: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20* / И.А. Геворкян; Казанский федеральный ун-т. – Казань, 2013. – 26 с.

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ЕДЫ» В РОМАНЕ
МАРГАРЕТ ЭТВУД «СЪЕДОБНАЯ ЖЕНЩИНА»**

Аннотация. В статье анализируется использование расширенной метафоры в романе Маргарет Этвуд «Съедобная женщина» с точки зрения ее формирования, оценочных характеристик, метода и техники метафорического переосмысления. Выделяются четыре группы концептуальных метафор, которые конкретизируются на примерах расширенных метафор, раскрывающих проблематику литературного произведения.
Ключевые слова: концепт; вербализация; расширенная метафора; оценочная характеристика; метод переосмысления; техника переосмысления; концептуальная метафора.

Комин М. В.

Тверской государственный университет, Россия

mvkomin@gmail.com

**ТРАНСФОРМАЦИЯ КРАПИВИНСКОЙ МОДЕЛИ ВЕЛИКОГО
КРИСТАЛЛА В ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ Б. ТАРАКАНОВА И
А. ФЁДОРОВА «КОЛЕСО В ЗАБРОШЕННОМ ПАРКЕ»**

Научный руководитель: Николаева С. Ю., д-р. филол. наук, профессор

Аннотация. В статье рассматривается развитие мотивов прозы В.П. Крапивина в повести Б. Тараканова и А. Фёдорова «Колесо в заброшенном парке». Показано, как писатели интерпретируют и трансформируют традиционные элементы крапивинского хронотопа Вселенной (Великий Кристалл и его бесчисленные грани (параллельные миры), Вечная Дорога, Колесо Миропорядка, Безлюдные пространства). Образ «крапивинского мальчика», вращающего Колесо Миропорядка, сопоставлен с образом мальчика — Вселенского дирижёра.

Ключевые слова: В.П. Крапивин; Великий Кристалл; рецепция космизма; пространственно-временная система; «крапивинский мальчик».

Особое место в ряду произведений последователей В.П. Крапивина занимает повесть Б. Тараканова и А. Федорова «Колесо в заброшенном парке» (2004) – уникальный пример обобщения всей крапивинской романтики в едином тексте. Повесть посвящена В.П. Крапивину и включает разветвленную систему отсылок к его творчеству. Крапивин назван любимым писателем Бурика, главного героя повести. Ключевой типаж повести – узнаваемый «крапивинский мальчик», находящийся в поиске правды, справедливости, стремящийся нести благо всему человечеству, а также большой ценитель

прекрасного (Бурик – любитель литературы, Антонио – юный музыкант). Как и крапивинский ребенок-койво, мальчики в повести Б. Тараканова и А. Федорова наделены сверхъестественными способностями: Антонио Виральдини, детство которого прошло в Венеции начала XVIII века, – гениальный композитор, подчинивший себе время, его музыка хранит секрет вечной молодости, однако разгадать зашифрованную формулу под силам только Бурику – московскому школьнику, живущему спустя почти 300 лет после написания мистической симфонии.

Повесть воспроизводит разработанную В.П. Крапивиним архитектуру конфликта, расстановку сюжетных ролей, узнаваемое крапивинское противопоставление взрослого и детского миров. Тайное общество «Двенадцать голов» преследует Бурика и его друга Добрыню, московских мальчишек, способных раскрыть человечеству тайну Виральдини. Объединение антагонистов по своей сути напоминает бездушную касту «тех, которые велят» из крапивинского романа «Голубятня на жёлтой поляне» (1985), а также бригаду охотящихся за детьми уланов в крапивинской повести «Крик петуха» (1990). Секта последователей жестокого древнего культа стремится подчинить себе мир, стерев в нем истинную духовность: название «Двенадцать голов» отражает ее план по «убийству» двенадцати апостолов, уничтожению их трудов, поучений и наставлений, обрушению общечеловеческих устоев и норм. Условная тоталитарная группировка выступает в конфликте повести воплощением мирового зла. Как и в произведениях В.П. Крапивина, «апостолами» современного мира, способными остановить кризис нравственности, являются дети, чистые душой.

По крапивинскому канону на помощь ребятам приходят Командоры – сохранившие чистоту детской души взрослые, защитники Детства: в повести Б. Тараканова и А. Федорова это археолог Стас и его друг Владимир, в образах которых прослеживаются черты крапивинского Сергея Каховского, воплотившего свою детскую мечту и ставшего известным археологом в романе «Рыжее знамя упрямства» (2006). «В представлении В.П. Крапивина

Командор – не звание, титул или иной формальный статус, а высшее призвание, жизненный и нравственный путь человека, вставшего на защиту Детства по зову сердца и совести» [Комин (2), 2024, с. 420].

Как и в повести В.П. Крапивина «Колесо Перепелкина» (2003), в повести Б. Тараканова и А. Федорова «Колесо в заброшенном парке» (2004) образ колеса вынесен в заглавие произведения и использован для отражения концептов вечности, связи времён, непреходящих гуманистических ценностей. На волшебном колесе крапивинский Вася Перепелкин отправляется в нарисованный художником Филиппом город Осинцев; осмотрев городок с громадного колеса обозрения в парке аттракционов, Вася находит дом девушки Оли, чтобы позвать ее на помощь заболевшему от тоски художнику. В повести Б. Тараканова и А. Федорова колесо обозрения выступает порталом между историческими эпохами и пространствами Венеции 1716 года и Москвы 2004 года. С помощью колеса Бурик и Добрыня спасают заблудившегося в переплетении времён бессмертного гения Антонио Виральдини и восстанавливают правильный ход событий в истории.

«Этого мальчика ждет большая дорога...» [Тараканов, Фёдоров, 2017, с. 38], – говорил о десятилетнем Антонио его учитель, старый музыкант Карло. В крапивинской традиции мотив дороги выступает здесь главенствующим: героям предстоит пройти долгий путь, чтобы достичь своих целей, разобраться в себе, познать истинное добро и зло. Наряду с «крапивинским мальчиком» Антонио относится к типу «мальчика-путника», добывающего в опасном путешествии счастье для всех людей: «Он призван, чтобы творить музыку, от которой люди будут становиться добрее и счастливее» [Тараканов, Фёдоров, 2017, с. 39].

Бурик и Добрыня попадают в заброшенный парк, который по своему описанию, свойствам и сюжетному значению выступает узнаваемым крапивинским Безлюдным пространством. Такое пространство обладает разумом и волей, оно закрыто от окружающего мира, охваченного злом, выступает резервным хранилищем энергии добра во Вселенной и впускает в себя лишь тех, кто не способен на зло ни в действиях, ни в мыслях. В романе

В.П. Крапивина «Топот шахматных лошадок» (2005) в Безлюдном пространстве Институтских дворов укрыто Колесо Миропорядка, вращение которого обеспечивает правильное развитие событий во Вселенной. Б. Тараканов и А. Федоров подробно воспроизводят пространственно-временную модель Вселенной, разработанную в фантастике Владислава Крапивина, учитывая все составляющие ее элементы: Великий Кристалл, его бесчисленные грани, на которых расположены параллельные миры, связующая времена и пространства Дорога, центральное Колесо. При этом в концепции Крапивина громадное Колесо Миропорядка выступает самостоятельным и обособленным элементом Мироздания, в то время как Б. Тараканов и А. Федоров, по примеру Крапивина укрыв Колесо в Безлюдном пространстве, фактически объединили его с Дорогой, неразрывно связали с ней (Колесо как портал, тайный путь, участок Дороги, межвременной поворот).

Со сквозным образом Колеса гармонируют выстроенные авторами временные петли, наслаивающиеся друг на друга, кольцевая композиция сюжета, нередко используемая Крапивиним (повести «Выстрел с монитора» (1989), «Лето кончится не скоро» (1995)). Помимо путешествующих во времени Бурика и Добрыни сюжетные линии прошлого и настоящего, старую Венецию и современную Москву связывает исторический артефакт — старинный клавесин Виральдини. Использование артефакта как предмета, связующего истории отдельных произведений, также характерно для прозы В.П. Крапивина: кристалл Яшка связывает сюжеты крапивинских повестей «Выстрел с монитора» (1989) и «Застава на Якорном поле» (1990).

Б. Тараканов и А. Федоров разделяют мнение В.П. Крапивина о том, что настоящая дружба является высшим сокровищем, для героев их повести обретение друга стоит дороже секрета вечной молодости и жизни: «Бурик понял, что наконец-то обрел Лучшего Друга — того, с кем можно быть откровенным до конца и кто будет столь же откровенен с тобой <...>. Неважно, в чем — в радости, в печали или просто в желании посидеть рядом и

помолчать о несбыточном» [Тараканов, Фёдоров, 2017, с. 26]. Искренняя дружба помогает героям преодолеть невзгоды и испытания.

В повести «Колесо в заброшенном парке» отчётливо прослеживается традиционное для В.П. Крапивина построение текста: обилие реплик персонажей, пространные рассказы от имени разных героев позволяют насытить книгу живыми характерами, показать историю с разных точек зрения. Комбинация повествования в реальном времени и ретроспективы создаёт объёмную и цельную картину жизни героев, показывает влияние опыта прошлого на их выбор в настоящем, мотивацию их поступков. Таким образом, повесть перенимает идейно-тематические, сюжетные, стилистические особенности творчества В.П. Крапивина.

Система пространственно-временной организации в повести фактически воспроизводит модель Великого Кристалла Вселенной из соответствующего крапивинского цикла («В глубине Великого Кристалла»). Мироздание так же описано авторами как Великий Кристалл с бесконечным числом граней (параллельных миров), опоясанный лентой-Дорогой – межвременным путем, открытым лишь для избранных героев. Вечное Колесо Миропорядка, укрытое в Безлюдных пространствах, в крапивинском цикле «Сказки и были Безлюдных пространств» выступает самостоятельным и независимым элементом Мироздания, в то время как у Б. Тараканов и А. Фёдоров неразрывно связывают его с Дорогой.

Развивая философскую концепцию Детства В.П. Крапивина (главным образом – в части ответственности детей за будущее), Б. Тараканов и А. Фёдоров так же наделяют героя-ребенка способностью гармонизировать мир. В фантастической прозе В.П. Крапивина распространен сюжет о том, как мальчик налаживает правильное вращение Колеса Миропорядка и тем самым восстанавливает верное течение истории и человеческих судеб (Рыжик в романе «Рыжее знамя упрямства», Вашек в романе «Топот шахматных лошадок»). «Писатель обращается к аллегорическим образам колеса Фортуны, колеса Судьбы. В фантастике Крапивина колесо Миропорядка предстает источником первичной светлой энергии, космическим механизмом

Вселенской гармонии. <...> Вращающееся колесо выступает предвестником добрых перемен» [Комин (1), 2024, с. 80-81]. Укрывая Колесо Миропорядка от корыстных злодеев, протагонист-ребенок возвращает миру покой, радость и благополучие.

Б. Тараканов и А. Фёдоров, будучи профессиональными музыкантами, творчески перерабатывают образ «крапивинского мальчика», вращающего Колесо Миропорядка. В их повести десятилетний гений Антонио сочиняет необыкновенную мелодию и дирижирует ее исполнением. Его чудесная музыка пробуждает в людях лучшие чувства и качества, украшает мир. Под руководством палочки мальчика – Вселенского дирижёра – вращаются планеты, зажигаются звезды, история протекает правильно, события складываются благополучно. Такой образ строится на крапивинской идее «вечной детскости» – бессмертный в веках, Антонио Виральдини сохраняет детскую чистоту души, открывает тайны Вселенной, путешествует по Дороге времени в любом направлении, неся людям всех стран и эпох свет, добро и поддержку.

Таким образом, заимствуя основу крапивинской модели Великого Кристалла для пространственно-временной организации своей фантастической повести, Б. Тараканов и А. Фёдоров вносят в нее отдельные коррективы, в частности, объединяют Колесо Миропорядка и Дорогу в единую конструкцию «межвременного перекрёстка». Образ «крапивинского мальчика», отвечающего за должное вращение Колеса Миропорядка, писатели-музыканты заменяют на оригинальный образ мальчика – Вселенского дирижёра, властителя вечной музыки и всеобщей гармонии. Идея В.П. Крапивина о способности детей изменить мир к лучшему остаётся определяющей в творчестве лауреатов Крапивинской премии.

Литература

1. Комин М.В. Круг как образ-символ в прозе В.П. Крапивина // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. — Тверь : ТвГУ, 2024. — С. 76-81.
2. Комин М.В. Фигура Командора в творчестве В.П. Крапивина: «защитник Детства» и руководитель юношеского отряда // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : сборник научных трудов. — Тверь : ТвГУ, 2024. — С. 419-425.

3. Тараканов Б., Фёдоров А. Колесо в заброшенном парке. — М. : Изд. Дом Мещерякова, 2017. — 234 с.

Komin M.V.

Tver State University, Russia

Scientific supervisor: Nikolaeva S.Yu., Doctor of Philology, Professor

**THE TRANSFORMATION OF THE KRAPIVINSKY MODEL OF THE GREAT
CRYSTAL IN THE FANTASTIC STORY BY B. TARAKANOV AND A. FEDOROV**

"THE WHEEL IN THE ABANDONED PARK"

Abstract. The article examines the development of V.P. Krapivin's prose motifs in the novella "The Wheel in an Abandoned Park" by B. Tarakanov and A. Fedorov. It shows how the writers interpret and transform the traditional elements of the Krapivinsky chronotope of the Universe (the Great Crystal and its countless facets (parallel worlds), the Eternal Road, the Wheel of World Order, Deserted Spaces). The image of the "Krapivinsky boy" turning the Wheel of the World Order is compared with the image of the boy, the Universal Conductor.

Keywords: V.P. Krapivin; The Great Crystal; reception of cosmism; space-time system; "Krapivinsky boy".

Халилзаде Ш. Ш.

Азербайджанский государственный педагогический

университет, Баку, Азербайджан

THE EMBODIMENT OF A SATIRICAL NARRATIVE

FORM IN THE WORK OF GEORGE SAUNDERS

Abstract. The originality of George Saunders' writing style can be assessed by his emotional involvement in communicating with the reader and his compassionate attitude towards his characters. Despite his satirical style, surreal decorations and unusual characters, the humanistic side of his work has always formed the aesthetic and ethical basis of his works. In Saunders' work, satire and irony are used not to hinder readers' empathy, but rather as a means to awaken it.

Keywords: satire; irony; American literature; postmodern context; narrative empathy

Satire plays an important role both in literature and in society; it reveals and illuminates the problems of society using humor, irony and exaggeration. Understanding these satirical elements allows readers to see deeper layers of meaning and reflect deeply on social issues.

Although satire often highlights the negative aspects of life and shortcomings, its main purpose is not to inspire despair in people, but rather to make them think, strengthen their trust, empathy and promote positive change. If we lose the ability and sense of humor in difficult and hopeless situations, if we become pessimistic, we will only see the negative sides of life and may be deprived of opportunities for improvement.

In literature, especially in early and modern prose, writers used various literary techniques to communicate with the reader, build a moral bridge between themselves and the reader, and present social and personal issues. One of these techniques, perhaps the most effective, is satire. Satire is a literary method aimed at criticism and reform through laughter and irony. Using this genre, writers address the most important and problematic issues of public life, while simultaneously drawing attention to them and encouraging the reader to rethink the author's contradictory positions. To fully understand the satirical style of George Saunders, who uses the most complex forms of satire in his works, it is necessary first of all to familiarize oneself with the essence of the concept of satire as a whole. Although some authors do not openly admit this, the use of satire in literature is often aimed at moral reform. Satire, which entered American literature at the beginning of the 21st century, had a special function for writers of this period. Therefore, the genre of satire is perceived by the audience to whom it is addressed, not only as an object of aesthetic pleasure and entertainment, but also as a message written to solve the problems of society and calling for change. At the same time, satirical writers write their works not only for literary purposes, but also with a sense of inner need and civic responsibility. They do not accept the shortcomings, ignorance and moral corruption of society, turning their works into a tool for fighting to prevent these negative situations.

Saunders is neither a political activist nor a literary theorist, he is a science fiction writer. The construction of American life based on entertainment, a special form of consumption in the late twentieth and early twenty-first centuries, and their potential harm have become one of the main themes of Saunders' works.

Throughout history, we have witnessed the exploitation of the lower classes by the upper classes. This indicates a gradual degradation of moral values in society. The position defended by the modern American writer Saunders is very valuable and important in this regard.

In his stories, we see how certain forces of power control the lives of weak and psychologically humiliated people. Lane Nipper commented on Saunders' work as follows: "Readers, reading Saunders' stories, begin to experience and rediscover a

non-ironic empathy for characters whose lives are full of terrible failures” [Neeper, 2016, p.285]

One critic notes that “Saunders’ laughter is just a cover and a distraction, while it hides deep and serious thoughts about how a person should live, about the power of love and about approaching death, which can transform us into better people” [Vince, 2006]

Saunders expressed these thoughts in his collection of essays “Brainless Megaphone” and in his speech to graduates of Cyrus University in 2013.

Saunders’ social satire is aimed primarily at the neoliberal regime in the United States. Saunders consistently strives to write stories that engage the reader on both an emotional and cognitive level, and pays great attention to the moral impact of the story on the reader.

“Although narrative empathy, satire, and irony may seem like strange, even mutually exclusive strategies, Saunders’ aesthetic of compassion unites them. In particular, in a postmodern context, satire and irony can be seen as tools that promote strategic empathy, as they have the potential to gain the trust of any audience and then provide the main characters with opportunities for deep emotional connection through identification with the characters” [Keen, 2008, p. 492].

In an interview with *The New Yorker* magazine in June 2014, the writer discussed the place and purpose of comedy in literature. Noting that he grew up in Chicago, he said that humor serves as a way of expressing the bitter truth: In South Chicago, the funniest things sometimes turned out to be the deepest truths. Such slightly excessive, rude statements were absolutely accurate and indisputable. It was their truthfulness that made them “inappropriate and meaningless”, they were not classically formulated, were not polite, and responded to the urgent need of the moment [Mike, 2014]

For Saunders, humor is inextricably linked to reality, it is a means of expressing the truth, which is difficult to express in other ways. This position can be clearly seen in the satirical style and works of the writer.

Saunders describes American irony as “Our wit, our superficial intelligence, our rapid speech, our refusal to be polite, our rejection of tradition, and our crude realism” [The New Mecca, 2007, p. 52]

One of the reasons his works are so interesting and fascinating is that the characters in Saunders’ stories face serious, complex problems in an ironically satirical context.

Saunders’ satirical literature always arouses the reader’s sympathy, and one of the main features of his works is a reflection of his attitude to modern power structures in American society. David Rando notes in his article “George Saunders and the Postmodern Working Class”: “The stories of George Saunders tell of the defeated, the disenfranchised, the oppressed or the triumphant, who were trampled by the victors in their quest for fame and fortune” [Rando, 2012, p. 437]

Despite the different critical views on this type of satire, many critics unanimously agree that Saunders’ satire is effective and sincere.

Another critic, Miller, who highlights the political aspect of Saunders’ satire, writes: “His literature questions the politics of the time. This is done through open political satire directed against materialism and class anxiety” [Miller, 2016, p. 15]

He also notes that “Saunders’ satire does not offer high moral standards for reforming society, but rather arises from a keen perception of moral and ontological uncertainty and does not offer any alternative to the ridiculed values” [Miller, 2016, p. 14]

Saunders’ satire differs from traditional satire in that its empathy promotes clearer understanding. His satire is sincere, modern, understandable, and thought-provoking.

On the other hand, some scholars and critics consider Saunders to be a representative of postmodernism. One of them, Nipper, justified his opinion as follows: “Saunders is a second-generation postmodernist writer, and his connections are widely documented and carefully guarded” [Neeper, 2016, p. 283]

In general, Saunders’ satire is directed against modern society. The cruelty and excessive individualism inherent in this society lead to the fact that even family members reject each other.

Saunders strives to reveal the human sides of the characters in his stories, which increases the complexity of his satire. The writer's attention to the influence of social, political, and cultural causes on the characters' behavior makes his satire more subtle, interesting, and intense.

References

1. Mike S. George Saunders's Humor // The New Yorker, 19 June, 2014. URL: <http://www.newyorker.com/books/page-turner/george-saunderss-humor>
2. Miller A. Erring in the direction of kindness: George Saunders's Compassionate Interrogation of Post-Postmodern America // Modern Language Studies, vol. 45, no. 2, 2016, pp. 10-27. P.14
3. Neeper L. To Soften the Heart: George Saunders Postmodern Satire and Empathy // Studies in American Humor. vol. 2, no. 2, 2016, pp. 280-299.
4. Rando D.P. George Saunders and the Postmodern Working Class // Contemporary Literature. Vol. 53, no. 3, 2012, pp. 437-460.
5. Keen S. Strategic Empathizing: Techniques of Bounded, Ambassadorial, and Broadcast Narrative Empathy // Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte: 82/3, 2008, pp.477-493.
6. "The New Mecca." The Braindead Megaphone. New York: Penguin, 2007. - 272 p.
7. Vince P. "Boxed In," in The Nation, 8 June 2006. URL: <http://www.thenation.com/article/boxed>

Khalilzade Sh. Sh.

Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan

ВОПЛОЩЕНИЕ САТИРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ ФОРМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖОРДЖА СОНДЕРСА

Аннотация. Оригинальность стиля письма Джорджа Сондерса можно оценить по его эмоциональной вовлеченности в общение с читателем и сострадательному отношению к своим персонажам. Несмотря на сатирический стиль, сюрреалистические декорации и необычных персонажей, гуманистическая сторона его творчества всегда составляла эстетическую и этическую основу его произведений. В творчестве Сондерса сатира и ирония используются не для того, чтобы препятствовать сопереживанию читателей, а скорее как средство его пробуждения.

Ключевые слова: сатира; ирония; американская литература; постмодернистский контекст; нарративная эмпатия

Лукина И. Г.

Корейский университет, г. Сеул, Республика Корея.

missis.irinamilovanova098@gmail.com

ОТ ОЧЕРКА К ЛОНГРИДУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВОЙ СИСТЕМЫ В МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ

Научный руководитель: Шин Херин, доцент

Аннотация. В данной статье рассматривается трансформация газетного очерка в новый формат лонгрида, а также сравнивается классический газетный очерк и лонгрид с целью обнаружения общих черт и различий. На основе анализа печатных очерков Алены

Тарененко «У войны не женское лицо», Александра Коца «Чернобыль: 20 лет ада» и мультимедийных лонгридов издательского дома «Коммерсантъ» «Земля Отчуждения» и «День, когда началась война» выявлены изменения в композиционно-стилистических особенностях жанра. Исследование показало, что при переходе в мультимедийный формат очерк сохраняет свои основные признаки, такие как авторская позиция, наличие героя и художественно - публицистический стиль, но обретает новые композиционные особенности. Полученные результаты позволяют рассматривать лонгрид, как видоизмененную форму очерка, адаптированную к современным технологиям.

Ключевые слова: жанры журналистики; трансформация жанров; жанр очерк; конвергентная журналистика; лонгрид; feature article

Развитие интернета привело к конвергенции СМИ и изменению не только в структуре редакции, но и к изменению потребностей аудитории. Как показывают исследования, в потребностях аудитории четко выстроились две тенденции. [ADPASS, 2023] С одной стороны, у людей есть потребность к коротким новостям, и чтение длинных текстов уходит на второй план. С другой стороны появилась другая интересная тенденция - журналистика длинных форм.

Исследователь Н.В. Бергер подчёркивает в своих работах, что, несмотря на отсутствие жанра очерка в прессе, нельзя говорить о его полном исчезновении. Анализ практики показывает, что очерк по-прежнему востребован, однако он приспособливается к современным условиям. [Бергер 2009]

Мы утверждаем, что проблемный очерк в чистом виде сегодня крайне редко встречается в печатных изданиях, однако все чаще он выходит в формате лонгрида. В данной статье предлагается изучить трансформацию газетного очерка в новый формат лонгрида.

Объектом исследования выступают журналистские жанры, а предметом - жанровые особенности в очерках Алены Тарененко «У войны не женское лицо», Александра Коца «Чернобыль: 20 лет ада», а также в лонгридах от коллектива авторов издательского дома «Коммерсантъ»: «Земля Отчуждения» и «День, когда началась война».

Целью работы является сравнение печатного очерка и мультимедийного лонгрида. В работе применены методы сравнительного контент-анализа.

Новизна исследования заключается в рассмотрении лонгрида, как видоизменённой формы очерка.

Изучением особенностей жанра очерка занимались А.А. Тертычный, С.М Гуревич, которые четко дали определение жанру очерка и подчеркнули его важность в журналистике. Изучением лонгрида занималась Амирханова Г. Р, Прасковьяна, М.

Жанр очерк принято относить к категории художественно-публицистических жанров. Особенность данного жанра в том, что он соединяет в себе исследовательское и репортажное начало. [Краснов Г.В. 2021] Объектами исследования жанра очерк являются люди и их действительность, причем все должно быть не вымышленным, реальные люди с именем, фамилией и точным адресом. Другой характерной чертой очерка можно выделить его свободу в выборе речевых элементов, поэтому некоторые путают его с таким жанром как репортаж и зарисовка [Гуревич 2004].

Существует несколько видов очерка, к которым относятся: портретный очерк (предмет-личность); проблемный очерк (предмет-проблемная ситуация); путевой очерк (предмет-описание событий в ходе путешествия) [Тертычный 2000]. Жанровая природа очерка определяется соединением трёх начал: социологического, публицистического и художественного [Гуревич 2004].

К основным чертам жанра очерка относятся: авторское «я», интимизация, эскизность (очерковость), документальность. Публицист имеет дело с разными людьми, проблемами, которые могут быть выражены в конкретных данных-расчетах, специфических терминах. Злободневность, типизация героя, образность [Смелкова, Савова., Сальникова 2003].

К основным композиционным формам очерка относят три типа построения: во-первых, хроникальное построение очерка. Описание событий во временной последовательности. Построение, основанное на логике причинно-следственных связей. Тут повествование ведется не хроникально, а логически. И, в-третьих, эссеистская форма построения очерка. Соединение двух предыдущих типов структуры. Более проста в использовании, наиболее часто встречается в газетных очерках.

Лонгрид - относительно новый термин, который вошел в современные медиа. С самого начала лонгридами считались просто большие материалы - статьи, на чтение которых уходило большое количество времени. Потом благодаря исследованиям понятие стало более конкретным. Теперь лонгрид - это не просто статья, но и целый комплекс жанров.

Первым лонгридом считается репортаж The New York Times под названием Snow Tall. Почему же это именно лонгрид, а не простая статья? В работе структурировано выстроен материал о сходе лавины в США. Были представлены анимированные элементы, детальные изображения, ну и, конечно, текст [Климко 2017].

В общем понимании лонгрид - это продукт конвергентной журналистики, который может включать в себя аудио-, видео и фотоматериалы, а также гипертекстуальные элементы. Сейчас лонгрид активно используется в журналистике, и данный формат успешно решает главную задачу публицистического стиля - глубокое воздействие на аудиторию благодаря погружению в тему. [Шпилёва Д.В. 2019]

Рассмотрим в качестве примера газетные очерки Алены Таренко «У войны не женское лицо» и Александра Коца «Чернобыль: 20 лет ада».

Очерк Алены Таренко «У войны не женское лицо», опубликованный в газете «Правда» в 2014 году, посвящен ветерану Великой Отечественной войны А.И. Пановой.

В центре - образ героя - в данном примере женщины Анны. Это реальная личность. Указаны фактологические данные, присущие жанру очерк. Центральное место занимает конфликтная ситуация - война.

Обращает на себя внимание характерное для очерка обилие деталей, примет того времени. Подробно описывается, как накладывалась повязка. Упоминаются грузовики «Зис-5». Автор активно использует глаголы прошедшего времени: *принимала, распределяла, решила* и т.д. Встречаются метафоры - “жизнь кипела”, отмечается обилие деепричастных и причастных оборотов, например: «Сидя на перроне и ожидая своего поезда»; наличие неопределённо-личных предложений: «Нас оформили, зачислили в штат»;

обилие сложноподчинённых предложений с союзами (когда, где, чтобы); дробление предложений-парцелляция - «Закреплён класс. Помогали комсомольской организации.»; фразеологизмов: «У меня сердце разрывалось»; «Отдать должное».

Также автор использует гиперболы: «Мы были едины – и грузин, и казак, и татарин, и русский. Никто не смотрел, какая у тебя национальность. У нас была одна национальность на всех - гражданин Советского союза.»; сравнительные обороты: «Как гром среди ясного неба»; предложения с однородными членами: «Все обнимались, целовали, поздравляли друг друга»; анафоры: «Если стояли где-то около посёлка, то – на гражданском кладбище. Если рядом не было поселения – то посреди поля или опушке леса»; профессиональные слова - *учебный процесс, система образования*,

В данном очерке материал разделен на части по смыслу, что также характерно для этого жанра. Всё это вместе взятое и позволяет автору очерка написать проблемный очерк. Проблема - Человек на войне.

Второй очерк, который был выбран для анализа, посвящен чернобыльской трагедии. Название его: «Чернобыль: 20 лет после ада». Опубликовано в газете «Комсомольская правда». Автор - Александр Коц.

Перед нами – проблемный очерк. Предмет отображения – проблемная ситуация «крупнейшая в истории человечества техногенная катастрофа и обычные люди».

В очерке названы реально живущие люди: сталкер Сергей, Леонид Корольчук; пейзажные элементы отсутствуют, зато есть детали, приметы того времени, подробное описание фактов: «Битум горел на крыше. Они сбрасывали горящий графит ногами».

Журналист использует прямые высказывания героев, отношение человека к политическим вопросам, несобственно прямую речь, приводит числительные-реалии: 26 апреля 1986 года, 3200 вахтовиков. Это подчёркивает документальность и передаёт достоверность пережитого.

Кроме того автор допускает употребление общественно-политической лексики со словами разговорной и книжной лексики “хреновый фильм про

войну”, “бурда киношная”, использует диалог и определённо-личные и неопределённо – личные предложения «Идем вдоль мертвой автоколонны. Двигателей нет ни в одной из машин. Подходим к сплюсненным автобусам», метафоры “Незримая смерть кусала людей”.

Прослеживается чёткая авторская позиция, выраженная с помощью оценочных прилагательных, причастий и наречий, употребление сложных существительных: Город-призрак. Солдаты-срочники

Также присутствует парцелляция. «Встретим там Первое мая. Необычно. Готовили в дорогу шашлыки... Брали с собой гитары, магнитофоны...»; гипербола: «Выплевывали куски легких..»; «По всему Союзу шел лес»; обилие деепричастных и причастных оборотов - “Дозиметр противно трещит, показывая на дисплее почти 600 микрорентген в час”; кроме того автор обращается к фразеологизмам “Понимаешь это до комка в горле, находка для вас, журналистов?”; риторическим вопросам “Зачем? Нам никто не смог ответить. Может, чтобы проще было технику разворачивать?”; использует профессиональные слова *дозиметр, почти полтора рентгена* и т.д.

Текст поделен на несколько неравных частей, расположенных в хронологическом порядке. Всё это вместе взятое и позволяет автору очерка написать проблемный очерк.

В ходе анализа очерков были выявлены все очерковые черты, а именно наличие документальности, наличие героя, конфликта, описание природы или портрет человека (элементы художественности), авторское я, публицистический стиль, хронологическая структура текста, использование средств выразительности и синтаксических особенностей.

Рассмотрим лонгриды «Земля отчуждения» и «День, когда началась война» издательского дома «Коммерсантъ».

Лонгрид «Земля отчуждения» - специальный проект «Коммерсантъ». Лонгрид был опубликован 26 апреля 2014 года и приурочен 28-летию на Чернобыльской АЭС.

Почему это лонгрид? В первую очередь мультимедийная составляющая. В материале используется 153 фотографии, из них 6 фотогалерей, 2 карты, 2 графика, 12 видеоматериалов, из них было очень много интервью, в которых раскрываются герои текста. Например, «Баба Софья», много исторических видеозаписей. Авторы использовали для своего проекта 24 источника информации (подсчёт источников вёлся на основании очевидных обращений в тексте, на самом деле их могло быть больше), и результатом глубокого погружения в тему стал объём текста – 30416 знаков.

Материал начинается с описания местности: «На этом участке находятся несколько деревень и сел, а ближе к зоне - только лес». Вторая часть лонгрида уже не является очерком, это информационная статья. Мы узнаем о том, что такое реактор и сколько их в мире.

В материале собрана информация о состоянии поражённой местности сейчас, подробности аварии, её последствия для человека и природы, истории «самопоселенцев», которые до сих пор живут в «зоне отчуждения».

И одна из таких историй, это история Бабы Ганны. Здесь мы встречаем портретный очерк. Описание жизни конкретного человека. «83-летняя баба Ганна живет в заброшенном селе Куповатое со своей 75-летней сестрой - инвалидом с детства».

Если говорить о композиции лонгрида, то стоит отметить, что авторы разделили материал на 4 части: «Чернобыль. 12 км до ЧАЭС», «Реактор», «Припять. 3 км от ЧАЭС», «Куповатое. 32 км от ЧАЭС». Причём, чтение лонгрида возможно только последовательно, часть за частью, прокручивая страницу. Панели навигации для перехода от одной части к другой в материале нет.

Лонгрид «День, когда началась война», это тоже проект «Коммерсантъ». Тема лонгрида - первый день Великой отечественной войны (22 июня 1941). Журналист начинает свой текст с описания Советского союза за 1 день до начала военных действий. За счет вырезок из газет тех дней показывается хронология событий.

Большая часть материала состоит из интервью с ветеранами. Цель данного лонгрида - привлечь внимание к подвигу, призыв к памяти, вызов к эмоциональной публицистике.

В лонгриде присутствует много иммерсионных мультимедийных средств. Все элементы самопроизводящиеся. Фотоэлементов отмечено 52, из них 18 фото- это портреты людей, которые дают свои комментарии про тот день. Так же походу текста встречается 3 аудиозаписи и 6 видео элементов.

Подкасты с радиосообщениями И.В. Сталина и Геббельса дают возможность читателю расширить информацию и погрузиться в прошлое. Способ подачи информации - линейный.

Анализ литературных источников позволил выделить ключевые черты жанра очерк. В ходе исследования было доказано, что под давлением интернета идет трансформация текстовых жанров, а именно публицистического очерка. Первичные признаки очерка сохранены в лонгридах.

Как можно увидеть из сравнения двух видов очерка, в печатном варианте материал нам дан в маленьком объеме, практически отсутствуют изображения, и другие мультимедийные детали. Текст никак не оформлен с точки зрения мультимедийной стороны. При анализе материала все очерковые черты были доказаны. Хроникальное построение, художественно-изобразительная лексика, наличие героя, конфликт, наличие авторского я.

В лонгриде же, наоборот, история развернута, комбинация жанров, присутствует обилие изображений. Мы также встречаем и видео, слышим голос героев. Дополнительно верстка лонгрида, все самые главные мысли выделены в отдельные плашки, они помогают не потеряться в тексте.

В классических газетных очерках используется более экспрессивная лексика, больше эпитетов, метафор, парцелляции и прочих средств выразительности. В лонгридах такие вещи встречается реже.

В ходе исследования лонгридов было обнаружено, что тексты включают в себя признаки других жанров журналистики. В большей части – это интервью и репортаж.

Вторичными признаками уже являются структура материала, организация. Перед нами уже не просто классический текст очерк, как в газете «Правда», тут мы видим соединение вербальных, аудиальных и визуальных средств передачи информации.

Это позволяет подтвердить гипотезу о том, что жанр очерка трансформировался в лонгрид.

Литература

1. Амирханова, Г. Р. Лонгрид: правила, примеры, сервисы [Электронный ресурс] / Г. Р. Амирханова. - URL: <http://bestapp.menu/longrid-pravila-primery-servisy>. (дата обращения: 20.10.2025)
2. Бергер Н.В. Использование очерковых форм в репрезентации материалов журналистских расследований (на примере судебного очерка) // Вестник ВолГУ. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. 2009. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ocherkovyh-form-v-reprezentatsii-materialov-zhurnalisticheskikh-rassledovaniy-na-primere-sudebnogo-ocherka> (дата обращения: 20.10.2025).
3. Гуревич С.М. Газета: вчера, сегодня, завтра. М.: Аспект пресс, 2004. с. 56.
4. Климко А.Ю. Портретный очерк в формате лонгрида // Медиасреда. 2017. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portretnyy-ocherk-v-formate-longrida> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Краснов Г.В. Очерк малая повествовательная форма // Вестник ЧГУ. 2006. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ocherk-malaya-povestvovatel'naya-forma> (дата обращения: 20.10.2025)
6. Прасковьяна, М. Богатые возможности и эффективные приемы публицистики / М. Прасковьяна // Жанровые особенности публицистики России XXI века : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. - Самара : Порто-принт, 2014. - С. 95-98.
7. Смелкова З.С., Ассуирова Л.В., Савова М.Р., Сальникова О.А. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты. М.: Флинта: Наука, 2003. С-128.
8. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: Учебное пособие / Жанры периодической печати: Учебное пособие Москва: Аспект Пресс, 2000. 312 с.
9. Шпилёва Дарья Вячеславовна. Лонгрид как актуальный журналистский метод подачи информации // Медиасреда. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/longrid-kak-aktualnyy-zhurnalisticheskii-metod-podachi-informatsii> (дата обращения: 20.10.2025).
10. ADPASS. Привычки медиапотребления: аудитория онлайн-СМИ предпочитает короткие форматы и тратит на чтение более 15 минут в день [Электронный ресурс]. — 22 марта 2023 г. — Режим доступа: <https://adpass.ru/issledovanie-rambler-co-privyчки-mediapotrebleniya-auditoriya-onlajn-smi-predpochitaet-korotkie-formaty-i-tratit-na-chtenie-bolee-15-minut-v-den/> (дата обращения: 21.10.2025).

Lukina I. G.

Korea University, Faculty of Media. South Korea, Seoul

FROM ESSAY TO LONGREAD: TRANSFORMATION OF THE GENRE SYSTEM IN MULTIMEDIA JOURNALISM

Supervisor: Haerin Shin, Associate Professor

Abstract: This article examines the transformation of the newspaper essay into the new longread format and compares the classic newspaper essay and the longread to identify commonalities and differences. Based on an analysis of print essays by Alena Tarenenko, "The Unwomanly Face of War," and Alexander Kots, "Chernobyl: 20 Years of Hell," and multimedia longreads by Kommersant Publishing House, "Land of Alienation" and "The Day the War Began," changes in the compositional and stylistic features of the genre are identified. The study showed that when

transitioning to a multimedia format, the essay retains its key characteristics, such as the author's position, the presence of a protagonist, a problem, a conflict, and a literary and journalistic style, but acquires new compositional features. The results allow us to consider the longread as a modified form of the essay, adapted to modern technologies.

Keywords: journalism genres; Genre transformation; essay genre; convergent journalism; longread; feature article

Лутс С.П.

Омский государственный университет путей сообщения, Россия

luts6405@mail.ru

ВЛИЯНИЕ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПОПУЛЯРНОСТЬ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Научный руководитель: Каравайская О.С., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается влияние продуктов массовой культуры, которые в разной степени отражают содержание и образы классических произведений, на популярность классической литературы. Для этого используются методы анкетирования и анализа. В результате исследования нами были выявлены основные формы массовой культуры, которые популяризируют классическую литературу среди читателей.

Ключевые слова: массовая литература, классическая литература, молодёжь, опрос, культура, потребление.

Сегодня трудно представить нашу жизнь без массовой культуры. День за днём каждый из нас не зависимо от рода деятельности, увлечений и желаний сталкивается с её продуктами. Например, в свободное время мы любим смотреть фильмы, сериалы и ролики в социальных сетях или слушать популярную музыку. Телевидение, реклама – тоже проявление массовой культуры.

Всё это – первый её признак: доступность для большинства населения. Чтобы понимать фильмы или песни, совсем не нужно иметь особенные знания и навыки, не нужно быть экспертом в чём-либо. Массовая культура близка жителям разных стран. Её восприятие не требует особых физических или моральных затрат – она воспринимается пассивно. Это второй признак. Третий: массовая культура имеет широкий тираж. Одно и то же произведение выпускается во многих экземплярах, а простой сюжет может использоваться в разных картинах. При этом масскульт имеет занимательный характер. Главная его цель – внимания зрителей. Это необходимо для привлечения клиентов, потому что массовая культура ориентирована на коммерческий успех –

четвёртый признак. В основном произведения, предназначенные для широкого потребителя, распространяются с помощью средств массовой коммуникации: телевидение, социальные сети, газеты и прочее [Минаков, Ханова, 2019, с. 51-52].

Сам термин «массовая культура» появился в 30-40-х гг. XX века. Он имеет неоднозначную оценку из-за своего влияния на культуру [Тихонова, 2013, с. 19-22]. С одной стороны масскульт делает культуру доступной для большинства людей, а также для людей из разных стран мира. С другой – он «усредняет» культуру и делает её проще. При этом не существует единого определения этого термина. Его смысл может меняться в зависимости от того, какие качественные характеристики выделяет автор [Пронькина, 2012].

В современной массовой культуре часто используются образы и мотивы, взятые из мирового культурного наследия: картины, музыка, мода и сюжеты. Особое место занимает классическая литература. Например, по мотивам книг снимают фильмы, сюжеты становятся идеями для рисунков и произведений массовой литературы. Такой интертекст влияет на популярность классической литературы.

В ходе исследования для проверки гипотезы мы провели опрос. Респондентам было предложено выбрать, какие явления массовой культуры побуждают их читать или перечитывать произведения классической литературы. Мы рассматривали фильмы и сериалы, снятые по мотивам произведений, например, Мастер и Маргарита (2024г., реж. Михаил Локшин), Иван Васильевич меняет профессию (1973г., реж. Леонид Гайдай), Герой нашего времени (2006г., реж. Александр Котт – сериал); мемы, основанные на сюжете книг; и отсылки на произведения, деятелей классической литературы. Например, в песни Лопу “Комета” используются строчки из стихотворения А.С.Пушкина [Пушкин, 1984, с. 362-363]:

*Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя, <...>*

Ещё одно рассмотренное нами явление массовой культуры – буктрейлеры. Это короткие видеоролики, рассказывающие в произвольной художественной форме о книгах. Такой ролик, как правило, похож на трейлер фильма [Инсапова, 2025, с. 459].

Итак, всего в нашем опросе приняли участие 35 респондентов. В основном это студенты от 18 до 25 лет. Участникам опроса было предложено ответить на вопросы с помощью программы Google Forms.

По результатам исследования большинство опрошенных хотят перечитывать книги после просмотра его экранизации и соответствующего буктрейлера. В вопросе о влиянии мемов мнения разделились поровну. У 51% опрошенных не возникает желания перечитывать или читать литературу, если они сталкиваются с отсылками к ней в произведениях массовой культуры. Однако некоторые респонденты отмечают, что всё зависит от качества контента.

Таким образом, большинство продуктов массовой культуры в той или иной степени привлекают внимание потребителей к произведениям классической литературы. Наиболее эффективно с этим справляются фильмы, снятые по мотивам книг. Простые упоминания произведений, их цитирование меньше всего влияют на читателей. Во многом эти процессы зависят от самой продукции, её качества. Например, чем интереснее буктрейлер, чем лучше он сделан, тем больше людей он будет заставлять прочесть книгу.

Литература

1. Инсапова И. Р. Буктрейлер как средство активизации читательской деятельности // Вестник науки. - 2025. - №1. – С. 459-463.
2. Минаков И. П., Ханова Руфина Вильсоновна Феномен массовой культуры // Социально-гуманитарные знания. - 2019. - №10. – С. 51-55.
3. Пронькина Анна Владимировна Массовая культура как культурологическая категория // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. - 2012. - №34.
4. Пушкин А. С. // Сочинения. В 3-х т. Т.1. Стихотворения; Сказки; Руслан и Людмила: Поэма. – М.: Худож. Лит., 1985. – С. 735
5. Тихонова В. А. Массовая культура: к вопросу о сущности понятия // Вестник МГУКИ. - 2013. - №5 (55). – С. 19-22

THE INFLUENCE OF MASS CULTURE ON THE POPULARITY OF CLASSICAL LITERATURE

Scientific adviser: Karavayskaya O.S., Candidate of Philology, Associate Professor

Abstract. The article examines the influence of mass culture products, which reflect the content and images of classical works to varying degrees, on the popularity of classical literature. For this purpose, we use methods of questioning and analysis. As a result of the study, we have identified the main forms of mass culture that promote classical literature among readers.

Keywords: mass literature, classical literature, youth, survey, culture, consumption.

Наджиева Ф.С.

Бакинский славянский университет, Азербайджан

flora_nadji@mail.ru

ФУНКЦИИ ПЕЙЗАЖА В СОВРЕМЕННОЙ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПОЭЗИИ НА ВОЕННУЮ ТЕМУ

Аннотация. В статье рассматриваются функции природных описаний в современной азербайджанской поэзии на тему Карабахской войны. Сегодня эта поэзия составляет значительный пласт азербайджанской литературы. К теме 44-дневной войны обращаются поэты самых разных поколений. Их стихи о войне объединяет гражданственность позиции, патриотический пафос и высочайший лиризм. При всём различии подходов к теме, своеобразие творческого почерка каждого из авторов в большинстве из стихотворений присутствует обращение к природе, природным описаниям, которые выполняют самые разные функции. На материале произведений ряда наиболее ярких авторов в статье прослеживаются формы использования пейзажных описаний, их основные функции в структуре того или иного стихотворения.

Ключевые слова: азербайджанская поэзия, патриотическая лирика, тема Карабахской войны, художественные функции пейзажа

Поэзия о Карабахской войне сегодня составляет весьма значительный пласт азербайджанской литературы. Стихи как наиболее оперативный (по сравнению с прозой) жанр литературы начинают появляться с первых же дней войны в средствах массовой информации, в социальных сетях, становясь доступными широкой аудитории. Борьба за освобождение захваченных земель, горечь от потери родных земель, боль от смерти родных и близких, отдавших свои жизни в борьбе с врагом, тоска по оставленным домам, обостренное чувство ностальгии по прошлой жизни и многое другое составило тематику многих стихотворений, азербайджанских поэтов, посвященных Карабаху.

Интерес к теме, начавшись в годы войны, продолжается и после славной победы и полного освобождения Карабаха. Всё это время наряду с высоким патриотическим подъёмом, переживаемым каждым гражданином, чувством единения перед общей бедой наблюдается острая необходимость в поэтическом слове. В результате возникает актуальный диалог между поэтом и читателем, в равной степени охваченных патриотическим порывом, гражданственностью позиции.

Множество прекрасных образцов, созданных поэтами в военный и послевоенный периоды так называемой 44-дневной войны, открывают целый спектр проблем перед исследователями литературы. Несомненно, эти произведения как факт национальной литературы конкретного периода, написанные на определенную тему, нуждаются в тщательном изучении. Это проблемы систематизации, типологизации, поиска характерных особенностей этой поэзии, анализа своеобразия элементов её содержания и формы, рассмотренных с самых различных ракурсов, прежде всего, с точки зрения индивидуальных стилей и подходов к раскрытию темы войны в литературе. Одним из интересных ракурсов анализа этой поэзии, на наш взгляд, является и рассмотрение художественных функций и роли природных описаний в раскрытии военной темы.

В литературоведении имеется достаточное количество работ, посвященных роли пейзажа в художественном произведении. Надо отметить, что порой мнения исследователей по этому поводу расходятся. Нередки высказывания о том, нужны ли вообще описания природы в литературном произведении. Тем не менее, большинство исследователей литературы подчёркивают большую роль и значение природных описаний в структуре художественного произведения [Толова, 1993, с. 12].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что в азербайджанской военной поэзии природные описания играют ключевую роль в раскрытии авторской позиции, индивидуальной концепции видения и показа военных событий теми или иными авторами. Используемый каждым из авторов арсенал поэтических средств для создания отдельных эпизодов или общей

картины войны в соотношении с природными описаниями помогает понять основную авторскую идею.

В качестве основного объекта анализа мы обращаемся к отдельным, наиболее значительным авторам. В частности, мы акцентируем внимание на роли и назначении природных описаний в них, пытаюсь выявить основные функции пейзажных элементов, рассмотреть формы и способы их репрезентации в тексте и связь с основной идеей произведения. И здесь открывается очень много интересного. Прежде всего, ещё раз демонстрируется теснейшая связь человека с окружающей его природой, неотъемлемой частью которой он является. И самое главное, природа выступает не как объект защиты со стороны человека, но больше как хранитель, спаситель, призванный помочь человеку в тяжелейших условиях, в данном случае, в условиях войны.

Обращаясь к отдельным поэтическим образцам, созданным самыми разными авторами, использующими в своих произведениях природные описания, мы наблюдаем, с одной стороны, некую общность. Так, например, это выражается в обращении к одним и тем же темам, общем патриотическом пафосе, вере в победу. С другой стороны, даже написанные на одну и ту же тему, описывающие сходные ситуации произведения отличаются друг от друга. Прежде всего, по стилю описания, выбору средств художественной выразительности, обращению к самым разным природным элементам и их метафорической интерпретации, символической подаче, художественной трактовке и т.д.

Если говорить об основной, генеральной общности, то, конечно же, это обращение многих авторов военной поэзии к одному из важнейших природных явлений, каковой является Земля. Для любого человека, понятие «земля» – это, прежде всего, обозначение конкретного места его обитания, которое приобретает для него сакральное значение и приравнивается к более глубокому понятию «родина». Родная земля для любого человека – это, в первую очередь, место, где он родился и вырос. Но вместе с тем, это и его страна, и отдельный регион или город и даже небольшое село.

У Рафаила Тагизаде, поэта, публициста, переводчика, автора многих патриотических произведений на тему войны, уроженца Карабаха, ветерана войны, принимавшего участие в боевых действиях за освобождение родной земли, есть проникновенное стихотворение под названием «Карабах», в котором он говорит о своей «земле»:

*КАРАБАХ – это,
где бы ни был я,
как мать держащая меня
в своих крепких объятиях
ЗЕМЛЯ.* [Тагизаде, 2023, с. 12]

В этом стихотворении поэт уподобляет свою «землю», свой Карабах матери, держащей его как ребёнка «в своих крепких объятиях». Вместе с тем, в другом стихотворении «Воспоминания» понятие «земля» сужается, но при этом не теряет своего значения, а лишь приобретает более сокровенный и в то же время конкретный смысл. Здесь мы видим не весь регион, а лишь маленькое село, разрушенное до основания, в одном из городов Карабаха – Агдаме, откуда родом и сам поэт. Это его родная земля, его «малая родина». Но при этом не менее значимая и дорогая. Уже после освобождения поэт напишет о ней:

*Прижавшись щекой своей к земле моей родной,
я в том нахожу утешенье, что есть она,
что стала она моей, теперь уж навсегда.
Мне от неё остался воспоминаний свет,
хранящий всё, что было и чего уж больше нет.
Когда-то ребёнком, юношей, я жил на ней,
она живой свидетель прежней жизни моей.* [Тагизаде, 2023, с. 12]

«Земля» – так называется стихотворение молодой азербайджанской поэтессы Нилуфер Шихлы, живущей в Москве и создающей свои произведения на русском и азербайджанском языках. Широко использует автор в этом стихотворении, написанном уже после победы, яркий метафорический ряд. Прибегая к приёму олицетворения, она наделяет землю

человеческими эмоциями, ощущениями, показывая всю гамму чувств захваченной, поправленной земли, которая после многих лет наконец услышала голоса своих освободителей:

В тяжелой дреме была Земля.

Сейчас она глаза открыла...

Видно, уже издалека

Она родных своих узнала,

И к ней идущих джигитов

Такие родные голоса

Услышала Земля,

Услышала Земля! [Наджи, 2022, с. 132]

В стихотворении «Иду в Карабах» поэта Ага Савалана говорится о взаимной любви человека и его родины. Родная земля – это не просто абстрактно понимаемая категория, это всё, что в ней есть, это её горы, сады, родной очаг, отчий дом. Лирический герой говорит о взаимном притяжении человека и его родной земли. Не только он стремится к ней, но и она зовёт его к себе.

Это моя гора, к своей горе иду,

Это мой сад, к своему саду иду,

К своей земле, к очагу своему иду..

К зовущей меня к себе земле своей иду,

Я в Карабах иду! [Ağa Savalan]

Айдан Хандан также пишет про «зов Земли». В дни, когда всё ещё идут бои, она публикует стихотворение, в котором, предчувствуя скорейшую победу и освобождение захваченных земель Карабаха, пишет:

Что это, сон ли вижу я, о Боже?!

Мечты сбываются мои, быть может?

Слышу я сейчас, как народа сердце

В унисон победным звукам бьётся!

Только вперёд! Пути обратно нет!

*Нас Карабах зовёт, и он нас ждёт,
Из плена долгого освободим,
И снова в райский сад его мы превратим.* [Наджи, 2022, с. 18]

Она рисует полные оптимизма картины будущего Карабахской земли, на которой появятся «ростки любви».

*Те, кто земли свои потеряли,
Забыв о разлуке, их обретут,
И на каждой пяди земли родной
Новые ростки любви прорастут.* [Наджи, 2022, с. 18]

Земля – это один из основных образов в поэзии о Карабахской войне. Заур Устадж, как и многие поэты, обращается к «родной земле», как к «матери», с которой он, наконец, встретится после долгой и мучительной разлуки.

*Раскрой свои объятия,
к тебе иду, Земля моя.
Ты знаешь ведь, как часто
в дверь твою стучался.
И каждый раз, взяв в руки флаг,
к тебе я собирался.
Теперь уже настало время,
решенье принял я.
Теперь бесповоротно
иду к тебе, ты жди меня.* [Наджи, 2022, с. 78]

«Земля» для человека – это также и священное место, ради которого он готов пожертвовать своей жизнью. Родной землёй, которую нужно защищать, считает Азербайджан и русский по национальности Дмитрий Солнцев, герой стихотворения Джошгуна Ибрагимли. Это реальный персонаж, шехид, отдавший свою жизнь за свою Родину – Азербайджан. В «мысленном письме» своей сестре Дмитрий говорит:

*Пусть я русский, но это родина моя,
Баку – моё сердце, Азербайджан – душа.*

Я родился в Баку, с ним тесно связан я,

Хлеб сладок здесь, чист воздух, целебна вода. [Поэзия Победы, 2025, с.7]

Родная земля, за которую отдал жизнь генерал Полад Гашимов, не доживший до Победы, рисуется Афаг Шихлы в её стихотворении «Генерал» как последнее пристанище героя. Ему не довелось увидеть наступательных действий его солдат, поэтому, обращаясь к нему, А.Шихлы пишет:

Покойся с миром, генерал,

За землю нашу идут бои,

Если б мог видеть ты и знал,

Как наступают бойцы твои. [Наджи, 2022, с. 47]

Одним из ярчайших символов Карабахской земли является красивейший цветок Хары-бюльбюль, произрастающий только в этом регионе Азербайджана. В стихотворениях о войне он стал символом не только этого региона, но и всей азербайджанской земли, символом борьбы за неё, символом стойкости и мужества, верности и любви к родине. Очень многие поэты обращаются к этому образу, создавая неповторимые образцы проникновенной лирики. Айдан Хандан в своём одноименном стихотворении, обращаясь к Хары-бюльбюль, пишет:

Чтоб аромат твой вдохнуть,

Чтоб к груди твоей прильнуть,

Чтоб тебя себе вернуть,

Мы жизнь отдали, Хары бюльбюль!

...

Дороги, что к тебе вели,

Бойцы преодолеть смогли,

А многие там погибли,

Не плачь по ним, Хары бюльбюль! [Наджи, 2022, с. 21]

К образу розы, любимого цветка всех восточных поэтов, обращается в своём одноименном стихотворении Рафаил Тагизаде. Для лирического героя – это символ покинутой когда-то родины. Он с ностальгией вспоминает о розовом кусте, когда-то растущем во дворе вынужденно покинутого им

давным-давно родного дома. Его беспокоит судьба этого цветка, который олицетворяет для него его землю, его родной дом.

*Роза, распустившаяся
в опустевшем дворе
безлюдного квартала,
впитался ли твой аромат
в остатки стен разрушенных домов,
в высохшие деревья,
в бесследно исчезнувшие дороги?
Ты, как и прежде, алая, скажи?*

*Роза, распустившаяся
в опустевшем дворе
безлюдного квартала. [Поэзия Победы, 2025, с.7]*

Но родная природа – это не только предмет ностальгии, любви к родине, тоски по ней и острое желание вернуться в её лоно. Природа – это ещё и хранитель, спаситель, сила, способная помочь человеку в трудную минуту. Во многих стихотворениях о войне присутствует страстный призыв к природе о помощи и вера в то, что она защитит, спасёт.

Лирическая героиня стихотворения Улдуз Гасым, отправляя сына на войну, уверяет его:

*Мать будет небо за тебя молить,
Молить от солнца жара оградить,
Молить, чтобы дожди остановить.*

Сынок, иди, но возвратись назад. [Поэзия Победы, 2025, с.7]

А лирический герой молодого поэта Интигама Яшара уверен:

*Небеса ... они последняя надежда,
Они протянут руку тем, кто на земле...
Не остановятся они на полпути,*

Пусть поздно, но помогут тем, кто на земле. [İntiqam Yaşar]

Особенно проникновенно звучат строки Ульвии Эййубовой в её стихотворении «Осень», которое получило большую популярность. Оно, можно сказать, было на слуху у всех в дни, когда шла война:

Осень, я об одном прошу тебя,

Не торопись...

Пусть запоздает снежная зима.

Ведь ещё остались земли под пятой врагов,

И наши воины на полях боёв.

Пусть Бог поможет им,

И ты будь мягкой, не спеши,

Не проливай свои дожди.

Ты тучи придержи, ты поскупись

И воду смешивать с землей не торопись.

Пусть будут лёгкими солдатские шаги,

Когда высоты будут брать они. [Наджи, 2022, с. 192]

Героями стихов о войне становились и конкретные города на оккупированных землях. Вот, например, одноименное стихотворение о городе Лачин в прекрасной поэтической интерпретации Афаг Шихлы:

Мне прошлой ночью приснился Лачин:

С гордо поднятой седой головой,

С тоской во взгляде могучих вершин

И посеревших в разлуке равнин...

...

Так захотелось мне его обнять,

Как мучила разлука, рассказать...

Уже осталось мало, потерпи!

Мы долго шли к тебе, ты нас прости. [Наджи, 2022, с. 49]

О том же городе, но с несколько другой интонацией говорит поэт Захид Халил. Он обращается к городу Лачину как к родному человеку, который был в плену у врага тридцать лет. Поздравляя его с освобождением, он по этому поводу выражает не только свою радость, но и радость всего природного

мира, в котором с победой ожили леса, ярче стало светить солнце, весело резвятся животные. В таком же духе написаны стихи Захида Халила, посвященные другим освобожденным азербайджанским городам: Агдаму, Кяльбаджару, в которых также человек и природа представлены в неразрывном единстве.

Образы шехидов, бойцов, отдавших жизни в борьбе за освобождение своих земель, вполне естественно занимают центральное место в поэзии о Карабахской войне. Так, о них пишет Афаг Шихлы в своём стихотворении «Генерал», посвященном шехиду генералу Поладу Гашимову:

Гордо бьются наши сердца,

Расплата не за горою.

Отстоим мы тебя земля,

Жизни шехидов ценою. [Наджи, 2022, с. 47]

Упоминает о шехидах и Шахрун Сулейманова в своём стихотворении «Парад Победы»:

Идут незримо по Площади победы,

Те воины, кого сегодня с нами нет,

Это отдавшие жизнь свою шехиды.

С небес будет светить всем нам их вечный свет. [Наджи, 2022, с. 249]

В этом стихотворении автор указывает и названия всех азербайджанских городов, освобожденных после тридцати лет оккупации, которые также незримо участвуют в Параде победы:

Вот перед нами Джебраил и Губадлы,

Зангилан и Физули с победным флагом,

Агдам и наша несравненная Шуша,

А вот и Кяльбаджар, Лачин, шагают рядом. [Наджи, 2022, с. 248]

Шехидам посвящено и стихотворение «Головы своей не склоняй...» Ширин Буньятовой. Здесь она обращается к матери, жене, детям, сестре шехида. Она говорит о матери шехида, которая не должна склонять головы, так как «Родине героя-сына подарила», о жене, горе которой разделяет весь народ, о детях, для которых «гордость за отца опорой в жизни станет», о

сестре шехида, в словах которой будет жить «имя героя-брата». Поэтическое определение «шехидства» в лаконичной форме выражено в концовке стихотворения Ш.Буньядовой:

*Шехиды – это слёзы, застывшие в глазах,
Шехиды – это символ бессмертия для нас,
Шехиды – это память в истории томах,
Это путь, начертанный для каждого из нас...* [Буньядова, 2023, с. 23]

«У всех есть родина своя...». Так называется стихотворение Севиндж Нуругызы, в котором в поэтической форме ещё раз подчёркивается святость для каждого человека понятия «родина», бессмертия шехидов – людей, отдавших свои жизни в борьбе за родную землю. И главное – ещё раз подчёркивается извечная, нерушимая связь человека с окружающей его природой.

*В воде улыбка солнца вновь отразится,
Всё вокруг в покров зелёный облачится,
Снег в горах растает и в сель превратится,
Дождь с небес нам прошепчет, струями звеня,
Прошепчет ... у всех есть родина своя.*

*Маки алые на склонах гор зацветут,
Все беды, как маки, когда-то отцветут,
Вознесётся душа шехидов в небеса,
Сквозь облака прошепчет, глядя на тебя,
Прошепчет... у всех есть родина своя.* [Поэзия Победы, 2025, с. 7]

В мировой поэзии, в частности, в азербайджанской поэзии, во все времена природные описания занимали значимое место в структуре произведения. Военная поэзия, посвященная Карабахской войне, в этом смысле не явилась исключением. Можно сказать, что в ней эта тенденция проявляется наиболее ярко и выразительно, определяя основную, доминирующую особенность её поэтики.

Природные описания в азербайджанской военной поэзии о Карабахе превалируют над батальными сценами, призывами к ненависти, к отмщению. Она вся построена на любви к родине, ностальгии по оставленным домам, горечи от потери близких, недопустимости новых войн. И в этом смысле эта поэзия хранит в себе ещё множество художественных ходов и эстетических находок, нераскрытых смыслов и возможных прочтений, а потому требует к себе большого внимания исследователей.

Литература

1. Буньядова Ш. Головы своей не склоняй // журнал «Mütərcim». – 2023. – № 48. – с. 23.
2. Наджи Флора. Тетрадь переводчика. – Баку: Изд-во «Elm və təhsil», 2022. – 280 с.
3. Поэзия Победы // газета «Мир литературы». – 2025. – № 09 (204). – с. 6-7.
4. Тагизаде Рафаил. Стихи // Мир литературы. – 2023. – № 09 (180). – с. 12.
5. Толова Г.Н. Пейзаж в литературе и искусстве. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1993, 52 с.
6. Ağa Savalan. Qarabağa gedirəm. URL: <https://azgundem.az/manset/1026-aa-savalan-qarabaa-gedrm.html>
7. İntiqam Yaşar. Şeirlər. URL: <https://edebiyyatqazeti.az/news/poeziya/5120-kimden-soz-dusse-de-senden-dusmesin-bir-de-qayitmayim-adin-terefe>
8. Zahid Xəlil. Gözün aydın, ay Laçın. URL: <https://525.az/news/155976-gozun-aydin-ay-lacin-zahid-xelilin-seirleri>

Nadjieva F.S.

Baku Slavic University, Azerbaijan

FUNCTIONS OF LANDSCAPE IN CONTEMPORARY AZERBAIJANI WAR POETRY

Abstract: This article examines the functions of landscape and natural descriptions in contemporary Azerbaijani poetry on the Karabakh War. Today, this poetry constitutes a significant part of Azerbaijani literature. Poets of various generations address the theme of war. Their war poems are united by a civic-minded stance, patriotic pathos, and supreme lyricism. Despite the diverse approaches to the theme and the unique creative styles of each author, most of the poems feature references to nature and natural descriptions, which serve a variety of functions (indicating the place and time of the action, creating a backdrop, expressing the author's position, admiring the beauty of native nature, etc.). Using works by several prominent authors, this article explores the primary functions of landscape in each poem.

Keywords: Azerbaijani poetry, patriotic lyrics, theme of the Karabakh War, artistic functions of landscape

АУТЕНТИЧНЫЕ МОТИВЫ В СИНОПСИСЕ ОПЕРЫ

«ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

Аннотация. Программное произведение Александра Сергеевича Пушкина роман в стихах «Евгений Онегин», над которым автор напряжённо работал около восьми лет, изначально предполагая, что о печати его «не стоит даже думать», однако «с переменной министра авось напечатают» и ради этого великий поэт был «готов хоть в петлю», по недоразумению принято считать историей о неразделённой любви с непроработанными сюжетными линиями и персонажами и открытым финалом. Проведённое научное исследование показало, что в самом лучшем творении великого поэта мы имеем дело с его гениальным творческим наследием. Такое предположение позволяет предложить первую в истории непротиворечивую версию толкования, которая наполняет единым смыслом весь роман, объясняет его во всех его нюансах. И даже позволяет списком конкретных тезисов постулировать ту самую глубину и мудрость поэта, которая до сих пор неявно ощущалась всеми серьёзными исследователями-пушкинистами. На этой основе удалось предложить идею и принципы построения первого в истории аутентичного либретто к одноимённой опере.

Ключевые слова: опера, либретто, Пушкин, Евгений Онегин, Татьяна Ларина, роман в стихах, партитура, синопсис

Самое лучшее, любимое и выстраданное на протяжении десятилетия произведение А. С. Пушкина роман в стихах «Евгений Онегин» неверно трактуется как история о неразделённой любви. Однако при более-менее глубоком погружении в текст великого произведения обнаруживается, что на самом деле оно представляет собой не любовную историю, а написанное в условиях жёсткой цензуры на рубеже двух эпох (до и после восстания декабристов) политическое завещание великого поэта, над которым он усердно трудился на протяжении почти десяти лет. Единственными темами «настоящей любви» в романе являются: всепоглощающая любовь Владимира Ленского к Ольге Лариной и пламенная привязанность автора к красоте русского края.

В романе в стихах Татьяна Ларина вместе со всеми деревенскими и столичными помещиками на фоне великолепных зарисовок природы символизирует любимую поэтом, при этом больную, неустроенную страну «полурабов, полугоспод» Россию тех далёких лет. В которой Ленский являет собой единственное творческое начало. Персонаж Евгений Онегин с его

галлицизмами и образом денди олицетворяет коллективную Европу, в первую очередь, – Францию и Англию.

По сюжету юная и неопытная Россия неумело и безумно переняла культурные традиции [Батюшков, 388-389] и литературу [Батюшков, 383-384] Франции, а также английскую моду [1, XXIII] («влюбилась то ли в ангела-хранителя, то ли в коварного искусителя»). Положительно это закончиться не могло, и в результате в соответствие с модным французским этикетом был убит единственный по-настоящему образованный «пылкий» дворянин Ленский. Какое-то время Татьяну на его могилку за ручку водила младшая сестра. Но после её отъезда с уланом Таня, которая днями и ночами блуждала по округе, почему-то стала обходить место упокоения своего «брата» [7, XIV] стороной. Оно оказалось всеми забыто [7, VII]. Получается, «пылкое», искреннее и поэтому пока ещё наивное творчество начинающего поэта в такой недружественной среде так и не успело оформиться. А сам убитый во французском ритуале уникальный положительный герой произведения был забыт равнодушным и на тот момент примитивно организованным родным отечеством. Общество петушковых и скотининых, вероятно, даже не сообразило что потеряло свою единственную надежду на нравственное и интеллектуальное возрождение.

Необходимо осознавать, что в романе в стихах главный женский персонаж Таня Ларина в отличие от Онегина с Ленским не получила никакого воспитания и образования. Отец даже не знал какие книги она читает [3, XXIX], мать была поглощена гостеприимством и хлопотами по хозяйству, а гувернёров Ларины дочерям по какой-то причине не нанимали. В результате обе сестры в произведении ведут себя крайне недостойно и просто опасно для репутации семьи: старшая первой пишет письмо совершенно незнакомому [3, V] взрослому мужчине, образ которого она себе сочинила из романических антигероев, а младшая за десять дней до собственной свадьбы в каком-то безумном забытии танцует с этим изгоем общества [2, V] весь бал напролёт. В попытках обосновать поверхностное толкование некоторые исследователи высказывают необоснованные допущения. Например, Юрий Михайлович

Лотман безапелляционно указывал на то, что *«Татьяна, конечно, владела бытовой русской речью»* [Лотман, 221]. Однако в романе об этом нигде не говорится, зато прямо указано:

*«Она по-русски плохо знала,
Журналов наших не читала
И (проживая в русскоязычной среде) выражалась с трудом
На языке своем родном»* [3, XXVI],

– получается, она не вполне понимала даже собственную няню, – единственного своего близкого человека, с которым, как справедливо отмечал сам Юрий Михайлович, у Тани такой же *«социальный конфликт»* [Лотман, 218] как со всеми многочисленными [3, XXXIV] соседями. Маленькая девочка разговаривает с няней на разных языках [3, XIX-XX], даже грубит ей [3, XXXV], няню это явно эмоционально задевает, но образумить больного ребёнка и предотвратить предосудительный поступок, опасный для репутации всей гостеприимной семьи, она даже не пытается, скорее всего Таня просто неуправляемая. Лишь называет «воспитанницу» несколько раз *«больной»*, *«нездоровой»*. В результате к мнениям вроде *«Татьяна в точности повторила модель жизненного подвига, который с детства бессознательно переняла от няни (поэтому она и «русская душою»)»* [Studia] необходимо относиться критически.

«Дика, печальна, молчалива», Татьяна Ларина пряталась от людей. Нелюдимая и плохо знающая русский язык, она росла на сентиментальном *«вредном вздоре»* [3, XXXI], без которого *«была бы совершенно немым существом»* [Белинский, 414]. В романе маленькая [3, XVIII][5, XLV][8, XLV, ср. 8, XX; XXVII; XLIII] девочка постоянно замирает перед окнами [2, XXV][3, V; XXXVII][4, XI][7, XLIII] либо бесцельно бродит [3, XXXVIII][7, XV; XXVIII; LIII], днём и ночью [7, XX], наяву и в грёзах [5, XIV]. А ещё постоянно дрожит [3, XXXVI; XXXIX][5, VI], иногда с высунутым языком [3, XXXII]. Пушкин посреди «болтовни» [Пушкин: 1977, 59] [Пушкин: 1977, 180], которой тщетно пытался научить будущих декабристов, старательно на протяжении всего романа в стихах описывал у некрасивой [2, XXV]

патологически бледной деревенской девочки пугающую болезненную клиническую симптоматику. Воображаясь «жеманными» [Байрон, 118] «скучными дурами» [Пушкин: 1995, 123], Татьяна воспринимается персонажами романа «унылой» [4, XI], «странный» [7, XLVI]. Она жалуется Онегину на то, что её никто не понимает, но как её понять, если она «*по-русски плохо знает*»? Среди «бессчётного» [3, XXXIV] числа помещиков она одинока. Её рассудок по собственному заявлению «*изнемогает*», но по факту он в лучшем случае ещё не сформирован, а в худшем – замутнён. В первом своём (надо предполагать, исключительно искреннем и чистом) любовном письме она жалуется, что вынуждена безальтернативно «*гибнуть*», и это никак не коррелирует с попытками увидеть в образе пушкинского персонажа «Татьяна Ларина» некую особенную идеальность или «русскость», на которую, например, некоторые учителя в школах пытаются ориентировать своих учениц. А ведь настоящие национальные художественные персонажи с лёгкостью находят более здоровые альтернативы. Например в русских сказках женщины не гибнут, не сдаются, не замыкаются в себе, – они отправляются на поиск суженого, остаются верными ему и себе и спасают его своей бесконечной любовью. И при необходимости даже способны оживить! Татьяна Ларина же в принципе не могла явиться образчиком «русскости» или «идеальности», которым её часто пытаются представить. В результате ещё при живом отце при наличии старшей сестры чай гостям разливала совсем маленькая Оля [2, XXXIV][3, XXXVII]. Можно было бы предположить, что младшей сестре просто нравилось ухаживать за гостями. Пусть так, но это лишь подчёркивает тот обстоятельство, что Тане кроме бесцельных блужданий и чтения «*опасной*» [3, X] бульварщины не нравилось ничего. Это был просто отстающий в развитии, – или даже психически больной, – ребёнок, – персонаж, с помощью которого автор центрального произведения русской литературы реализовал свой авторский замысел.

Нужно отдавать себе отчёт в том, что психическая болезнь главных персонажей – излюбленный литературный приём великого поэта. Пушкин использовал его в целом ряде своих бессмертных творений, например, в

«Медном всаднике», «Моцарте и Сальери», «Дубровском» и некоторых других. И обоснованное допущение о том, что аналогичный художественный инструмент был использован и в «Евгении Онегине», позволяет построить цельную и непротиворечивую аутентичную версию первого отечественного романа в стихах.

Дворянское общество в романе в целом описано в крайне неприглядном свете [2, XXXV][5, XXVI][7, XLVIII]. В доме князя никто из тех, кто княгине *«кланялся ниже»* [8, XV], не защитил её, замужнюю светскую даму, от открытых навязчивых домогательств *«неисправленного чудака»* [8, XL]. Вроде бы в деревне к Татьяне Лариной сватаются три жениха, но все они сомнительной наружности [6, V]. Набоков искренне удивляется почему Пушкин *«приглашает повесу и скандалиста Буянова после объятий больной сифилисом проститутки к Татьяне на именины и позволяет ему в гл. 7, XXVI, 2 просить Таниной руки»* [Набоков, 163]. Отсутствие достойных женихов негативно характеризует саму Таню и все дворянское общество деревенских скотининых и буяновых в целом.

По Успенскому, заключительная сцена является *«проповедью тупого, подневольного, грубого жертвоприношения»* [Успенский, 430]. Татьяна Ларина в финале обесценивает любовь [8, XLV] и тут же сама, находясь в законном браке, признаётся в любви [8, XLVII] мужчине, с которым, если разобраться, почти не знакома. При этом в соответствии с сентиментальными опасными и вздорными стереотипами прогоняет объект своего первого и единственного влечения [8, XLVII] и заявляет, что будет верна мужу, которого она с радостью поменяла бы на привычный сельский уклад [8, XLVII] и которому она только что фактически изменила [8, XLVII], признавшись в любви целующему ей руку Онегину. Открытый финал предполагает бесконечное число вариантов исхода, например Таня могла тут же передумать. Ведь, *«воображаясь»* [3, X] романической Юлией, она запросто могла *«не соглашаясь, позже согласиться»* [Байрон, 118].

Лейтмотив действия – негативные последствия от безумной и незрелой «влюблённости» и бестолкового копирования чужой культуры, литературы,

моды, традиций нашим родным, уникальным и бесценным, однако незрелым на тот момент Отечеством. В такой обстановке единственное творческое начало не успело сформироваться, погибло и было предано забвению. Фабула сценария должна предусматривать не тщательное раскрытие сюжетной линии (она в Романе крайне скудна), а создание глубокой, красивой и талантливой художественной картины. Привлечённому ею замороженному зрителю она должна дать богатую пищу для собственных продуктивных размышлений.

Постулаты синопсиса

Бурная молодость воспитанного в европейском духе дворянина Онегина была полна любовных побед. Жизнь в беспечной роскоши [1, XXIII; XXXVI] не способствовала взрослению [1, XXV] и накоплению положительного опыта творческих достижений [1, XLIII]. Зато разгульное существование денди подразумевало значительные траты, которые превосходили доходы семьи. Познав в светских баталиях *«брань, и саблю, и свинец»* [1, XXXVII], он всем этим в конце концов пресытился. *«Порядка враг и расточитель»* [1, LIII] пытался было помогать отцу, но безрезультатно: тот *«понять его не мог»* и, слабо разбираясь в вопросах экономики, – в результате разорился. Поскольку расточительный и ветреный Евгений нигде не трудился, после смерти отца ему пришлось отказаться от прав на родовое имение чтобы не выплачивать долги. Возможно он *«предузнал издалека»* о возможной скорой кончине богатого дядюшки. Благодаря открывшемуся наследству, денди получает практически неограниченный доступ к ресурсам, которые не зарабатывал. Жизнь за чужой счёт поощряет его безделье, скуку и как ни парадоксально, способствует всё большему озлоблению на всё то, что являлось источником его биологического благополучия. Среди примитивно устроенного [2, XI] сельского общества пустяковых, скотининых и буяновых у него растёт ненависть [3, II] ко всему окружению. Родные для Тани Лариной природные ландшафты вызывают у Онегина тоску. Образованный Ленский хотя бы читал Ольге романы и рассеянно играл с ней в шахматы [4, XXVI], а вот Онегин с Таней, похоже, совершенно не имели общих интересов.

Провинциальные помещики считали офранцузенного чужака опасным: вроде бы обычный выскочка, неуч и сумасброд, но что-то в нём они видели такое, что мешало им как прежде вести привычный размеренный образ жизни. Те, кто зевал в церкви и постился всего два раза в год [2, XXXV], обзывают Онегина атеистом и вольнодумцем («франк-массоном»). Он для них как бельмо в глазу. Между разговорами про дождь, про лён, про скотный двор они завидуют ему [2, V], злословят и распускают сплетни. Он прячется от всех, но в итоге «от делать нечего» [2, XIII] сходится с прибывшем из Гёттингена соседским помещиком Владимиром Ленским.

Данный персонаж олицетворяет единственное творческое начало во всём романе. Искренние и чистые чувства счастливого Владимира к деревенской девочке символизируют наполняющую любовь молодого русского поэта к Отчизне. Тема любви Ленского должна стать в опере одной из центральных сюжетных картин и её украшением.

Описание невесты молодого поэта не оставит равнодушным ни одного мужчину. На наш взгляд, в большинстве постановок гениальнейшей оперы великого Петра Ильича художественный потенциал её прекрасного образа, как и великолепие природных зарисовок, остались не вполне реализованными:

*«Всегда скромна, всегда послушна,
Всегда как утро весела,
Как жизнь поэта простодушна,
Как поцелуй любви мила;
Глаза, как небо, голубые,
Улыбка, локоны льняные,
Движенья, голос, легкий стан».*

К сожалению, внешняя красота Ольги Лариной не гармонировала с предосудительностью её легкомысленного поведения. Очень хочется списать это на младость лет, – слишком уж идеальный [2, XXIII] образ Оли Лариной описал нам великий поэт.

Её старшая сестра Таня в романе тоже вела себя невоспитанно, в остальном изображена её полной противоположностью: часто целыми днями

сидела перед окнами [2, XXV], в деревенской среде была болезненно бледна и «плохо знала» [3, XXVI] родной язык, на длительное время затормаживалась перед окнами или постоянно бесцельно бродила по окрестностям, а на происходящие события реагировала соматически, – гипо- и гипертермией кожных покровов, беспорядочной активностью и даже агрессией на любимые кусты сирени в собственном саду. К этому привыкли и не искали её даже когда она одна гуляла по ночам. В романе у неё периодически наблюдаются дрожь и припадки [3, XVI]. Татьяна Ларина нигде не училась, отец ею не занимался, её мать вдохновлялась пустой бульварщиной, которую даже не читала [2, XXX]. Как следствие, она, рискуя важными для неё отношениями с соседями, на именины дочки уговорит Ленского позвать общественного изгоя Евгения Онегина и усадит того на самое почётное место напротив самой именинницы [5, XXIX]. Вроде бы русскоязычная няня пробовала пугать Таню «страшными» рассказами [2, XXVII], но та плохо знала русский [3, XXVI] и поэтому находила в них лишь некую загадочную «прелесть» [5, VII].

Получается, воспитанием старшей сестры Лариных фактически никто не занимался. Если Ленский, читая Оле бесталанные [4, XXVI] сентиментальные романы, хотя бы пропускал *«опасные для сердца дев пустые бредни, небылицы»*, то Таня безальтернативно читала всё подряд. И в итоге «воображалась» [3, X] крайне бестолковыми и деструктивными романическими героинями, например, «скучной дурой» [Пушкин, 123] или «сумасшедшей, безнравственной, сумасбродной самоубийцей» [Записки, 295]. В результате, услышав кривотолки о сватовстве Онегина, которого до этого толком не видела [3, V], она «собрала» его образ из романических слабаков и самоубийц [3, IX] и переписала ему по памяти письмо героини очередной сентиментальной глупости [Элегия], что по тем временам было чудовищно неприлично и легко узнаваемо для адресата. В сцене письма Таня сидит с высунутым языком и тремором в руках [3, XXXII]. Характер и стиль этого неподписанного послания позволил безошибочно определить отправителя. Можно обоснованно [3, XXXVI] предположить, что Евгений показал его Владимиру, который уже в свою очередь безошибочно указал на психически

проблемную старшую сестру и очень просил Евгения успокоить больную девушку что бы она не наложила на себя руки. Впрочем, Онегин, с его проницательностью, мог и сам догадаться.

При появлении Евгения в доме Лариных Таню внезапно замкнуло на беспорядочную активность. Петляя, она, не тренированная, в корсете и на каблуках, «мигом» [3, XXXVIII] пробежала по усадьбе как минимум километра два, где в своём же собственном любимом саду зачем-то «переломала» (!) кусты сирени, древесина которой славится высокой плотностью, твёрдостью и крепостью. Данный эпизод уместно обставить как сцену из фильма ужасов, в которой она «дрожит и жаром дышит» [3, XXXIX]. Напуганный до смерти следами её борьбы с кустами, Онегин выдал из себя вздор про то, что он, столичный богач, «не достоин» неграмотной, «унылой» [4, XI], нелюдистой, перманентно бледной и печальной деревенской простушки. Как показала финальная сцена романа, Таня такой эмоционально опосредованный онегинский экспромт интуитивно восприняла просто как «колкую брань».

Новизна дружбы быстро себя исчерпала и Евгений потерял прежнюю учтивость с Владимиром [3, V], который был моложе, при этом лучше образован. Тотальная ненависть на окружающую обстановку коснулась и фигуры Ленского. Воспользовавшись поводом, Онегин чудовищно оскорбляет пылкого юношу, за этим предсказуемо следует вызов на дуэль. Поостыв, столичный офранцузенный чудаковсправедливо рассудил, что перегнул палку и, презирая местное общество и неизбежные репутационные потери, решил демонстративно сорвать дуэль. Он опоздал на 2 часа и в веселом расположении духа явился без секунданта. Но когда обнаружил, что его всё ещё ждут на утреннем морозе, его, как Таню, замкнуло и он методично и хладнокровно совершил ритуальное убийство единственного из окружения творчески одарённого юноши, а затем, опасаясь преследования, сбежал. Надо полагать, деревенские помещики были удовлетворены, если не сказать, — рады, поскольку оба нарушителя их покойной жизни оказались устранены. Ленского они похоронили как дуэлянта или самоубийцу, вне кладбища [6,

XL], никто из них за его могилой не ухаживал. В свою очередь Онегину никто не пытался отомстить и даже не преследовал за участие в дуэли. Всех такой трагический исход вполне устраивал.

После того, как Таня Ларина узнала, что её против *«живой воли»* [3, XXIV] повезут в столицу на *«ярманку»* невест, она в течение 9 месяцев, вплоть до отъезда, ходит, просит прощения у природы. Ей снятся в кошмарах переломанные ею кусты сирени. Забредшую в чужое имение дворянку Ларину набожная прислуга поместья Онегина приняла за юродивую и поэтому ничтоже сумняшеся пустила в барские покои. Там, просмотрев онегинские пометки в книгах незнакомого для неё жанра, которые Онегин читал бездумно, *«меж печатными строками»* [8, XXXVI], и потом *«задёрнул траурной тафтой»* [1, XLIV], Таня вновь, как и в сцене письма, засомневалась в предмете своего вождения. А ведь, разобраться, – эти два персонажа всё ещё толком не знают друг друга. Впрочем, импульс этих сомнений угас так же быстро, как в первый раз.

По приезду в столицу Таню нашел идеальной лишь какой-то «шут печальный». «Золотая молодёжь» того времени *«архивны юноши»* про неё говорили *«неблагодарно»* [7, XLIX]. Имея ввиду то, что эта категория мужской части общества волочилась за всеми девушками, у которых только что «нос не на затылке», получается, что внешний вид [2, XXV] Татьяны Лариной был по той или иной причине уж очень отталкивающим и неприятным.

Через два года скитаний по России Онегин очутился в столице. В свои двадцать шесть лет он не был женат, не имел цели в жизни, не увлекался творчеством и поэтому не знал чем занять свой досуг, нигде не служил и даже не овладел никакой профессией [8, XII]. С такими асоциальными установками и привычкой жить за чужой счёт он стал бы, возможно, прекрасным декабристом, однако муж или друг из него вышел бы крайне никудышным. И это обстоятельство обнуляет драматизм финальной части произведения.

На балу он случайно встречает своего престарелого дальнего богатого родственника-инвалида князя N и выясняет, что у того нет наследников, а это

означает возможность со временем вновь разбогатеть. Женой князя оказывается та самая Татьяна из деревни, на которую он теперь смотрит как на средство обогащения. Онегин помнит как это приятно, – вступать в богатое наследство и для исполнения этой цели решает действовать через княгиню. Он открыто и настойчиво повсюду *«гонится»* [8, XXX] за ней, но влюблённой Тане удаётся профессионально притворяться. *«Сурово»* окружив себя *«крещенским холодом»* [8, XXXIII], она его в упор его не замечает. Такая неискренность вызывает удивление даже у опытного ловеласа, привыкшего к проказам *«красоток записных»*. Онегин пишет княгине состоящие из сентиментальных шаблонов письма, в которых размышляет исключительно о себе, стереотипно предлагает ей, замужней женщине, адюльтер, жалуется на свою судьбу, стенает и кривляется:

«Когда б вы знали, как ужасно

Томиться жаждою любви...

А между тем притворным хладом

Вооружать и речь и взор...». Ни о какой искренней, возвышенной и творчески наполняющей любви (как у Ленского к Ольге или Пушкина к России) в его посланиях нет и речи. Это полные корысти, скрытого презрения и попыток манипуляции письма *«неисправленного»* [8, XL] бездельника к больному и зависимому от него человеку. В них нет даже предложения о замужестве: *«я утром должен быть уверен, что с вами (лишь) днём увижусь я»*, зато двенадцать раз повторяется местоимение «я». Князь-инвалид не может не замечать эти открытые домогательства, но тем не менее на них не реагирует. Возможно, ему приятно что опытный ловелас оказывает внимание его больной супруге. Евгений привык к отказам [4, X], однако в данном случае речь шла о значительном наследстве возрастного князя, от которого нельзя было просто так отказаться. Он был крайне раздосадован неудачей, его нервная система искала выхода нереализованному потенциалу, в результате он принялся снова, как когда-то [1, XLIV], *«без толку, между строк»* [8, XXXVI] читать все подряд книги, которые оказались под рукой. В медицинской терминологии это называется смещённой активностью.

Так прошло полгода. Настала весна. У Евгения созрел новый план. Он помнил как индифферентно Татьяна отреагировала на убийство им её «брата» [4, XVI]. И решил действовать проверенными методами, – дойти в своих домогательствах Татьяны до совершенного неприличия, вынудить этим князя вызвать его на дуэль, а после, с одинокой влюблённой в него вдовой, он бы как-нибудь совладал. Евгений без приглашения приезжает в дом князя, врывается без стука в спальню полуодетой княгини и устраивает замужней женщине демонстративную сцену «объяснения в любви»: стоя на коленях, «жадных уст не отымает» от её руки [XLII]. Застигнутая врасплох княгиня в волнении выговаривает ему разрозненными фрагментами бульварной беллетристики: торжественно укоряет жадой скандальной славы и тут же восхищается его загадочной *«прямой честью»*, патетически принижает любовь как чувство и одновременно признаётся в любви, не отнимая своей руки от его уст (!), декламирует, что будет век верна другому. А затем в соответствие со стереотипами из бульварных книжек, убегает.

При иных обстоятельствах слушая знакомый по сентиментальным романам набор штампов, Онегин впал бы в тоску. Однако на кону у «пасмурного чудака» [6, XLII] было новое наследство. Поэтому офранцузенный бездельник реагирует *«бурными ощущениями»* [8, XLIII]. Слышится звон шпор пропустившего эту трагикомичную сцену князя-инвалида.

Л. Н. Толстой [Толстой, 64] и А. П. Скафтымов [Скафтымов, 141] справедливо указывали на то, что произвольное число толкований художественного произведения делает число его смыслов равным числу читателей, а это обесценивает его и делает бессмысленным. По этой причине так важно было разобраться в авторском замысле самого лучшего произведения Александра Сергеевича Пушкина. Искусство необходимо понимать как совместную деятельность автора и читателей по передаче чувств и эмоций и нормировать аудиторию на адекватное цельное однозначное понимание авторского замысла, оставляя общее впечатление о

художественном произведении на откуп нюансам субъективности его восприятия.

В сюжет следует внедрить размышления влюблённых в Россию Владимира Ленского и самого автора о постулатах консолидирующей популяцию национальной идеи, которая способна измеримо изменить к лучшему жизнь страны и в перспективе – всего человечества. В базисном исследовании предлагается одиннадцать тезисов, которые Александр Сергеевич Пушкин заложил в канву своего самого любимого выстраданного многолетним трудом произведения. Евгению Онегину так же можно вложить в уста полезную риторику. К примеру, размышления о том, что если бы они с Ленским по русской традиции подрались, на следующий день обнявшись пили бы квас. И, заглянув смерти в лицо, могли бы задуматься о том, чтобы изменить свою жизнь и судьбу окружающих поместий, могли бы попытаться начать с малого.

С учётом сделанных замечаний требования к партитуре оперы «Евгений Онегин» очень высоки. Аналогично заявленной Пушкиным поэтической «болтовне», «болтовня» музыкальная должна привлекать своей красотой, масштабностью и великолепием. По этой причине за основу либретто можно взять партитуру П. И. Чайковского к одноимённой опере.

Предполагается много красивых природных сцен, фольклорных зарисовок. Можно попробовать объединить кардинально отличающиеся черновую и окончательную редакции Песни девушек из третьей главы.

Литература

1. Байрон Джордж Гордон. Сочинения в 3-х томах. М.: «Худож. лит.», 1974. 576 с.
2. Батюшков К. Н. Прогулка по Москве // Батюшков К. Н. Опыты в стихах и прозе / АН СССР; Изд. подгот. И. М. Семенко. — М.: Наука, 1977. — С. 602
3. Белинский В. Г. Собрание сочинений. В 9-ти т. — М.: Худож. Лит., 1981. Т. 6. Статьи о Державине; Статьи о Пушкине; Незаконченные работы. 1981. 678 с.
4. Даренский В. Ю. Сюжет духовной «инициации» героев в романе «Евгений Онегин». *Studia Litterarum*, 2019, том 4, № 12-14.
5. Записки очевидца: Воспоминания, дневники, письма / сост. М. Вострышев. М.: Современник, 1989. 719 с.
6. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пособие для учителя. — Л.: Просвещение, 1983. — 416 с.
7. Набоков Владимир. Комментарий к роману Евгений Онегин. СПб.: Искусство-СПб / Набоковский фонд, 1998. ISBN: 5-210-01490-8.

8. Пушкин А. С. Письмо Дельвигу А. А., 16 ноября 1823 г. Из Одессы в Петербург // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977—1979.
9. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в 17 т. Т. 6. М.: Воскресенье, 1995. С. 700.
10. Скафтымов А.П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Введение в литературоведение. Хрестоматия. М., 1988. С. 175
11. Т. 10. Письма. — 1979. — С. 58—59.
12. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. Том 30. Произведения 1882–1898 Государственное издательство «Художественная литература», 1951
13. Успенский Г. И. Полн. Собр. Соч., т. VI.
14. Элегия «Я, не видав тебя, уже была твоя...» / пер. М. Лозинского. Электронная библиотека «Литмир». URL: <https://litmir.club/br?b=222274&p=164> (дата обращения: 02.08.2024).

Panteleev V. L.

Independent researcher, Nalchik, Russia

AUTHENTIC MOTIFS IN THE SYNOPSIS OF THE OPERA "EUGENE ONEGIN"

Abstract. The program work of Alexander Sergeevich Pushkin is a novel in verse "Eugene Onegin", on which the author worked hard for about eight years, initially assuming that it was *"not worth even thinking about printing it"* however, than *"with the change of minister, they might print it"* and for this the great poet was *"ready to go into the loop"* due to a misunderstanding. consider it a story about unrequited love with unprocessed storylines and characters and an open ending. The conducted scientific research has shown that in the best work of the great poet we are dealing with his brilliant creative legacy. This assumption allows us to propose the first consistent version of interpretation in history, which fills the entire novel with a single meaning and explains it in all its nuances. And even allows a list of specific theses to postulate the very depth and wisdom of the poet, which has so far been implicitly felt by all serious Pushkin researchers. On this basis, it was possible to propose the idea and principles of constructing the first-ever authentic libretto for the opera of the same name.

Keywords. Opera, libretto, Pushkin, Eugene Onegin, Tatiana Larina, novel in verse, score, synopsis

Радько Е. В., Гоу Цзиньи

Уральский Федеральный университет им. Б.Н. Ельцина

Екатеринбург, Россия

evrad@yandex.ru

РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ВОЛШЕБНЫЕ СКАЗКИ С СЮЖЕТОМ

О ПЕРЕ ПТИЦЫ

Аннотация. Статья рассматривает сходства и различия в сюжете о птичьих перьях в русских и китайских сказках. Сделан вывод о том, что в русской и в китайской сказках существует похожий сюжет о птичьих перьях и представлен идентичный образ героя-птицы. Сюжет о птичьих перьях связан с сюжетом об оборотничестве героев, а также с сюжетом о браке или союзе птицы-оборотня и человека. Птица и ее перо и в русской, и в китайской сказке наделены способностью к оборотничеству и исполнению желаний главных героев сказки. Описания образа птицы и пера тоже совпадают, созвучны в некотором смысле даже имена героев-птиц.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, литературоведение, поэтика сказки, русский и китайский фольклор, сюжет волшебной сказки, волшебные сказки о птицах или птичьих перьях

В сказках многих народов мира встречаются вечные сюжеты, архетипы, бродячие сюжеты. Не исключением стали смысловые сближения и явные пересечения в сюжетах русских и китайских сказок о птичьих перьях. Как отмечал В. Пропп в своей работе «Морфология волшебной сказки», «все волшебные сказки однотипны по своему строению» [Пропп 2022, с. 36]. Так, и в русских, и в китайских сказках встречается сюжет о птичьем пере. Вспомним, что особенность волшебной сказки, как подчеркивал В. Пропп, заключается в том, что «герой волшебной сказки – это персонаж, или непосредственно пострадавший от действия вредителя в завязке (ощущающий острую нехватку), или согласившийся ликвидировать беду или недостаток другого лица. В ходе действия герой – это лицо, которое снабжается волшебным средством (волшебным помощником) и пользуется или обслуживается им» [Пропп, 2022, с.72]. В работе «Исторические корни волшебной сказки» В. Пропп также подчеркивал, что волшебные сказки, это тот жанр сказок, который начинается с нанесения какого-либо ущерба или вреда (похищение, изгнание и др.) или с желания иметь что-либо (царь посылает сына за жар-птицей) и развивается через отправку героя из дома, встречу с дарителем, который дарит ему волшебное средство или помощника, при помощи которого предмет поисков находится. В дальнейшем сказка дает поединок с противником...» [Пропп, 2022, с. 10]. Рассмотрим и сравним русскую сказку «Перышко Финиста, ясна сокола» и китайские сказки «Женитьба Феникса», «Птичьи перья» и «Птица Чжаогу».

Так, в сборнике русских сказок Афанасьева есть две версии сказок о «Перышке Финиста ясна сокола» (номера 234 и 235). В версии 234 купить и привезти перышко просит младшая дочь старика. Для старика это становится сложной задачей, поскольку найти и раздобыть это перо оказывается не так-то просто, но любовь к младшей дочери и старания помогают ему просьбу дочери выполнить. Оказывается, что перо и его хозяин обладают

способностью к оборотничеству. Из пера, ударяющегося об пол, появляется прекрасный царевич, наделенный способностью при этом летать, как птица. Перо может обернуться «ясным соколом» и улетать в «чисто поле». Встречи и разговоры с Финистом становятся тайной младшей сестры. Этот секрет она хранит от старших меркантильных сестер, а перо прячет в шкатулке. Сестры от обиды и зависти решают отомстить ей и втыкают в окно, через которое прилетает молодой царевич, ножи. Этот сюжет, безусловно, отсылает к европейскому варианту сюжета об Амуре и Психее и, вероятно, был или заимствован из европейской культуры и трансформирован. Сестры, выполняющие функцию вредителей, приводят к завязке сюжета. Младшая сестра, лишившись возлюбленного, отправляется на его поиски, во время своего пути проходит ряд сложных испытаний и инициацию и получает в награду своего утраченного жениха. Птица-оборотень ставит несколько сложных задач перед своей возлюбленной: она должна стереть три пары железных башмаков, сломать три чугунных посоха и изглотить три каменных просвиры. По пути младшая сестра встречает волшебных помощников, сестер старух, которые дарят ей волшебные предметы (серебряное донце, волшебное веретенце, волшебный клубок, золотое пальце с иголочкой). Эти волшебные дары младшая дочь будет обменивать на возможность увидеть своего возлюбленного у новой невесты, чтобы вернуть его. После выполнения сложных задач младшая сестра находит своего возлюбленного и три ночи пытается его разбудить, чтобы он узнал ее. Только слеза, упавшая на щеку в последнюю ночь, была способна пробудить Финиста и вернуть счастье. Финист, воротившись со своей невестой домой, рассказывает отцу правду о сестрах и своей любви. Свист Финиста приносит в дом богатые наряды, карету золотую и драгоценные уборы. Сказка оканчивается счастливой свадьбой. Здесь мы видим сюжет о браке или союзе между птицей (птицей-оборотнем) и простым человеком. Во второй версии сюжета сказки (под номером 235) младшая дочь просит купить аленький цветочек, который старик покупает в обмен на свою дочь, она должна выйти замуж за Финиста ясна сокола (цветок обменивает на невесту отец Финиста). Здесь также видим

сюжет о браке или союзе между птицей-оборотнем и человеком. Перо птицы, или часто обозначенные в тексте как цветные перья Финиста, наделены тоже волшебной силой: они способны исполнять любое желание младшей сестры, приносит ей богатство, наряды. Далее сюжет пересекается с первым вариантом: от зависти сестры решают навредить Финисту и лишиться счастья младшую сестру. Ножи подрезают цветные перья Финиста, и он улетает. Появляется завязка сюжета. Из-за действий вредителей младшая сестра вынуждена отправиться в путь и искать свою утрату, лишившись возлюбленного. Она проходит испытания, решает сложные задачи, встречается в качестве волшебного помощника бабу-ягу в избушке на курьих ножках. Баба-яга помогает ей и описывает путь-дорогу. Баба-яга как волшебный помощник дарит младшей сестре золотой молоточек и десять бриллиантовых гвоздиков и отправляет к своей средней сестре. Так, младшая сестра встречается еще с двумя сестрами бабы-яги и получает от них волшебные дары (волшебного коня, блюдечко с бриллиантовым шариком) и находит Финиста. Подарки помогают младшей сестре встретиться с Финистом, рассказать ему правду, вернуть его и наказать другую невесту, которая обменяла его на дорогие подарки. Второй вариант сюжета тоже показывает сюжет о браке царевича-птицы, обладающего даром оборотничества, с простым человеком. Перья в этой истории названы цветными и тоже наделены волшебными способностями, как и их владелец: они исполняют любые материальные желания, но вернуть счастье и любовь они не могут.

В китайской сказке «Женитьба Феникса» мы встречаем сюжет о царе птиц, Фениксе, свидание которого случайно застал герой сказки, простой человек по имени Ван Юй. Поскольку Ван Юй вел себя очень деликатно и не стал мешать Царю птиц Фениксу и его возлюбленной, он был награжден. Заметим, что в этой китайской сказке, как и в русской, птица обладает способностью к оборотничеству и может принимать облик человека. Как мы узнаем из китайской сказки, женщина возникла из самого красивого бутона пиона, за которым тщательно и с любовью ухаживала возлюбленная уже самого Ван Юя. То есть в отличие от русской сказки, где был возможен союз

птицы-оборотня с простым человеком, здесь две истории – свадьба Феникса, царя птиц, наделенного даром оборотничества, то есть способностью превращаться в мужчину, с невестой из бутона пиона, тоже наделенного способностью к оборотничеству, превращаться в женщину. Вторая же свадьба – свадьба обычных людей Ван Юя и Ин-чжу, но между которыми есть разница в статусе и финансовых возможностях, что разделило их. В этой китайской сказке, как и в русской, появляется образ волшебного птичьего пера. Здесь оно называется изумрудным, в русской сказке оно именовалось цветным. Как и в русской сказке, в китайской сказке из пера появляется человек (в русской сказке – царевич Финист, в китайской сказке – царь Феникс): «Лишь под одним листочком заметил он изумрудное перышко. Взял его Ван Юй в руки, упал тут на перышко луч солнца. И стало оно излучать такой яркий свет, что даже ладони Ван Юя покраснели. Понравилось Ван Юю перышко, взял он его с собой, чтобы показать потом Ин-чжу. Вернулся домой, положил перышко на столик и ушел в сад. Вернулся поздно вечером из сада, взглянул на столик, а перышко сияет словно звездочка. Подошел Ван Юй к столу, а перышко вдруг на пол упало, сверкнуло и стало расти, расти, и превратилось в сверкающего всеми цветами Феникса» [Рифтин, 1993, с. 210]. Как мы помним, в русской сказке Финиста называли цветными и разноцветными крыльями и перьями. В китайской сказке тоже подчеркивается, что Феникс сверкал всеми цветами, то есть тоже был разноцветным (на Фениксе «был ослепительно яркий разноцветный наряд»). Финист ясный, Феникс сверкающий, словно звездочка. То есть в облике героев и в их описании видим много однотипных черт. Образ красивой птицы с разноцветным оперением встречается и в китайских мифах. «Когда китаец желает выразить понятие о несходстве предметов, об их противоположности, он пользуется иногда словами сяо-луань, которые в буквальном переводе значат « филин и луань»; луань – фантастическая птица с чрезвычайно красивым разноцветным оперением. О птице луань, кстати, говорилось, что она способна издать любой звук, существующий на свете. Появлялась эта птица перед людьми только в мирное время. Ее изображения часто помещали на знамена правителей» [Жуков, 2023, с. 96]. Возможно,

благодаря влиянию китайских мифов, в сказочном образе Феникса тоже важно качество «разноцветности». Цветное перо Финиста было способно исполнять любое желание возлюбленной, но в первую очередь это были материальные возможности: кареты, наряды, украшения. Феникс, возникший из пера, тоже в сюжете китайской сказки исполняет желания главного героя Ван Юя, но это желания и духовные, и материальные: Ван Юй просит Феникса помочь в свиданиях с возлюбленной Ин-чжу, видаться с которой запретил ее отчим, и влюбленные долго тосковали, болели друг без друга. А поскольку за Ин-чжу у жениха просили большой выкуп, чего у Ван Юя не было, Феникс подарил ему три волшебных плоских камня, с помощью которых он может переместиться за большие ворота и забрать с собой любое богатство. Это богатство помогает Вай Юю и Ин-чжу пожениться и обрести счастье. Как и перо Финиста исполняло желания, так и подарки Феникса исполнили желания героев сказки. Жадная невеста в русской сказке о Финисте была наказана за свою жадность, и жадный отчим в китайской сказке о Фениксе тоже наказан: войдя за ворота с помощью подарков Феникса и нарушив запрет, остался за стеной горы навсегда, чуть позже гора разрушилась полностью. И в русской, и в китайской сказках перо птицы не только обладает способностью к оборотничеству (в обеих сказках похожая сюжетная деталь – именно при ударе пера об землю из него появляется мужчина), но и способностью к исполнению желаний (в русской сказке – только материальных, вернуть любовь перо не может, а в китайской сказке – и духовных, и материальных).

Образ Феникса в китайской культуре, особенно в мифологических представлениях, всегда пользовался особым уважением. По-китайски «фэнхуан», царь-птица. Облик этой птицы в китайской мифологии описывается по-разному. Например, один из древних текстов сообщает, что у него клюв петуха, зоб ласточки, шея змеи, на теле узоры, как у дракона, хвост рыбы, а спина черепахи. «На изображениях голова фэнхуана увенчана гребнем вроде трезубца на тонком стебле; это, вероятно, служило обозначением восходящего солнца. Фэнхуан часто представлялся в мифах танцующим – его образ связывался с радостью и удовольствием. Увидеть фэнхуана считалось

лучшим предзнаменованием, сулившим народу мир, спокойствие, процветание, а отдельным семьям – рождение в них выдающихся героев». [Жуков, 2023, с. 101]. Однако в китайских мифах, в отличие от рассмотренной нами сказки, не всегда встречается образ феникса как предвестника счастья и благополучия. А в китайской сказке Ван Юй, случайно увидев Феникса, птицу-оборотня, как раз и стал счастливым, то есть эта встреча оказалась предзнаменованием грядущих счастливых событий. В китайских мифах есть и другой, негативный образ феникса, скорее, напоминающего змея из русских волшебных сказок. «Существует мифологический рассказ об огромном фениксе, называвшемся да-фэн. Эта исполинская птица поднимала своими крыльями такой ветер, что на земле ломались деревья и рушились дома. Знаменитый стрелок И-и решил избавить людей от этой напасти. Но он опасался, что не сможет убить гигантскую птицу одним выстрелом, а раненная она улетела бы чрезвычайно быстро. И-и привязал к своей стреле длинную и крепкую веревку и, когда стрела вонзилась в грудь да-фэна, притянул за эту веревку птицу к земле и разрубил ее мечом на части». [Жуков, 2023, с.102].

В китайской сказке «Птица Чжаогу», в отличие от русской сказки, появляется образ птичьих перьев, но уже связанных не с мужским, а с женским образом оборотня. Это падчерица, которая превратилась в птицу, чтобы найти свою пропавшую сводную сестру, ставшую женой князя гор. Сводная сестра была так дорога ей, потому что она защищала от плохого отношения мачехи, помогала решить много сложных задач, стойко вместе с падчерицей переносила страдания и проходила испытания. Так в китайской сказке появился и образ женщины птицы-оборотня: «На другой день подул северный ветер, и обернулась невестка красивой птичкой, на теле у нее пух и перья выросли. Летает она и кричит: «Чжао гу, чжао гу! Ищу сестру! Ищу сестру!» [Рифтин, 1993, с. 64]. В китайских мифах немало историй, в которых люди превращались в птиц. Особенно много сюжетов о превращении людей в аиста или журавля. «Птицей Цзин-вэй, которая, желая завалить юго-восточное море, постоянно переносит в него с западных гор ветви деревьев и камни, сделалась утонувшая в этом море Нюй-гуа (хорошо известная нам богиня,

сестра и супруга Фу Си, починившая некогда небо). Человек по имени Дин-лин-вэй, живший в глубокой древности, по рассказам превратился в журавля, а через тысячу лет опять принял вид человека» [Жуков, 2003, с.106]. Существуют китайские мифы о мандаринских утках, которые стали символом супружеской любви: «О Хань-пыне, министре сунского князя во времена Чжоуской династии, существует следующая легенда. Князь отнял у Хань-пына его жену красавицу и самого его бросил в тюрьму. Министр не перенес оскорбления и лишил себя жизни. Жена Хань-пына не захотела пережить любимого мужа и бросилась с высокой башни. За поясом у погибшей женщины нашли письмо, в котором она просила похоронить ее рядом с супругом. Однако сунский князь приказал устроить могилу Хань-пына в одном месте, а его верной жены – в другом. Но случилось чудо: своды склепов соединились в один, из могилы выросло дерево, и по ветвям стали порхать две птицы, подобные юань-ян, самцу и самке так называемой мандаринской утки...» [Жуков, 2023, с. 106].

В целом, можно сказать, что и в русской, и в китайской сказках похожий сюжет и образ героя-птицы. Это сюжет, связанный с оборотничеством героев, это сюжет о волшебном браке Феникса-птицы и женщины-пиона, способных к перевоплощению в китайской сказке и союз-птицы-оборотня с обычной женщиной в русской сказке. Птица и ее перо и в русской, и в китайской сказке наделены способностью к оборотничеству и исполнению желаний главных героев сказки. Описания образа птицы и пера тоже совпадают, созвучны в некотором смысле даже имена героев-птиц.

Литература

1. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки: В 3 т. М.: Академический проект, 2021. 495 с.
2. Жуков К.С. Мифы Древнего Китая. М.: Просвещение-Союз, 2023. 208 с.
3. Пропп В. Морфология волшебной сказки. М.: Эксмо, 2022, 224 с.
4. Пропп В. Исторические корни волшебной сказки. М.: Эксмо, 2022, 480 с.
5. Рифтин Б. Сказки Китая. М.: Художественная литература, 1993, 380 с.

Radko E. V., Gou Jinyi

Ural Federal University named after B.N. Yeltsin Yekaterinburg, Russia

RUSSIAN AND CHINESE FAIRY TALES WITH A STORY ABOUT A BIRD'S FEATHER

Abstract: The article examines the similarities and differences in the plot of bird feathers in Russian and Chinese fairy tales. It is concluded that in Russian and Chinese fairy tales there is a

similar plot about bird feathers and an identical image of the bird hero is presented. The plot about bird feathers is connected with the plot about the werewolf characters, as well as with the plot about the marriage or union of a werewolf bird and a human. The bird and its feather in both Russian and Chinese fairy tales are endowed with the ability to turn into a werewolf and fulfill the desires of the main characters of the tale. The descriptions of the image of a bird and a feather also coincide, even the names of the bird characters are consonant in a sense.

Keywords: intercultural communication, literary criticism, fairy tale poetics, Russian and Chinese folklore, fairy tale plot, fairy tales about birds or bird feathers.

Сейдаметова А. П., Беляева А.И.

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

Россия

seydametova.afina@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА «THE PAINTED VEIL»

В. С. МОЭМА И ЕГО ОДНОИМЁННОЙ АДАПТАЦИИ ДЖ. КЁРРАНА

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу двух произведений, одним из которых является роман «Узорный покров» В. С. Моэма, а вторым — его одноимённая экранизация Джона Кёррана. Данный анализ будет представлен как на теоретическом, так и эмпирическом уровнях с привлечением рецензий, написанных читателями и зрителями данных произведений. Будет выявлено предпочитаемое произведение и причины, основывающие этот выбор.

Ключевые слова: роман, адаптация, экранизация, сравнительный анализ

Сравнительный анализ — метод литературного анализа, позволяющий выявить сходства и отличия между двумя или более произведениями, авторами, жанрами и темами, что способствует более глубокому пониманию работ и определению их роли в литературе.

Роман и его киноадаптация являются двумя вариантами одного произведения, поэтому при их сравнении мы можем столкнуться с определёнными трудностями. Например, существует мнение, что проведение сравнительного анализа произведений, которые относятся к разным видам искусства, является некорректным, так как роман и его экранизация являются самостоятельными видами работ. Контраргументом для данного мнения является то, что адаптация произведения в современном мире это необходимость, позволяющая молодому поколению ознакомиться с классическими произведениями, которые могут быть трудными для восприятия в силу некоторых факторов. Поэтому экранизации литературных

произведений, по их мнению, должны быть идентичными по теме и идее с оригинальным текстом.

Нашему вниманию представились роман Вильяма Сомерсета Моэма «Узорный покров» и фильм «Разрисованная вуаль» Джона Кёррана, прозванный «тонкой экранизацией» работы английского писателя. Данный фильм является не единственной адаптацией, его предшественники это «Разрисованная вуаль» польско-русско-американского кинорежиссёра Ричарда Болеславского и «Седьмой грех», совместное творение режиссёров Рональда Нима и Винсента Миннелли. Названные фильмы датируются 1934 и 1957 годами, в то время как наша адаптация 2006 года. Почти спустя пятьдесят лет режиссёр снова обращается к довольно малоизвестному роману, чтобы представить его свету через свою интерпретацию. Фильм получает слоган: «Иногда шаг навстречу другому - величайшее путешествие в жизни», что будоражит поклонников творчества Моэма: ««Разрисованной вуали» немного не достаёт бесстыдства, чтобы превратиться в по-настоящему грандиозное кино — но в координатах, которыми сегодня обозначен выбранный жанр, она приближается к этому максимально близко» [Зельвенский С.].

Нами было выявлено, что читатели правы — фильм представляет нам историю, сперва очень похожую на ту, что мы уже видели на страницах «Узорного покрова», но разрыв между ними происходит именно в китайской глубинке Мэй-тан-фу. Одно и то же место ведает нам разные истории о совместной жизни двух людей, которых когда-то свела судьба в далёкой Англии.

В оригинальном романе мы наблюдаем духовный рост главной героини, Китти Фейн (Гарстин), которая довольно одинока в своём нелепом браке с бактериологом, Уолтером Фейном, её нелюбимым мужем. В Мэй-тан-фу она отбывает своё наказание, на которое обрёл её муж за супружескую неверность, как когда-то сделал Нелло деи Панноккьески со своей женой Пией, чем и вдохновился Вильям Сомерсет Моэм. Однако, это наказание становится для неё спасением: «...свободна, как бесплотный дух. А свобода

означала и мужество, и готовность стойко встретить все, что бы еще ни ждало ее в жизни [W. Somerset Maugham, с. 182].

Адаптация же предстаёт нам как любовная история, зарождение которой происходит там же, где и наступает смерть, но не такая, как под пером английского писателя. Она оставляет у зрителя тёплые чувства, ведь он созерцает становление настоящей глубокой любви между супругами. Слоган становится настоящим спойлером для фильма, но ничуть не умаляет желание посмотреть его. Для некоторых читателей эта экранизация позволяет прикоснуться к тому, чего не даёт нам «анатомически безжалостное препарирование души» в работах Моэма [3].

Таким образом, эти два произведения, на наш взгляд, являются отличными дополнениями друг для друга. Фильм сохраняет антураж романа, но имеет совершенно иной посыл, не лишённый реалистичности, которая свойственна и работам Моэма.

Литература

1. Зельвенский С. — Афиша Владимир: <https://www.afisha.ru/movie/razrisovannaya-vual-178305/>
2. W. Somerset Maugham. The Painted Veil — LONDON : Vintage Books/ 2007. — 212 с.

Seydametova A. P., Belyaeva A. I.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NOVEL "THE PAINTED VEIL" BY W. S. MAUGHAM AND ITS ADAPTATION OF THE SAME NAME BY J. CURRAN

Abstract: The article is devoted to a comparative analysis of two works, one of which is the novel *Uzorniy Pokrov* by V. S. Moore, and the other is its eponymous adaptation by John Curran. This analysis will be presented on both theoretical and empirical levels, involving reviews written by readers and viewers of these works. The preferred work and the reasons behind this choice will be identified.

Keywords: novel, adaptation, film adaptation, comparative analysis

ПОЭТИКА И СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПОЗИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ

Научный руководитель: Анциферова Н. Б., кандидат. филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются поэтико-стилистические особенности современной русской прозы в аспекте организации языковой композиции. Особое внимание уделяется соотношению нарративных и интонационных структур, синтаксической динамике и ритмике текста как средствам выражения авторской индивидуальности.

Ключевые слова: языковая композиция, современная русская проза, поэтика, ритмико-интонационная структура, диалогизм, синтаксис, память, индивидуальный стиль.

Современная русская проза развивает традицию, в которой язык перестаёт быть лишь средством изображения, а становится самостоятельным носителем смысла. Повествование в литературе XXI века организуется не столько через сюжет, сколько через языковую ткань, её ритм, интонацию и образную структуру.

Как писал Ю. М. Лотман, «композиция текста есть форма его внутренней памяти» [Лотман, 1992]. В этом смысле языковая композиция - не только техническая организация речи, но и способ существования сознания автора в слове.

1. От повествовательной структуры к ритмико-интонационной

Одним из главных признаков современной прозы является сдвиг центра тяжести от событийности к звучанию. Автор стремится не сообщить историю, а передать внутреннее движение мысли.

В произведениях Т. Толстой, Е. Водолазкина, С. Шаргунова и З. Прилепина текст строится на принципе интонационной волны: паузы, повторения, синтаксические сбои становятся выразительными средствами композиции.

Так, в рассказах Шаргунова предложение часто дробится на короткие, резкие фразы:

«Стою. Молчу. Смотрю на снег. И кажется — он помнит меня». Интонационная пауза здесь не просто ритмическое средство, а момент смыслового сжатия, создающий напряжение между речью и молчанием.

2. Диалогичность как способ композиции

Современная проза стремится к включению чужой речи - цитаты, речевые клише, внутренние диалоги, фрагменты медиатекста. Бахтинская идея *полифонии* [Бахтин, 1979] получает новое воплощение: текст превращается в пространство столкновения голосов и языков.

При этом повествование организуется как полифоническое поле, где авторский голос не господствует, а взаимодействует с голосами персонажей, документов, медиа. Тем самым композиция строится по принципу диалогизма — соотношения, а не подчинения.

3. Синтаксис и композиционная энергия текста

Особая роль принадлежит синтаксису — он становится не только грамматической, но и композиционной категорией. Исследователи отмечают, что в современной прозе наблюдается тенденция к «пульсирующему синтаксису» — чередованию коротких и длинных фраз, что создаёт внутренний ритм [Скоропанова, 2014].

Например, в прозе Прилепина или Шаргунова длинный период внезапно прерывается лаконичным высказыванием, что усиливает эмоциональную выразительность.

Такой синтаксический монтаж напоминает кинематографический кадр: ритм заменяет сюжет, язык формирует структуру переживания.

4. Память, пространство и композиция

Важнейшей темой современной прозы остаётся память. Композиция часто строится не по хронологии, а по принципу ассоциативного воспоминания.

Этот способ организации повествования задаёт особую структуру языка: фрагменты прошлого включаются в настоящее без переходов, создавая эффект *временной полифонии*.

Например, у Водолазкина или Шаргунова прошлое и настоящее соединены через повторяющиеся языковые образы — снег, дом, дорога, которые выполняют роль композиционных якорей.

5. Индивидуальный стиль и языковая композиция

Современные авторы всё чаще используют язык как психологическую партитуру. Композиция становится результатом внутренней интонации, а не внешнего замысла.

Т. А. Касаткина отмечает, что «языковая структура современной прозы организуется не извне, а изнутри — из движения сознания» [Касаткина, 2019]. Таким образом, стиль становится формой внутреннего дыхания текста.

Языковая композиция отражает не столько объект, сколько сам акт восприятия: это композиция говорящего сознания, где структура рождается из темпа и паузы, из эмоциональной энергии слова.

Современная русская проза демонстрирует переход от сюжетной к языковой организации художественного мира. Композиция выстраивается через интонацию, ритм, синтаксис и диалогизм, что делает язык основным носителем авторского смысла.

Таким образом, способы организации языковой композиции становятся способом осмысления опыта эпохи — эпохи фрагментарного, многоголосого и чувствующего слова.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Советская Россия, 1979. — 320 с.
2. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. — М.: Просвещение, 1992. — 336 с.
3. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература. — М.: Академия, 2014. — 368 с.
4. Касаткина Т. А. Смысловая структура современного повествования. — М.: ИМЛИ РАН, 2019. — 290 с.
5. Шаргунов С. Книга без фотографий. — М.: АСТ, 2015. — 256 с.

Hou Guiwen

Transbaikal State University, Russia

THE POETICS AND METHODS OF ORGANIZING LINGUISTIC STRUCTURE IN CONTEMPORARY RUSSIAN PROSE

Abstract. This article examines the poetic and stylistic features of contemporary Russian prose from the perspective of linguistic composition. Particular attention is paid to the relationship between narrative and intonational structures, syntactic dynamics, and textual rhythm as means of expressing authorial individuality.

Keywords: linguistic composition, contemporary Russian prose, poetics, rhythmic and intonational structure, dialogism, syntax, memory, individual style.

Ху Чжипэн

Забайкальский государственный университет, Россия

1343813425@qq.com

СТИЛЕВОЙ ПЛЮРАЛИЗМ КАК ДОМИНАНТА НОВОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА З. ПРИЛЕПИНА И ДРУГИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НОВОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЫ)

Научный руководитель: Анциферова Н. Б., кандидат филол. наук доцент

Аннотация: В статье рассматривается феномен стилового плюрализма как системообразующего принципа современной русской литературы. На материале произведений Захара Прилепина («Санька», «Ополченский романс», «Тума») анализируется органический синтез разнородных стиливых стратегий – от жесткого натурализма до лирической поэтики. Исследование базируется на комплексном методологическом подходе, сочетающем структурный анализ, нарратологию и интертекстуальный анализ. Творчество Прилепина рассматривается как репрезентативный пример общей тенденции, характерной также для А. Иванова, Е. Водолазкина и В. Пелевина.

Ключевые слова: стиловой плюрализм; Захар Прилепин; русская литература XXI века; новая проза; гибридные формы; поэтика; структурный анализ.

Современный литературный процесс характеризуется парадигмальным сдвигом в сторону стилового плюрализма. Как точно отмечает М.Н. Липовецкий, «современная русская проза демонстрирует принципиальный отказ от стилового единства в пользу сознательной гетерогенности» [Липовецкий, 2008, с. 14]. Этот переход от монологизма к полифонии представляет собой не просто формальный эксперимент, но глубокую мировоззренческую трансформацию, отражающую сложность современного культурного ландшафта.

В творчестве Захара Прилепина эта тенденция находит наиболее последовательное воплощение. Его проза представляет собой уникальный сплав документальной точности и философской глубины, где «прямое высказывание» обретает сложную полифоническую организацию. Цель настоящего исследования – продемонстрировать, что стиловой плюрализм является не просто одним из художественных приемов, но фундаментальным

принципом поэтики Прилепина, определяющим как формальные, так и содержательные аспекты его творчества.

Методологическая основа исследования включает структурносемиотический подход Ю.М. Лотмана [Лотман, 1970], нарратологический анализ в традиции Ж. Женетта [Genette, 1980], а также элементы интертекстуального анализа. Такой комплексный подход позволяет выявить системные закономерности стилевой организации текстов Прилепина и их место в более широком литературном контексте.

Понятие стилового плюрализма требует теоретического уточнения. Вслед за В.И. Тюпой, мы понимаем его как «сознательную художественную стратегию, направленную на диалогическое сопряжение различных языковых кодов и дискурсивных практик» [Тюпа, 2009, с. 78]. Это не механическое смешение стилей, а сложно организованная система, где каждый элемент выполняет определенную семиотическую функцию.

Структурный метод анализа, восходящий к работам В.Я. Проппа и развитый в трудах Ю.М. Лотмана [Лотман, 1970], позволяет выявить базовые элементы стилевой системы Прилепина. Как отмечает Лотман, «художественный текст представляет собой сложно организованное смысловое целое, где каждый элемент находится в отношении взаимной обусловленности с другими» [Лотман, 1970, с. 23]. Этот подход дополняется инструментарием современной нарратологии (В. Шмид [Шмид, 2008]) и теорией интертекстуальности (Ю. Кристиева [Kristeva, 1986]).

Особую значимость для нашего исследования приобретает концепция «травматического письма» Ш. Фелман [Felman, 2002], позволяющая анализировать специфику репрезентации травматического опыта в прозе Прилепина.

Роман «Санька» (2006) представляет собой программное произведение, в котором стилевой плюрализм становится основой художественного мира. Уже в первых главах проявляется характерное для Прилепина столкновение различных стилевых регистров: *«Он сидел на подоконнике, курил, и во рту у него было горько. Не от табака – от жизни. А за окном медленно падал снег,*

такой же чистый и холодный, как в детстве, когда мать читала ему сказки» [Прилепин, 2006, с. 15].

Здесь физиологическая конкретность («горько», «табак») сочетается с психологической рефлексией и лирическим воспоминанием, создавая сложный эмоциональный рисунок.

На структурном уровне роман организован как система контрапунктов, где сцены уличного насилия соседствуют с пронзительными лирическими отступлениями. Например, после описания жестокой драки следует пассаж:

«И вдруг он вспомнил речку за деревней, тот особенный запах мокрой травы и ила, когда босиком заходишь в воду. Воспоминание было таким ярким, что на мгновение перекрыло и боль, и злость» [Прилепин, 2006, с. 78].

Этот контраст выполняет не только психологическую, но и философскую функцию, возводя конкретный социальный конфликт до уровня экзистенциального противостояния.

В романе «Тума» (2018) стилевой плюрализм приобретает еще более сложный характер. Травматический опыт чеченской войны находит выражение в специфической нарративной организации, где границы между реальностью и галлюцинацией последовательно размываются: *«Тума затягивала все – и дома, и деревья, и мысли. Иногда ему казалось, что он уже мертв, а все происходящее – это лишь посмертное кино»* [Прилепин, 2018, с. 45].

Образ тумана становится ключевой метафорой, связывающей различные уровни текста. Стиллевая организация здесь имитирует работу травмированного сознания, что проявляется в частой смене нарративных режимов, обрывистости фраз, вторжении несобственнопрямой речи.

Характерный пример – сцена гибели товарища: *«Снаряд. Взрыв. Тишина. И почемуто вспомнился материнский платок, красный, в белых цветочках. Именно такой она носила, провожая его на войну»* [Прилепин, 2018, с. 112].

Подобные стилевые переключения создают эффект психологической диссоциации, позволяя передать глубину травматического опыта.

Цикл «Ополченский романс» (2022) представляет собой вершину стилового экспериментаторства Прилепина. Здесь документальная точность военной прозы сочетается с глубокой лирической рефлексией, создавая уникальный гибридный жанр.

«Проверил затвор, разложил патроны на бруствере. Все как всегда. А потом поднял голову и увидел звезды – холодные, чужие, как взгляд мертвеца» [Прилепин, 2022, с. 67].

В этом фрагменте техническая детализация внезапно переходит в философское размышление, создавая сложный семантический эффект. Подобные переходы становятся структурным принципом всего цикла.

Особого внимания заслуживает работа с языковыми регистрами. Прилепин свободно сочетает военную терминологию, просторечие, фольклорные элементы и философские медитации:

«Война – это не про героизм. Война – это ветер, который выдувает из людей все, кроме костей. А кости потом складывают в братские могилы» [Прилепин, 2022, с. 134].

Эта цитата демонстрирует характерный для Прилепина прием – использование развернутой метафоры для передачи экзистенциального опыта.

Творчество Прилепина существует в широком литературном контексте, где стиловой плюрализм становится общей тенденцией. Однако у каждого автора эта стратегия приобретает специфические черты.

Алексей Иванов в романе «Ненастье» (2016) также использует прием стилового смещения, однако его подход отличается большей ориентацией на мифологизацию реальности. Если Прилепин стремится к документальной точности, то Иванов создает сложную мифологическую систему, где современность проецируется на архетипические схемы.

Евгений Водолазкин в «Лавре» (2012) разрабатывает стратегию сознательной анахронии, смешивая язык древнерусских житий с современной речью. Его стиловой плюрализм направлен на преодоление временных границ, создание эффекта «вневременья».

Виктор Пелевин использует стилевой плюрализм как инструмент деконструкции современных симулякров. В отличие от Прилепина, стремящегося к онтологической достоверности, Пелевин демонстрирует принципиальную условность любой реальности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что стилевой плюрализм в творчестве Захара Прилепина представляет собой сложную, многоуровневую систему, пронизывающую все аспекты его поэтики. Этот принцип проявляется:

1. На лексическом уровне – в органическом сочетании различных языковых регистров;
2. На синтаксическом уровне – в сложной ритмической организации;
3. На нарративном уровне – в использовании различных повествовательных стратегий;
4. На жанровом уровне – в создании гибридных форм.

Стилевой плюрализм позволяет Прилепину решать фундаментальную художественную задачу – адекватно выразить сложность современного опыта, сохраняя при этом верность документальной правде и глубину философского осмысления.

Сравнительный анализ с творчеством других современных авторов показывает, что, несмотря на общую тенденцию к стилевому плюрализму, подход Прилепина отличается уникальным сочетанием документализма, лиризма и экзистенциальной глубины.

Литература

1. Липовецкий М.Н. Политика поэтики // Новое литературное обозрение. – 2008. – № 91. – С. 12–34.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
3. Прилепин З. Санька. – М.: АСТ, 2006. – 320 с.
4. Прилепин З. Тума. – М.: АСТ, 2018. – 448 с.
5. Прилепин З. Ополченский романс. – М.: АСТ, 2022. – 256 с.
6. Тюпа В.И. Анализ художественного текста. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
7. Шмид В. Нарратология. – М.: Языки славянской культуры, 2008. – 304 с.
8. Felman S. The Juridical Unconscious: Trials and Traumas in the Twentieth Century. – Cambridge: Harvard University Press, 2002. – 256 p.
9. Genette G. Narrative Discourse: An Essay in Method. – Ithaca: Cornell University Press, 1980. – 285 p.
10. Kristeva J. Word, Dialogue and Novel // The Kristeva Reader. – N.Y.: Columbia University Press, 1986. – P. 34–61.

**STYLISTIC PLURALISM AS A DOMINANT FEATURE OF NEW RUSSIAN PROSE
(EXAMINING THE WORKS OF Z. PRILEPIN AND OTHER REPRESENTATIVES OF
NEW RUSSIAN PROSE)**

Supervisor: Antsiferova N. B., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Abstract. This article examines the phenomenon of stylistic pluralism as a system-forming principle of modern Russian literature. Using the works of Zakhar Prilepin ("Sanka", "Opolchensky Romans", "Tuma") as material, the author analyzes the organic synthesis of heterogeneous stylistic strategies – ranging from harsh naturalism to lyrical poetics. The research is based on a comprehensive methodological approach combining structural analysis, narratology, and intertextual analysis. Prilepin's work is considered a representative example of a general trend also characteristic of A. Ivanov, E. Vodolazkin, and V. Pelevin.

Keywords: stylistic pluralism; Zakhar Prilepin; 21st century Russian literature; new prose; hybrid forms; poetics; structural analysis.

Цветков Ю. Л., Никонова С. А.

Ивановский государственный университет, Россия

jzvetkow@mail.ru, nikonovasofia15@gmail.com

**ПОВЕСТЬ ГЕРМАНА ГЕССЕ «СИДДХАРТХА»:
ОБРЕТЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ**

Аннотация. Крупнейший писатель немецкого языка Герман Гессе (1877-1962) в повести «Сиддхартха» (1922) актуализирует восточные идеи о сущности человека, пути его познания, достижении им духовного совершенства в единении с природным миром. Фундаментальные положения буддизма – страдание на протяжении жизни, прекращение этих страданий путем духовного просветления, гармония человека с окружающим миром – присутствуют в повести в тесной связи героя с природой. Используя идеи индийской и китайской философии при изложении жизненного пути Сиддхартхи-Будды, главный герой погружен в природу и жизнь, значительно расширяющие понимание места человека в мире.

Ключевые слова: сплав индийской и китайской философии; образ Сиддхартхи-Будды; природа и человек; путь собственного познания мира; роль природы; символика природы; Герман Гессе; «Сиддхартха».

Многогранный и духовно богатый образ мыслей писателя Германа Гессе (1877-1962), родившегося в небольшом немецком городке Кальв и прожившего большую часть жизни в Швейцарии, был наполнен дальними и ближними путешествиями по миру и открыт философским исканиями Запада и Востока. Написанная в начале 20-х годов XX в. философская повесть «Сиддхартха» является прямым откликом на события недавнего прошлого – смертоносную Первую мировую войну, ввергнувшую западный мир в хаос

разрушений и в интеллектуальные раздумья о духовных ценностях христианского мира. Обращением к индийской и китайской философии Гессе предлагает взглянуть на Восток свежим взглядом и увидеть другие нравственные заветы и представления об окружающем мире и человеке, лишённые человеконенавистнической идеологии.

Поездка в Индию, предпринятая Гессе ещё до Первой мировой войны, послужила созданию повести «Сиддхартха», так называемого «индийского романа», «в котором нашли отражение впечатления от давней поездки в Индию, приобретшие актуальность в новых условиях» [Березина, 1976, с. 14]. Значимость повести была велика в первую очередь для самого Гессе, желавшего воодушевить европейский народ новой идеей духовного единства для предотвращения дальнейших войн. Содержательную сторону поисков Гессе и других мирных способов разрешения конфликтов, межчеловеческих и мировых, раскрыл исследователь С.С. Аверинцев: в повести, по его мнению, заключается «предварительная попытка достичь проясненной гармонии, мудрого равновесия, изобразить просветление не как мгновенный экстаз на границе смерти, но как норму для жизни» [Аверинцев, 1925]. Критик высоко оценивает повесть «Сиддхартха» и считает её новой ступенью в развитии Гессе как писателя: «Среди тревожного, обильного диссонансами творчества Гессе 1920-х годов только повесть «Сиддхартха» выглядит как предвестие той старческой мудрости, которая косым закатным лучом осветит писателя в последующие десятилетия» [Там же].

Жизненный путь Сиддхартхи, главного героя повести, полагает литературовед Н.С. Павлова, начался с разочарования в религии отцов и изобиловал затем множеством заблуждений, изнурительными поисками собственного «Я», тяжёлыми попытками постичь этот мир и своё место в нём. Более того, отождествление читателя с героями произведений Гессе происходило потому, что сам писатель вкладывал в них часть собственной личности, жизненные переживания и сокровенные мысли, называя их «биографией души» [Павлова, 1982, с. 57]. В работе исследовательницы присутствует важное замечание о том, что Гессе желал воплотить в жизнь

идею всеобъемлющей любви: «Однако уже в «Сиддхартхе» главным становится любовь – не к одному человеку, не к женщине <...>, но к миру. <...> Высказанная уже в «Сиддхартхе» мечта о возможности объять весь мир любовью конкретизировалась затем в идее служения (впрочем, и в «Сиддхартхе» мотив служения звучит в эпилоге)» [Там же, с. 75-76].

Исследователь В.Д. Седельник отмечал, что за внешней идеей поиска себя и своего рода бунта против старых традиций в повести «Сиддхартха» из виду упускалось пацифистское ядро повести [Седельник, 1987]. На стилистическое своеобразие повести обратила внимание литературовед Е.Г. Мюнстер: «Музыкальность произведениям Гессе придавала не только музыкальная композиция, но и его неповторимый слог, язык и стилистическое единство, которые имели для писателя огромное значение» [Мюнстер, 2004].

Исследователь В.В. Малащенко подчеркивал синтез двух культур в повести Гессе: «Из *индийской философии* Гессе усваивает и творчески перерабатывает идею тождества противоположностей, идею достижения гармонии посредством созвучия стремлений собственной души с мировым духом, учение о метемпсихозе. Из *философской мысли античного Китая* – идею *биполярности бытия*, опирающегося на гармоническое взаимодействие полярных категорий *инь и ян*» [Малащенко, 2008, с. 9]. Автор исследования назвал важный художественный прием писателя «*принципом волны*»: «Повествование Гессе напоминает (чего не было отмечено отечественной критикой) характерный принцип поэзии Древнего Китая – технику «откатных и перекатных» впечатлений. <...> Мысль писателя в тексте не имеет изначально твёрдой и законченной формулировки. Она творится на глазах читателя, и читатель, если он внимателен, участвует в этом действии. Эта мысль автора (не важно, высказана она героем, или повествователем), возникнув однажды, как бы откатывается назад, затихает на какое-то время, чтобы затем быть повторенной ещё раз, а порой – ещё и ещё» [Там же, с. 11-12].

Впервые упоминания о роли природы в повести «Сиддхартха» можно найти в исследовании Н.А. Красавского: «Значительное место в повести

Г. Гессе для раскрытия концепта «душа» занимают явления природы – небо, звёзды, солнце и река. Они символизируют печаль, беспокойство и терзания души Сиддхартхи – главного персонажа произведения» [Красавский, 2025]. Эта мысль литературоведа нуждается в подробном пояснении.

На первых страницах романа намечается путь юного Сиддхартхи к просветлению при наблюдении восходящего солнца: *«Als er im ersten Tageslicht langsam auf erstarrten Beinen die noch stille Stadt verließ...»* [Hesse, 2009]. Восход солнца символизирует собой новый путь главного героя романа, лучи – озарение новой идеей духовного поиска, ведущей за собой череду изменений уклада жизни и образа мыслей главного героя. Символ нового дня, утренней зари в данном контексте ведет читателя к мысли о том, что жизнь Сиддхартхи принимает иной вид: позади осталась семья, родной дом, вера отцов, впереди же особый путь юного брахмана.

Упомянутая выше перемена в душе Сиддхартхи, отражается на восприятии природы и отвечает аскетическому образу жизни юноши: солнце иссушает, ветры обжигают, дождь заставляет дрожать от холода, растения ранят ноги подобно тому, как посты и отрешение душой от собственного тела даются Сиддхартхе ценою страданий и боли:

«Schweigend stand Siddhartha im senkrechten Sonnenbrand, glühend vor Schmerz, glühend vor Durst, und stand, bis er nicht Schmerz noch Durst mehr fühlte. Schweigend stand er in der Regenzeit, aus seinem Haare troff das Wasser über frierende Schultern, über frierende Hüften und Beine, und der Büsser stand, bis Schultern und Beine nicht mehr froren, bis sie schwiegen, bis sie still waren. Schweigend kauerte er im Dorngerank, aus der brennenden Haut tropfte das Blut, aus Schwären der Eiter, und Siddhartha verweilte starr, verweilte regungslos, bis kein Blut mehr floß, bis nichts mehr stach, bis nichts mehr brannte».

В индийской философии лес символизирует собой тихое прибежище для того, кто стремится, удалившись от мира, жить в аскезе, совершенствоваться духовно и пребывать наедине с собой и с Всевышним, если речь идет о стремлении к духовному совершенству как в повести Гессе: при первых упоминаниях о Будде рассказывается о его жизни в лесу в полном отрешении от мира: *«Er hatte vernommen, daß jener angebliche Buddha vormals Asket gewesen und im Walde gelebt...».* Согласно индийской философии в лесу, в отличие от городов и

сел, все живет в согласии с природой, жизнь протекает своим чередом, отсутствует спешка и всякого рода волнения, поэтому и человек, желая обрести внутренний покой, устремляется в лес или рощу, не желая быть тревожимым страстями человеческого мира. Показательны и дальнейшие мысли Сиддхартхи, связанные с уходом Будды из леса и возвращением его к людям: юноша сразу испытал недоверие к личности Будды, усомнился в его просветленности. Убежденный, что нельзя добиться просветления среди людей, Сиддхартха порицал Гаутаму Будду за его отход от леса, как единственного прибежища покоя и единственного места, где можно достичь духовных высот.

Важным символом становится роща, в которой проповедовал Гаутама: «Nahe bei der Stadt lag Gotamas liebster Aufenthalt, der Hain Jetavana, welchen der reiche Kaufherr Anathapindika, ein ergebener Verehrer des Erhabenen, ihm und den Seinen zum Geschenk gemacht hatte». Ни дворец, ни загородное имение, ни роскошный замок, ни храм не выступили в качестве подарка, а именно роща, потому, как только в природном храме рождается светлое учение, обретается гармония и совершенство духа, души и разума. Таким образом, лес и роща оказываются символами духовного просветления и соединения с Атманом.

В концепции индийской философии, ночь – олицетворение нирваны, безмятежности и покоя. Так как путь Сиддхартхи к обретению духовного совершенства едва начался, а достичь состояния нирваны герою романа удастся не скоро. Ночь, звездное небо могут олицетворять собой как одиночество и потерянность, так и умиротворение, тишину и безмятежность. Описывая образ Будды во время проповеди, Гессе сравнивает голос Просветленного со звездным небом, подчеркивая нежность и размеренность его речи: «...hell und still schwebte seine Stimme über den Hörenden, wie ein Licht, wie ein Sternhimmel». Свет ассоциируется с согревающей энергией, дарящей расслабление, а также с прозрением, ясным видением и чистым умом. Такой же образ возникает у читателя при ознакомлении с личностью Будды, благодаря применяемым Гессе художественным приемам: образ Будды представлен Гессе наиболее близким к реальности и изобилует описаниями

внешнего спокойствия и легкости, достигнутыми благодаря обретению истинного знания о смысле человеческой жизни в этом мире.

Окружающая природа, присутствующая в описаниях пути Сиддхартхи от рощи, где проповедовал Будда, к городу выступает символом не только внутренней гармонии Сиддхартхи, но и его просветления, перехода на новый этап, повторного рождения:

«Er blickte um sich, als sähe er zum ersten Male die Welt. Schön war die Welt, bunt war die Welt, seltsam und rätselhaft war die Welt! Hier war Blau, hier war Gelb, hier war Grün, Himmel floß und Fluß, Wald starrte und Gebirg, alles schön, alles rätselvoll und magisch, und inmitten er, Siddhartha, der Erwachende, auf dem Wege zu sich selbst».

Распростертые вокруг Сиддхартхи природные пейзажи служат также и вратами к духовному совершенству: солнце теперь не обжигает, а льет на главного героя свет и дарит тепло, символизируя собой высшую силу, ведущую подвластное ей существо к новым духовным свершениям, поскольку солнцу в индийской философии ассоциируется со светочем знания, лучи которого рассеивают тьму невежества. Ввиду того, что река Ганг, протекающая в Индии, всегда считалась священной, ибо полагалось, что она имела божественное происхождение и была дана людям для очищения их душ, течение реки символизирует собой путь к духовному освобождению. Открытый взору Сиддхартхи природный пейзаж, залитый солнцем и изобилующий красками, словно говорит главному герою о том, что он находится на верном пути к духовному совершенству и сумеет отыскать ответы на вопросы, касающиеся места человека в этом мире и существования высшей силы, Атмана.

Продолжая описания природных картин, Гессе через них углубляет и возвышенное состояние Сиддхартхи, развивает его мысли и заново рождающиеся чувства уверенности в выборе собственного жизненного пути. Постепенно от любования отрадой и гармонией вокруг, выраженных и в виде зеленых лугов, и рощ, и жаркого солнца, и поющих птиц, Сиддхартха приходит к совершенно особым для себя мыслям о том, что как в природе

все на своих местах, так и в жизни человеческой происходит именно то, что должно происходить, и тогда, когда для этого настает время:

«All dieses, all dies Gelb und Blau, Fluß und Wald, ging zum erstenmal durchs Auge in Siddhartha ein, war nicht mehr Zauber Maras, war nicht mehr der Schleier der Maya, war nicht mehr sinnlose und zufällige Vielfalt der Erscheinungswelt, verächtlich dem tief denkenden Brahmanen, der die Vielfalt verschmäht, der die Einheit sucht. Blau war Blau, Fluß war Fluß, und wenn auch im Blau und Fluß in Siddhartha das Eine und Göttliche verborgen lebte, so war es doch eben des Göttlichen Art und Sinn, hier Gelb, hier Blau, dort Himmel, dort Wald und hier Siddhartha zu sein. Sinn und Wesen war nicht irgendwo hinter den Dingen, sie waren in ihnen, in allem».

По индийской мысли, у каждого живого существа в этом мире свой путь и цель этого пути, а потому все события, мысли и обстановка всегда соответствуют высшей задаче живой души и задача этой души (это касается человека) вовремя увидеть подобные «знаки», чтобы либо продолжить путь, либо, если благоприятного смысла нет, отказаться от задуманного. Именно потому, что Сиддхартха на том самом пути, который приведет его к тому состоянию духовного просветления, которое мы встречаем в Будде на страницах романа, состояние природы вокруг Сиддхартхи, совершающего теперь путь в город, цветущее и радостное. По этой же причине главный герой понимает, что осознание всего на своих местах и в свой срок пришло к нему тогда, когда он был к этому готов, когда был готов увидеть «знак» свыше.

Таким образом, мысли, сопровождающие пробуждение Сиддхартхи, сообщают читателю о переходе юноши на новую ступень своей жизни, о преодолении одного из главных препятствий на пути к обретению сокровенного знания: Сиддхартха научился видеть присутствие божества вокруг себя, он осознал, что жизнь природы и людей – единственное, что может дать юноше тот необходимый опыт, с помощью которого Сиддхартха сможет обрести свободу духа. Он увидел, что главный и верный учитель – сама жизнь.

Литература

1. Аверинцев С.С. Путь Германа Гессе. URL: <http://www.philology.ru/literature3/averintsev-77.htm> (дата обращения: 05.08.25).
2. Березина А.Г. Герман Гессе. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. 126 с.

3. Красавский Н.А. Концепты «Дух» и «Душа» в повести Германа Гессе «Сиддхартха». URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-germaniya/myunster-muzyka-i-zhivopis-v-tvorchestve-gesse.htm> (дата обращения: 14.06.25).
4. Малащенко В.В. Феномен игры в прозе Германа Гессе («Демиан», «Кляйн и Вагнер», «Последнее лето Клингзора»). Автореф. канд. дисс. Калининград: РГУ им. И. Канта, 2008. 22 с.
5. Мюнстер Е.Г. Музыка и живопись в творчестве Гессе. Симферополь. 2004. URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-germaniya/myunster-muzyka-i-zhivopis-v-tvorchestve-gesse.htm> (дата обращения 17.05.2025)
6. Павлова Н.С. Типология немецкого романа: 1900–1945. М.: Наука, 1982. 278 с.
7. Седельник В.Д. Я верю в законы человеческого рода // Письма по кругу. М., 1987. URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-germaniya/sedelnik-ya-veryu-v-zakony-chelovecheskogo-roda.htm> (дата обращения: 25.09.25).
8. Hesse H. Siddhartha. Eine indische Dichtung. 2009. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1745331865&tld=ru&lang=de&name=Siddhartha.pdf&text=сиддхартха%20читать%20на%20немецком> (дата обращения: 15.04.2025). (Далее цитаты из этого электронного издания).

Tsvetkov Yu. L., Nikonova S. A.
Ivanovo State University, Russia

HERMANN HESSE'S NOVEL "SIDDHARTHA": FINDING ONE'S WAY IN LIFE

Abstract. In his novel *Siddhartha* (1922), Hermann Hesse (1877-1962), a prominent German writer, explores Eastern ideas about the essence of human existence, the path to knowledge, and the pursuit of spiritual perfection through unity with the natural world. The fundamental principles of Buddhism – suffering throughout life, the cessation of this suffering through spiritual enlightenment, and the harmony of man with the world around him – are present in the story through the hero's close connection with nature. Using the ideas of Indian and Chinese philosophy in the presentation of the life path of Siddhartha the Buddha, the protagonist is immersed in nature and life, greatly expanding the understanding of man's place in the world.

Keywords: fusion of Indian and Chinese philosophy; the image of Siddhartha the Buddha; nature and man; the path of one's own knowledge of the world; the role of nature; the symbolism of nature; Hermann Hesse; "*Siddhartha*".

Абдурахманова К. Э.

Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan

TEXTS AS A TARGET OF LINGUISTIC STUDY

Abstract. This article examines the text as a central object of linguistic study, analyzing its structural, semantic, and communicative properties. The development of text linguistics is traced from its early foundations in the Soviet linguistic tradition to modern discourse analysis. Special attention is given to the concepts of cohesion, coherence, and rhetorical structure, as well as the role of the text in communication and cognition. The study demonstrates the integration of text linguistics with semiotics, psycholinguistics, and literary studies.

Keywords: text, linguistics, semiotics, discourse, discourse analysis, syntax, coherence

Texts are studied in various fields beyond linguistics, such as literary studies, semiotics, psychology, history (including paleography and textual studies), jurisprudence, theology, and ethnography. The field that deals with this is generally called text linguistics, though other terms like "text theory" or "text syntax" are also used. "Text syntax" refers to a part of text linguistics but is sometimes treated as a synonym for the broader field. The study of texts has developed significantly since the 1970s and 1980s, with contributions from scholars like T. M. Nikolaeva, S. I. Gindin, I. I. Revzin, M. I. Otkupshchikova, I. R. Galperin, V. G. Gak, O. I. Moskalskaya, Z. Ya. Turaeva, E. A. Referovskaya, I. I. Kovtunova, V. A. Bukhbinder, G. V. Eiger, and Yu. A. Zdorovtsev. These works cover a wide range of topics, but some key areas include prosody and intonation in texts, the use of functional words to mark text structure, the role of smaller language units in a text, the overall structure of texts, time and modality in texts, reference within texts, text typology, and the role of text linguistics in literary studies and language teaching. One of the most comprehensive summaries of text linguistics is found in M. I. Otkupshchikova's textbook "Syntax of a Coherent Text" [1983]. This work covers major aspects of text linguistics, including the boundaries and units of texts, the rules of connectivity, the means of achieving connectivity (like substitutions and connectors), the role of the sentence, the actual division of texts, and the single-core unit of speech. In one well-known model, developed by the American scholar D. Rumelhart, the structure of a narrative is formed using rules similar to those used in

generative grammar for constructing syntactic structures. Another significant theory is the rhetorical structure theory by W. Mann and S. Thompson, which has great theoretical importance and originated as an applied approach to analyzing connections within texts. This theory is closely related to the concept of rhetorical predicates introduced by K. McQueen [Mann, Thompson, 1988]. In recent scientific discussions, the text is often viewed as a specific aspect of a broader phenomenon known as discourse, and it is studied through the discipline of discourse analysis. Discourse in modern research is both "speech immersed in life" [Москальская, 1981, p. 101] and the movement of information flow between people involved in communication. Discourse, which comes from the Latin word "discursus" meaning running back and forth, movement, or conversation, refers to speech and the process of using language; it's the way people speak. Therefore, it can be assumed that discreteness is an inherent property of any discourse, and the splitting of the information flow into clauses happens automatically, regardless of what the speaker intends or the overall communication situation. This kind of discreteness, which is involuntary and spontaneous, helps in forming a coherent text as the main strategy used by the speaker: "From the linguistic structure point of view, the formation of an adequate speech form can be thought of as the process of generating statements from structurally relevant lower-order units and connecting them into larger blocks that a person can use to consolidate and express their thoughts" [Кольшанский, 1987, p.45]. The necessary transformation is caused by the mismatch between the discrete structure of a concept and the surface form of the text; it involves changing the mental representation from a non-linear form into a linear structure. Moving from a discrete representation to a coherent one is essential for effective communication: an incoherent text cannot be properly understood by the listener. This transformation occurs through the creation of both global and local coherence in discourse. Global coherence, meaning the unity of the topic being discussed, is set up by the speaker at the beginning of the discourse: relevant links between knowledge structures are created to form a coherent model of the situation. Local coherence is built during the text creation phase and requires identifying connections between statements and surface structures — finding cohesion relations.

Thinking of the text as a product of discourse allows linguistics to adopt the basic scientific principle about the quantum nature of thinking. W. Cheif's selection of clauses in the information flow, matching the quanta of thinking, leads to the idea of discourse being discrete and wave-like. In modern linguistics, the concept of "discourse" is similar to "text," but it emphasizes the dynamic and time-based nature of language communication. In contrast, the text is mainly seen as a static object, a product of linguistic activity. The idea of "dialogue" is very similar to the idea of discourse. Discourse, just like any communication, requires the presence of two basic roles — the speaker and the listener. At the same time, these roles can change between participants; when this happens, it is referred to as dialogue. In general, the terms "text" and "dialogue" are more traditional and carry a lot of meaning, which makes them harder to use freely. Since the structure of discourse depends on the presence of two opposing roles — speaker and listener — the process of language communication can be viewed from these two viewpoints. Modeling how discourse is created (like generating or prompting it) is different from modeling how it is understood (like analyzing it). In discourse studies, two main groups of work are identified: one that looks at how discourse is built, such as the choice of words when naming a verb or object, and another that examines how the listener interprets discourse, such as how they understand imperative verbs or link them to certain objects. Another viewpoint considers the text itself, which is formed during discourse, such as analyzing imperative moods as structural elements related to other parts of speech, regardless of the speaker's intent or the listener's interpretation. As a proper scientific field, discourse analysis has only developed in recent decades. This happened alongside a trend in 20th-century linguistics that aimed to separate the study of language systems from the study of speech. F. de Saussure believed that the true subject of linguistics is the linguistic system, and N. Chomsky encouraged linguists to study linguistic competence while ignoring language use. Recently, cognitive approaches have emphasized that no linguistic phenomenon can be fully understood without considering its use, which has made discourse analysis a key part of linguistics. Discourse, like morphemes, words, and sentences, follows language-specific rules [Chomsky, 1965].

A text is a form of spoken or written communication that includes all elements of language, from the smallest sound units to complete sentences. It is a complex linguistic symbol, and as a subject for linguistic study, it should include information from different areas of linguistic analysis. In the past, texts were mainly used as material for study, seen as the setting where language units operate. However, by the middle of the twentieth century, texts themselves started to be viewed as distinct speech units, leading to the development of the field known as text linguistics. According to T. M. Nikolaeva, the focus of text linguistics is “the rules that help create a coherent text and the meaning categories that follow these rules” [Николаева, 1987, p. 267].

The emergence of this field was influenced by several disciplines including poetics, rhetoric, stylistics, hermeneutics, semiotics, psycholinguistics, and artificial intelligence theory. Its development was also supported by the long history of interpreting texts across different schools of thought. L. A. Novikov highlights the significance of V. V. Vinogradov's theory of literary language: “The study of the language used in fiction is the foundation of the linguistic analysis of the text, as an applied discipline that uses the principles and methods of this study” [Новиков, 2001, p. 11]. Other important sources of knowledge include: • Traditional stylistics, especially the study of figurative language. • Functional stylistics, which examines functional and stylistic features (V. V. Vinogradov, M. N. Kozhina, V. V. Odintsov, E. G. Rizel, D. N. Shmelev). This is crucial because the way a text is structured largely depends on these functional and stylistic standards.

Text linguistics connects theoretical and practical aspects, covering areas like discourse analysis, semiotics, literary study, and psycholinguistics. Understanding how texts are built, how they are connected, and how they make sense is essential for examining communication and how people think. The text continues to serve both as a theoretical concept and a practical means of understanding how language is used.

References

1. Откупщикова М. И. Синтаксис связного текста: учебное пособие. - Л.: Ленинградский государственный университет, 1983. - 102 с.
2. Николаева Т. М. Лингвистика текста. - М.: Наука, 1987. - 478 с.

3. Москальская О. И. Грамматика текста. - М.: Высшая школа, 1981. - 256 с.
4. Новиков Л. А. Избранные труды. Том I. Проблемы языкового значения. - М.: Издательство РУДН, 2001. - 676 с.
5. Кольшанский Г. В. Объективная реальность и язык. - М.: Наука, 1987. - 144 с.
6. Mann W. C., Thompson S. A. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. Text, 8(3), 1988. P. 243-281.
7. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. - Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

Abdurehmanova K. E.

Азербайджанский университет языков, Баку, Азербайджан

ТЕКСТЫ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается текст как центральный объект лингвистического исследования, анализируются его структурные, семантические и коммуникативные свойства. Прослеживается развитие лингвистики текста от её зарождения в советской лингвистике до современного дискурс-анализа. Особое внимание уделяется понятиям связности, когерентности и риторической структуры, а также роли текста в коммуникации и познании. В исследовании демонстрируется интеграция лингвистики текста с семиотикой, психолингвистикой и литературоведением.

Ключевые слова: текст, лингвистика, семиотика, дискурс, дискурс-анализ, синтаксис, когерентность

Анцева Л. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал), Оренбургский

государственный университет, Россия

kalininki@yandex.ru

ФРАНЦУЗСКИЕ КУЛИНАРОНИМЫ В ПОВЕСТИ Ю. ПОЛЯКОВА

«ПАРИЖСКАЯ ЛЮБОВЬ КОСТИ ГУМАНКОВА»

Аннотация. В статье представлен анализ использования французских кулинаронимов в повести Юрия Полякова «Парижская любовь Кости Гуманкова». Автор статьи выделяет две группы заимствований: первая включает наименования, ставшие обычными элементами советского быта, утратившими свою изысканность, вторая – экзотизмы, подчеркивающие богатство и шик французской жизни. Подчеркивается, что французские кулинаронимы служат инструментом создания контраста между обыденной жизнью в СССР и романтизированным представлением о Париже, одновременно передавая чувство юмора и иронию повествователя.

Ключевые слова: галлицизмы, французские заимствования, кулинаронимы, русская литература, литература XX века.

Повесть «Парижская любовь Кости Гуманкова» впервые была опубликована в 1991 г. в журнале «Юность». «Тема «русские за границей» – одна из самых распространенных в отечественной литературе» [Поляков, с. 462].

Действие происходит в доперестроечный период (конец 80-х годов XX в.). Поездка в Париж становится для всех героев повести событием, которое

ранее казалось недостижимым: в сознании советского человека Париж всегда был мечтой, образцом жизни, не доступной для простого человека, объектом тайного восхищения и завистливого желания хотя бы немного приблизиться к нему. Однако, как отмечает автор, «на фоне последних и решительных боев за власть, развернувшихся в агонизирующем Советском Союзе, повесть <...> выглядела иронической пасторалью» [Поляков, с. 468]. Впрочем, во все времена тема «русские за границей» несла в себе нотки юмора и самоиронии [Поляков, с. 469].

Костя Гуманков – инженер-программист, «только-только» окончивший институт и распределенный в новый созданный вычислительный центр «Алгоритм». Ю. Поляков создал образ советского инженера, получившего путевку в Париж благодаря тому, что привлек внимание галстуком «цвета взбесившегося хамелеона». Слова коллеги главного героя Кости Гуманкова, оказавшейся с ним в одной поездке: «... для русских Париж всегда был местом особенным...» [Поляков, с. 285]. Столица Франции выступает символом счастливой, благополучной жизни, «где люди существуют по иным, замечательным законам» [Поляков, с. 287].

В силу сюжетных особенностей, а также своеобразия идиостиля автора, повесть Ю. Полякова «Парижская любовь Кости Гуманкова» насыщена французскими заимствованиями (галлицизмами). Среди них как имена нарицательные, так и собственные: Рю-дю-Лувр, Рю Монмартр, Карден, и другие (Rue du Louvre , Rue Montmartre – улицы в Париже; Pierre Cardin – французский модельер итальянского происхождения). Среди заимствованной лексики можно выделить нейтральные, общеупотребительные слова, например: салон, одеколон, павильон; и слова-экзотизмы, выполняющие роль экспрессивного средства и помогающие автору создать наглядный, живой образ заграничной жизни, Парижа и Франции в целом. Портье, отель, Шато, биде, абориген, метрдотель, ажан, гарсон, портье, кюре – данные заимствования передают ощущение необычности увиденного (прибытие советских туристов в Париж, первые минуты и часы); благодаря галлицизмам описание жизни французов становится убедительным и выразительным.

Среди экзотизмов французского происхождения мы выделили группу слов – атрибутов французской гастрономии (кулинаронимов). Термин «кулинароним», использующийся для обозначения соответствующих языковых единиц, возник относительно недавно: лингвокультурологическая специфика кулинаронимов подробно исследована в диссертации А.И. Леоновой (2003 г.) [2]. Кулинаронимы включают в себя обозначения названий блюд, напитков и мучных изделий и обладают характеристиками данной лексико-тематической группы.

Лексические единицы можно условно разделить на две основные группы согласно стилевой принадлежности и образуемому коннотативному значению. Следует отметить, что не все французские кулинаронимы в повести Полякова несут экспрессивную окраску. Условно можно выделить две группы французских кулинарных заимствований:

1) Кулинаронимы, номинативно относящиеся к французской гастрономии, но в сюжетном контексте описывающие советский быт. Их использование создает эффект иронии, контраста между французским названием блюда и его упрощенной, адаптированной версией советской реальности. Эти заимствования, попадая в советскую среду, теряют свой изначальный лоск и становятся частью повседневности.

2) Французские кулинаронимы-экзотизмы, сохраняющие связь с французской культурой и транслирующие представление о роскоши и изысканности. Они используются для создания контраста с советской реальностью, напоминая о существовании другого мира и акцентируют внимание на недоступности элементов французской жизни для большинства советских граждан.

Кулинаронимы из группы «напитки»: шампанское, «Вдова Клико», лимонад; условно сюда можно отнести Шато (не является кулинаронимом, но находится на периферии подгруппы). Хотя «Шато» следует отнести к парижским топосам: исторически Шато (от французского *château*) – это французский замок с прилегающими виноградниками; популярность термина «шато» связана с традициями французского виноделия и используется в

контексте производства высококачественных вин и игристых напитков. «Шато лафит, шато марго, шато ла гранж, шато ла роз. Лучшие сорта бордосских вин, получившие свои названия по именам замков» [Словарь иностранных слов..., 1910] .

Лексема «лимонад» употребляется в тексте в двух случаях: первый раз – когда стюардессы разносят напитки: «Стюардессы обносили на выбор – минеральной водой, лимонадом и вином. Все взяли вино» [Поляков, с. 284]. И второй эпизод – уже во Франции, описание уличного кафе: «...а у столиков на ажурных стульчиках сидели веселые люди, они пили кофе из крошечных чашечек, вино из высоких бокалов, но особенно меня поразила огромная пивная кружка – в два раза больше моей, тоже не маленькой, дулевской емкости. Из этой кружищи лениво прихлебывал дохлый юнец, наверное, еще не зарабатывающий даже на лимонад» [Поляков, с. 305].

В обоих случаях контекст лексемы «лимонад» не несет какого-то шика, а наоборот является лакмусом дешевизны и простоты. Теме не менее «лимонад» является кулинаронимом французского происхождения (фр. limonade, от ит. limone лимон) - прохладительный напиток из лимонного сока, воды и сахара [Словарь иностранных слов..., 1910].

Вторая группа представлена экзотическими заимствованиями, обладающими высоким стилем и ассоциативной связью с изысканной гастрономией («шампанское», «Вдова Клико», «устрицы»). Использование последних создает иллюзию торжества и роскоши, однако этот эффект становится иллюзорным благодаря присутствию авторской иронии, подчеркивающей контраст между внешней помпезностью и внутренними переживаниями героев. Ирония проявляется в контексте нарочитой показухи французской культуры потребления, когда герои пытаются казаться причастными к миру элегантности и комфорта.

В языке закрепилось, что лемма «шампанское» употребляется в качестве субстантивированного прилагательного, которое является результатом сращения слов «шампанское вино» – также как общеупотребительное

«бургонское» (бургонское вино), приобретает в тексте символическую глубину, оттеняя пропасть между двумя мирами.

Лексическая единица «Вдова Клико» также выступает в качестве напитка, недоступного советскому человеку. Отсюда – нелепость ситуации, когда главный герой повести герой заказал две бутылки шампанского: «— Какой сорт предпочитаете? – «Вдова Клико»! – не задумываясь, выбрал я, потому что о других сортах не имел ни малейшего представления, а про этот читал в каком-то французском детективе» [Поляков, с. 365]. Однако предполагаемый эффект торжественности оказывается ложным, поскольку за внешним стоит ирония автора, выраженная в контексте ситуации (когда герой потратил все деньги, предназначенные на покупку дубленки).

Далее рассмотрим кулинаронимы, относящийся к группе «кушанья».

На первых страницах повести встречается слово «котлета», однако оно употребляется применительно к реалиям советской действительности (котлеты и борщи), и ассоциируется с повседневностью быта эпохи СССР, хотя этимологически является словом французского происхождения. «Со временем Вера Геннадиевна, конечно, освоила и борщи, и котлеты, и пироги, но делала все это без души, словно тяжкую повинность, наложенную на слабый пол самой природой» [Поляков, с. 261]. В данном случае речь идет скорее о традиционном советском рецепте блюда, нежели о классической французской версии.

Толкований лексемы «котлета» в различных словарях – кулинарных, этимологических, и др. – множество, но все они сводятся к одному – это мясо на ребрышке: «Котелеты или кутелеты (côtelette f). Ребрышки разной молодой скотины ... которые повара на росте жарят, фаршируют, и с хорошими соусами готовят» [Епишкин, 2010]. «С конца XIX и особенно с начала XX в. котлетами в России стали называть изделия из молотого мяса, из фаршей, которые в немецкой кухне назывались «мясными кнелями», а в старой русской – «битками» и приготавливались из рубленого мяса» [Похлебкин, 2005].

Такая же ситуация с кулинаронимом «эклер». Эклеры были распространены в отечественной гастрономии. Так, Торгонавт рассказывает

«печальную историю мальчика из творческой семьи»: «Было это после войны, а бездетная директриса магазина всегда угощала или конфетами, или эклером» [Поляков, с. 271]. На самом деле «эклер» также является кулинарунимом французского происхождения: эклер – (от фр. *eclair* блеск, т.е. намек на блестящую поверхность пирожных из заварного теста, покрытых глазурью или кувертюром).

В тексте также встречаются другие кулинарунимы французского происхождения, несущие нейтральную стилистическую окраску: суп (*soupe*), консервы (*conserves*), батон (*bâton*), и другие.

Во второй подгруппе кулинарунимов-экзотизмов выделим устрицы, символизирующие, по мнению героев повести, изысканность французской гастрономии: «Потом мы с Аллой долго стояли возле рыбного прилавка и с изумлением разглядывали дары моря: разнокалиберных устриц, мидий, креветок...» [Поляков, с. 294]. И хотя этимология слова восходит к голландскому языку (*oesters* – форма мн. ч. от *oester*), устрицы традиционно считаются блюдом французской и бельгийской кухни. «В дореволюционной России закусочное блюдо имущих слоев, для него использовалось привозное французское сырье» [Похлебкин, с. 738].

Интересно отметить, что в поэме «Евгений Онегин» А.С. Пушкина устрицы встречаются примерно в таком же контексте: «Но мы, ребята без печали, Среди заботливых купцов, Мы только устриц ожидали От цареградских берегов. Что устрицы? Пришли! О радость!» [Пушкин, с. 382]. Очевидно, что устрицы являлись редким и долгожданным блюдом, символизировали достаток и изысканный вкус; их появление на столе было маленьким праздником, отражающим гастрономические пристрастия и социальные различия эпохи.

Таким образом, употребление французских кулинарунимов в повести «Парижская любовь Кости Гуманкова» подчеркивает значимую для художественного пространства произведения оппозицию коннотативного поля «советская действительность – заграница» (СССР – заграница; Москва – Париж). Использование экзотизмов-галлицизмов является важным

художественным приемом в творчестве Ю. Полякова и способствует созданию уникального стилистического окраса, формирующего идиоматическую атмосферу текстов писателя.

Литература

1. Епишкин Н.И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. – М.: ЭТС, 2010. – 5140 с. – URL: <https://gallicismes.academic.ru/20699> (Дата обращения: 10.10.2025)
2. Леонова А.И. Лингвокультурологическая специфика кулинаронимов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2003. – 18 с.
3. Поляков Ю. Собр. соч. 12 т. Т.2. Парижская любовь Кости Гуманкова. – М.: АСТ, 2018. – 541 с.
4. Похлебкин В. Большая энциклопедия кулинарного искусства. – М.: Центрполиграф, 2005. – 947 с. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_pohlebkin (Дата обращения: 10.10.2025)
5. Пушкин А.С. Евгений Онегин. – М.: Худож. лит, 1987. – 280 с.
6. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / под ред А.Н. Чудинова. – СПб, 1910. – URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_fwords/ (Дата обращения 10.10.2025)

Antseva L.A.

Orsk Humanitarian and Technological Institute (branch)
of Orenburg State University, Russia

FRENCH CULINARY TERMS IN Y. POLYAKOV'S STORY "KOSTYA GUMANKOV'S PARISIAN LOVE"

Abstract: This article analyzes the use of French culinary terms in Yuri Polyakov's novella "Kostya Gumankov's Parisian Love." The author identifies two groups of borrowings: the first includes terms that have become commonplace in Soviet everyday life and lost their sophistication, while the second includes exoticisms that emphasize the wealth and chic of French life. It is emphasized that French culinary terms serve to create a contrast between everyday life in the USSR and the romanticized image of Paris, while simultaneously conveying the narrator's sense of humor and irony.

Keywords: Gallicisms, French borrowings, culinary terms, Russian literature, 20th-century literature.

Багирова П.

Азербайджанский университет языков, Баку, Азербайджан

BEYOND MONOLINGUAL IDEOLOGY: THEORETICAL PERSPECTIVES ON MULTILINGUALISM IN EDUCATION

Abstract. In modern times, as a result of globalization and migration the phenomenon of multilingualism has become one of the theoretical matters of discussion in education system. In this abstract, some mechanisms for shaping monolingual ideology in the field of education, and its impact on the identities of multilingual individuals have been studied.

Keywords: multilingualism, monolingualism, monolingual ideology, language policy, translanguaging, education

In the last few decades, the studies which have been conducted in the field of language policy and education show that monolingual ideology has an influence not

only on the language choice, but also on knowledge production, forms of social identities and pedagogical relations [4]. Monolingual ideology is a system of social perceptions which considers that one language has a dominant position, and this position is inevitable and natural. In addition, these perceptions marginalize other languages and their significance. This ideology dates back to the XIX century, when the conception of national state was formed [1]. However, the scope of linguistic competence is not fixed in modern multilingual communities, they are constantly changing in social and cultural contexts.

The purpose of the research is to provide some foundation for evaluating the necessity of multilingualism not only as language practice, but also as social, cultural and ideological construction. From this perspective, the trilateral relationships among the theories relating sociolinguistics, post-structuralism and translanguaging have been researched.

The results show that the adoption of monolingual ideology promotes the perception of a language as a national or “pure” code, in its turn, it puts strong restrictions on language diversity in education system. In contrast, multilingualism provides an opportunity for the formation of more flexible, dynamic and inclusive approaches to knowledge production.

The monolingual ideology manifests itself through a number of formal and informal mechanisms in education:

- the preparation of textbooks only in one language,
- the mismatch between students’ home languages and the language of instruction at schools,
- the differentiation of “pure” or “mixed” forms in the evaluation of the language knowledge and so forth.

These mechanisms restrict the identity and educational motivation of multilingual learners [2].

There is no doubt that acquiring proficiency in more than one language presents a lot of benefit, in general. There are a number of researches related to the investigation of this phenomenon. Research findings have indicated that in

comparison with monolinguals, multilingual individuals perform better in terms of metalinguistic tasks involving cognitive skills. Beside that, being multilingual allows individuals to build a better future for themselves in different fields.

In view of growing globalization and economic systems, acquiring proficiency in more than one language can facilitate social and economic mobility for individuals coming from low socioeconomic backgrounds [5]. Moreover, being multilingual has been found to be beneficial in the emotional realm. It has the capability to forge the learner's identity.

The theoretical approaches to multilingualism have gradually begun to stress that the language is not a fixed system, but is a dynamic practice which forms under the influence of social relationships and power structures. From the perspective of post-structuralism [7], the language serves not only as a social capital, but also as a carrier of symbolic power. Therefore, the monolingual ideology bring about the unequal distribution of language resources in the social sphere.

The theory of translanguaging [6] considers multilingualism as a unified, flexible language practice. Viewing multilingualism as a transition between languages is not in its scope. According to this approach, language learners are creating new meanings in knowledge production by intuitively crossing through the boundaries between languages. The implementation of translanguaging practice in educational environment lifts the limitations related to language ideologies. It also promotes the diversity and creativity in knowledge acquisition.

Another theoretical approach which is of tremendous importance is critical pedagogy. It evaluates multilingualism in the context of social justice and inclusivity. This approach puts an emphasis on the act that the language is not only a tool for communication, but also is an ideological tool which shapes power relations [3]. Thus, the model of multilingual education aims at language learning, as well as ensuring social equality.

The theoretical analysis conducted shows that in order to move beyond the ideology of monolingualism, a fundamental change in the approach to a language in the educational sphere is required. Language knowledge is not the same with fixed structures. There is a need for language structures to be accepted as social practices.

The theoretical frameworks on multilingualism, such as sociolinguistics, post-structuralism and translanguaging, are aiming at liberating languages from ideological boundaries and developing inclusive model of instruction. As we witness the development of educational policies in this direction, the formation of a multilingual identity, as well as the preservation of cultural diversity will be feasible to attain.

References

1. Blommaert J. The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge University Press, 2010.
2. Garcia O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, 2014.
3. Pennycook A. Language as Local Practice. Routledge, 2010.
4. Phillipson R. Linguistic Imperialism Continued. Routledge, 2017.
5. Piller I. Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics. Oxford University Press, 2016.
6. Tannenbaum M., Shohamy E. Developing Multilingual Education Policies. Taylor & Francis. 2023.
7. Wedikkarage L., Gurney L. Language Education Policies in Multilingual Settings. Springer Nature Switzerland. 2024.

Baghirova P.

Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan

ЗА ПРЕДЕЛАМИ ОДНОЯЗЫЧНОЙ ИДЕОЛОГИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В современном мире, в результате глобализации и миграции, феномен многоязычия стал одной из теоретических тем для обсуждения в системе образования. В данной работе рассматриваются некоторые механизмы формирования одноязычной идеологии в сфере образования и её влияние на идентичность многоязычных людей.

Ключевые слова: многоязычие, одноязычие, одноязычная идеология, языковая политика, транслингвизм, образование

Воробцов Г. А.

Государственное казенное учреждение

специальная средняя общеобразовательная школа № 3

г. Армавир, Краснодарский край, Россия

vogeo@yandex.ru

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКИХ СМЫСЛОВ В РАССКАЗЕ Е.И. НОСОВА «КРАСНОЕ ВИНО ПОБЕДЫ»

Аннотация. Изучение когнитивно-прагматического потенциала колоративной лексики позволило сделать вывод о ее текстообразующей и эмоциогенной функциях.

Благодаря индивидуально-авторскому осмыслению номинации, реализующие перцепцию (цвет), приобретают свойства символов, служат языковому означиванию доминантных смыслов и играют регулирующую роль в постижении концептуального содержания рассказа.

Ключевые слова: семантика, колоративная лексика, Е.И. Носов, авторские смыслы.

Художественный текст (далее – ХТ) создаётся воображением и творческой энергией автора и представляет собой отражение жизненного опыта индивида. Любой ХТ – это результат социально ориентированной и социально обусловленной коммуникативной деятельности, содержащий определённые языковые средства, которые служат читателю «проводниками» в эмотивно-смысловое пространство. Слово при этом становится «средством доступа к единой информационной базе человека – его памяти, к множеству увязываемых со словом выводных знаний, переживаний, оценок» [Залевская, 2005, с. 394].

Репрезентации авторских смыслов может способствовать включение в ХТ колоративов. Используя их, автор выстраивает коммуникацию, побуждая читателя реконструировать имплицитные моменты содержания через обращение к своему собственному перцептивному опыту. Соглашаясь с суждением о том, что «лексика чувственного восприятия функционирует в качестве репрезентанта тех или иных универсальных концептов, объективирует ценностные ориентации автора, служит означиванию текстовых смысловых доминант» [Булюбаш, 2017, с. 9], попытаемся изучить когнитивно-прагматический потенциал колоративной лексики в рассказе Е.И. Носова «Красное вино победы».

Анализ извлеченного языкового материала показал, что наиболее частотными в рассказе являются следующие цвета: белый, желтый, красный. Произведение насыщено лексемами-реализаторами чувственного восприятия: в художественной картине мира Е.И. Носова номинации, объективирующие перцепцию (сема 'цвет'), передают психофизиологическое состояние героев, их эмоции, мысли. Через цветовой признак интерпретируются реалии природного (река, лес, небо и др.) и человеческого (больница, еда, одежда, дом) миров. Употребление колоративов индивидуализируется, что

обуславливает их семиотическую насыщенность, а зачастую и переход к нецветовым значениям. Вступая в синтагматические отношения, лексемы цвета рождают ассоциативные связи, «смысловые “наслоения”, обусловленные, с одной стороны, культурной традицией, исторической эпохой и другими внешними факторами, а с другой – личностными качествами авторов» [Слезкина, 2005, с. 3]. Нами установлено, что цветообозначения в рассказе способны выполнять функцию коннотативных маркеров, объективируя эмотивные доминанты. Таким образом, «эмоциональный компонент доминантного смысла регулирует восприятие текста» [Кинцель, 2000, с. 37], а семантика цвета выходит за рамки денотативных значений, приобретая черты символа.

1. Мы установили, что номинация *белый* встречается в тексте 20 раз и занимает первое место среди других колоративов. Индоевропейский корень лексемы *белый* (**bha*-/**bhe*-) имел значение ‘светить, сиять’. В Словаре символов белый цвет «символизирует собой чистоту, свет, мудрость, добро, высоту духа» [Словарь символов и знаков, 2006, с. 217], вызывая положительные эмоции. Однако в рассказе белый обладает преимущественно отрицательной коннотацией и в индивидуально-авторской интерпретации служит маркером таких смыслов, как ‘боль’, ‘болезнь’, ‘тоска’, ‘поражение’, ‘смерть’. Группа лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ) номинации *белый* в рассказе представлена следующим образом:

ЛСВ₁ ‘угнетающий’ при описании обстановки; маркирует эмотивную доминанту ‘тоска’, ‘грусть’: *... вся эта лазаретная белизна и наша неподвижность начали угнетать; Белое, белое, белое... какое-то изнуряющее, цинготное состояние от этой белизны. Атрибутив цинготное объективирует* семы ‘слабость’, ‘утомляемость’ (основные симптомы заболевания). Так Е.И. Носов передает тяжесть лечения и томительное ожидание победы;

ЛСВ₂ ‘относящийся к смерти’, ‘равнодушный’: *Я онемело смотрел на взбитую подушку, на ее равнодушную праздную белизну, и вдруг с пронзительной очевидностью понял, что подушка эта уже ничья, потому что ее хозяин уже ничто; ... вино густо окрасило белую накрахмаленную*

наволочку. – *Вечная тебе память*. После смерти Копешкина о нем напоминает только кровать с белым бельем. Человека не стало, завтра *снимут с него теперь уже ненужную гипсовую (белую – Г.В.) оболочку, высвободят тело, вскроют, установят причину смерти и составят акт*. Цветовые лексемы объективируют мотив памяти и смерти, эксплицируя авторское присутствие в ХТ;

ЛСВ₃ ‘качественный’ при описании продуктов, изготовленных из хорошего сырья: ... *удивлялись забытому вкусу белого хлеба*;

ЛСВ₄ ‘нереальный’ (связано с ЛСВ₃): ... *эта госпитальная белизна и тишина показались нам чем-то неправдоподобным*. Предикат *удивлялись* и атрибутив *неправдоподобный* маркируют перемены в состоянии героев, оказавшихся в госпитале после слякотных дорог, липкой хляби и сырых блиндажей;

ЛСВ₅ ‘безальтернативный, безнадежный’ при отсутствии других цветов: *белое мельтешенье снега, двенадцать белых коек и шесть белых тумбочек, белые гипсы, белые бинты, белые халаты сестер и врачей, и этот белый, постоянно висевший над головой потолок, изученный до последней трещинки; ... в нашей бесцветно-белой палате*. Так автор передает монотонность госпитальных будней.

ЛСВ₆ ‘символ капитуляции и/или перемирия’: ... *белые флаги и простыни на окнах домов*.

Так номинация *белый* разворачивается в широкий контекст благодаря индивидуально-авторскому осмыслению конвенционального значения.

2. Слово *желтый* восходит к индоевропейскому корню **gʷltʰ-* (этимон группы слов, обозначающих желто-зеленый цвет). Словарные дефиниции определяют *желтый* как ‘цвета песка, золота’ [Ожегов, 1961, с. 186]. Мы установили, что номинация *желтый* в рассказе является полисемантической и полифункциональной, и согласны с М.Г. Слезкиной, полагающей, что «ассоциирование с другими единицами внутри контекста приводит к варьированию семной структуры символа желтого и его индивидуализации в

каждом новом словесном окружении» [Слезкина, 2005, с. 6]. Группа ЛСВ номинации *желтый* такова:

ЛСВ₁ ‘имеющий окраску одного из основных цветов спектра; цвета золота’: ... *с распухшим носом тетя Зина разносила янтарно-желтый суп из кабана*. Казалось бы, атрибутивная конструкция не имеет коннотации, а лишь характеризует предмет (еду) по цвету, но в «бесцветно-белой» палате появление яркого пятна другого цвета становится одной из составляющих праздничного (победного) дня. Так бытовая деталь превращается в символ позитивного, жизнеутверждающего начала;

ЛСВ₂ ‘болезненный, нездоровый’ при характеристике цвета кожи, лица: ...*Сам же хирург – сухой, сутулый, с желтым морицинистым лицом и закатанными выше костлявых локтей рукавами халата...* Тяжелые условия работы оставили отпечаток на внешности военного врача;

ЛСВ₃ ‘мертвый’ при описании ампутированных частей тела: ... *одна из сестер подхватывала и уносила таз, где <...> иногда пронзительно-восково, по-куриному желтела чья-то кисть или стопа*;

ЛСВ₄ ‘гнилой, несвежий’ при описании ран и раневого отделяемого: ... *насквозь пропитались желто-зеленой жижей тлеющих под ними ран*;

ЛСВ₅ ‘старый’: *Старичок снял суконную зимнюю кепку, показал в поклоне восковую плешь*. В данном случае признак ‘желтый’ называется опосредованно, через образ воска, имеющего соответствующий оттенок.

Таким образом, номинация *желтый* в рассказе обладает преимущественно отрицательной коннотацией, связываясь в сознании читателя с тяжелыми условиями в госпитале (болезни, операции, смерть) и испытаниями, выпавшими на долю советского солдата. Желтый спектр в произведении проявляет способность к продуцированию метасмыслов, обрастая ассоциативными связями, формируя «ассоциативную ауру» (термин Д.С. Лихачева) слов.

3. Слово *красный* старославянского происхождения и примерно до XVI века означало ‘прекрасный’, ‘пригожий’, ‘красивый’, ‘хороший’ [Фасмер, 2007] (ср.: *красно солнышко, красна девица, красный угол* – Г.В.). В Словаре

символов красный – это «цвет мужества, огня, крови», а ещё «наиболее чтимый цвет в славянской традиции» [Словарь символов, 2006, с. 217]. В рассказе Е.И. Носова прилагательное *красный* вынесено в заглавие, т. е. занимает позицию перцептивной и смысловой доминанты, обладая текстообразующей функцией и предопределяя символическую нагрузку. ЛСВ номинации *красный* реализованы следующим образом:

ЛСВ₁ ‘один из основных цветов спектра, цвета крови’: *На вытянутых руках он нес медный самоварный поднос с несколькими темно-красными стаканами;*

ЛСВ₂ ‘элемент праздничного настроения’: *Саенко и Бугаев вернулись в палату с красными бантами на пижамах и с охапками черемухи;*

ЛСВ₃ ‘относящийся к болезни, операции’: ... *одна из сестер подхватывала и уносила таз. где среди красной каши из мокрых бинтов и ваты...;*

ЛСВ₃ ‘маркер физического состояния’: *Наконец хирург выпрямлялся, и как-то мученически, неприязненно, красноватыми от бессонницы глазами взглянув на остальных, дожидавшихся своей очереди, отходил в угол мыть руки;*

ЛСВ₄ ‘символ памяти’: – *Прости-прощай, брат Иван <...> Вино густо окрасило белую накрахмаленную наволочку. – Вечная тебе память;*

ЛСВ₅ ‘сакральный символ, связанный с таинством причащения’: *Да и правда, эти рубиново-красные, наполненные до краев стаканы воспринимались в нашей бесцветно-белой палате как нечто небывалоторжественное, как волнующее таинство; Теперь оно показалось таинственно-темным, как кровь.*

Два последних ЛСВ требуют особого пояснения. Именно в завершающих строках формируется концепт «память», в ядре которого такие смыслы, как ‘надежда’, ‘молчание’, ‘тишина’. Рассказывая, как Саенко разносит красное вино по палате, автор проводит параллель со священным действием (евхаристией). Раненые бойцы «причащаются», соединяясь с Богом, оживляя душу, истерзанную в «страшной мясорубке». *«Всякая пядь земли имела своего*

защитника», – думает главный герой. Поэтому каждый глоток символизирует и боль утраты, и радость победы, к которой причастны и те, кто в палате, и их погибшие товарищи. Подобно святым мученикам бойцы не роптали, а несли свой крест ради достижения великой цели. Пролив кровь, советские солдаты очистили мир от зверств фашизма, принесли себя в жертву, искупив грехи человечества, как когда-то пожертвовал собою Иисус Христос. Красный цвет, врываясь в ахроматическое, болезненно-мертвое пространство, символизирует милосердие и душевную чистоту. Таким образом, номинация *красное* к концу рассказа приобретает сакральное значение, репрезентируя трагедию войны, великий подвиг простого солдата. Выливание красного вина на подушку символизирует и жертву человечества во имя победы, омытой кровью миллионов, и вечную память, ибо отныне в День победы мы всегда будем вспоминать тех, кого нет рядом.

Таким образом, семантика цвета в ХТ обладает большим когнитивно-прагматическим потенциалом, дает «представление о ценностных ориентирах творческой языковой личности, о способах познания и интерпретации действительности в процессе речетворчества» [Четверикова, 2009, с. 119]. С помощью цвета Е.И. Носов акцентирует внимание на наиболее значимых моментах повествования, передает чувства и мысли героев. Мы установили, что цветовые номинации обладают свойством эмоциогенности, выступая в роли триггеров, запускающих механизм порождения переживаний. Не ограничиваясь указанием на внешний признак, колоративы способны к контекстуальному развертыванию, транслируя доминантные смыслы и формируя авторско-читательский диалог.

Литература

1. Булюбаш А.Ю. Модусы перцепции и способы их языковой объективации в поэтической модели мира И.А. Бунина и Н.А. Заболоцкого: дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.19. – Армавир, 2017. – 261 с.
2. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
3. Кинцель А.В. Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора: Монография. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2000.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961.

5. Слезкина М.Г. Семантика и символика прилагательного *желтый* в русском языке (в семасиологическом и ономасиологическом аспектах): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 25 с.
6. Словарь символов и знаков/Авт.-сост. В.В. Адамчик. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. – 240 с.
7. Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах / Макс Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М.: Астрель: АСТ, 2007.
8. Четверикова О.В. Авторское мировидение и смысловое поле художественного текста: монография. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2009. – 196 с.

Vorobtsov G. A.

*State Public Institution Special Secondary School No. 3
Armavir, Krasnodar Territory, Russian Federation*

COLOR DESIGNATIONS AS A WAY TO REPRESENT THE AUTHOR'S MEANINGS IN E.I. NOSOV'S STORY «THE RED WINE OF VICTORY»

Abstract. The study of the cognitive and pragmatic potential of colorative vocabulary has led to the conclusion that it has text-forming and emotion-generating functions. Due to the individual author's interpretation, the nominations that implement perception (color) acquire the properties of symbols, serve as linguistic signification of dominant meanings, and play a regulatory role in comprehending the conceptual content of the story.

Keywords: semantics, colorative vocabulary, E.I. Nosov, author's meanings.

Гайдерова П. А.

*Владимирский государственный университет имени
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия
paulina.gaiderova@yandex.ru*

ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ТАБУИРОВАННЫЕ ТЕМЫ (СМЕРТЬ, БОЛЕЗНИ, ДЕНЬГИ) И СТРАТЕГИИ ИХ СМЯГЧЕНИЯ

Научный руководитель: Арабей Е. Д., ассистент

Аннотация. В статье рассматриваются особенности китайской культуры и лексики, а именно табуированные темы в речи, которые делятся на несколько основных групп (болезни, деньги, смерть). Особое внимание уделяется эвфемизмам и вариантам их использования в речи.

Ключевые слова: китайская культура, эвфемизм, табуированные темы.

Китайская лексика богата большим количеством слов и выражений, которые могут использоваться в разных контекстах. Однако для коммуникации важно понимать не только суть слов, но и также уместность их использования. Как и в других языках, в китайском существуют табуированные темы. Например, если мы говорим о смерти, болезни или

физических недостатках, долгах и финансовом положении. В случае появления одной из таких тем, китайцы стараются выразиться в более «мягкой форме», звучать толерантно, в этом им помогают эвфемизмы.

Существует несколько определений значения слова «эвфемизм».

Б.А. Ларин, советский лингвист, выделяет эвфемизм как разрешённые и приличные наименования, по своей природе образные, скрывающие свой предмет, которые отвлекают от его узнавания, якобы превращают средствами силы словотворчества злые качества, действия в благоприятные, желательные или хотя бы безвредные. [2]

Согласно мнению Л.П. Крысина, советского и российского лингвиста, эвфемизм — это выражение, служащее в определённых условиях для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими. [1]

Таким образом, эвфемизм – это использование похожих по смыслу слов, представленных в виде нейтральных, вежливых слов или выражений. Это явление уникально тем, что сочетает в себе следующие основные функции:

- Смягчить ситуацию;
- Скрыть неприятные новости, завуалировать грубую правду;
- Соблюдать нормы приличия, этикета.

Одной из основополагающих привычек всех китайцев является концепция «сохранения лица» (面子, miànzi). Но в данном случае понятие не имеет прямого перевода, потому что «лицо» в их понимании – это социальный статус человека, его престиж и репутация в обществе. Любому китайцу важен почёт среди своих друзей, семьи или коллег, их мнение о нём.

Вот несколько путей «сохранения лица» в Китае:

- Публичная критика человека запрещается, лучше обсудить ошибки человека лично и в мягкой форме;
- В разговоре необходимо подбирать эвфемизмы, метафоричные высказывания для сглаживания остроты диалога;

- Для урегулирования конфликта возможен вариант дарения подарка или угощения едой. В этом случае вторая сторона не имеет права отказать другой.

Таким образом, эвфемизм (委婉语, wěiwǎnyǔ) считается социальной нормой, приветствующийся в обществе. Но для того, чтобы понять необходимость использования эвфемизма, нам обязательно нужно знать ряд табуированных тем в Китае.

1. Одной из таких тем является тема смерти. Она считается наиболее неуместной для обсуждения в процессе общения, вокруг неё имеется много поверий, примет.

死 (sǐ — смерть, умереть)

Вместо этого слова китайцы чаще всего используют следующие выражения:

去世了 (Qùshìle) - покинуть этот мир;

走了 (zǒule) – уйти;

干掉 (Gàndiào) - покончить с (в основном употребляется, когда речь идёт о самоубийстве);

送你上西天 - (Sòngnǐshàngxītiān) отправиться на Чистую землю, что в буддизме обозначает мир покоя и блаженства. [3]

与世长辞 (yǔshìchángcí) - распрощаться с этим миром.

Чтобы заменить слово «самоубийство» зачастую используют:

自我了断 (Zìwǒliǎoduàn) – отрезать себя от жизни;

干掉 (Gàndiào) – закончить (покончить);

轻生 (Qīngshēng) – легкомысленно относиться к жизни.

Китайцы также относятся с неодобрением к словам, созвучным со словом 死 (sǐ). Например, 四 (sì - четыре) является числом - плохой приметой. Многие люди не берут квартиры на этом этаже или не снимают комнаты там. Также никогда не дарят в таком количестве подарки, а в больницах отсутствует палата №4.

Китайцы очень трепетно относятся к словам-созвучиям, поэтому, касаясь табуированных тем, также не принято дарить подарки в ситуациях, если слова созвучны с табу. Например:

送终 (sòng zhōng в последний путь) слово, которое созвучно со словом 送钟 (sòng zhōng дарить часы), именно поэтому в Китае не принято дарить часы.

2. Отдельная табуированная тема – это болезни, физические недостатки человека. Для смягчения тяжёлой для обсуждения темы жители Китая заменяют «громкие» слова. Например, вместо слова рак (癌症, áizhèng) чаще употребляют:

肿瘤 (zhǒngliú) – опухоль;

不好的病 (bùhǎodebìng) – недуг (нехорошая болезнь);

那个病 (nàgebìng) - та самая болезнь. [3]

Вместо инвалидность 残疾 (cánjí):

残障人士 (cánzhàng rénshì) - Человек с ограниченными возможностями здоровья;

行动不便者 (xíngdòng bùbiàn zhě) - Люди с затрудненной подвижностью;

特殊需要人士 (tèshū xūyào rénshì) - Люди с особыми потребностями;

弱势群体 (ruòshì qúntǐ) - Уязвимые/социально незащищенные группы людей. [3]

Стигматизированной темой также являются психологические заболевания человека. Поэтому зачастую серьёзные болезни заменяют на:

心理问题 (xīnlǐ wèntí) - психологическая проблема;

精神不好 (jīngshén bù hǎo) - в душевном беспорядке;

想不开 (xiǎngbukāi) - не может распутать собственные мысли.

3. Прямое упоминание слова «деньги» может восприняться собеседниками некультурным или меркантильным, поэтому чаще встречаются такие слова, как:

财富 (cáifù) – богатство;

银子 (yínzi) – серебро;

小钱 (xiǎoqián) - незначительная сумма;

费用 (fèiyong) - расходы, плата. [3]

Таким образом, мы можем отметить, что китайский язык включает в себя большое количество эвфемизмов, которые используются как в письменной, так и в устной речи. Они используются для толерантности высказывания и смягчения конфликтной ситуации. Одной из приоритетных функций является помощь говорящему избежать неприятных, «громких» слов в диалоге.

Литература

1. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985-1995) / Отв. ред. Е.А. Земская. — М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 384-407.
2. Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание: (Избр. работы) / Б.А. Ларин. — М.: Просвещение, 1977. — С. 224
3. 45 Chinese Euphemisms to Help You Navigate Awkward and Taboo Topics // URL: <https://www.fluentu.com/blog/chinese/chinese-euphemisms/> (дата обращения: 11.10.2025).

Gaiderova P. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

EUPHEMISMS IN MODERN CHINESE: TABOO TOPICS (DEATH, ILLNESS, MONEY) AND MITIGATION STRATEGIES.

Scientific supervisor: Arabey E.D., Teaching Assistant

Abstract. The article examines the features of Chinese culture and vocabulary, namely taboo topics in speech, which are divided into several main groups (illness, money, death). Particular attention is paid to euphemisms and their use cases in speech.

Keywords: Chinese culture, euphemism, taboo topics.

KAZAN DANS LE MIROIR DES MOTS : COMMENT LES TROPS ET LES FIGURES DE DISCOURS SOULIGNENT L'IMAGE LUMINEUSE DE LA VILLE

Научный руководитель: Кузьмина Е. К., кандидат филол. наук

Résumé. Cet article explore l'utilisation des tropes et des figures de la parole dans les textes sur Kazan, définis comme des constructions spéciales de la parole utilisées pour augmenter l'expressivité stylistique, l'imagerie et l'impact émotionnel, sont des composants importants de la rhétorique et de la stylistique. Analysant la façon dont ces appareils sont utilisés, l'article met en lumière la façon dont le langage façonne notre compréhension et notre reconnaissance de Kazan.

Mots clés: tropes, chiffres, discours touristique, Kazan, textes.

La pertinence de l'étude est déterminée par l'intérêt croissant de la communauté scientifique pour l'étude du discours touristique, en particulier ses caractéristiques stylistiques.

La signification pratique de cette étude se manifeste dans son applicabilité à la fois dans le processus éducatif, dans les disciplines d'enseignement consacrées à l'analyse des caractéristiques linguistiques de la publicité touristique, et dans les activités professionnelles de création et d'édition de textes qui forment un discours publicitaire touristique.

Kazan est une ville dont l'histoire, la culture et l'atmosphère sont vraiment uniques. Une description complète de son éclat n'est pas une tâche facile. Néanmoins, en appliquant habilement les moyens artistiques et les techniques stylistiques, vous pouvez créer une image vivante et mémorable qui révèle sa polyvalence et son charme. Cet article explore comment les outils linguistiques aident à donner vie à Kazan dans l'imagination du lecteur.

L'étude s'appuie sur les méthodes d'analyse structurale-linguistique, sémantique, contextuelle et stylistique, ainsi que sur les développements théoriques d'experts de premier plan dans le domaine du discours, tels que N. D. Arutyunova, M. L. Makarov, O. I. Matyash, S. A. Pogodaeva, L. P. Tarnaeva, N. A. Tyarov uleneva, N. V. Filatova, V.E. Chernyavskaya, E.I. Sheigal et autres. Les textes publicitaires des sites touristiques de Kazan ont été utilisés comme matériel

empirique. Les résultats obtenus peuvent être directement appliqués dans l'enseignement des disciplines consacrées à l'analyse linguistique de la publicité touristique, ainsi que dans des travaux pratiques sur la création de matériel publicitaire efficace pour l'industrie touristique.

Le discours touristique est un domaine spécifique de l'activité de parole, dont le résultat est un texte publicitaire contenant des informations sélectionnées sur les services offerts (tels que des excursions, des visites, des lieux historiques, etc.). A noter qu'à ce jour, les chercheurs étudiant le discours touristique ne sont pas parvenus à un consensus concernant sa typologie. Certains auteurs considèrent le discours sur le tourisme comme une sous-catégorie du discours publicitaire, et d'autres comme une sorte de discours commercial. En même temps, il y a un point de vue selon lequel le discours touristique est un type de discours indépendant avec un destinataire unique, des sujets spécifiques et des moyens linguistiques spéciaux

Les tropes et les figures de la parole, également connues sous le nom de figures rhétoriques ou stylistiques, sont des constructions de la parole particulières appliquées à la rhétorique et à la stylistique. Leur fonction principale est de donner à la parole une expressivité stylistique, une imagerie et une coloration émotionnelle. Ces techniques servent à augmenter l'impact sur le public et sont largement utilisées dans les textes artistiques. Dans le passé, les figures de la parole étaient considérées comme des écarts par rapport à la norme, mais l'approche moderne reconnaît leur rôle naturel dans la structure de la parole humaine [1].

Classement

Les figures de la parole sont divisées en chemins et en figures au sens étroit du terme.

Trails (autre $\tau\rho\acute{o}\pi o\varsigma$ grecque - « turnover ») - l'utilisation de mots ou de phrases dans un sens inapproprié, figuratif, allégorie [2].

Figures de la parole (lat. Figura d'autre grec. $\sigma\chi \rightarrow \mu\alpha$ - « contour », « apparence », « image ») - techniques de combinaison des mots, organisation syntaxique de la parole, qui lui confèrent une signification stylistique, imagerie, expressivité, changement de coloration émotionnelle [1].

Il n'y a pas de taxonomie généralement acceptée des figures de parole ; différentes grammar schools diffèrent par la terminologie (noms de figures) et les principes de leur classification.

Lors de l'analyse des sites touristiques à Kazan, nous avons attiré l'attention sur le fait que les caractéristiques structurelles des offres dans le discours touristique diffèrent :

- La prédominance des constructions d'exclamation : « Kazan est une ville où l'Orient rencontre l'Occident ! », « Sentez la grandeur du Kremlin de Kazan ! », « Découvrez les secrets de l'ancien bulgare ! », « D'étonnantes mosquées et églises orthodoxes - tout cela vous attend à Kazan ! », « Ne manquez pas les grandioses vacances Sabantuy ! »

- En utilisant des questions rhétoriques : « Saviez-vous que Kazan est l'un des plus beaux Kremlin de Russie ? », « Comment pouvez-vous résister au charme de la pierre blanche Sviyazhsk ? », « Voulez-vous vous immerger dans l'atmosphère d'une ville médiévale ? », « Comment pouvez-vous passer devant la majestueuse mosquée Kul-Sharif ? », « Et si vous voyez comment la ville moderne vit avec une histoire millénaire ? »

- L'utilisation de la parcellation pour renforcer l'effet émotionnel : "Kazan. Ville sur la Volga. Cœur du Tatarstan. La troisième capitale de la Russie, la mosquée Kul-Sharif. Majestueux. Grandiose. Symbole de la ville » « , Kazan Kremlin. Site de l'UNESCO. L'histoire dans chaque pierre » « , Sviyazhsk. Île-grêle. Musée à ciel ouvert » « , Sabantuy. Vacances. Fun. Traditions. Unité".

Nous pouvons également observer l'utilisation complexe de toutes les techniques :

"Kazan ! Une ville où chacun trouvera quelque chose de différent. Où l'histoire s'anime sous nos yeux. Où les traditions sont soigneusement conservées pendant des siècles. N'est-ce pas ce dont rêve tout voyageur ?", "Avez-vous déjà vu le soleil se coucher derrière des minarets ? A Kazan, ce spectacle est à couper le souffle ! Chaque rue ici est une page d'histoire », « Monastère Raifa. Silence. Prière. Nature. Tout cela crée une atmosphère unique de paix », « Voulez-vous plonger dans le monde de la culture tatare ? Visitez Kazan ! Ici tous les jours - une nouvelle

découverte » « , Kazan Kremlin ! Ancienne forteresse. Musée moderne. Monument historique vivant. Assurez-vous de visiter !"

Chacun de ces exemples démontre comment les différentes caractéristiques structurelles des propositions fonctionnent pour créer une image attrayante de la ville et stimuler le désir de visiter Kazan.

Le texte est adressé en tenant compte du public cible :

- Créer une image d'accessibilité pour les vacances en famille : "Kazan est un endroit idéal pour les vacances en famille ! Ici, tout le monde trouvera quelque chose à son goût : des excursions passionnantes aux divertissements amusants", "Week-end en famille à Kazan : excursions éducatives et divertissements amusants pour toute la famille".

Focus sur le potentiel d'affaires pour les touristes d'affaires : « Kazan est un centre d'affaires moderne avec une infrastructure développée et des capacités de congrès avancées », « Un soutien complet pour les missions d'affaires ».

Soulignant la signification culturelle pour les connaisseurs de l'histoire : « Plongez-vous dans l'histoire millénaire de Kazan à travers des découvertes archéologiques uniques », « Découvrez les secrets du Khanat de Kazan à travers des reconstitutions historiques ».

Nous avons identifié les principaux moyens artistiques qui prévalent dans le discours touristique de Kazan :

- Antithèse : l'opposition des cultures orientales et occidentales : « Ici, l'Orient rencontre l'Occident, créant une symbiose unique de traditions », « À Kazan, d'anciennes mosquées coexistent avec de majestueuses cathédrales », « Deux mondes dans une ville : les motifs tatars et la peinture russe ».

- Anaphore : répéter des mots-clés pour rehausser l'impression : "A Kazan, tout le monde trouvera... A Kazan, tout le monde verra... A Kazan, tout le monde va découvrir »..., « Ici vous pouvez toucher à l'histoire... Ici, vous pouvez profiter de la nature... Ici, vous pouvez vous immerger dans la culture... », « Kazan est une ville de contrastes... Kazan est une ville de traditions... Kazan est la ville du futur...

Le vocabulaire émotionnel-évaluatif joue un rôle clé dans le discours touristique. On peut observer l'utilisation d'épithètes : « majestueux Kremlin », «

mystérieux Sviyazhsk », « pittoresque talus de Kazanka », « anciens murs de la forteresse », « gracieuse tour syuyumbike », l'utilisation de métaphores : « perle de la région de la Volga », « troisième capitale », « cœur du Tatarstan », « lieu de rencontre de l'Orient et de l'Occident », « perle de l'architecture islamique », « ville aux mille histoires », l'utilisation de l'hyperbole : « un lieu unique », « une beauté inégalée », « des possibilités infinies de loisirs », « des impressions inoubliables », « une atmosphère incroyable », « un flot inépuisable d'impressions ».

- Périphraz : utilisant des tours descriptifs au lieu de noms directs : « Ville aux mille minarets » (au lieu de « Kazan »), « Forteresse-légende » (au lieu de « Kremlin de Kazan »), « Capitale de l'hospitalité tatar » (au lieu de « Kazan »), « Ville à la jonction des mondes » (au lieu de « Kazan »), « Île - conte de fées » (au lieu de « Sviyazhsk »), « Perle dans l'architecture islamique » (au lieu de « mosquée Kul-Sharif »), « Gardien des traditions anciennes » (au lieu de « Bulgares »).

Les caractéristiques nationales se manifestent par l'utilisation d'éléments ethnoculturels, le reflet des traditions locales et la présentation d'une saveur nationale unique.

En conclusion, il convient de noter que les caractéristiques stylistiques du discours touristique de Kazan sont caractérisées par :

- Une combinaison harmonieuse d'informations et d'expressivité émotionnelle,
- La capacité de créer une image attrayante de la ville,
- Utilisation efficace des outils linguistiques,
- Le respect du patrimoine culturel de la région.

Le discours touristique de Kazan démontre un haut niveau de professionnalisme dans la formation d'une image attrayante de la ville, combinant les méthodes traditionnelles avec les tendances modernes dans le domaine du tourisme. Cela contribue à la promotion efficace de la ville en tant que destination touristique importante sur les marchés russes et internationaux.

À l'avenir, la poursuite du développement du discours touristique de Kazan pourra être associée à l'approfondissement de la personnalisation des contenus - par exemple, à travers le développement d'offres de niche pour des groupes spécifiques

de touristes (tourisme familial, écotourisme, circuits gastronomiques) - ainsi qu'à un accent accru sur le développement durable, qui devient aujourd'hui une tendance mondiale. Ainsi, Kazan conserve non seulement son caractère unique, mais répond également de manière dynamique aux défis du marché touristique moderne, confirmant le statut de l'une des destinations les plus prometteuses de Russie.

Références :

1. Belokurova S.P. Dictionnaire des termes littéraires. - Saint-Pétersbourg : Parité, 2006. - 314 p. - ISBN 5-93437-258-0.
2. Golub I. B. Stylistique de la langue russe. - M. : Rolf : Iris Press, 1977.
3. Rosenthal D.E. Stylistique pratique de la langue russe : un manuel pour les universités. - Éd. 3e, rév. et ajouter. - M. : Ecole supérieure, 1974. - 352 s.
4. Rusova N. Yu. De l'allégorie à l'iambique : dictionnaire terminologique-thésaurus sur la critique littéraire. - M. : Flint : Science, 2004. - 302 s.

Golubeva M. A.

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

KAZAN IN THE MIRROR OF WORDS: HOW TROPS AND FIGURES OF SPEECH EMPHASIZE THE BRIGHT IMAGE OF THE CITY

Scientific advisor: E.K.Kuzmina, candidate of Philological Sciences

Abstract. this article explores the use of tropes and figures of speech in texts about Kazan, defined as special speech constructions used to increase stylistic expressiveness, imagery and emotional impact, are important components of rhetoric and stylistics. Analyzing how these devices are used, the article sheds light on how language shapes our understanding and recognition of Kazan.

Keywords: tropes, figures, tourism discourse, Kazan.

Здановская Л. Б.

Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина

zdanovskaya2903@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ТЕМАТИКА ОППОЗИТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматривается особенность реализации концептуальной тематики высказываний в парадигме политического дискурса. Автор опирается на гипотезу об обусловленности тематических позиций участников общения механизмом контрастно выраженной коммуникации, принимающей форму оппозиции. Анализируется структура оппозиции, построение которой регламентируется взаимно противоположными действиями субъектов оппозиции, представляющих оппонирующие стороны в процессе речевого общения. Обосновывается специфика тематической реализации высказываний продуцентами политического дискурса, демонстрирующими дифференцированную активность в процессе коммуникации, выраженную активной и пассивной позициями.

Ключевые слова: оппозитивное высказывание; тематическая реализация; оппозиция; субъект оппозиции; политический дискурс; продуценты дискурса.

Тотальное проникновение политики и политтехнологий во все жизненные сферы человека активируют в языке и когнитивном сознании контрарные смыслы, реализуемые посредством дискурсивной активности коммуникантов. Концептуально выраженный спектр тематической представленности, закрепление и реализация которой инициируется субъектом, закрепляющим за собой статус доминирующего актанта коммуникативного действия, отправляет к наиболее приоритетному дискурсотипу на современном этапе развития общества – политическому дискурсу.

Анализ тематики высказываний, предпринимаемый в русле политического дискурса, представлен широкой вариативностью методов. О. А. Игнатьева рассматривает 5 типов дискурс-анализа: цифровой, критический, корпусный, опосредованный и мультимодальный. Ученый, отмечает преимущественные и слабые позиции данных подходов, указывая на возможность их комплексного использования, позволяющего «<...> проследить процесс формирования суждений в ходе дискурса с учетом контекста суждений в рамках информационной и когнитивной парадигм» [Игнатьева, 2021, с. 269].

В качестве метода дискурсивного анализа высказываний, закрепляющих вариативность тематики контрарной коммуникации, в данной работе предлагается метод оппозитивного моделирования.

Структурной формой, закрепляющей отношения противоположения участников общения определяется оппозиция. Данная формация образуется обоюдодоактивным или разноплановым – активным и пассивным участием субъектов и репрезентирующих их составов. Рассмотрим механизм реализации контрарной коммуникации субъектов в рамках темы «Политическое противоборство», обуславливающий образование особой структуры политического дискурса – оппозиции.

Материалом исследования послужила книга российского политолога К. Бенедиктова «Чёрный лебедь. Политическая биография Дональда Трампа». Перейдем к анализу имплицитно выраженной оппозиции «политические

тяжеловесы» – «псевдопрофессионал», выделенной на основе указанного источника.

Субъект *«политические тяжеловесы»* отправляет к номинации «политик». Лексема фиксируется в толковом словаре русского языка одним значением: *«Политический деятель, лицо, занимающееся вопросами политики <...>»* [Ожегов, Шведова, 2007, с. 553].

Английский словарь содержит два значения лексемы *“politician”* («политик»): *“1 a person whose job involves politics, especially as an elected member of parliament, etc.; 2 (disapproving) a person who is good at using different situations in an organization to try to get power or advantage for himself or herself.”* [Hornby, 2005, p. 1166] «1) человек, работа которого, особенно в качестве избранного члена парламента, связана с политикой; 2) (неодобр.) человек, обладающий умением использовать различные ситуации в организации, чтобы попытаться добиться для себя власти или преимуществ». Сравнительный анализ приведенных определений позволяет предположить о наличии большей степени релевантности значений слова *“politician”* («политик») для характеристики субъекта (S_1) *«политические тяжеловесы»*.

Субъект «Политические тяжеловесы» (S_1) представлен следующим фрагментом высказывания: *«<...> они «разделяют людей и делают проблемы ещё хуже, раздувая их»; более профессиональные и поднаторевшие «в политических битвах» соперники* [Бенедиктов, 2016, с. 90, 166].

Отрицательная оценка понятия «политик», выраженная в первом фрагменте, транслирует имплицитно выраженные смыслы, поддерживающие план *«РАЗРУШЕНИЕ»*: *«вызвать взаимную неприязнь; способствовать разобщенности»; «сделать врагами».*

Лексема *«раздувая»* семантически сопрягается со словом *«проблемы»*, отсылая к ФЕ *раздувать / раздуть дело*. Словарное описание фразеологизма отмечено отрицательным значением: *«Искусственно преувеличивая чей-л. проступок, превращать его в общественный скандал»* [Бирих, 2007, с. 182]. Следовательно, словосочетание *«раздуть проблемы»* может быть обозначено как инвариант ФЕ *раздувать / раздуть дело*, позволяющий с учетом контекста

указать динамику процесса деструкции: *«разделяют людей» → «делают проблемы» → «раздувая (проблемы)» → «делают проблемы ещё хуже»*. Второй фрагмент, выступающий в качестве репрезентанта субъекта (S_1), отсылает к имплицитному смыслу, дополняющему план «СОЗИДАНИЕ»: СЗД: *«компетентные кадры»; «опытные парламентарии»; «искусные тактики»*.

Субъект *«Псевдопрофессионал»* репрезентируется компонентным составом, подтверждающим закрепление полярно выраженной оценочности действий: 1) положительной: *крайне ответственный застройщик* [Бенедиктов, 2016, с. 38]; *«<...> предпринимательская хватка <...>»* [Там же, с. 84]; *«удачливый бизнесмен»* [Там же, с. 90]; *«43-летний нью-йоркский девелопер»* [Там же, с. 90]; *«<...> настоящий боец»* [Там же, с. 47]; *«шоумен»* [Там же, с. 100]; *«шоумен-любитель»* [Там же, с. 166]; *«профессиональный девелопер»* [Там же, с. 166]; 2) отрицательной: *«<...> плохой бизнесмен <...>»* [Там же, с. 81]; *«<...> не занимается строительным бизнесом <...>»* [Там же, с. 81]; *«непрофессиональный политик»* [Там же, с. 166]; *«клоун»* [Там же, с. 99]; *«эксцентричный, взбалмошный миллиардер»* [100]. Выявленная оценочность действий субъектов удовлетворяет принципу оппозитивности, выраженному двумя концепциями – созидательной и деструктивной.

Представленные лексические репрезентанты оппозитива *«Псевдопрофессионал»* концептуализируют имплицитно выраженные смыслы, раскрываемые описательными характеристиками, которые совмещаются: 1) с созидательной концепцией выполненного действия: *«Факторы, формирующие имидж предприимчивого и успешного человека в различных сферах деятельности»: «активизировать строительную деятельность» (девелопер); «добиться успеха в предпринимательской деятельности и финансовых вопросах (бизнесмен)»; «обладать смелым, решительным характером (боец); «преуспеть в бизнесе» (миллиардер); 2) с концепцией деструктивности реализуемого действия: «быть дилетантом в вопросах зрелищно-развлекательной деятельности» (шоумен-любитель); «слыть человеком с нестандартной (шутовской) манерой поведения» (клоун); «приобрести мнимую славу опытного застройщика».*

Повышенная эмотивность высказываний достигается включением лексем с полярной оценочностью: положительной: «крайне ответственный»; «удачливый», «настоящий», «опытный», «профессиональный»; отрицательной: «плохой», «эксцентричный», «взбалмошный», «непрофессиональный». Лексический ряд «шоумен» → «шоумен-любитель» → «опытный шоумен» конституирует градуально отображаемый имплицитный признак «карьерный рост личности», контрастирующий с фоновой информацией «кандидат в президенты».

Словосочетания «плохой бизнесмен» – «удачливый бизнесмен» передают полярную оценку профессиональных способностей одной личности (Дональд Трамп), обусловленную вариативностью общечеловеческих и индивидуально реализуемых суждений. Компонент субъекта S_2 «*тот самый парень*» формирует в сознании положительно маркируемые ассоциативные признаки, отображаемые атрибутивным рядом: «родной», «близкий», «простой», «доступный», «понятный», «толковый», «контактный». Объективация ключевой имплицитной характеристики – «коммерческо-развлекательный формат решения политических задач», формирующей образ противоречивой личности Д. Трампа, представлена в следующем фрагменте: «<...> образ миллиардера, девелопера и шоумена, который <...> играл в политика, а не был им <...>» [Там же, с. 100].

На признаки развлекательного шоу, характеризующие политический и медийно-политический дискурс, указывает В. И. Карасик, отмечая выставляемую политиками «напоказ» состязательность, отображающей игровую тенденцию с целью активного привлечения электората и оказания давления на политического соперника [Карасик, 2021, с. 250]. Компонент игры, входящий в свод правил, регламентирующих специфически ориентированное коммуникативное поведение Д. Трампа как ярко выраженного представителя медийно-политического формата, прослеживается в глаголах, используемых автором для акцентированного усиления эмотивно-экспрессивной составляющей воздействия на целевую аудиторию: «<...> улыбался, шутил, «заводил <...>» [Бенедиктов, 2016, с.147].

Подвергнутая анализу оппозиция реализуется в рамках тематики «Политическое противоборство». Закрепление данной тематики обусловлено принципом контрарной коммуникации, совмещаемой с созидательно-деструктивной концепцией дискурсивной активности субъектов оппозиции.

Литература

1. Бенедиктов, К. Чёрный лебедь. Политическая биография Дональда Трампа. Второе издание. (Серия «Политики XXI века»). – М.: Книжный мир, 2016. – 364 с.
2. Бирих, К. А., Мокиенко В. М., Степанова А. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / СПбГУ; Межкаф. Словарный каб. Им. Б.А. Ларина; А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова; под ред. В.М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 926 с.
3. Игнатьева О. А. Дискурс-анализ политических суждений в контексте цифровизации // Политическая экспертиза ПОЛИТЭКС. 2021. Т. 17. №3. С. 259-272. . URL: <https://doi.org/10.21638/spbu23.2021.303> (Дата обращения: 24.09.2025).
4. Карасик В. И. Языковая пластика общения: монография. – М.: Гнозис, 2021. – 536 с.
5. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. – 944 с.
6. Hornby A. S., Gatenby E. V., Wakefield H. The Advanced Learner's Dictionary. –Oxford, 2005. – 1060 p.

Zdanovskaya L. B.

Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin, Russia

CONCEPTUAL SUBJECT MATTER OF OPPOSITIVE STATEMENTS IN POLITICAL DISCOURSE

Abstract. This article examines the specific implementation of conceptual themes in statements within the paradigm of political discourse. The author relies on the hypothesis that the subject matter positions of participants in communication are determined by the mechanism of counter-expressed communication, which takes the form of opposition. The structure of opposition is analyzed, its construction being regulated by the mutually opposing actions of the opposing actors, representing opposing sides in verbal communication. The specific subject matter realization of statements by political discourse producers is substantiated, demonstrating differentiated activity in the communication process, expressed through active and passive positions.

Keywords: oppositional statement; subject matter realization; opposition; subject of opposition; political discourse; producers of discourse.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И УБЕЖДЕНИЯ В ИСПАНСКИХ НОВОСТНЫХ ИНТЕРВЬЮ

Научный руководитель: Токмачева М. А., кандидат педагог. наук, доцент

Аннотация. Возрастающая роль эмоционального воздействия в испаноязычном медиадискурсе требует системного анализа языковых средств убеждения в новостных интервью. Исследование проводится методами лингвистического и прагматического анализа на материале современных испанских новостных интервью. Выявлены и классифицированы ключевые лингвистические маркеры эмоциональности и убеждения на лексическом, синтаксическом и прагматическом уровнях. Установлено, что открытая экспрессия, укорененная в испаноязычной культуре, усиливает перлокутивный эффект. Несмотря на влияние глобализации и засилье англицизмов, традиционные риторические средства демонстрируют устойчивость. Результаты имеют прикладное значение для лингвистики, журналистики и преподавания испанского языка.

Ключевые слова: лингвистические маркеры, эмоциональность, убеждение, новостные интервью, испанский язык, медиадискурс, прагматика.

Актуальность исследования лингвистических маркеров эмоциональности и убеждения в испанских новостных интервью напрямую связана с растущим влиянием медиа на формирование общественного мнения. Как подчеркивает Т.Г. Добросклонская, СМИ не просто информируют, но и реализуют «интерпретационную функцию», что имеет ключевое значение для критического анализа медийного контента [Добросклонская, 2015, с.18].

Данная функция находит яркое и специфическое воплощение в испаноязычном медиaprостранстве. Как справедливо отмечает А.А. Жукова, «одними из самых эмоциональных людей на нашей планете являются жители Испании и Латинской Америки» [Жукова, 2020, с. 135]. Эта культурная особенность находит прямое отражение в языке. Обладая богатым арсеналом экспрессивных средств, испанский язык предоставляет говорящим широкие возможности для передачи эмоций и построения аргументации. В новостных интервью данные средства используются для усиления эффекта достоверности, вовлечения аудитории и формирования определённого отношения к обсуждаемой проблеме.

Лексический уровень демонстрирует использование эмоционально окрашенной лексики, которая служит одним из ключевых маркеров эмоциональности. Например, слова типа *impactant* (шокирующий), *trágico* (трагический), *esperanzador* (вдохновляющий) не только передают оценку, но и вызывают эмоциональный отклик у слушателей. Кроме того, часто используются усилительные наречия и частицы, такие как *realmente*, *absolutamente*, *increíblemente*, которые подчёркивают интенсивность переживаний или уверенность говорящего.

На синтаксическом уровне значительную роль играют риторические вопросы, которые активно используются интервьюерами для скрытого воздействия. Например: «Llegan más visitantes a España, pero se desacelera el crecimiento: ¿se agota su modelo de turismo?» («В Испанию приезжает все больше посетителей, но рост замедляется: исчерпывается ли ваша туристическая модель?») [6]. Подобные вопросы не требуют ответа, но направлены на активизацию эмоциональной реакции аудитории. Дополнительную аргументативную нагрузку несут модальные глаголы (*deber*, *poder*, *tener que*) и конструкции с сослагательным наклонением, которые часто служат для выражения вероятности, необходимости или желательности, что усиливает аргументативную составляющую речи. Например: *Deberíamos reflexionar sobre esto* (Мы должны над этим задуматься).

Прагматика устной речи объединяет невербальные и стилистические приемы, непосредственно влияющие на восприятие. К ним относятся интонация и паузация: повышение тона в конце фразы может передавать удивление или сомнение, а стратегические паузы перед ключевыми словами — акцентировать на них внимание. В прагматическом аспекте важно отметить использование повторов, которые усиливают убедительность высказывания, а также обращений к аудитории типа *¿verdad?* (правда?), *¿no creen* (не так ли?), способствующих установлению контакта со слушателем.

Совокупное использование перечисленных лексических, синтаксических и прагматических средств направлено на достижение перлокутивного эффекта. Этот термин, вслед за исследователями, можно определить как

«составляющую коммуникативного акта, которая выражает планируемое адресантом воздействие коммуникативного послания на адресата» [Токмачева, Павлова, 2023, с. 443].

Анализ функционирования языковых средств, выражающих эмоции и оказывающих убеждающее воздействие, требует обязательного рассмотрения глубоко укорененных культурных норм, которые формируют коммуникативное поведение говорящих. Такой подход соответствует принципам коммуникативной лингвистики, которая «изучает разнообразные формы языковой коммуникации... исследует не только языковые единицы, но и их использование в контексте, а также взаимосвязь между языком и социокультурными аспектами общества» [Токмачева, Павлова, 2023, с. 441]. Культура здесь – не просто фон, а активный фактор, определяющий и выбор лингвистических инструментов, и допустимость их применения в обществе. В испаноязычной среде открытое выражение эмоций часто считается признаком искренности и подлинности говорящего, что проявляется в более частом использовании выразительных и оценочных языковых средств. Это связано с ценностями, разделяемыми многими испаноговорящими, где доверие и человеческое тепло играют ключевую роль в общении. В отличие от культур, предпочитающих сдержанность, здесь активная жестикуляция, разнообразие интонаций и эмоционально окрашенная лексика не воспринимаются как признак непрофессионализма, а, наоборот, помогают установить контакт с аудиторией и усилить воздействие речи.

Несмотря на глубокую укорененность культурных норм, на испанский медиадискурс значительное влияние оказывают процессы глобализации и цифровизации, приводя к его структурному и семантическому смешению. В лексике это проявляется в активном проникновении англицизмов и формировании устойчивого спанглиша, особенно в сферах технологий, цифровой экономики и международной политики. В интервью новостных программах всё чаще встречаются кальки и прямые заимствования: *el lobby europeo, el boom de las criptomonedas, hackear el sistema, el soft power, un spin-off político*.

Вот некоторые примеры англицизмов в испаноязычных интервью:

«¿Qué opinas del fake news en las redes sociales durante la campaña electoral? Es un problema que nos afecta a todos.» («Что ты думаешь о фальшивые новости в социальных сетях во время предвыборной кампании? Это проблема, которая затрагивает всех нас») [7].

«El influyente y enmascarado Céciarmy ha hecho su primera aparición en El Hormiguero, revelando secretos de su éxito en el mundo digital y cómo ha logrado mantener su identidad oculta mientras crece su comunidad de seguidores» («Влиятельный человек в маске Сесьярми впервые появился в "Муравейнике", раскрыв секреты своего успеха в цифровом мире и того, как ему удалось скрыть свою личность по мере роста сообщества своих последователей») [5].

Это отражает необходимость обозначения новых явлений и создает особый социолингвистический код, рассчитанный на глобализированную аудиторию. Тем не менее, вопреки предсказаниям о полной англицизации, основные языковые элементы, выражающие эмоции и убеждение, демонстрируют устойчивость и адаптивность. Традиционные риторические приемы, такие как анафора или риторический вопрос, не исчезают, а используются в новых контекстах, обрамляя не только политические лозунги, но и рассуждения о Big Data или искусственном интеллекте. Например «¿Deberíamos desarrollar mentes no humanas que tarde o temprano nos van a superar en número e inteligencia, tornándonos obsoletos y reemplazables?» («Должны ли мы развивать нечеловеческие умы, которые рано или поздно превзойдут нас численностью и интеллектом, сделав нас устаревшими и заменимыми?») [8]. Как видим, базовые синтаксические структуры и правила эмоционального взаимодействия остаются неизменными, подтверждая, что технологии и глобальный словарь меняют скорее форму сообщения, чем способы его воздействия на слушателей.

Исследование языковых маркеров эмоциональности и убеждения в испанском новостном интервью обладает междисциплинарной ценностью. В теории оно обогащает лингвистику, предлагая подходы к анализу живой речи, сочетающей официальный и разговорный стили. Для журналистики это имеет

практическое значение: понимание инструментов речевого воздействия позволяет повысить эффективность коммуникации и строить честные отношения с аудиторией, разграничивая аргументы и манипуляции.

В обучении испанскому языку как иностранному учет этих механизмов необходим для формирования коммуникативной компетенции. При этом коммуникативная компетенция предполагает следующие «маркеры владения языком»: знать, как правильно использовать иностранный язык в зависимости от цели высказывания и ситуации; уметь понимать и воспроизводить различные типы высказываний; владеть различными видами стратегий коммуникации [Токмачева, 2022, с. 100–101]. Понимание того, как носители языка используют те или иные маркеры, выходит за рамки грамматики и составляет суть лингвокультурологической компетенции, позволяющей понимать не только буквальный смысл, но и скрытые намерения и культурные коды, содержащиеся в речи.

Таким образом, анализ этих механизмов имеет практическую ценность для развития критического мышления и медиаграмотности. Умение декодировать речевые стратегии в новостных интервью позволяет аудитории не только понимать факты, но и критически оценивать скрытые оценки, эмоциональные манипуляции и аргументативные уловки, что является ключевым навыком в современном медиапространстве.

Литература

1. Добросклонская.Т. Г. Прикладные аспекты медиалингвистических исследований // Медиалингвистика. Вып. 4. Профессиональная речевая коммуникация в массмедиа: сб. статей. – СПб.: С-Петербург. гос. ун-т, ин-т «Высш. шк. журн. и масс. коммуникаций», 2015. – 272 с.
2. Жукова А. А. Особенности выражения эмоциональности и экспрессивности в испанском языке // Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии : Материалы V Международной очно-заочной научно-практической конференции, Горловка, 04 декабря 2020 года. – Горловка: Горловский институт иностранных языков, 2020. – С. 135-137. – EDN HVXNJV.
3. Токмачева М. А. К вопросу о современных методах в преподавании иностранных языков // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 3. Филологические науки. Медиакоммуникации. – 2022. – № 4(86). – С. 100-105. – EDN VEORRY.
4. Токмачева М. А., Павлова Е. М. Эмоции как объект коммуникативной лингвистики // Студенческие инициативы в педагогическом образовании : Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Саранск, 09 ноября 2023

года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, 2023. – С. 440-444. – EDN DTGZHH.

5. Disfruta de la entrevista completa a Ceciarmy en El Hormiguero // Antena3. – URL: https://www.antena3.com/programas/el-hormiguero/entrevista/disfruta-entrevista-completa-ceciarmy_202410226718162c596dfb0001cd71ac.html (Дата обращения: 16.10.2025)

6. Llegan más visitantes a España, pero se desacelera el crecimiento: ¿se agota su modelo de turismo? // CNN España. 22– URL: <https://cnnespanol.cnn.com/2025/09/06/espana/mas-visitantes-desacelera-crecimiento-turismo-orix> (Дата обращения: 16.10.2025)

7. Macarena Olona y Jordi Évole hoy, en directo: última hora del programa ‘Lo de Évole’// As. – URL: <https://as.com/actualidad/macarena-olona-y-jordi-evole-hoy-en-directo-ultima-hora-del-programa-lo-de-evole-n/> (Дата обращения: 16.10.2025)

8. Las preguntas (muy humanas) sobre la inteligencia artificial que ni los expertos logran responder // LA NATION. – URL: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/las-preguntas-muy-humanas-sobre-la-inteligencia-artificial-que-ni-los-expertos-logran-responder-nid28052023/> (Дата обращения: 16.10.2025)

Zozulya E. A.

Lugansk State Pedagogical University, Russia

LINGUISTIC MARKERS OF EMOTIONALITY AND PERSUASION IN SPANISH NEWS INTERVIEWS

Scientific supervisor – Tokmacheva M. A. candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract. The increasing role of emotional impact in Spanish-language media discourse requires a systematic analysis of linguistic means of persuasion in news interviews. The research is conducted using linguistic and pragmatic analysis based on the material of modern Spanish news interviews. The key linguistic markers of emotionality and persuasion at the lexical, syntactic and pragmatic levels are identified and classified. It has been established that open expression, rooted in the Spanish-speaking culture, enhances the translocative effect. Despite the impact of globalization and the dominance of Anglicisms, traditional rhetorical means demonstrate resilience. The results have practical implications for linguistics, journalism, and Spanish language teaching.

Keywords: linguistic markers, emotionality, persuasion, news interviews, Spanish, media discourse, pragmatics.

Калмыкова Е. Е.

Московский педагогический государственный университет, Россия

babetta_e@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ МИРОВОСПРИЯТИЯ В ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА

Научный руководитель: Россинская Е. А., кандидат филол. наук, доцент,

Аннотация. Статья анализирует, как французская категория числа кодирует культурно значимые способы видения мира. На материале нормативных и описательных грамматик рассматриваются родовое единственное с определённым артиклем, партитив как средство перехода от вещественной к счётной интерпретации, зоны *pluralia tantum* и квазиколлективные имена, а также социальная маркированность числа в системе обращений (Т/В). Показано, что числовой выбор профилирует схему «тип — экземпляр — масса — порция» и отражает баланс индивидуального и коллективного; намечены переводческие и дидактические ориентиры для преподавания французского языка носителям русского.

Ключевые слова: французский язык; грамматическая категория числа; обобщённое значение; партитив; *pluralia tantum*; коллективные существительные; T/V-оппозиция; перевод.

Категория числа задаёт не только согласование, но и ракурс описания предметности: как единичности, множества, массы или собирательности. Эта грамматическая «оптика» встраивается в культурные модели опыта и по-разному размечает одну и ту же реальность в разных языках. Во французском особенно заметны три узла, где число работает как инструмент концептуализации: типизация через родовое единственное с определённым артиклем, «порционирование» вещества посредством партитива и социальная маркированность множественного в сфере обращений. Совокупность этих решений образует устойчивый профиль числового поведения, отчётливо отличный от русского [Кубрякова, 2004].

Методологическая рамка опирается на логико-семантический подход: число связано с квантификацией и тем самым отражает не только структуру денотата, но и способы концептуализировать его — как дискретный набор, неделимую массу или собирательное целое. Для анализа существенны семантическая природа референта и узуальные способы его вербализации; именно в их пересечении проявляется культурно закреплённый выбор между «массовым» и «счётным» [Арутюнова, 2005]. В типологической перспективе категория числа описывается как взаимодействие морфологических и семантических параметров — счётности, делимости, коллективности, дискретности; языки по-разному фиксируют эти параметры, откуда следует различие грамматических профилей одной и той же ситуации [Corbett, 2000]. С когнитивной точки зрения числовые формы рассматриваются как способы профилирования концепта: выбор единственного или множественного, партитива или таксономического *pluriel* задаёт гештальт целого и запускает цепочку синтаксических и прагматических следствий в тексте [Болдырев, 2014].

Родовое обобщение во французском реализуется прежде всего в единственном числе с определённым артиклем. Суждения вида *Le lion est un*

carnivore; *Le Français aime le fromage* представляют не сумму особей, а «экземпляр-тип», репрезентирующий класс. В русском системным соответствием чаще выступает множественное («Львы — хищники»), поэтому при переводе требуется переключение числа при неизменной референции к виду: «тип» ↔ «множество представителей». Этот на письме почти незаметный сдвиг меняет когнитивный фокус высказывания и влияет на жанровую норму дефиниций и энциклопедических формулировок [Riegel, Pellat, Rioul, 2008]. Нормативная традиция специально поддерживает такой способ изложения знания: родовое единственное с определённым артиклем признаётся стилистически нейтральным и даже предпочтительным в учебно-научном регистре, закрепляя установку на универсальность и вневременность описаний — характерную черту французского академического дискурса [Grevisse, Goosse, 2016]. Синтаксически определённый артикль фиксирует референцию на класс как «объект знания», предикат классификации оформляет типологическое суждение, а позиция подлежащего служит местом для «экземпляра-типа». Эта конфигурация стабильно воспроизводится в словарях, энциклопедиях и учебных определениях [Le Goffic, 1993].

Не менее показательна зона перехода между массой и счётом. Партитивный артикль (*du, de la, des*) кодирует неопределённую долю вещества — *du fromage* («сыр как вещество») — и легко уступает место множественному там, где вещество мыслится как набор видов, сортов или порций — *des fromages; les vins de Bourgogne*. Механизм двунаправлен: партитив «приглушает» дискретность, множественное высвечивает таксономию или порционность; в бытовых и гастрономических контекстах эта игра форм задаёт ожидаемые сценарии потребления и описания качества [Wilmet, 2010]. В русской практике аналогичные различия чаще лексикализуются: грамматический переключатель заменяется словами «виды», «сорта», «порции». Следовательно, перевод требует не только смены числа или артикля, но и перестройки способа представления типологии — французский грамматический сигнал нередко преобразуется в русское

лексическое разворачивание (и наоборот), чтобы сохранить исходную перспективу референции [Гак, 1989].

Особый пласт составляют собирательные множества и *pluralia tantum*. Формы *les vacances*, *les fiançailles*, *les obsèques*, *les actualités*, *les archives* имеют множественное число при единой референции: за этой грамматикой стоит представление о длительном состоянии или многоактной процедуре как о целостном комплексе. Сюда же относятся *les ciseaux*, *les lunettes*: перцептивная двучленность артефакта мотивирует множественное при функциональной единичности предмета. В подобных случаях множественное выражает не численность, а структурную целостность через множественность актов или частей [Wierzbicka, 1988].

Социальная маркированность числа проявляется в оппозиции *tu/vous*. Исторически числовое различие становится показателем уважительной дистанции при обращении к одному адресату; выбор формы кодирует ролевые отношения и тип коммуникативной сцены (официальная/неофициальная, публичная/частная). Тем самым числовая категория переходит в сферу социолингвистики: грамматическая форма выступает носителем статуса и солидарности — показательный случай грамматикализации социальных значений [Brown, Gilman, 1960].

Практические следствия для преподавания и перевода сводятся к управлению перспективой. Во-первых, полезно заранее распознавать «числовой профиль» имени и высказывания: родовое единственное; партитивная масса; таксономическая множественность; собирательный *pluriel*; социальный «плюральный вежливости». Во-вторых, эффективны контрастивные упражнения, где при сохранении референции сознательно переключаются число и артикль с отслеживанием изменения ракурса; так формируется осознанная управляемость числовыми переключателями во французском [Попова, Казакова, 1969]. В-третьих, жанровая привязка помогает предсказывать форму: энциклопедическая дефиниция почти всегда требует родового единственного; меню и дегустационные заметки — множественного как таксономии; расписания и бытовые просьбы о количестве — партитива.

При этом синтаксис и артикль должны согласовываться с коммуникативной задачей: определённый артикль закрепляет класс, неопределённый — «типовой экземпляр» внутри класса, партитив — неопределённую долю массы [Le Goffic, 1993].

Типичные ошибки поддаются нейтрализации через логику перспективы.

Ошибка 1: калькирование русского множественного в дефинициях (*Les lions sont des carnivores*) вместо родового единственного с определённым артиклем.

Ошибка 2: механическое употребление партитива там, где требуется мера или таксономия (*du fromages* вместо *des fromages*; *du café* при оговорённых сортах). Диагностический вопрос здесь прост: речь идёт о веществе вообще, о порции или о разновидностях?

Ошибка 3: сворачивание собирательного *pluriel* до единственного при переводе (*les vacances* → «отпуск/каникулы») в ситуациях, где важна многоактность; корректная передача требует сохранять множественность в формулировке. Ошибка 4: игнорирование социальной маркировки числа (*tu* в официальной переписке) — проверяется вопросом о дистанции, неравенстве статусов и публичности взаимодействия.

Две линии объяснения удобно понимать как два уровня фокуса. Системная грамматика отвечает на вопрос «где язык допускает ту или иную форму» и фиксирует распределение по классам имён и конструкциям: родовое единственное с определённым артиклем в дефинициях (*Le lion est un carnivore*), партитив при неопределённой доле вещества (*du pain, du vin*), множественное для таксономии и порций (*des fromages, des vins*), собирательное множественное для многоактных процедур и перцептивно двучленных предметов (*les vacances, les obsèques; les ciseaux, les lunettes*). Когнитивно-типологическая перспектива объясняет, почему такие решения удобны именно данной культуре: французский предпочитает типизацию через «экземпляр-представитель», активно «порционирует» вещественную реальность и использует числовую оппозицию для кодирования социальной дистанции (*vous* как плюраль вежливости). В связке эти уровни дают рабочую

модель прогноза: определяется коммуникативная задача (обозначить вид, указать долю, перечислить разновидности, обозначить ритуал или социальную дистанцию) — и по ней выбираются числовая форма и артикль без кальки с родного языка [Grevisse, Goosse, 2016].

Из этой модели вытекают источники межъязыковой асимметрии. Русское обобщение естественно строится во множественном («Львы — хищники»), французское — в единственном с определённым артиклем (*Le lion est un carnivore*): меняется не референция, а перспектива — «множество представителей» против «экземпляра-типа». Во «вещественной» сфере французский грамматически различает массу (*du fromage*) и набор видов/порций (*des fromages*), тогда как русский чаще лексикализует разграничение («сыр» — «виды сыра», «порции сыра»). Собираательные множества французского (*les vacances*, *les actualités*) нередко сворачиваются в русском до единственного («отпуск», «новостная повестка»), что меняет гештальт целого: «комплекс актов» превращается в «событие» или «состояние». Наконец, числовая форма обращения *vous* прямо маркирует дистанцию, тогда как в русском её чаще передают лексические и прагматические средства (вежливые формулы, обращение по имени-отчеству). Эти расхождения — не «ошибки лексики», а разные принципы грамматической разметки опыта; именно их следует делать прозрачными для обучающегося переводчика [Grevisse, Goosse, 2016].

Практическая последовательность обучения и перевода может быть сведена к трём шагам.

1. Диагностика намерения высказывания: определение вида/универсального знания ведёт к родовому единственному (*Le renard est un canidé*); обсуждение вещества без меры — к партитиву (*du chocolat*); переход к сортам/порциям — к множественному (*des chocolats*); описание многоактной процедуры или двучленного предмета — к собирательному множественному (*les fiançailles*; *les lunettes*); официальная сцена — к *vous*.

2. Проверка жанра: энциклопедия — родовое единственное; меню и дегустационные заметки — множественное как таксономия; расписания, объявления, бытовые просьбы — партитив.

3. Сверка синтаксиса и артикля: определённый артикль закрепляет референцию на класс, неопределённый — на типовой экземпляр, партитив — на неопределённую долю массы; числовая форма должна идти в паре с артиклем [Le Goffic, 1993]. Для закрепления навыка уместны три типа упражнений: «статическая типизация» (перевод русских определений во французские родовые формулы и обратно), «масса ↔ счёт» (fromage, vin, chocolat, pain в трёх ракурсах: партитив, таксономическое множественное, порционное множественное) и «социальная сцена» (микродиалоги с переключением tu/vous и отслеживанием изменений лексического окружения и согласования).

Итог очевиден. Главное — научиться видеть за грамматической формой ту перспективу, которую она организует. Следует выбирать числовые средства осознанно, как инструменты для конкретной коммуникативной задачи. Тогда и прогноз станет проверяемым алгоритмом. Где во французском уместно единственное число с артиклем? Где необходим партитив? Когда требуется множественное число? Ответы на эти вопросы перестают быть лишь вопросом интуиции. Они опираются на языковую норму и устойчивые культурные сценарии.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Логический анализ языка. Квантификативный аспект. — М.: Индрик, 2005. — 320 с. URL: <https://indrik.ru/product/logicheskij-analiz-jazyka-kvantifikativnyj-aspekt-jazyka/> (дата обращения: 12.10.2025).
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. — 4-е изд., испр. и доп. — Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. — 235 с. URL: <https://elibrary.tsutmb.ru/dl/docs/elib471.pdf> (дата обращения: 12.10.2025).
3. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. — М.: Просвещение, 1989. — 288 с. URL: <https://www.sudoc.fr/121850013> (дата обращения: 12.10.2025).
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. — М.: Языки славянских культур, 2004. — 560 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/15072.html> (дата обращения: 12.10.2025).
5. Попова И. Н., Казакова Ж. А. Грамматика французского языка: практический курс. — М.: Высшая школа, 1969. — 456 с. URL: https://bebrave.ru/download/uchebnik/popova_kazakova.pdf (дата обращения: 12.10.2025).

6. Brown R., Gilman A. The Pronouns of Power and Solidarity // Sebeok T. A. (ed.). *Style in Language*. Cambridge (MA): MIT Press, 1960. — P. 253–276. URL: <https://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/brown-gilman-pronouns.pdf> (дата обращения: 12.10.2025).
7. Corbett G. G. *Number*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2000. — 358 p. DOI: 10.1017/CBO9781139164344. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/number/497D34AB7181174CB329E8358EB2BC36> (дата обращения: 12.10.2025).
8. Grevisse M., Goosse A. *Le Bon Usage*. 16e éd. — Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2016. — 1760 p. URL: <https://www.deboecksuperieur.com/livre/9782807300699-le-bon-usage> (дата обращения: 12.10.2025).
9. Le Goffic P. *Grammaire de la phrase française*. — Paris: Hachette Éducation, 1993. — 589 p. URL: <https://www.enseignants.hachette-education.com/livre/grammaire-de-la-phrase-francaise-9782010203831/> (дата обращения: 12.10.2025).
10. Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. *Grammaire méthodique du français*. 3e éd. — Paris: Presses Universitaires de France, 2008. — 646 p. URL: <https://www.puf.com/grammaire-methodique-du-francais-0> (дата обращения: 12.10.2025).
11. Wierzbicka A. *The Semantics of Grammar*. — Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1988. — 617 p. DOI: 10.1075/slcs.18. URL: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027286123> (дата обращения: 12.10.2025).
12. Wilmet M. *Grammaire critique du français*. 5e éd. — Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2010. — 768 p. URL: <https://www.deboecksuperieur.com/livre/9782801116104-grammaire-critique-du-francais> (дата обращения: 12.10.2025).

Kalmykova E.E.

Moscow Pedagogical State University, Russia

THE REFLECTION OF FRENCH NATIONAL WORLDVIEW IN THE GRAMMATICAL CATEGORY OF NUMBER

Research supervisor: Rossinskaya E. A., PhD in Philology, Associate professor

Abstract. The paper examines how the French category of number encodes culturally salient ways of seeing the world. Drawing on authoritative grammars and contrastive descriptions, it considers generic singular with the definite article, the partitive as a device for mass–count shifts, areas of pluralia tantum and quasi-collective nouns, and socially marked address (T/V).

It argues that number choices profile “type vs. token” and “mass vs. portion,” reflecting the balance between individual and collective meanings; implications for translation and teaching Russian learners of French are outlined.

Keywords: French; grammatical number; generic meaning; partitive; pluralia tantum; collective nouns; T/V distinction; translation.

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕННЫХ ОППОЗИЦИЯХ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КОНЦЕПТЕ «ЧЕЛОВЕК»

Научный руководитель: Чикина Е.Е., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается роль бинарных оппозиций в структурировании англоязычного концепта «Человек». На материале лексических единиц, описывающих личностные качества, анализируются семантические, когнитивные и лингвокультурные аспекты антонимических пар. Обосновывается, что противопоставления являются не только лексическим, но и фундаментальным когнитивным механизмом, отражающим базовые категории оценки человека в культуре. Анализ этимологии и фразеологии показывает глубинные связи между языком, мышлением и культурными стереотипами.

Ключевые слова: концепт «Человек», бинарные оппозиции, антонимия, когнитивная лингвистика, английский язык, фразеология.

Концепт «Человек» является одним из центральных в любой языковой картине мира, поскольку именно через призму человеческих качеств, состояний и взаимоотношений осмысливается окружающая действительность. Структура данного концепта многогранна и во многом определяется системой ценностных и качественных противопоставлений. Одним из фундаментальных принципов организации человеческого мышления и, как следствие, языка по М. Лотману является принцип бинарной оппозиции, который позволяет классифицировать и оценивать явления через контраст [1].

Современные когнитивные исследования подтверждают, что использование контрастных пар активизирует глубинные механизмы обработки информации. Теория уровней обработки Ф. Крейка и Р. Локхарта утверждает, что информация запоминается прочнее, если она подвергается семантическому, а не поверхностному анализу [3]. В свою очередь, теория двойного кодирования А. Пайвио предполагает, что при сопоставлении слов с яркими образами и контрастами активизируются как вербальная, так и образная системы памяти, что значительно повышает эффективность усвоения [4]. Таким образом, бинарные оппозиции, описывающие человека, служат не

только лексическим инструментом, но и мощным когнитивным стимулом, отражающим базовые категории человеческого опыта и культуры.

Цель настоящей статьи — проанализировать ряд качественных оппозиций, вербализующих концепт «Человек» в современном английском языке, на основе лексического материала с помощью словаря идиом [2].

Рассмотрим ключевые семантические группы оппозиций, формирующие ядро концепта «Человек» в англоязычном сознании. (рис. 1)

Ключевые семантические группы оппозиций, формирующие ядро концепта «Человек»



рис. 1

1. Нравственно-этические и социальные характеристики. Данная группа является наиболее обширной и ценностно-нагруженной. Оппозиция **arrogant** (высокомерный) — **humble** (скромный) задает вертикальную шкалу самооценки. Интересно, что в самом английском слове *arrogant* (от лат. приставки *ar-* (*ad-*) «к, усиление» + корня *rogare* — «требовать») морфологически заложена метафора эгоизма — «тот, кто требует (слишком) многого для себя». Это отличается от русского эквивалента «высокомерный», который опирается на пространственную метафору («высокий»). Его

английский антоним **humble** (от лат. *humus* — «земля») также апеллирует к пространству (изначально «приземлённый», «низкий»), но к противоположному полюсу, что культурно одобряется.

Противопоставления **conscientious** (добросовестный) — **careless** (небрежный) и **loyal** (верный) — **unfaithful** (неверный) отражают фундаментальные ценности ответственности и преданности. **Conscientious** (от лат. *con-* «вместе» + *scire* «знать») — это «действующий по (внутреннему) знанию, совести», тогда как **careless** (*care* + *-less*) — буквально «без заботы». **Loyal** (от лат. *legalis* «законный») подразумевает верность долгу, а **unfaithful** (отрицательная приставка *un-* + *faith* «вера») — «лишенный веры». Пара **considerate** (внимательный) — **selfish** (эгоистичный) описывает базовый социальный выбор. **Selfish** (*self* + *-ish*) прямо указывает на того, кто «думает только о себе». В слове **considerate** (от лат. *con-* «вместе» + *sidus* «звезда») скрыта прекрасная астрономическая метафора (*considerare* — «рассматривать звезды», «созерцать»), что переосмыслилось как «тщательно обдумывать», «быть внимательным к другим».

2. Коммуникативное поведение и межличностное взаимодействие.

Здесь выделяются оппозиции, описывающие стиль поведения человека в социуме. Пара **assertive** (напористый) — **passive** (пассивный) разграничивает активную и пассивную жизненные и коммуникативные стратегии. **Assertive** (от лат. *ad-* «к» + *serere* «связывать») — это «утверждающий себя», в то время как **passive** (от лат. *pati* «терпеть, страдать») — «тот, кто терпит», не действуя. Оппозиция **reserved** (сдержанный) — **sociable** (общительный) и **unsociable** (нелюдимый) — **friendly** (дружелюбный) характеризуют степень открытости человека. **Reserved** (от лат. *re-* «назад» + *servare* «хранить») буквально означает «сохраняющий (чувства) внутри». **Sociable** (от лат. *socius* «друг») и **friendly** (от *friend*) апеллируют к дружбе, а **unsociable** (с отрицательной приставкой *un-*) отрицает это качество. Лексемы **easy-going** (буквально «легко идущий») — **uptight** (составное *up* + *tight* — «подтянутый вверх», «зажатый») также описывают уровень комфорта в межличностном общении.

3. Эмоционально-психологические состояния. Эмоциональная сфера человека также осмысливается через контрасты. Пары **bad-tempered** (вспыльчивый, от *bad* «плохой» + *temper* «характер», от лат. *temperare* «смешивать») — **calm** (спокойный, парадоксально происходящее от лат. *calma* «зной», в значении «затишье во время жары») и **well-balanced** («хорошо уравновешенный», от *balance* — лат. *bilanx* «двухчашечные весы») — **moody** («подверженный настроению», от *mood*) описывают степень эмоциональной стабильности. Оппозиция **cheerful** («полный радости», от *cheer* «лицо, настроение» + *-ful* «полный») — **gloomy** («мрачный», от древнеангл. *glōm* «сумерки») отражает полярные эмоциональные тональности, а **optimistic** (от лат. *optimus* «наилучший») — **pessimistic** (от лат. *pessimus* «худший») — мировоззренческие установки, которые культурно закреплены в идиоме *to see the glass half full / half empty* (видеть стакан наполовину полным / пустым).

4. Интеллектуальные и когнитивные свойства. Эта группа включает оппозиции, связанные с мыслительной деятельностью. Противопоставление **wise** (мудрый, от древнеангл. *wis* «знающий») — **foolish** (глупый, от *fool* «глупец») является архетипическим и глубоко укоренено в культуре. Пара **open-minded** («с открытым умом») — **narrow-minded** («с узким умом/кругозором») напрямую использует пространственную метафору «разум-как-контейнер», морфологически описывая «широту» (*open*) или «узость» (*narrow*) сознания, что характеризует интеллектуальную гибкость и толерантность. Наконец, **creative** (творческий, от лат. *creare* «творить, создавать») — **conventional** (шаблонный, от лат. *con-* «вместе» + *venire* «приходить», т.е. «согласованный, привычный») противопоставляет нестандартный подход к решению задач традиционному, что особенно актуально в современном мире.

Анализ идиоматических выражений показывает, как глубоко качественные оппозиции интегрированы в языковое сознание. Например, качество **humble** (скромный) закреплено в идиоме *to eat humble pie* (признать ошибку), которая исторически связана с *umble pie* — пирогом из субпродуктов для бедняков: *After the project failed, the manager had to eat humble pie and*

admit his mistake. (После провала проекта менеджеру пришлось признать свою ошибку). Упрямство (**stubborn**) ярко иллюстрируется сравнением *as stubborn as a mule* (упрямый как осёл): *I tried to convince him, but he's as stubborn as a mule*. (Я пытался его убедить, но он упрям как осёл).

Ирония как культурный феномен проявляется в выражении *a modest proposal* (скромное предложение), которое, отсылая к сатире Джонатана Свифта, означает на самом деле радикальное или шокирующее предложение: *He made a modest proposal to solve the city's traffic problem: banning all private cars*. (Он внёс «скромное предложение» для решения проблемы пробок в городе: запретить все личные автомобили). Качество **wise** (мудрый) обыгрывается в разговорной идиоме *none the wiser*, означающей «так ничего и не узнав», часто с оттенком успешного сокрытия информации: *She took the money from her dad's wallet and put it back the next day, and he was none the wiser*. (Она взяла деньги из кошелька отца и вернула их на следующий день, и он так ничего и не узнал). Физиологическая метафора лежит в основе выражения *to tickle one's funny bone* (рассмешить), где *funny bone* — это внешняя часть локтя, которая сильно болит, если её задеть даже слегка. Есть юмористическое представление, что смех можно вызвать, физически щекоча кость. Это и дало идиоме её переносное значение. Термин «funny bone» не относится к реальной кости в теле, а является метафорическим способом описания чувства юмора: *The comedian's jokes really tickled my funny bone*. (Шутки комика меня очень рассмешили).

Каждая оппозиция сопровождается целым шлейфом устойчивых выражений (collocations) и идиом, которые делают ее семантически богатой и культурно значимой. Например, **assertive** (напористый) ассоциируется с *to stand up for yourself* (стоять за себя) — *It's important to learn how to stand up for yourself* (Важно научиться стоять за себя), а его антоним **passive** — с *to take a back seat* (отойти на второй план): *She decided to take a back seat and let her colleague lead the project*. (Она решила отойти на второй план и позволить коллеге возглавить проект). **Conscientious** (добросовестный) — это *to go the extra mile* (делать больше требуемого) — *Our teacher always goes the extra mile*

to help students (Наш учитель всегда делает больше, чем требуется, чтобы помочь студентам), а **careless** (небрежный) — *to cut corners* (халтурить): *The company was accused of cutting corners on safety procedures.* (Компанию обвинили в экономии на процедурах безопасности).

Проведенный анализ показывает, что качественные оппозиции являются не просто парами антонимов в привычном лексическом понимании, а системообразующими противопоставлениями по смыслу, структурирующими концепт «Человек» в англоязычной картине мира. Они отражают ключевые ценностные доминанты культуры, связанные с этикой, социальным взаимодействием, эмоциональной регуляцией и интеллектуальной деятельностью. Благодаря таким глубинным противопоставлениям в языке появляются и закрепляются многочисленные идиоматические выражения, что и подчёркивает новизну данного подхода к их рассмотрению.

Этимологический и фразеологический анализ подтверждает, что за каждой лексической парой стоит богатый культурно-исторический фон, включающий метафорические модели, социальные стереотипы и исторические реалии. Систематическое использование данных оппозиций в процессе обучения иностранному языку не только расширяет словарный запас, но и способствует формированию глубокого, полимодального понимания языка, активизируя когнитивные механизмы обработки информации и погружая обучающихся в культурный контекст изучаемого языка.

Литература

1. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
2. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1970. — 384 с.
4. Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. — 1972. — Vol. 11, No. 6. — P. 671–684.
5. Idioms Online. URL: <https://www idioms online/> (Дата обращения: 29.09.2025).
6. Paivio, A. Mental representations: A dual coding approach. — Oxford: Oxford University Press, 1986. — 336 p.

Klyueva E. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

ON THE ISSUE OF QUALITATIVE OPPOSITIONS IN THE ENGLISH-SPEAKING CONCEPT OF "MAN"

Scientific Advisor: Chikina E. E., PhD in Philology, Associate Professor

Abstract: The article examines the role of binary oppositions in structuring the English-language concept of "Man". The semantic, cognitive, and linguistic-cultural aspects of antonymic pairs are analyzed on the basis of lexical units describing personal qualities. It is proved that oppositions are not only a lexical, but also a fundamental cognitive mechanism reflecting the basic categories of human evaluation in culture. The analysis of etymology and phraseology shows deep connections between language, thinking and cultural stereotypes.

Keywords: the concept of "Man", binary oppositions, antonymy, cognitive linguistics, English, phraseology.

Громов Н. Ю.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения

им. генерала армии А.В. Хрулева в г. Омске,

Омский автобронетанковый инженерный институт, Россия

tatjonka@mail.ru

ДОПОЛНЕНИЕ ОБРАЗА АМЕРИКАНСКИХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ ВОЕННОГО СЛЕНГА СО СЛОВАМИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯМИ

Научный руководитель: Мулендейкина Т. А. канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье автор актуализирует проблему выявления положительных и отрицательных характеристик военнослужащих США через языковые символы. Представлен символизм слов-цветообозначений, а также составные компоненты образа военнослужащих: межличностные отношения личного состава, деятельность военнослужащих и военнослужащий и окружающий его мир. На основе анализа 130 единиц сленга со словами-цветообозначениями авторы выявляют особенности американских военных в рамках указанных компонентов.

Ключевые слова: символика; лексема цвета; характеристика; деятельность военнослужащих; транспортные средства; межличностные отношения.

Сленг проникает во все сферы языка, в том числе и профессионально-разговорную речь. Богатой на наличие сленга оказалась и военная сфера. Следует отметить наличие разноплановых научных исследований об английском военном сленге, который, как один из важнейших элементов военной субкультуры, является объектом изучения многих исследователей (В.П. Коровушкин, Г. В. Лашкова, П. Дж. Митчелл, Ю. Е. Павлова, Р. А.

Сайфугдинов). Также следует отметить, что изучение использования слов-цветообозначений в разных языках мира не является новым для лингвистов. Однако вопрос употребления слов-цветообозначений в военном сленге рассматривался лишь в двух исследованиях – Е. А. Чичеровой, а также В. И. Кремнева и И. Н. Путовой, что говорит о недостаточной изученности данного аспекта. Кроме того, сленг американских военнослужащих является специфическим слоем неформальной лексики, которая характеризует и отражает явления и особенности жизни военных США. Умение российского офицера понимать речь различных функционально-стилистических регистров обеспечивает постижение сущности американских военнослужащих, их слабых и сильных сторон через анализ лингвистических явлений. Все сказанное актуализирует противоречия между необходимостью знания об использовании слов-цветообозначений в военном сленге английского языка для лучшего познания их культуры и понимания значения лексических единиц со словами-цветообозначениями и недостаточностью информации по данному аспекту, а также между необходимостью владения всесторонней информацией о армейском социуме США, которая скрыта в национальном языке, и недостатком такой информации. Указанные противоречия определили проблему исследования – какие отрицательные и положительные характеристики образа американских вооруженных сил отражаются в семантике единиц военного сленга со словами-цветообозначениями? Цель статьи состоит в представлении информации, которая дополнит образ американских вооруженных сил посредством анализа семантики единиц военного сленга со словами-цветообозначениями.

По мнению Г. В. Лашковой, «военный сленг – это совокупность лексических единиц английского языка, обладающих яркой эмоционально-оценочной окраской, чаще всего насмешливого или презрительного характера, отражающих быт и реалии военнослужащих и употребляемых для экспрессивной функции в военных кругах в неофициальном общении» [2, с.18].

Изучение этимологии слов-цветообозначений и их символизма показало, что цвет является одной из форм познания мира. Интересно отметить, что не все цвета имеют однозначные ассоциации у представителей разных культур. Этот факт отмечают также Т.Н. Астафурова и А.В. Олянич «В лингвосемиотическом осмыслении мира за каждым цветом закреплён особый символ, который получает различное толкование в разных семиосферах» [1, с. 35]. В ходе исследования нами были проанализированы значения и ассоциации, возникающие со следующими лексемами цвета: red, orange, yellow, green, blue, purple, white, grey, black, pink, brown.

В английском языке слово *red* ассоциируется с кровью, определенными цветами (например, розами), спелыми фруктами и ягодами (яблоками, вишней), огнем, солнцем и небом во время заката [5, с. 61]. В России исходное значение «красный» – «красивый» (Красная площадь, красная строка). Считалось, что именно одежда красного цвета способна украсить. В Европе красный цвет одежды соответствовал действию, горению, страстности, желанию и воле к победе [5, с. 62].

В британской и американской культуре, на основании анализа художественных текстов, выявлены ассоциации оранжевого цвета *orange* с опасностью и с красотой [5, с. 63].

Yellow желтый цвет ассоциируется с золотом, мудростью, но также и с завистью, ревностью и предательством. Желтый флаг на корабле (*Yellow Jack*) символизирует, что корабль на карантине [цит. по 4].

В европейской и американской культуре зеленый ассоциируется с молодостью. С помощью этого прилагательного описывают молодого, неопытного человека (возможно, по аналогии с незрелым фруктом). Также прослеживаются ассоциации зеленого с ревностью и завистью [4, с. 68].

Лексема *blue* в английском языке ассоциируется с грустью. Это связано с традицией, существовавшей у моряков: если во время плавания корабль терял капитана, команда поднимала голубой флаг. В то же время Е.А. Власова пишет, что в американском английском прилагательному приписывают значение «величие», «мир, покой».

С точки зрения О.Н. Мужиковой, прилагательное *purple*, имеющее одно из значений – фиолетовый, «в американской культуре ассоциируется со смертью и с опасностью» [4, 71].

В Европе и США самыми частыми ассоциациями с белым цветом *white* являются невинность, идеальность, добро, честность, начало, новое, нейтральность, свет и точность [4, с.73].

По результатам исследований, проведенных в Европе и США, серый цвет *grey* чаще всего ассоциируется со скукой, неуверенностью, старостью, безразличием и скромностью. В конце 1930-х серый цвет начинает ассоциироваться с индустриализацией и войной. А в послевоенное время входит в моду серый деловой костюм, и тогда серый становится символом собранности, ума, мудрости [4, с. 74]

Черный цвет *black* – абсолютное поглощение всех цветов спектра. Согласно «Словарю символов» Джека Тресиддера черный цвет – «цвет негативных сил и печальных событий» [7].

Появление прилагательного *pink* «розовый» относят к 1720. У древних римлян цвет ассоциировался с Венерой, которая была Богиней красоты и любви.

В Европе в эпоху Возрождения одежда коричневого цвета *brown* обычно сочеталась с чувством смирения и самоотречения. Однако со временем отношение к коричневому цвету изменилось: благодаря обилию коричневых монашеских ряс и наличию у них определенного «ореола возвышенности», уже к XVIII в. чистые оттенки коричневого стали скорее элитарными, а сами их названия (кармелитовый, капуциновый и т. д.) никак не связывались с одеждой простолюдинов [4, с. 11]. Таким образом, восприятие цвета человеком со временем меняется и вызывает разные ассоциации.

Проанализировав англо-русский словарь военного сленга [Судзиловский, 1973] и научное исследование [Чичерова, 2019] мы выбрали единицы сленга со словами-цветообозначениями, которых оказалось 130 единиц.

В качестве основных составных компонентов, из которых будет складываться образ американских вооруженных сил, были взяты группы, выделенные П.Дж. Митчеллом в рамках классификации военного сленга. Это следующие три компонента:

1. «Межличностные отношения личного состава» (повседневные взаимоотношения между военнослужащими; взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск; отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств);

2. «Деятельность военнослужащих» (повседневная деятельность, быт военнослужащих; деятельность во время боевых действий и учений; увольнение и свободное время);

3. «Военнослужащий и окружающий его мир» (пища; одежда и обмундирование; вооружение и боевая техника; состояние здоровья, части человеческого тела; настроение, психическое состояние) [3, с. 65].

Корпус единиц военного сленга со словами цветообозначениями был распределен между тремя указанными группами. Для выявления отрицательных и положительных характеристик образа американских вооруженных сил нами была проанализирована их семантика. При принятии решения о том, положительную или отрицательную характеристику придает данная лексическая единица вооруженным силам США, мы ориентировались на словарные пометы: шутл., ирон., фам., пренебр., вульг., груб., насм. При отсутствии эмотивной пометы мы обращались к значению слова, которое выражается имплицитно или эксплицитно.

При анализе лексических единиц сленга группы «Межличностные отношения личного состава» (63 единицы) были выявлены следующие черты военнослужащих США:

- чувство пренебрежения к военнослужащим, несущим службу в тылу, находящимся вдали от фронта, а не на передовой. Об этом свидетельствует наличие таких единиц, как: *red hat* – *пренебр.* штабной офицер, штабист; *blue pencil* – *насм.* военный цензор;

- отрицательное отношение к другим родам войск, например: *red legs* – *шутл.* артиллерист, *blue scarf* – *фам.* пехотинец, *brown jobs* – *фам.* пехота, пехотинцы;

- для вооруженных сил США свойственно отрицательное отношение к заискиванию перед начальством *white mouse* – стукач, осведомитель, *brownie* – *фам.* подхалим;

- наличие факта предательства, ненадежности в вооруженных силах США подтверждается наличием таких единиц сленга, как: *black list*, *blue falcon*;

- негативные эмоции, вызываемые отсутствием профессионализма, стали основой для возникновения таких единиц, выражающих насмешливое отношение к новичкам, как: *green hand*, *greenie*;

- употребление в речи таких единиц военного сленга как: *white monkey* – американцы-европеоиды, *whitey* характеризует американский армейский социум с отрицательной стороны и подтверждает наличие расизма;

- уважением пользуются профессионалы, самоотверженные и надежные военнослужащие: *blue angel* – ас морской авиации США; летчик группы демонстрации фигур высшего пилотажа, *white knight* – герой, воин.

К классу «Деятельность военнослужащих» нами были отнесены 24 лексических единицы. При анализе данного класса мы выявили, что такая лексическая единица, как *brown nose* – *фам.* выслуживаться перед начальством, подтверждает отрицательное отношение к военнослужащим, которые пытаются выслужиться.

Особое внимание при характеристике единиц сленга класса «Военнослужащий и окружающий его мир» мы уделили транспортным средствам. Отметим, что в названиях военных транспортных средств вооруженных сил США используются такие цвета, как черный, синий, желтый. Однако преобладающим словом-цветообозначением в названиях транспортных средств является «черный», как цвет таинственности, мощности, силы, внушения страха: например: *Black Hawk* – 'Черный ястреб', *Black cat* – 'Черная кошка', *Black fish* – *шутл.* 'подводная лодка'; *Black pony* –

'легкий самолет OV-10A', *Black bird* – 'стратегический сверхзвуковой разведчик Lockheed SR-7' и *the Black jet* – 'одноместный дозвуковой тактический малозаметный ударный самолет Lockheed F-117'. Следует отметить, что черный цвет символически указывает на мощь транспортных средств, а также разведывательный, скрытый характер задач, выполняемых данными средствами.

С лексемой *blue* нами обнаружено название двух транспортных средств: *Blue eagle* – самолет C-121G «Супер Констеллейшн» и *Blue canoe* – легкий двухмоторный моноплан Cessna 310. Также нам встретилось такое название транспортного средства, как *Purple heart box* – ирон. машина с легкой броневой защитой. В названии еще одного образца военной техники встретила лексема *yellow* – *Yellow peril* «Желтая опасность» – насм. самолет R3Y Трейдуинд. Это название многофункциональной летающей лодки.

Анализ единиц сленга также позволяет говорить о том, что членам армейского социума США присущи такие черты, как: нервозность, раздражительность, трусость: *white knuckle* – заставляющий нервничать, вселяющий тревогу, *white livered* – трусливый, бесхарактерный.

Отмечается также недовольство качеством пищи, что выражается в таких лексических единицах, как: *black water* – плохой армейский кофе и др.

О факте употребления запрещенных веществ свидетельствует наличие таких единиц сленга, как: *red devils* – барбитураты (наркотики), *yellow jackets* – нембутал (наркотик).

Итак, на основе анализа семантики доступных для нас единиц сленга со словами-цветообозначениями нам удалось дополнить образ американских вооруженных сил следующими характеристиками:

- уважительное отношение к профессионалам;
- верность стране, самоотверженность;
- позитивное отношение и чувство гордости за военную технику;
- нетерпение к заискивающему отношению с начальством;
- презрение к служащим штаба;

- отрицательное отношение и пренебрежение к другим родам войск, представителям другой расы,
- чувство насмешки по отношению к новобранцам;
- наличие дискомфортных состояний: нервозность, раздражительность;
- употребление запрещенных веществ и недовольство качеством пищи.

Литература

1. Астафурова Т.Н. Лингвосемиотика цвета в институциональной коммуникации / Т.Н. Астафурова, А.В. Олянич // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2014. – Серия 2. Языкознание. – №1 (20). – С. 34-43.
2. Лашкова Г.В. О некоторых особенностях словообразования в английском военном сленге (на материале словарей) / Лашкова Г. В. // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2018. Т. 18, вып. 1. – С. 18-20.
3. Митчелл П.Дж. Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 64-73.
4. Мужикова О.Н. Концепты цвета в картине мира английского сленга: дис. канд.филол.наук: 10.02.04/Мужикова Ольга Николаевна. – Санкт-Петербург, 2016. – 204с.
5. Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ/ Отв. ред. А. П. Василевич. – М.: Ком Книга, 2007. – 320 с.
6. Судзиловский Г.А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. М., Воениздат, 1973. С. 182
7. Тресиддер Дж Словарь символов. – Москва, 1999. URL: http://www.booksite.ru/localtxt/tre/sid/der/tresidder_d/slovar_sim (дата обращения: 9.10.2025).
8. Чичерова Е.А. Лингвокультурные коды в семантике лексико-фразеологических единиц военного сленга США: дис. канд.филол.наук: 10.02.19/Чичерова Елена Александровна. – Москва, 2019. – 214с.

Gromov N. Yu.,

A.V. Khrulev Logistics Military Academy Omsk Branch,
Omsk Tank Automotive Engineering Institute, Omsk, Russia

ADDITION OF AMERICAN SERVICEMEN IMAGE BY MEANS OF SEMANTIC ANALYSIS OF MILITARY SLANG WITH COLOR NAMING WORDS

Scientific supervisor: Mulendeikina T.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract. The article deals with the problem of identifying the positive and negative features of US military personnel through linguistic symbols. The article presents the symbolism of color naming words, as well as the components of the image of military personnel: the interpersonal dealings of personnel, the activities of military personnel and the soldier and the world around him. Based on the analysis of 130 slang units with color naming words, the authors identify the features of the American military within the framework of these components.

Keywords: symbolism; color naming words; feature; military activity; vehicles; interpersonal dealings.

МЕЖДОМЕТИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. данная статья посвящена исследованию междометий как особой части речи в контексте межкультурной коммуникации. Приводятся точки зрения различных ученых, таких как М.В. Ломоносов, Д. Кристал, Г. Пауль с целью сделать сравнительный анализ их дефиниций касаясь сущности междометий. Также, представлена детальная классификация китайских междометий по Люй Шусяну – основоположнику современной китайской грамматики.

Ключевые слова: междометия, межкультурная коммуникация, классификация китайских междометий, части речи.

Междометия являются интересным феноменом в лингвистическом мире: они не подчиняются привычным грамматическим правилам, но при этом играют важную роль в выражении эмоций, передачи настроения и установления контакта между собеседниками. Бесспорно, когда речь заходит о межкультурной коммуникации, где важно глубокое понимание культуры и языка, и где даже малейшие детали могут поставить в неловкое или даже странное положение, междометия могут сыграть огромную роль, задавая тон и настрой общения.

Из российских лингвистов первым междометия выделяет в отдельную категорию М.В. Ломоносов в «Российской грамматике». Михаил Васильевич уделяет большое внимание этой части речи, подчеркивая, что именно она выделяет и передает эмоции говорящего [Ломоносов, 1775].

Л.В. Щерба в «Избранных работах по русскому языку» утверждал, что междометие по природе – это часть речи, которая может выражаться «как в форме выкрика или звукоподражания, так и в форме, присвоенной другими частями речи» [Щерба, 1957, с. 136] транслирует эмоции и ощущения говорящего, при этом не называя их. Ученый считал, что междометие – это неполное слово, поскольку оно является лишь сигналом к представлению конкретного образа, а не полноценным знаком.

Д. Кристал определяет междометие как «термин, используемый в традиционной классификации частей речи, относящийся к классу слов, которые являются непродуктивными, не вступают в синтаксические отношения с другими классами и выполняют чисто эмоциональную функцию» [Crystal, 2008].

Г. Пауль же под междометием понимал «непроизвольно вырывающиеся у человека звуки, вызываемые состоянием аффекта, в том числе даже и такие, которые вовсе не связаны с намерением сделать какое-либо сообщение» [Пауль, 1960, с. 218].

В китайской лингвистике междометия называются 感叹词 (gǎntàncí). Известный китайский ученый и основоположник современной китайской грамматики Люй Шусян определял междометие как «те же модальные частицы, вполне, однако, самостоятельные» [Люй Шусян, 1965, с. 331]. «По форме такое высказывание может быть поясняющим восклицательным предложением, но может быть и предложением какой-либо иной формы» [Люй Шусян, 1965, с. 331] утверждал Люй Шусян. Однако, он подчеркивал, что при любом исходе предложение с междометием носит яркую эмоциональную окраску. Автор также добавлял, что китайские междометия имеют определенную зафиксированную интонацию и часто могут сопровождаться паузами.

Как можно заметить, междометие является одной из самых спорных частей речи во многих языках, в том числе и китайском. Ученых до сих пор не пришли к единому мнению касемо не только определения, но и функций, классификаций междометий в современных реалиях.

Как упоминалось ранее, междометия крайне важны для межкультурной коммуникации, поскольку под межкультурной коммуникацией понимается не только обмен разного рода информацией, но и установление эмоционального контакта, демонстрация понимания, вовлеченности в общение. Междометия прекрасно справляются с данными задачами, ведь к их основным функциям

относятся: удивление, понимание, несогласие, укор и многое другое [Люй Шусян, 1965, с. 332-335].

Люй Шусян предложил свою классификацию китайских междометий, которая легла в основу современного китайского языка. Он выделил 5 групп:

1. «Выражения несогласие, презрение или укор
2. Выражение догадки, понимания
3. Выражение удивления или недоверия
4. Выражения сожаления, горести, негодования, возмущения
5. Удивление и восклицание» [Люй Шусян, 1965, с. 332-335].

К первой группе ученый относит такие междометия как 嘞, 哼, 呸, 啐 (lè , hēng , pēi , cuì). Например:

嘞? 我要那东西作什么呀? (lè ? wǒ yào nà dōngxī zuò shénme ya ?) - Гм? А зачем бы мне понадобилась эта вещь!?

呸! 你到来替人派我的不是! (pēi ! nǐ dào lái tì rén pài wǒ de búshì) - Тьфу! И ты еще ходишь отчитывать меня за других!

Ко второй группе Люй Шусян относит: 哦, 啊, 呕, 哟 (ò , a , ǒu , yō). Например:

哦, 原来如此。(ò , yuán lái rú cǐ) – А! Вот оно, оказывается, как!

啊, 想起来了, 得有个洗脸盆。(a , xiǎng qǐ lái le , dé yǒu gè xǐ liǎn pén) – А! вспомнил! Нужен еще таз для умывания.

Для выражения удивления или недоверия по классификации Люй Шусяна нужно использовать 也, 嗯 (yě , èng). Например:

也? 这就是我要问你的。(yě ? zhè jiù shì wǒ yào wèn nǐ de) – Э? Именно об этом я и хотел спросить тебя!

嗯? 你怎么连都不知道! (èng ? nǐ zěn me lián dōu bù zhī dào !) - Э, д ты даже этого не знаешь!?

Чтобы выразить негодование, возмущение, горечь либо сожаление, используются 噯, 唉, 哎, 嗨 (ǎi , ài , āi , hēi) . Например:

噢！恐怕他对我也是这末样的感想把。（ǎi ! kǒngpà tā duì wǒ yě shì zhè mò yàng de gǎnxiǎng ba） - Ох! Пожалуй, он обо мне думает то же самое!

嗨! 你怎么这等无事。（hēi ! nǐ zěnmē zhè děng wú shì） - Эй, почему ты так плохо работаешь!

И последний, но не мало значимый пункт – удивление и восклицание: 啊, 阿, 喔, 噢呀, 啊呀呀 (a , ā , wō , ǎiya , ayaaya) . Важной особенностью данной группы является то, что они также могут обозначать «испуг или изумление, иногда — одобрение и восклицание, причем то или другое значение их в каждом конкретном примере определяется исключительно по контексту» [Люй Шусян, 1965, с. 332]. Например:

啊, 他似乎受了一惊。（a , tā sìhū shòu le yī jīng） - А! Казалось, он был изумлен!

噢呀！好头疼！（ǎiya ! hǎo tóuténg） - Ой! Как голова болит!

Таким образом, междометия в китайском языке имеют очень широкий спектр использования, начиная от горечи, заканчивая изумлением. Более основательное владение языком подразумевает знание многих неочевидных аспектов, в том числе и междометий, которые помогают в большей степени передать эмоции, чувства говорящего.

Литература

1. Ломоносов, М. В. Российская грамматика / М. В. Ломоносов. – СПб., 1775. – 258 с.
2. Люй Шусян, Очерк грамматики китайского языка, 2 том – М: Изд. Наука, 1965. – 348 с.
3. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М. : Изд. Иностран. лит., 1960. – 500 с.
4. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М. : Гос. уч.-пед. изд. Мин. просв. РСФСР, 1957. – 188 с.
5. Crystal, David, A dictionary of linguistics and phonetics / David Crystal. – 6th ed. 2008. – 555с.

Kozyreva K. A., Prokharova O. V.

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

INTERJECTIONS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF SUCCESSFUL INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CHINESE

Abstract. This article is devoted to the study of interjections as a special part of speech in the context of intercultural communication. The points of view of various scientists, such as M.V. Lomonosov, D. Kristal, G. Paul, are presented in order to make a comparative analysis of their definitions regarding the essence of interjections. A detailed classification of Chinese interjections according to Liu Shuxian, the founder of modern Chinese grammar, is also presented.

Keywords: interjections, intercultural communication, classification of Chinese interjections, special part of speech.

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В РУССКОЯЗЫЧНОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Научный руководитель: Абдульмянова Д. Р., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В статье анализируется специфика метафорического моделирования политической реальности на материале русской и американской лингвокультур. На материале высказываний Д.А. Медведева и Б. Обамы, отобранных методом сплошной выборки из публичных выступлений, с помощью контент- и компаративного анализа выявлены метафорические модели, используемые для прагматического воздействия. Исследование позволило установить частотность их распределения в русском и американском политическом дискурсе.

Ключевые слова: политический дискурс; политическая метафора; метафорические модели; метафорическая проекция; прагматическое воздействие.

Политическая коммуникация играет фундаментальную роль в формировании общественного сознания и конструировании политической картины мира. В этом процессе язык выступает не только средством передачи информации, но и мощным инструментом воздействия, где особое значение приобретают когнитивные механизмы [Абдульмянова, 2022б, с. 3]. Метафорические модели политического дискурса выступают отражением национально-культурной картины мира, системы ценностей, мыслительного процесса, ряда ассоциаций и стереотипов, таким образом, представляя собой индикатор состояния общественного самосознания [Лакофф, 2004, с. 46-47]. Специфика ценностных и мировоззренческих систем обуславливает дифференциацию в оценке событий представителями различных культур. В связи с этим, эффективность политической коммуникации во многом определяется адекватностью выбранных коммуникативных моделей. Особое внимание следует уделять адаптации этих моделей к культурно-специфичным особенностям восприятия целевой аудитории [Абдульмянова, 2022, с. 18]. Следовательно, внедрение метафорических моделей в политический дискурс может вызывать неоднозначный отклик у массовой аудитории. Исследования

политического дискурса показывают, что средства массовой информации активно участвуют в распространении и фреймировании данных метафорических моделей. Это, в свою очередь, существенно влияет на их интерпретацию и восприятие общественностью [Борисова, 2018; Бирюкова, 2021; Медиалингвистика, 2024]. Таким образом, условием успешного оказания воздействия на реципиентов выступает выстраивание метафорических моделей в условиях концептосферы конкретного сообщества и контекста заданной ситуации [Будаев, 2007].

Вследствие влияния системы метафорических моделей на формирование национального сознания возникает потребность в детальном изучении особенностей функционирования данного языкового инструмента. Целью исследования является выявление общих и специфических закономерностей формирования метафорических моделей в рамках русской и американской лингвокультур. Методика проведенного исследования определяется целью исследования и поставленными задачами. Методы контент- и компаративного анализа, а также прием сплошной выборки позволили выявить модели, воспроизводимые политическими деятелями в целях оказания прагматического воздействия на целевую аудиторию с учетом различий в фоновых знаниях носителей двух лингвокультур. Материалом исследования послужили высказывания Д. А. Медведева и Б. Обамы, отобранные в ходе публичных выступлений с официального сайта Правительства России [сайт Правительства Москвы] и корпуса устных публичных выступлений [American Rhetoric Online Speech Bank].

Основные сходства и различия в использовании данного языкового инструмента наблюдаются в сфере источников метафорической экспансии и метафорического притяжения. Эффективность политической коммуникации напрямую зависит от понимания источников метафор, позволяющих оказывать желаемое воздействие и адаптировать сообщение к культурным особенностям аудитории [Абдульмянова, 2022а, с. 4]. В представленном исследовании в качестве опоры послужила классификация А. П. Чудинова, в

которой разграничиваются четыре разряда моделей политической метафоры [Чудинов, 2003, с. 77-78]:

1. **Антропоморфная метафора.** Политическая деятельность моделируется по подобию человека посредством проведения аналогий между сложными политическими понятиями и повсеместными соотношениями. Вместе с тем, в рамках русской и американской лингвокультур принцип использования антропоморфных метафор различен. Например, в высказываниях Д. А. Медведева наблюдается соотнесение политической деятельности с живым организмом, способного испытывать эмоции, развиваться или регрессировать: *«Никаких финальных вариантов быть не может просто потому, что Правительство – это **живой организм**»*. В то время как в выступлениях Б. Обамы, целая система живого организма не представляет собой основной объект внимания, то есть политический деятель склонен обращать внимание исключительно на его отдельные элементы: *“The auto industry is the **backbone** of American manufacturing and a critical part of our attempt to reduce our dependence on foreign oil.”*

2. **Природоморфная метафора.** Политическая деятельность находит отражение в концептах мира живой и неживой природы. Наряду с проведением параллелей с климатом, атмосферой и космосом в русскоязычном политическом дискурсе, в англоязычном – прослеживается тенденция установления связей с водой, а именно с системой рек, за которой скрывается определенный исторический подтекст: *«Но у нас есть и свои проблемы, и свои ограничители роста, включая структуру нашей экономики, производительность труда, недостаток инвестиций и **деловой климат**» / “We’ve crossed many rivers as a people” / “The words have been spoken during rising **tides** of prosperity and the **still waters** of peace.”*

3. **Социоморфная метафора.** Политическая деятельность коррелирует с предметами и явлениями социальной действительности, в которой человек рассматривается совместно с образовавшимся обществом. Исходные понятийные сферы социоморфной метафоры способны охватывать широкий спектр человеческой деятельности – от сферы театра до экономики.

Следовательно, в высказываниях Д. А. Медведева показательно выявляется выстраивание метафорической модели «политическая деятельность – это командный вид спорта», тем временем, в выступлениях Б. Обамы отдается предпочтение модели «политическая деятельность – это борьба»: *«Вы знаете, Правительство – это же не футбольная команда, где люди отбираются по принципу возраста или физической подготовленности»* / “All of you have shown true leadership **in the fight to combat global warming.**”

4. **Артефактная метафора.** В обеих лингвокультурах политическая деятельность соотносится с результатами человеческого труда, которым впоследствии дается нейтральная, положительная или негативная оценка: *«Стыдно сказать: канализации не было в городе, который является витриной нашей страны на Востоке»* / “We’ll be working out the details in the weeks ahead, but it will be a two-year, nationwide effort to jumpstart job creation in America and **lay the foundation for a strong and growing economy.**”

Вместе с тем в ходе исследования сопоставлялась частотность воспроизведения различных разрядов метафорических моделей в рамках русской и американской лингвокультур.

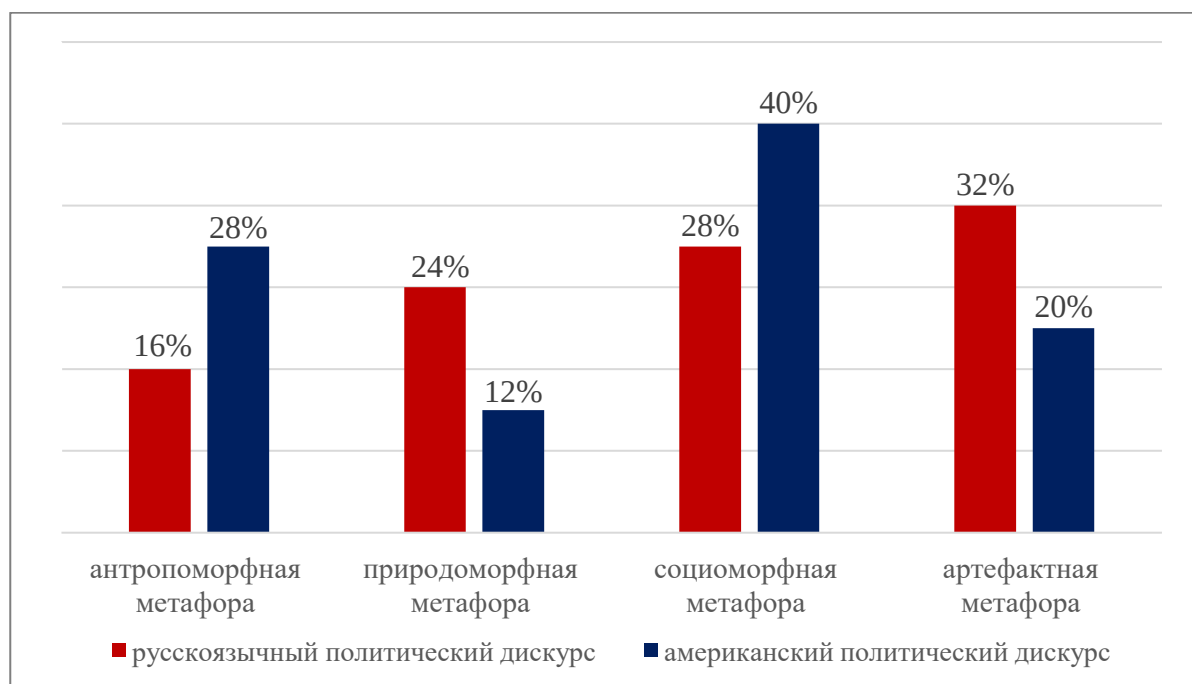


Рис. 1. Тенденция воспроизведения разрядов метафорических моделей

В результате выявленного тренда (Рис. 1) можно прийти к выводу о том, что частотность использования конкретных метафорических моделей

варьируется в соответствии с возникшей национально-культурной картиной мира, установившейся системой ценностей, возникающим рядом ассоциаций и стереотипов в сознании коммуникантов. Таким образом, в русском и американском политическом дискурсе ведущие позиции занимают артефактная метафора (32%) и социоморфная метафора (40%), свидетельствующие о соотнесении политической деятельности с результатами человеческого труда в одной лингвокультуре, а в другой – с деятельностью человека в образовавшемся обществе. Наряду с выявленной тенденцией частотное выстраивание моделей также приходится на социоморфную метафору (28%) в русской лингвокультуре и антропоморфную метафору, соответственно, в американской лингвокультуре (28%). Тем временем наименее распространенными моделями при формировании политической картины мира в русскоязычном дискурсе выступают антропоморфная метафора (16%), в то время как в англоязычном дискурсе – природоморфная метафора (12%).

В заключение необходимо отметить, что в процессе публичных выступлений метафорические модели позволяют оказывать прагматическое воздействие на реципиентов, ввиду чего перед политическими деятелями ставится задача в выявлении соответствующих источников метафорической экспансии и метафорического притяжения, отличающихся в рамках различных лингвокультур.

Литература

1. Абдульмянова Д. Р. Коммуникация в интернет-пространстве как новый тип взаимодействия // Гуманитарные технологии в современном мире : Сборник статей X Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, главного редактора научного журнала "Современная коммуникативистика", профессора Оскара Яковлевича Гойхмана, Калининград, 19–22 мая 2022 года. Калининград: Полиграфычъ, 2022. С. 25-27. EDN CXVIAY.
2. Абдульмянова Д. Р. Моделирование как инструмент исследования межличностной коммуникации // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы XI Международной научной конференции : в 2 ч., Челябинск, 07–09 апреля 2022 года / Челябинский государственный университет. Том Часть 1. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2022. С. 3-6. DOI 10.47475/9785727118047_3. EDN HWMTGJ.
3. Бирюкова Е. В. Маркетинговая лингвистика: проблемы и перспективы развития / Е. В. Бирюкова, Е. Г. Борисова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое

образование. 2021. № 3(43). С. 160-164. DOI 10.25688/2076-913X.2021.43.3.18. EDN QIDJSU.

4. Борисова Е. Г. Рекламный дискурс: в чем его особенности? // Медиалингвистика. – 2018. Т. 5, № 4. С. 436–444. EDN KFKBPG.

5. Будаев Э. В. Политическая метафора в лингвокультурологическом аспекте // Аналитика культурологии. 2007. №9.

6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / перевод с английского А. Н. Баранова и А. В. Морозовой; под редакцией и с предисловием А. Н. Баранова. Москва: УРСС. 2004. 256 с.

7. Медиалингвистика в современной научной парадигме : коллективная монография / Е. Г. Борисова, М. А. Васильченко, Д. Б. Гудков [и др.]. Москва : Издательство «ФЛИНТА», 2024. 308 с. ISBN 978-5-9765-5708-6. EDN EWDNFQ.

8. Правительство России: [сайт] – URL: <http://government.ru/news/8790/> (дата обращения: 15.10.2025).

9. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.2.

10. American Rhetoric Online Speech Bank: [сайт] – URL: <https://www.americanrhetoric.com/barackobamaspeeches.htm> (дата обращения: 15.10.2025).

Levanchuk K. M.

Moscow City University, Russia

METAPHORICAL MODELS IN RUSSIAN AND ENGLISH POLITICAL DISCOURSE: A COMPARATIVE ANALYSIS

Scientific advisor: Abdulmanova D. R., PhD in Philology, Associate Professor

Abstract. The paper draws special attention to the ways metaphorical models can be employed in the Russian and American linguistic cultures. The content and comparative analysis methods as well as the continuous sampling method have given an opportunity to detect these metaphorical models which have a direct pragmatic impact on the target audience. D. A. Medvedev and B. Obama's public speeches have laid the foundation for the prospective content. The research results trace the tendency of metaphorical models in the Russian and American political discourse.

Keywords: political discourse; political metaphor; metaphorical models; metaphorical mapping; pragmatic impact.

Линь Пэнчэн

Уфимский университет науки и технологии, Россия

673636528@qq.com

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В РУССКО- И КИТАЙСКОЯЗЫЧНОМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Научный руководитель: Лукманова Р. Р., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается специфика реализации категории персуазивности в русско- и китайскоязычном дипломатическом дискурсе. Автор приводит определение персуазивной коммуникации, дает характеристику персуазивному тексту, персуазивному комплексу, а также его структурно-смысловым единицам (образам, символам и мотивам). Рассматриваются аспекты отражения персуазивности в дипломатическом дискурсе, приводятся примеры реализации персуазивных стратегий в выступлениях С.В. Лаврова и Си Цзиньпина, после чего автор делает выводы о наличии как сходных, так и различных

речевых стратегий в русско- и китайскоязычном дипломатическом дискурсе, а также о причинах данных сходств и отличий.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; дипломатический дискурс; персуазивность; персуазивный текст; персуазивный комплекс; русский язык; китайский язык.

Персуазивная коммуникация это «особая форма ментально-речевой деятельности коммуникантов, реализующая попытку воздействия адресанта на реципиента с целью добиться от него принятия решения о необходимости, желательности либо возможности совершения /отказа от совершения определенного посткоммуникативного действия в интересах адресанта» [Голоднов, 2003, с. 8].

Персуазивный текст – текст, главной функцией которого выступает ментальное воздействие на реципиента, при этом целью являются поведенческие изменения. В рамках дипломатического дискурса категория персуазивности является важным компонентом дискурсивного процесса, поскольку дипломатические отношения строятся не только на жестких фактах и рамках, но и выступают некой системой, в которой важнейшее значение имеют способы и методы речевого воздействия на адресата дискурса.

Инструментом исследования персуазивности дипломатического дискурса рассматривается персуазивный комплекс, представляющий из себя совокупность средств и методов, целью которых является достижение определенной степени убедительности. Используемые методы и средства существуют в контексте системной структуры, функционирующей в рамках определенной контекстуальной сферы. Основной элемент данной структуры консолидирует инструменты в образы и символы – общую единицу семантики. [Громыко, 2021, с. 71-72].

Персуазивный комплекс рассматривается как категория, которая сочетает в себе когнитивные (познавательные) и коммуникативные аспекты, т.е. отражает не только процесс восприятия, но и функционирование средств воздействия в процессе коммуникации и их влияние на аудиторию.

Образы-символы выступают в роли мотивов, т.е. структурно-смысловых единиц, которые характеризуются определенной степенью постоянства и

повторения. Путем применения этих мотивов агенты дискурса создают его устойчивую основу. Различные способы использования этих образов-символов образуют разные персуазивные техники, подтверждая такие свойства персуазивных стратегий, как гибкость и вариативность [Голоднов, 2010, с. 25-26].

Дипломатический дискурс относится к категории дискурсов, насыщенных конфликтами разной степени и соревнованием за убеждение. В рамках такого дискурса использование образов и символов формирует действенные и запоминающиеся персуазивные техники, которые успешно выполняют функции аргументирования либо противопоставления.

Систематизируя аспекты отражения персуазивного комплекса в дипломатическом дискурсе, можно выделить следующие:

многоуровневая структура образов и символов (мотивов) – использование культурно-исторических символов, образов мира и безопасности (а также, напротив, угрозы и опасности для мобилизации поддержки при ситуативных кризисах и конфликтах), силы, решимости, стабильности, развития и прогресса;

стратегии использования образов и символов – декларативное (явное и открытое), а также косвенное использование (метафоры, исторические аналогии и т.п.), репродукция образов (повторение определенных символов в целях усиления персуазивного эффекта);

различия при использовании схожих образов разными субъектами – идентичные символы могут применяться оппозиционно для создания диалогической динамики, лидеры стран используют символы для подтверждения легитимности и формирования поддержки внутри государства, а также за рубежом, международными организациями зачастую используются символы сотрудничества, мира и общего будущего;

агональные и полемичные ситуации – в данном случае образы направлены на эмоциональную составляющую дискурса при реализации стратегии усиления поддержки и создания впечатления необходимости принятия решительных мер (образы угрозы, предательства, защиты).

Важнейшим аспектом, на котором строятся стратегии реализации персуазивности, является различие в интерпретации сходных образов разными категориями субъектов. Гибкие стратегии образуют динамичную и многовекторную коммуникацию в рамках дипломатии. К примеру, использование образов и символов, которые вызывают мощный эмоциональный отклик аудитории, становится эффективным инструментом в ситуации конфликта [Правикова, 2018].

Реализация категории персуазивности в русско- и китайскоязычном дипломатическом дискурсе характеризуется как посредством языковых средств, так и культурно-коммуникативных особенностей, обусловленных [разными путями развития, историческими и культурными традициями обеих стран.

В качестве примеров можно привести следующие выдержки из выступлений российских и китайских политиков и дипломатов.

Выступление и ответы на вопросы СМИ Министра иностранных дел Российской Федерации С.В. Лаврова по итогам СМВД БРИКС в Рио-де-Жанейро 29 апреля 2025 года

[https://mid.ru/ru/foreign_policy/economic_diplomacy/2012487/]:

- мотивом противодействия западной политике выступают фразы о *«деструктивном характере политики стран «коллективного Запада»», «жить за счет других», «неоколониальные практики»*, которые вызывают эмоциональный отклик, создавая образ агрессора и эксплуататора (в лице Запада), и поддерживают позицию России в лице борца за справедливость, противостоящего несправедливым действиям западных стран;

- фразами *«принципы Устава ООН», «применять их во всей совокупности и взаимосвязи»* формируется образ правового и даже морального основания, законности и справедливости, укрепляется убеждение в правильности и необходимости следовать этим принципам;

- применение таких образов как *«язык, культура, русскоязычные СМИ, каноническая православная церковь»* создает образ защиты русской

национальной и культурной идентичности, вызывая эмоциональный отклик и формируя поддержку у аудитории, которая разделяет эти ценности.

Выступление Си Цзиньпина на общих дебатах 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в Нью-Йорке 28 сентября 2015 года [https://md.china-embassy.gov.cn/eng/xgxw/201512/t20151204_10098152.htm]:

- образ международного единства отражается во фразе «我们共同纪念... 中国人民抗日战争暨世界反法西斯战争胜利70周年» (*мы вместе отмечаем 70-летие победы Китая в войне против японского империализма и мировой антифашистской войны*), делая акцент на международной сплоченности и единстве всех стран в борьбе за свободу;

- мотив памяти и уважения к истории – «以史为鉴，才能避免重蹈覆辙» (*учитывая уроки истории, можно избежать ошибок*) является призывом к уважению к прошлому, усиливает позицию необходимости сохранения исторической памяти и извлечения уроков из произошедших событий;

- фраза «构建人类命运共同体» (*строительство сообщества судьбы человечества*) выступает образом некоего «общего дома» и является символом объединения всех народов для общего будущего, взывая к ответственности и порождая чувство надежды.

Общими чертами персуазивных стратегий дипломатического дискурса России и Китая являются использование ярких, эмоционально насыщенных образов и символов, образов исторической памяти и легитимности (и Россия, и Китая обладают богатой и длительной историей, насыщенной событиями); использование мотивов единства и совместного будущего, а также идей развития и прогресса, актуальными для обеих стран. Стоит также отметить необходимость следования международным стандартам дипломатического дискурса, что порождает несомненные схожие черты в дискурсах как России и Китая, так и других государств.

В свою очередь, отличия в стратегиях реализации персуазивности персуазивности в русско- и китайскоязычном дипломатическом дискурсе

обусловлены историческим опытом и национальной идентичностью, стратегическими приоритетами и внешнеполитическими концепциями.

Опорой России в рамках дипломатического дискурса является ее героическая история, защита национальных интересов и свершенные победы и достижения. Такая стратегия отражает роль страны как глобального участника мировых событий, история которого насыщена периодами конфронтации и конфликтов.

В стратегиях дипломатического дискурса Китая четко прослеживается акцент на его культурном наследии, развитии цивилизации и идее общей гармонии. Китай придерживается концепции некой «мягкой силы», «совместного будущего», при этом не забывая подчеркнуть свою цивилизационную уникальность и позитивный мировой имидж страны.

Таким образом, в дипломатическом дискурсе персуазивный комплекс является сложной системой, в которой символы, образы и мотивы направлены на формирование и укрепление убеждений, создания эмоциональных связей и оказание поддержки на мировой арене. Персуазивность в дипломатическом дискурсе России и Китая характеризуется как схожими, так и отличными стратегиями использования образов и символов, которые варьируются в зависимости от целей каждой страны, ситуации и аудитории.

Литература

1. Голоднов А.В. Персуазивная коммуникация: стратегии и тактики воздействия (на материале современной немецкоязычной рекламы): моногр. /СПб.: Астерион, 2010. – 245 с.
2. Голоднов А. В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы): автореферат диссертации... кандидата филологических наук / А. В. Голоднов. – Санкт-Петербург, 2003. – 23 с.
3. Громыко С. А. Персуазивный комплекс как единица анализа парламентского дискурса /С. А. Громыко // Научный диалог. – 2021. – № 4. – С. 66– 79.
4. Правикова Л. В. Персуазивность как когнитивная стратегия в парламентском дискурсе / Л. В. Правикова // Филологические науки : вопросы теории и практики: часть 2. – 2018. – № 1 (79). – С. 359– 362.

Lin Pengcheng

Ufa University of Science and Technology

SPECIFICITY OF THE IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY OF PERSUASION IN RUSSIAN- AND CHINESE-LANGUAGE DIPLOMATIC DISCOURSE

Scientific Supervisor: Lukmanova R. R. candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Abstract. This article examines the specific implementation of the category of persuasiveness in Russian- and Chinese-language diplomatic discourse. The author defines persuasive communication and characterizes persuasive texts, persuasive complexes, and their structural and

semantic units (images, symbols, and motifs). The aspects of reflection of persuasiveness in diplomatic discourse are considered, examples of the implementation of persuasive strategies in the speeches of S.V. Lavrov and Xi Jinping are given, after which the author draws conclusions about the presence of both similar and different speech strategies in Russian- and Chinese-language diplomatic discourse, as well as the reasons for these similarities and differences.

Keywords: cognitive linguistics; diplomatic discourse; persuasiveness; persuasive text; persuasive complex; Russian language; Chinese language.

Матусевич Е. Н.

Мозырский государственный педагогический университет им И.П.Шамякина,

г. Мозырь, Белоруссия

katarina.kovalchuk@gmail.com

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ БЕЛОРУСА

Аннотация. Русский язык, равносильно как и белорусский в Республике Беларусь является государственным. Такая языковая ситуация ведёт к изучению литературы и культуры разных регионов, что расширяет кругозор и влияет на менталитет. Русский язык, как средство коммуникации, позволяет выходить на мировой рынок, а белорусский язык поддерживает этнический код нации.

Ключевые слова: культурный феномен, патриотизм, билингвизм, культурные ценности, сакральность, государственный язык.

На современном этапе перед языковым образованием в Республике Беларусь поставлена задача развития духовно-ценностной культуры учащихся. Духовно-ценностная основа образования означает введение в процесс обучения лингвокультурологических сведений, направленных на осмысление языка как средства постижения культуры белорусского народа, культурного феномена, патриотизма.

В условиях изучения русского языка в общеобразовательных учреждениях Беларуси реализация лингвокультурологического направления приобретает свои особенности. В силу исторически сложившихся богатых традиций использования русского языка в создании культурных ценностей Беларуси, он стал наряду с белорусским языком неотъемлемой частью национальной духовной культуры народа.

В Государственном образовательном стандарте и программах по русскому языку формирование речевой культуры учащихся на основе освоения языка как системы сохранения и передачи культурных ценностей, как средства постижения русской и национальной культуры в контексте

мировой, развитие способности пользоваться культурологическими сведениями для обеспечения полноценной коммуникации, лингвокультурологической компетенции определяются как задачи современных общеобразовательных учреждений Республики Беларусь [1].

Согласно Статьи 17 Конституции Республики Беларусь Государственными языками в Республике Беларусь являются белорусский и русский языки. Официальное двуязычие было определено Референдумом в 1995 году [2].

На сегодняшний день экономически ориентированный выбор одного из государственных языков, русского, оправдан.

Что касается белорусского языка, который является сакральной частью народа, стоит отметить его определяющую роль формирования отличительной черты духа нации.

Автор в своей статье затронет психолингвистические особенности билингвизма в белорусском обществе в целом и, соответственно, попытается дать общую характеристику становления мировоззрения отдельно взятого индивида.

Общая картина выглядит таковой: официальный документооборот между учреждениями производится на русском языке; в школе изучается два отдельных предмета русский/белорусский языки, русская/белорусская литература (если это по Уставу не белорусскоязычная школа, в которой все предметы на белорусском языке); страницы учреждений в сети Интернет представлены в нескольких языковых вариантах, но два государственных будут обязательны на всех; объявления остановок в общественном транспорте ведется на белорусском языке; таблички мест общепита и отдыха преимущественно из белорусского культурно-этнического поля; представления, концерты в зависимости от тематики происходит выбор ведения языка мероприятия; что касается спектаклей, в афишах указан язык.

Остановимся на основных путях приобретения информации индивидами: литература и контент сети интернет.

Особенность творчества белорусских поэтов, писателей (вне зависимости от языка написания, русский или белорусский) состоит в реалистичности событий. В основу многих сюжетов взята история земли белорусской, жизнь простых людей и отношения между ними. Стоит отметить и вклад военной и послевоенной литературы (ВОВ 1941-1945 гг.) в становления личности каждого вплоть до настоящего времени.

Из опыта организации и проведения мероприятий разного рода для детской аудитории, автор статьи пришла к следующему выводу: история Великой Отечественной войны у каждого белоруса – это часть культурного кода, которая передаётся уже на генном уровне. Насколько бы сильно по эмоциям не казались представлены произведения современных писателей на встречах с ними, а дети реагируют и запоминают больше всего то, что для многих, может стать сложной темой. Но, когда, если не в детстве, говорить детям какой ценой далась их жизнь, и как нужно ее ценить. Какими мы увлекательными не были бы экскурсионные поездки, больше дети запоминают места, посвященные тем событиям, мемориальные комплексы, музейные экспозиции, захоронения. Как бы не называлась экскурсия, любая дорога в Республике Беларусь приведет к тем местам, так как в годы оккупации (3 года) жители подвергались тяжёлым испытаниям, прошли через пытки и для каждого был выбор – служить немцам или отдавать свои жизни, и даже близких, за приближение Победы. Как показывает история, большая часть белорусов выбирала второе. Именно об героизме таких героев и рассказывают авторы белорусских произведений (на русском языке в том числе). Среди таких авторов стоит отметить *Ивана Мележа, Ивана Шамякина, Ивана Науменко, Владимира Короткевича, Василя Быкова* и др.

Примером такого равнодушного творчества, даже призыва, может стать и поэма *Изяслава Котлярова «Ала»*.

21 июня 2020 г. был открыт мемориал «Ала», где 14 января 1944 года было уничтожено почти 1758 человек, среди которых 950 - дети. Посещая мемориальные комплексы Хатынь, Тростенец, а теперь и Алу, мы не поможем

жертвам войны, это нужно нам, чтобы мы понимали, что все, что у нас есть сейчас – ценою их жизней в том числе.

В декабре 2019 на уровне властей страны было принято решение построить мемориал на месте трагедии в Але. За три месяца был спроектирован план. Но если бы не десятилетия труда по привлечению внимания общественности к этой трагедии Изяслава Котлярова, то на момент этого знакового решения не были бы и готовы скульптуры, которые уже ждали своего часа – сейчас они сильнее слов говорят о тех страшных событиях войны...

Интерес к трагедии в деревне Ала стали проявлять еще в 70-е годы XX века. Но, наверное, самую большую работу проделал известный поэт, краевед и почетный гражданин Светлогорска Изяслав Котляров. Именно в далекие 70-ые годы он не раз ходил по этой территории и размышлял, что же можно сделать, то увековечить память жертв Алы. Он стал инициатором создания здесь мемориального комплекса.

Чуть более 10 лет назад была только братская могила и добраться сюда было проблематично. Дороги не было, не всякая машина могла проехать. С более-менее приличной дорогой помог случай. В глубине леса началась заготовка леса и для этого стали отсыпать дорогу. Когда отсыпали дорогу, здесь, в районе креста, которого тогда не было, на противоположной стороне, нашли много незахороненных останков. Их собрали, перезахоронили и с помощью предприятий города установили поклонный крест нигде это не афишируя. Дорожники, ЦКК, другие: кто-то отсыпал дорожку, кто-то доставил и обработал камень, создал памятную табличку, установили крест.

Из поэмы «АЛА»

Иду, иду по тишине гремучей
И гнев клубится из безмолвных уст.
Вновь эхо мыслей затаилось где-то.
Опять моя Отчизна - из отчизн...
СССР – страна любви и света,-

Счастливо победившая фашизм.
Но где она? Не их ли всё ж победа,
коль нет её – страны любви и света?
Живых и мертвых слышу голоса,
но повторить, но высказать нельзя.
«В три года я сожжён или убит», -
Вновь тихо Пётр Говор говорит.
«А я – в четыре, - Люся продолжает, -
А брат мой Коля – пять не насчитает.
И Витя – семь...
И лишь двенадцать – Валя...
Семья у нас и впрямь была большая.
Мы только-только начинали жить...
Неужто можно ни за что убить?...»
Убитая не верит убиению...
Иль лозунг наш: «Забвение – забвению?!»
Стою, смотрю, прислушиваюсь, жду...
«Мы выжили не даром в этом аду.
Нас Сам Господь для этого и Спас.
Свидетельствуем: Колеснев Тарас»,
«И я, и я, Исаенко Григорий»,
«Исаенко Софон», «Василий Говор»,
«Исаенко Иван и Говор Лиля»,
«Мартыненко – я, Тоня, Антонина». «Прищепенко – пишите, Апанас, - -
Нас правда Бог свидетелями спас...»
«А мне в сто десять лет дано сожжение.
Мне по-людски не дали умереть», -
Семёновн я слышу возмущенье.
«Пиши, моя фамилия – Дикун, -
Свидетельствую тоже этот глум...»

Я снова голосам сожжённым внемлю
И в капсулу с могилы братской землю
Для крипты Храма Памяти берём.
Нет, истине своей мы не солжём.
Я не ищу наития наитий,
но мне из этих голосов не выйти, -
от памяти своей боюсь уйти, -
есть жизни путь, не знающий пути.
Но вот он, вот он, камень надмогильный
И Крест Поклонный на снегу – цветы.
Ола – двенадцать жертвенных хатыней,
и нам она – для духовысоты.
Мы – совести взыскующая память,
Мы – мстительный, да, человеческий стыд.
Хоть прошлое уже нельзя исправить,
но будущее нам принадлежит!.. Изяслав Котляров [1]

Своей поэмой Изяслаав Котляров передал боль и трагизм той войны...

Количество жертв трагедии в Але 12 «хатыней» – почти 2000, их них 950 дети. До войны в деревне проживало 168 человек, а вот жители других деревень, в надежде на то, что спасутся от фашистов сбегались именно в Алу. Мамы говорили деткам – «Не бойтесь! Нас здесь не найдут!» Но их нашли и практически всех уничтожили...

Изяслав Котляров – почетный житель города Светлогорска (Гомельская область, Республика Беларусь), писатель, поэт, человек, который стал примером для многих - как свою жизнь посвящать другим людям даже тем, которых рядом уже нет...

Строки этого произведения еще раз демонстрируют особенности психо когнитивного влияния значение слова «Победа» - победа над смертью. Ведь многих ныне живущих, могло бы и не быть, если бы чудом выжившие их родственники тогда.

С психологической точки зрения культура выступает в единстве двух планов: социального и личностного, включающей совокупность человеческих ценностей и смыслов, глубину понимания и богатство отношения к другим людям, и операциональной стороны как совокупности знаний, навыков и умений, приемов и способов взаимодействия, самосовершенствования и самообразования [4, 22].

Социальная сторона культуры личности зависит от выбранного пути государства, тех ценностных ориентиров, которые заложены в фундаменте строообразования, личностная же, зависит от внутренних посылов развиваться. Как правило, личностная тесно связана с социальной. Этому подтверждением являются те информационные ресурсы блогеров современности, которые стали популярными благодаря не модным мировым тенденциям, а благодаря культурно-ориентированному контенту жизни белорусских семей в прошлом. Стоит отметить, что нижеприведенные примеры авторов контента замечены местными и государственными структурами, которые приглашают их для участия в телевизионных программах, поддерживают их народную любовь и дают возможность творить (профессионального театрального образования нет). *Баба Нюрка, Юра Максимчик* [5].

Из вышеуказанных примеров мы видим, что как такого акцента на белорусский или русский язык нет, но подтверждается теоретическая часть данной статьи: личностное зависит от социального.

Если говорить о профессионализме актёров театра и кино, также необходимо подчеркнуть их высокий уровень. Многие играют и создают фильмы в Российской Федерации. Кто-то работает и живёт на две страны. А кто-то предан проектам Национальной киностудии «Беларусьфильм». Но пока именно это сфера меньше всего ориентирована на развитие личностного согласно социальному. На это есть и свои экономические причины. Очень много фильмов снимают российские режиссёры на киноплощадках в Республике Беларусь, но на выходе получается не национальный продукт.

Закключение. Таким образом, анализируя ситуацию в целом, нужно отметить уникальность, в прямом и переносном смысле этого слова, языковой ситуации в стране, так как литература и информационное поле основано на исторических реалиях языкознания в том числе. Кругозор граждан Республики Беларуси и само мышление формируется в активном задействовании двух полушарий человеческого мозга: постоянное переключение с одного языка на другой, что и приводит к успехам людей, живущих в таких условиях, не только в изучении иностранных языков, но и языков программирования.

Литература

1. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русский язык V–XI классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2008. – С.3.
2. Электронный ресурс: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/> – Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь
3. Котляров, И. Двенадцать Хатыней деревни Ола /Изяслав Котляров // Химики. – 2018 – 2 ноября. – С. 3.
4. Марищук, Л.В. Культура и психологическая культура личности – синонимы? / Л.В. Марищук // Психология обучения. – 2008. – № 2. С. – 8 –28.

Matusevish E. N.

Mozir state pedagogical university named after I.P. Shamyakin, Republic of Belarus

THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE LINGUISTIC PERSONALITY OF BELARUSIANS

Annotation. The Russian language is an official language in the Republic of Belarus, the belarussian as well. Such linguistic situation helps to learn the literature and culture of the different regions, as a result the outlook of the nation is growing. The Russian language helps to work on the world market, and the Belarussian one supports the ethnic code of the nation.

Keywords: cultural phenomenon, patriotism, bilingualism, cultural values, sacredness, government language

Михайлова А. А.

Российский университет дружбы народов

им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия

raduganm@mail.ru

ПРИЁМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ МАРКЕТИНГОВОМ ДИСКУРСЕ: НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМНЫХ ПЛАКАТОВ КОСМЕТИЧЕСКОГО БРЕНДА “YVES ROCHER”

Научный руководитель: Волкова Я. А., д-р. филол. наук, профессор

Аннотация. Научная статья посвящена изучению приемов речевого воздействия в маркетинговом дискурсе. Материалом послужили тексты рекламных плакатов компании Yves Rocher на французском языке. При помощи таких методов, как дискурс-анализ и контент-анализ определяются языковые способы влияния на эмоциональное состояние. Среди выявленных в ходе исследования речевых приемов воздействия – стилистические и грамматические способы эмоционального воздействия. Результаты исследования подчеркивают неотъемлемый характер употребления приемов речевого воздействия на потенциальных покупателей товаров, рекламируемых в коммерческих целях.

Ключевые слова: речевое воздействие; языковые приёмы; маркетинговый дискурс; рекламные плакаты; французский язык.

Маркетинговые уловки управляют общественным сознанием и проникают в разные сферы жизни современного человека всё сильнее. Для достижения цели маркетинговой стратегии недостаточно цепляющей взгляд картинки, необходимо ёмкое сообщение, которое окажет воздействие на чувства и побудит к действиям.

В погоне за благосклонностью своей аудитории многие компании делают акцент на животрепещущих проблемах современности, например, на экологичности выпускаемых товаров. Именно на концепции заботы об окружающей среде выстроены основные принципы французского косметического бренда Yves Rocher.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью рассмотреть механизмы языкового воздействия на потенциальных клиентов с целью повышения лояльности к бренду и установления прочной связи компании и клиентуры.

Целью исследования является выявление и анализ приёмов речевого воздействия во франкоязычном маркетинговом дискурсе.

Научная новизна статьи заключается в изучении особенностей маркетинговой стратегии формирования лояльности клиентов бренда Yves Rocher. Формируются рекомендации по генерации эффективного коммерческого рекламного сообщения.

Материалом исследования стали 5 рекламных плакатов французской парфюмерно-косметической компании Yves Rocher, размещённых на официальном сайте бренда, <https://www.yves-rocher.fr>. [6]

Объектом исследования является франкоязычный маркетинговый дискурс. Предмет исследования – приёмы речевого воздействия во франкоязычном маркетинговом дискурсе.

Теоретическая значимость статьи обусловлена расширением знаний в сфере маркетингового дискурса и лингвомаркетинга.

Результаты исследования могут лечь в основу коммерческих рекламных текстов или стать материалом для курсов по изучению языка маркетинга, маркетингового дискурса, рекламного дискурса.

В задачи научной статьи входят контент-анализ рекламных плакатов бренда Yves Rocher на французском языке, выявление приёмов речевого воздействия на эмоциональное состояние целевой аудитории бренда, а также определение важности внедрения лингвистических приемов воздействия на сознание с целью успешно реализовать разработанную маркетинговую стратегию.

Основываясь на социально-прагматическом подходе, ученый В. В. Виноградов дал следующее определение дискурсу: «Дискурс - коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и/или других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения». [Виноградов, 1963]

Маркетинговый дискурс включает в себя разнообразие коммуникаций, направленных на реализацию маркетинговой стратегии. Основой дискурса маркетинга является функция «убеждения» или «персуазивная» функция, так как суть любой маркетинговой манипуляции заключается извлечении

коммерческой выгоды из воздействия на клиентуру: «Аргументация всегда диалогична и шире логического доказательства, она включает в себя не только «технику мышления» (собственно логику), но и «технику убеждения» (искусство подчинять мысль, чувство и волю человека)». [Рябухина, 2014]

Язык маркетинга является специфичным, так как его компоненты направлены в первую очередь на управление сознанием реципиентов информации. Именно поэтому маркетинговый дискурс изобилует разнообразными средствами эмоционального воздействия на покупателей: «Главная особенность вербальной составляющей текста маркетинговых коммуникаций связана с тем, что прагматическая информация часто выходит на первый план, выступая как средство эффективного воздействия на целевую аудиторию». [Скнарев, 2022]

Рекламный текст считается разновидностью маркетингового дискурса и зачастую мультимодален. Наиболее ярким примером мультимодального текста является рекламный плакат, состоящий из вербального и визуального компонентов, неотделимо дополняющих друг друга: «Взаимодействие языка и изображения включает в себя основные модальности мультимодального дискурса, которые реализуются в виде текста в письменной или устной форме статических визуальных элементов: фотографий, логотипов, таблиц, схем и т. д.». [Папченко, 2024] Мультимодальный рекламный текст оказывает воздействие на различные каналы восприятия реципиента и заставляет его совершить покупку.

На лингвистическом уровне управление эмоциональным состоянием осуществляется с помощью диапазона приемов речевого воздействия, которые крайне важно изучить: «Выявление языковых особенностей речевого воздействия позволяет прогнозировать успешность определенных действий в сфере маркетинговых коммуникаций: рекламных кампаний и сообщений». [Борисова, Викулова, 2020]

Необходимо выявить и рассмотреть приемы речевого воздействия в рекламных сообщениях Yves Rocher. Французская компания Yves Rocher представляет собой парфюмерно-косметический бренд, который

позиционирует себя на рынке как производитель растительной косметики, изготавливаемой в безопасных для окружающей среды условиях. Удержание своей целевой аудитории, а именно женщин в возрасте от двадцати до сорока пяти лет, осуществляется с помощью ряда лингвистических приемов воздействия на сознание и эмоциональный фон.

Надпись на одном из рекламных плакатов гласит: *“Récoltant, Fabricant, Distributeur. Depuis toujours nous cultivons des prix qui donnent un joli sourire”*. (Рис. 1), что можно перевести как «Сборщик. Производитель. Дистрибьютор. Мы всегда разрабатываем призы, которые дарят очаровательную улыбку». Разделение однородных членов предложения на отдельные предложения представляет собой парцелляцию: *“Récoltant, Fabricant, Distributeur”*, которая повышает экспрессивность высказывания и позволяет сделать акцент на том, что Yves Rocher контролирует все процессы сборки, производства и распределения своей продукции.



Рис. 1 Рекламный плакат бренда Yves Rocher

У клиента возникает мысль, что компания тщательно следит за всеми шагами, а значит не допускает возможной халатности ни на одном этапе. Тем самым, синтаксический стилистический прием повышает не только уровень доверия к бренду, но и его авторитет в целом.

Кроме того, в 2009 году компания Yves Rocher выиграла гран-при в ежегодной творческой премии “Grand Prix de la Publicité Press Magazine” рекламных кампаний. Слово “prix” или «призы» является прямой отсылкой или аллюзией к этому событию, а продукты бренда позиционируются как «награда» для покупателей. Такой речевой прием является способом вовлечь

покупателя в событие и предположить, что лучшим подарком для клиентов будут именно продукты бренда.

Эпитет “*joli*” в словосочетании “*joli sourire*” («очаровательную улыбку») подчеркивает, что продукция бренда дарит положительные эмоции, и одновременно делает комплимент покупательницам, которые не просто улыбаются, а делают это «очаровательно». Такой подход располагает к себе и внушает ощущение внешней красоты. Ярким дополнением к ряду приемов речевого воздействия является визуальная метафора: изображение садовой перчатки в земле, на которой расположен готовый продукт – помада. Данная визуализация отражает концепцию бренда – экологичное производство и вызывает отклик у целевой аудитории растительной косметики, представители которой с особым трепетом относятся к защите окружающей среды. Совокупность приемов выставляет компанию в выгодном свете.

В следующих рекламных плакатах риторические вопросы являются основой осуществления эмоционального воздействия и усиливают друг друга: “*Un produit de beauté doit-il être cher pour être efficace? 10 millions de femmes ne se posent plus la question. Et vous?*” (Рис. 2, Рис. 3).



Рис. 2 Рекламный плакат
компании Yves Rocher



Рис. 3 Рекламный плакат
косметики бренда Yves Rocher

В данном случае бренд совершает успешную попытку продвинуть свои принципы «демократичной, но эффективной» косметики, доступной каждому. Первый риторический вопрос является каверзным, ведь он неоднозначен и наводит на размышления. Однако сомнения рассеиваются вторым предложением и завершением в виде безапелляционного риторического вопроса. Вопрос «*А вы?*», содержащий грамматический приём в виде личного

местоимения второго лица множественного числа, выстраивает диалог и намекает на то, что клиентке стоит перестать задумываться и убедиться в том, что дорого не значит качественно.

В рекламных плакатах использован грамматический прием речевого воздействия, а именно глаголы второго лица множественного числа в повелительном наклонении: “*Assimilez. Rajeunissez.*” (Рис. 4).



Рис. 4 Рекламный плакат крема для лица бренда Yves Rocher

Данная реклама крема, разглаживающего морщины, нацелена на возрастную женскую аудиторию с видимыми изменениями кожи, которые становятся объектом переживаний и сожалений об утрате «былой красоты и молодости». Рекламное сообщение содержит призыв попробовать крем и омолодиться благодаря ему. Нащупав «боль» клиента, компания пытается продвинуть свой товар той категории клиентов, которая находится в уязвимом положении и скорее всего откликнется на призыв.

Рекламный плакат (Рис. 5), посвященный лимитированной рождественской коллекции 2025 года, также содержит глагол в повелительном наклонении: “*illuminez vos fêtes*”, что является побуждением к использованию косметики, способной дополнить вечерний образ потенциальных клиенток и тем самым улучшить атмосферу праздника, ведь это придаст покупательницам уверенности в их красоте и неотразимости во время празднования. А притяжательное местоимение второго лица множественного числа “vos” представляет собой обращение к клиенту.



Рис. 5 Рекламный плакат лимитированной коллекции бренда Yves Rocher

Подводя итоги, воздействие на сознание и эмоциональный фон клиентуры во франкоязычных рекламных плакатах компании Yves Rocher осуществляется с помощью стилистических и грамматических приемов речевого воздействия. К синтаксическим и лексическим стилистическим приемам относятся: парцелляция, риторический вопрос, эпитет, аллюзия. Грамматические приемы включают в себя глаголы в повелительном наклонении второго лица множественного числа, притяжательное местоимение второго лица множественного числа.

Литература

1. Виноградов В.В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. – М.: АПН СССР, 1963. – 255 с.
2. Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста: коллективная монография / Под ред. Е. Г. Борисовой, Л.Г. Викуловой. - М.: ФЛИНТА, 2020. – 164 с.
3. Папченко М.Ю., Шипова И.А. Мультимодальная немецкая реклама как разновидность рекламного дискурса // Преподаватель XXI век. 2024. № 3. Часть 2. С. 422-432.
4. Рябухина Ю.В. Менеджмент, маркетинг, дискурс, ИТМО, 2014. – 17 с.
5. Скарнев Д.С. Лингвомаркетинг как направление прикладной лингвистики // Сборник научных статей VI Международного симпозиума. Том I. Симферополь, 2022. – С. 131-136.
6. URL: <https://www.yves-rocher.fr>. (дата обращения: 05.11.2025).

Mikhailova A. A.

People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

TECHNIQUES OF SPEECH INFLUENCE IN FRENCH-LANGUAGE MARKETING DISCOURSE: BASED ON ADVERTISING POSTERS OF THE COSMETICS BRAND SEPHORA

Scientific Supervisor: Volkova Y.A., Doctor of Philology, professor

Abstract. The article is devoted to the investigation of speech influence techniques in marketing discourse. The material is the French-language texts of the Yves Rocher company's advertising posters. Such methods as the discourse-analysis and the content-analysis determine the linguistic ways of controlling the emotional state. Stylistic and grammatical ways of emotional impact are among the speech techniques identified in the study. The results of the article emphasize the inherent nature of the use of speech influence techniques on potential customers of the products advertised for commercial purposes.

Keywords: speech influence; linguistic means; marketing discourse; advertising posters; French language.

Обряднова Е. А., Беляева А. И.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

katya.obryadnova@yandex.ru

**«ДЕНГЛИШ» КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН
СОВРЕМЕННОСТИ: ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ НА ПРИМЕРЕ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ**

Аннотация. В статье рассматривается сочетание английского и немецкого языков, которые имеют похожие способы словообразования. Автор изучает использование языков в различных сферах жизни человека. Первым этапом является изучение форм словообразования в английском и немецком языках. Во втором этапе автор находит взаимодействие английских и немецких языков в среде международного общения. Заключительным этапом предусматривается тест, с помощью которого можно определить уровень знаний английского и немецкого языков.

Ключевые слова: лексика; международное общение; семантика; немецкий язык; английский язык.

Создание новых лексических единиц, именуемое словообразованием, осуществляется посредством использования имеющихся в языке морфем – таких как суффиксы, префиксы и корни. Альтернативным способом является объединение двух различных слов в одно целое.

По словам Климина А.А. главной особенностью словообразования считается популярность использования этого процесса в одном языке и невостребованностью в другом. Чаще всего различия в языках встречается в семантике или лексике. Одно слово в одном языке может значить совсем другое в другом иностранном языке, иногда оно может быть выражено даже целым словосочетанием [Климин, 2012, с. 70].

У английского и немецкого языка очень похожие системы словообразования. Самыми главными способами словообразования можно по праву считать словосложение и аффиксация. Английские сочетания являются совокупностью морфологического и синтаксического функционирования. Все принципы словообразования широко распространены как в английском языке, так и в немецком. Это связано прежде всего с развитием истории, так как в течение разного времени процессы словообразования терпели сильные

изменения. Немецкий и английский языки чаще всего используют разные формы словообразования для развития своих словарей. Однако, стоит отметить, что с течением времени менялась не только семантика обоих языков, но и лексические особенности, которые в дальнейшем определили отличительные черты процессов словообразования [Литвяк, 2021, с. 131].

Если говорить о взаимодействии английского и немецкого языков в жизни человека, то Русанова К. В. утверждает, что иностранные языки играют важную роль в жизни человека. Иностранные языки используются людьми в профессиональной сфере, сфере бизнеса, медицины и т.д. Русанова К. В. рассматривает именно популярность немецкого языка, считая, что немецкий язык остается одним из самых востребованных в мире, занимая высокую позицию по распространённости в мире [Русанова, 2014, с.1].

Стоит отметить, что английский язык считается глобальным языком. Количество людей, которые свободно могут общаться на английском языке и для которых он не является родным, растет с каждым днем, сегодня на нем говорят около 1.5 миллиардов человек по всему миру [Жерновая, Латышева, 2015, с.440].

Стоит отметить, что английский и немецкий языки, всегда будут одними из главных языков коммуникации между людьми и целыми странами.

Для того, чтобы оценить уровень знания английского и немецкого языков, было проведено эмпирическое исследование. На онлайн-платформе Google Forms был составлен тест, в нем приняли участие 22 человека в возрасте от 20-22 лет, не изучавших английский и немецкий языки на постоянной основе. Тест состоял из 10 вопросов, каждый вопрос включал в себя немецкое слово, которое по написанию соответствовало английскому слову, однако в каждом языке слово имеет разное лексическое значение.

По результатам было выявлено:

32% участников (7 человек) набрали 2 балла, это говорит о том, что не всегда одинаковое слово в немецком языке совпадает со значением такого же слова в английском языке.

68% участников (15 человек) набрали от 8 до 10 баллов, что показывает высокий уровень осведомленности о разных значениях одно и того же слова в английском и немецком языках.

Таким образом, нужно отметить, что семантика английского и немецкого языков в основном различается, однако она имеет некоторые похожие характеристики, что говорит о том, что язык постоянно находится в развитии.

Литература

1. Жерновая О.Р., Латышева А.И., Лобанова Н.С. - Modern Research of Social Problems, 2015. №4(48). – 440 с.
2. Климин А.А. Типологические сходства и различия словообразовательных моделей в английском и немецком языках. – Филологические науки, 2012. – 70 с.
3. Литвяк О.В. Специфика словообразовательных процессов в современном английском и немецком языках. – Филология, 2021. – 131 с.
4. Русанова К. В. Роль и тенденция развития немецкого языка в современном обществе. – Краснодар, 2014. – 1 с.

Obryadnova E. A., Belyaeva A. I.

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

"DENGLISH" AS A LINGUOCULTURAL PHENOMENON OF MODERNITY: THE MAIN WAYS OF WORD FORMATION AND SEMANTIC PROCESSES USING THE EXAMPLE OF THE FUNCTIONING OF TWO LANGUAGES.

Abstract. the article examines the combination of English and German languages, which have similar ways of word formation. The author studies the use of languages in various spheres of human life. The first stage is to study the forms of word formation in English and German. In the second stage, the author finds the interaction of English and German languages in the international communication environment. The final stage includes a test, which can be used to determine the level of knowledge of English and German.

Keywords: vocabulary; international communication; semantics; German language; English language.

Овшиева Н. Л.

Независимый исследователь, г. Москва, Россия

nalya154@mail.ru

О ПРАГМАТИКЕ ЗАГОЛОВКОВ В ЖАНРАХ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В работе рассматривается прагматика заголовков в жанрах газетных статей. Научная новизна исследования состоит в том, что в работе рассмотрена обусловленность типа заголовка жанром газетной статьи. Анализ языкового материала осуществляется посредством жанрового подхода, прагмалингвистического и синтаксического методов анализа. Прагматика жанров газетных статей включает в себя намерение автора и то, как он использует язык для достижения коммуникативных целей. Соответственно, создавая заголовки текстов в жанре «анализ новостей», редакторы прибегают к приемам риторики

сомнения или грамматическим приемам, тогда как в жанре «статей-мнений» - к грамматическим приемам или речевым актам-импозитивам.

Ключевые слова: прагматика заголовков, газетная статья, жанр, речевые акты, грамматические приемы

Новости - это то, что хочет читать человек, потому что жизнь, настоящая, честная жизнь, с радостями, катастрофами и сказочными наследствиями происходит почти исключительно в газетах. Вербальные реакции на новости можно определить как идеи, высказанные журналистами или видными деятелями. Каролин Р. Миллер определяет жанры как «типичные риторические действия», которые реагируют на повторяющиеся ситуации и становятся экземплярами поведения групп [Miller, 1984]. Они могут быть реализованы как жанры новостного репортажа, анализа, или мнения. Комментарии, как правило, представляют собой замечания и оценки журналистов или газет как институтов [van Dijk, 1988, p. 56].

Стержневую основу развития языковой газетной системы составляет жанровое разнообразие текстов. Именно жанровая типологическая структура газетной статьи не только определяет структуру и содержание стилевой и стилистической моделей заголовка, но и позволяет оценить тенденции в информационном пространстве. Рассмотрение заголовков газетного текста различных жанров необходимо по той причине, что в них в скрытом виде присутствует весь смысловой план выражения содержания статьи, а значит и показатели того или иного жанра [Гедгафова, 2016, с. 12]. В работе предпринята попытка рассмотреть прагматику заголовков в жанрах газетных статей. Научная новизна исследования состоит в том, что в работе рассмотрена обусловленность типа заголовка жанром газетной статьи. Анализ языкового материала осуществляется посредством жанрового подхода, прагмалингвистического и синтаксического методов анализа. Фактический материал был отобран на материале газетных статей англо-американской качественной прессы.

Информационные тексты традиционно подразделяют на тексты «жесткого» информационного жанра и тексты «мягких» новостей информационного жанра. Новостной контент «жесткого» информационного

жанра делится на отдельные категории, включая: новостные статьи, анализ новостей, статьи, выражающие мнение, и редакционные статьи. Цель новостного репортажа — беспристрастное изложение событий, в то время как цель мнения — прямо противоположная. Как следует из названия, мнения — это тексты, основанные на тезисах и эссе, которые опираются на факты и их интерпретацию для формирования чётких выводов. Они играют важную роль в определении значимости новостного сюжета и более широком распространении информации во всех дисциплинах и областях. Исследования и основанные на фактах выводы сочетаются с комментариями, чтобы дать читателям понять, что обозреватель (тот, кто пишет мнения) думает о новостном сюжете.

Жанр «анализ новостей» несколько сложнее, чем новостные репортажи или мнения. Анализ новостей — это оценка новостного сообщения, которая выходит за рамки представленных фактов и даёт интерпретацию событий на основе всех данных. Это попытка определить контекст произошедшего события. По сути, новостные репортажи, новостные анализы и статьи общественного мнения имеют свой особый подход к информированию читателей о текущих событиях.

Новостной репортаж: Вот что произошло.

Анализ новостей: Вот почему это произошло. И что это значит.

Мнение: Вот что я думаю о том, что произошло. Или о том, что должно было произойти.

В статье мы сосредоточимся только на первых трёх категориях «жесткого» информационного жанра: новостных статьях, анализе новостей, и статьях, выражающих мнение.

Установлено, что заголовки в дискурсивной перспективе создают импликации, в которых автор выражает свое отношение к описываемому событию или лицу. Конкретные слова и структуры предложений, выбранные журналистом, не случайны; они преследуют прагматическую цель, например, убедить, информировать или создать определённый эмоциональный тон. При этом все жанры газет требуют понимания целевой аудитории для эффективной

адаптации языка и содержания для достижения максимального воздействия. Например, газета может использовать разные тон, лексику и синтаксические конструкции для жанров «анализа новостей» и «статей, выражающих мнение».

Проиллюстрируем сказанное на следующих примерах:

Excerpt1

Microsoft blocks Israel's use of its technology *in mass surveillance of Palestinians*

Exclusive: Tech firm ends military unit's access to AI and data services *after Guardian reveals secret spy project*

Harry Davies and Yuval Abraham

Thu 25 Sep 2025 16.03 BST

Microsoft has terminated the Israeli military's access to technology it used to operate a powerful surveillance system that collected millions of Palestinian civilian phone calls made each day in Gaza and the West Bank, the Guardian can reveal.

[Davies, Abraham. The Guardian, 2025, 25 Sep]

В заголовке автор сообщает важную информацию о запрете Израилю использовать технологии Майкрософта. Применение активного залога делает текст более динамичным и понятным. В соответствии с принципом конечного фокуса [Biber, Conrad, 2002, p. 399], «ценность» этой новости заключается в указании на вид технологий: технологий для массовой слежки за палестинцами (*in mass surveillance of Palestinians*).

Если заголовок привлекает внимание к этой новости, то подзаголовок интригует читателя загадочностью сообщения о том, что газета Guardian раскрыла секретный шпионский проект. Как мы видим, в этой истории лишение доступа к услугам искусственного интеллекта и данных обусловлено незаконностью действий военного подразделения израильской армии

Excerpt 2

Analysis

Is Trump right that Russia's economy is on the brink of collapse?

Pjotr Sauer

While VAT is going up to finance the war and fuel is in short supply, few expect Putin to adjust his war plans

Putin visiting a military equipment manufacturer in Perm last week. Military expenditure now accounts for about 40% of the Kremlin's total outlay. Photograph: Gavriil Grigorov/AFP/Getty Images

Thu 25 Sep 2025 12.36 BST

Russia's economy is in deep peril, Donald Trump assured the world this week, in a dramatic change of tune on the war in Ukraine in which the US president claimed Kyiv now had a chance to win back all its territory.

[Sauer, Pjotr. The Guardian, 2025, 25 Sep]

В этой статье риторический вопрос в заголовке использован прагматически для структурирования повествования, подтверждения «диалога» автора с аудиторией и побуждения читателя к прочтению обсуждаемых проблем. Одна из основных функций вопросительных слов в заголовках — побудить аудиторию прочитать всю статью, чтобы найти ответ на вопрос [Цит. по: Иванова, 2020, р. 503]. Автор также выдвигает на передний план основной тезис автора и проблематизирует его, приглашая аудиторию к поиску ответа. Риторический вопрос представляет собой эмфатическое утверждение, о чем свидетельствуют фотографии, выступающие в качестве «ответа».

Excerpt 3

Analysis

With Trump pressing for peace, Netanyahu adapts to new political reality

The Israeli prime minister still faces opposition from his right flank over carrying out a Gaza deal with Hamas. But crossing Trump now poses a greater risk.

October 10, 2025 at 3:00 a.m. EDT Today at 3:00 a.m. EDT

People celebrate the news of a Gaza ceasefire agreement Thursday in the Tel Aviv plaza known as Hostages Square. (Heidi Levine/For The Washington Post)

By Gerry Shih and Lior Soroka

JERUSALEM — After Israel and Hamas agreed on an earlier ceasefire in January, Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu ended that truce after 42 days

and resumed fighting in Gaza at the urging of his influential far-right coalition partners.

[Shih, Soroka. The Washington Post. 2025, October 10]

В этой статье заголовок создан в телеграфном стиле: абсолютная причастная конструкция с неопределённым причастием I в функции обстоятельства сопутствующих обстоятельств используется для обозначения действия, происходящего одновременно с событием, описываемым личной формой глагола, для указания на факт, имеющий отношение к факту, выраженному личной формой глагола [A New University English Grammar, 2003, p. 273]. Позиция абсолютной причастной конструкции в начале предложения придает ей каузативную силу: между двумя событиями прослеживается причинно-следственная связь. Премьер-министр Израиля Биньямин Нетаньяху вынужден подчиняться и адаптироваться (adapts) к новой политической реальности вследствие агрессивных действий президента Трампа (*With Trump pressing for peace*).

Excerpt 4

Opinion

David Ignatius

How Trump *got his Gaza deal done*

An imperious, go-it-alone president listened to others and built the coalition he needed.

October 9, 2025 at 6:13 p.m. EDT Today at 6:13 p.m. EDT

Palestinian children celebrate at a camp for displaced people in the central Gaza Strip on Thursday after news of a ceasefire deal. (Eyad Baba/AFP/Getty Images)

War's end is like waking up from a nightmare. You could see that in the relieved faces of people dancing in the streets in Israel and Gaza on Thursday night in celebration of a ceasefire that appears to be taking hold after two years of terrible conflict.

[Ignatius, D. The Washington Post. 2025, October 9]

В этом примере объективная причастная конструкция с причастием II используется после каузативного глагола *get* [A New University English Grammar, 2003, p. 271]. Для того, чтобы добиться мирного соглашения, потребовалась властная и непреклонная личность Дональда Трампа. Неистовый и целеустремленный президент сделал это необычным способом: выслушав других и организовав коалицию, в которую в конечном итоге вошли все основные арабские и европейские страны, а также Израиль и ХАМАС. Каузативный глагол содержит импликацию: все сделали за президента Трампа, он только выступил в качестве «режиссера».

Excerpt 5

Opinion

Thomas L. Friedman

Give Trump the Nobel for Gaza, if He Does the Harder Parts to Come

Oct. 9, 2025

I hope that if the first stage of this Gaza cease-fire, hostage release and prisoner exchange comes off as planned in the next few days that President Trump is showered with praise — for three reasons that could impact the future of both the Middle East and America.

[Thomas L. Friedman. The New York Times, 2025, Oct. 9]

В этом примере рассматривается тема, обладающая высоким показателем «новостной ценности». Показателем «новостной ценности» Нобелевской премии мира является тот факт, что в период с середины сентября по октябрь 2025 года словосочетание «Нобелевская премия мира» появлялось примерно 3-4 раза в день в национальной американской прессе. Призыв автора статьи к общественности (речевой акт директив) присудить Трампу Нобелевскую премию мира за перемирие в секторе Газа – это признание его успехов во внешней миротворческой политике.

Таким образом, прагматика жанров газетных статей включает в себя намерение автора и то, как он использует язык для достижения коммуникативных целей, ориентированных на конкретную аудиторию, таких, как информирование, убеждение или развлечение. Если цель анализа новостей

- глубокая интерпретация или объяснение новостного сюжета посредством тщательного изучения фактов и их контекстуального значения или смысла, то цель статей-мнений — прямо противоположная. Их цель — передать мысли и чувства автора или вызвать определённое настроение у читателя. Соответственно, создавая заголовки текстов в жанре «анализ новостей», редакторы прибегают к приемам риторики сомнения или грамматическим приемам, тогда как в жанре «статей-мнений» - к грамматическим приемам или речевым актам-импозитивам. Умение эффективно общаться, используя грамматические приемы или речевые акты, позволяет журналистам адекватно и эффективно реагировать на ситуацию, используя жанр, соответствующий их цели.

Литература

1. Гедгафова Н.А. Модели построения заголовков англоязычных газетных статей информационного жанра (на примере газеты The Guardian) // Современное гуманитарное образование и иностранный язык: сборник научных тезисов по материалам международной научно-практической конференции. - Орехово-Зуево: Изд-во государственного гуманитарно-технологического университета, 2016. – с. 12
2. A New University English Grammar (Грамматика современного английского языка): Учебник для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Емельянова, А.В. Зеленщиков, Е.С. Петрова и др.; Под ред. А.В. Зеленщикова, Е.С. Петровой. - СПб, М.: Академия, 2003. – 639 с.
3. Biber, D., Conrad, S., Leech, G. Longman Student Grammar of Spoken and Written English. – Pearson Education Limited, 2002. – 497 pp.
4. Davies, Abraham. Microsoft blocks Israel's use of its technology in mass surveillance of Palestinians // The Guardian, 2025, 25 Sep. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2025/sep/25/microsoft-blocks-israels-use-of-its-technology-in-mass-surveillance-of-palestinians> (Accessed 25 September 2025)
5. Dijk, T. A. van. News as discourse / by Teun A. van Dijk. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1988. – 210 pp.
6. Ignatius, D. How Trump got his Gaza deal done // The Washington Post, 2025, October 9. Available at: <https://www.washingtonpost.com/opinions/2025/10/09/trump-ceasefire-peace-deal-negotiations/> (Accessed 25 September 2025)
7. Ivanova, I. Pragmatic functions of interrogatives in media texts // Media Linguistics, vol. 7, № 4, 2020. – pp. 501–515. <https://doi.org/10.21638/spbu22.2020.409>
8. Miller, C. R. Genre as Social Action // Quarterly Journal of Speech. vol. 70, № 2, 1984. – pp. 151–67 // doi:10.1080/00335638409383686
9. Sauer, Pjotr. Is Trump right that Russia's economy is on the brink of collapse? // The Guardian, 2025, 25 Sep. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2025/sep/25/is-trump-right-that-russian-economy-is-on-brink-of-collapse> (Accessed 25 September 2025)
10. Shih, G., Soroka, L. With Trump pressing for peace, Netanyahu adapts to new political reality // The Washington Post. 2025, Oct. 10. Available at: <https://www.washingtonpost.com/national-security/2025/10/10/netanyahu-gaza-ceasefire-hostage-deal/> (Accessed 2025, October 10)

11. Thomas L. Friedman. Give Trump the Nobel for Gaza, if He Does the Harder Parts to Come // The New York Times, 2025, Oct. 9. Available at: <https://www.nytimes.com/2025/10/09/opinion/trump-israel-nobel-gaza.html> (Accessed 2025, October 9)

Ovshieva N. L.

Independent Researcher, Ass.Prof., Moscow, Russia

ON PRAGMATICS OF HEADLINES IN THE GENRES OF ENGLISH NEWSPAPER DISCOURSE

Abstract. The paper examines the pragmatics of headlines in newspaper article genres. The research novelty lies in its examination of the relationship between headline type and newspaper article genre. The linguistic material is analyzed through genre approach, pragmalinguistic, and syntactic methods of analysis. The pragmatics of newspaper article genres encompasses the author's intention and how they use language to achieve communicative goals. Accordingly, when creating headlines for texts in the "news analysis" genre, editors employ the techniques of rhetoric of doubt or grammatical devices, while in the "opinion article" genre, they employ grammatical devices or impositive speech acts.

Keywords: headline pragmatics, newspaper article, genre, speech acts, grammatical devices

Павлова О. Ю.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

oypavlova@mail.ru

ПРИЧИННЫЕ СОЮЗЫ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ГОВОРЯЩЕГО

Научный руководитель: Чикина Е.Е., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена когнитивно-лингвистическому анализу трёх причинных союзов немецкого языка – *weil*, *da* и *denn*. Проблема исследования заключается в вариативности употребления указанных союзов, которая не может быть удовлетворительно объяснена в рамках традиционных грамматических подходов. Исследование опирается на аппарат когнитивной лингвистики, в частности, на теорию когнитивной грамматики Р. Лангакера. Материалом для анализа послужили примеры из современных медиатекстов. В результате установлено, что союзы не являются взаимозаменяемыми, выбор союза системно детерминирован когнитивной перспективой говорящего и его коммуникативными целями и моделью общих знаний с адресатом.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; когнитивная грамматика; немецкий язык; придаточные предложения причины; причинные союзы *weil*, *da*, *denn*.

Когнитивная лингвистика, рассматривающая языковые структуры как репрезентации глубинных когнитивных процессов и концептуализаций предлагает продуктивный аппарат для анализа данного феномена [1, 2, 4]. В рамках этого подхода грамматические конструкции рассматриваются как вербальное воплощение определённых когнитивных процессов, на которые

вливают точка зрения говорящего, его цели и фоновые знания, разделяемые с собеседником [6]. Таким образом мы переходим от вопроса «Как устроена конструкция?» к вопросу «Почему носитель языка выбирает именно эту конструкцию для выражения причинно-следственной связи?». Данное исследование ставит целью объяснить вариативность в употреблении *weil*, *da* и *denn* через призму когнитивных механизмов.

Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, динамичной эволюцией употребления этих союзов, особенно в разговорной речи и компьютерно-опосредованной коммуникации (комментарии, СМС), где традиционные нормы синтаксиса подвергаются инновациям, наиболее яркой из которых является феномен использования глагола-сказуемого на втором месте в придаточном предложении с союзом *weil*, что напрямую противоречит правилам классической немецкой грамматики. Во-вторых, наличием значительного количества современных эмпирических и корпусных исследований, требующих систематизации и теоретического осмысления [5, 8, 10, 11].

Краткий этимологический анализ позволяет проследить путь грамматикализации союзов – типичный процесс перехода от более конкретных значений к абстрактным. Союз *weil* исторически восходит к древневерхненемецкому *wīla* (существительное *Weile* – «промежуток времени»). Первоначально союз имел временное значение («пока», «в то время как»), которое в средневерхненемецкий период метонимически сменяется причинным [3, 14]. Исходное временное значение обусловило его гибкость и частотность. Союз *da* происходит от древневерхненемецкого указательного наречия *dār* («там», «тогда»). Его причинное значение развилось из пространственно-временного через механизм анафоры: указание на предшествующий контекст («в той ситуации») естественным образом эволюционировало в выражение причины, уже известной или самоочевидной для собеседника. Союз *denn* восходит к форме *denne* («тогда», «после»), связанной с указательной частицей. В отличие от *weil* и *da*, он исторически развился в координирующий союз, требующий постпозиции и порядка слов

главного предложения, что структурно сближает его с координацией, а не субординацией. Таким образом, все три союза демонстрируют классический путь грамматикализации: от локально-временных и указательных значений к выражению причинности [9]. Следы этих исходных значений продолжают влиять на их современную семантико-прагматическую нагрузку: *weil* – связь через временную смежность, *da* – данность и фоновость, *denn* – логическая и последовательная координация.

Теоретический фундамент данного исследования составляют принципы когнитивной грамматики Рональда Лангакера, в частности, концепты профилирования (*profiling*) и субъективной/объективной перспективы (*subjective/objective construal*). В рамках этого подхода причинная связь понимается не как объективная данность, а как ментальная операция, производимая говорящим для установления зависимости между событиями или пропозициями. Различные союзы, выражающие причинно-следственные отношения, отражают эту связь по-разному, с разной степенью интеграции в основную пропозицию и с различных эпистемических позиций. Согласно Лангакеру, значение любого языкового выражения определяется тем, какой элемент в рамках более широкой когнитивной базы (*base*) оно профайлирует (*profiles*), то есть выводит на передний план в качестве фигуры [13]. Применительно к немецким союзам причины когнитивная база – это общее представление о причинно-следственной связи между двумя ситуациями, профиль – это конкретный аспект этой связи, актуализируемый данным союзом. Союзы *weil*, *da* и *denn* в немецком языке выводят на передний план высказывания разные аспекты причинных связей, делая акцент на различных когнитивных и прагматических параметрах: степени новизны информации, эпистемической доступности причины, интеграции в дискурс и субъективной позиции говорящего. Лангакер также развивает идею о том, что каузальные отношения могут пониматься как ментальное сканирование (*mental scanning*) цепочки событий. Так каузальные конструкции организуют события в эпистемический путь – последовательность ментально прослеживаемых

связей. Разные типы каузальных маркеров профилируют разные участки этого пути [12].

Рассмотрим следующие примеры использования анализируемых союзов:

1. "Du weißt, dass es auch Schokolade ohne Soja gibt, oder?", hochgezogene Augenbrauen und tiefes Stöhnen, *weil* jemand einfach nicht begreift, dass ich selbst am besten weiß, was mir gut tut – darauf kann ich wirklich verzichten.¹

2. Wir brauchten immer noch ein gutes Sponsoring und gute Besucherzahlen, um Geld zu verdienen. Das war wichtig, *denn* wir hatten in Potsdam eine Stadt, die wirklich hinter uns stand", sagt Mittag.²

3. *Da* die Positionen der Demokraten und Republikaner zuletzt weit auseinander lagen, galt eine Einigung на eine Übergangslösung ohnehin als unwahrscheinlich.³

4. Braupause bei Astra, Holsten und Flensburger: *Weil* es am zweiten Verhandlungstag der Tarifverhandlungen für die Beschäftigten der norddeutschen Brauereien keine Einigung zwischen Gewerkschaft und Arbeitgebern gegeben hat, treten die Mitarbeitenden der Produktion am Dienstag в den Warnstreik.⁴

5. Und falls jemand "Tom Sawyer" ruft - das dort verwendete "N-Wort", da fragen die Kinder nach, *weil* das ist ein Wort, was man normalerweise nicht sagt.⁵

Во всех примерах выше когнитивная база едина: два события связаны причинно-следственными отношениями. Однако союзы выводят на передний

¹ Ich bin weder unsozial noch arrogant, weil ich eine Lebensmittelintoleranz habe // ZEITmagazin Zett. – 2018. – März. – URL: <https://www.zeit.de/zett/2018-03/ich-bin-weder-unsozial-noch-arrogant-weil-ich-eine-lebensmittelintoleranz-habe> (дата обращения: 03.10.2025)

² Fußball in Ostdeutschland 35 Jahre nach Wiedervereinigung // Yahoo Nachrichten. – 2025. – URL: <https://de.nachrichten.yahoo.com/sport/fu%C3%9Fball-ostdeutschland-35-jahre-wiedervereinigung-140700610.html> (дата обращения: 03.10.2025)

³ Was ein Shutdown für die USA bedeutet // ZEIT Online. – 2025. – URL: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2025-09/shutdown-usa-kongress-regierung-donald-trump-faq> (дата обращения: 03.10.2025).

⁴ Gewerkschaft ruft zu 24-stündigem Brauerei-Warnstreik auf // ZEIT Online. – 2025. – URL: <https://www.zeit.de/news/2025-05/26/gewerkschaft-ruft-zu-24-stuendigem-brauerei-warnstreik-auf> (дата обращения: 03.10.2025).

⁵ Kinderbücher: Diversität ist mehr als nur bunte Bilderseiten // ZEIT Online. – 2020. – URL: <https://www.zeit.de/kultur/literatur/2020-02/kinderbuecher-diversitaet-julian-ist-eine-meerjungfrau-jessica-love> (дата обращения: 03.10.2025).

разные аспекты этой связи и представляют говорящего (журналиста) с разной степенью субъективности/объективности.

В примере 1 союз *weil* служит не просто для указания на причинно-следственную связь, а для вербализации и обоснования субъективной эмоциональной реакции говорящего, выводя на первый план высказывания внутреннее, ментальное состояние как причину внешнего физиологического отклика. В рамках когнитивной грамматики Р. Лангакера данное высказывание представляет собой вербализацию сложного эпистемического пути (epistemic path) говорящего [13]. Этот процесс можно описать как причинно-следственную цепь, существующую на когнитивном уровне. В основе высказывания лежит ситуация межличностного конфликта, которая зарождается в ментальном пространстве говорящего. Исходным пунктом является внешнее событие – бестактный, с его точки зрения, вопрос собеседника. Ключевой когнитивный акт – оценочная операция, результатом которой является концептуализация ситуации. Заданный вопрос не просто фиксируется, а сразу же подвергается активной субъективной интерпретации, порождая ключевое переживание – когнитивный диссонанс, ощущение «меня не понимают». Это переживание, в свою очередь, запускает непосредственную эмоциональную реакцию – раздражение, которое мгновенно находит выход в непроизвольных физиологических проявлениях, например, мимике («hochgezogene Augenbrauen»).

Weil в данном случае акцентирует именно второй, центральный элемент этой цепи – когнитивный акт оценки. Таким образом, он метонимически указывает на всю причинно-следственную последовательность, фокусируя внимание на ее ментальном источнике. Говорящий проецирует свою внутреннюю, субъективную каузальную модель на описываемую ситуацию, объективируя ее для адресата через грамматическую конструкцию.

С лингвистической точки зрения, *weil* здесь вводит не причину события, а мотивацию для речевого эмоционального акта. Это смещает его функцию из области описания внешних событий в область эпистемического обоснования и экспрессивной оценки. Конструкция служит инструментом для репрезентации

не «того, что произошло», а «того, как я это интерпретирую и почему реагирую именно так». Это яркий пример того, как грамматика кодирует не просто события, но и их ментальную рефлексию говорящим.

В примере 2 союз *denn* выполняет функцию не выражения событийной причинности, а служит инструментом для вербализации логического обоснования значимости ранее высказанного тезиса. Ситуация включает два ключевых компонента: финансовую необходимость для клуба («Das war wichtig») и наличие поддерживающего его городского сообщества («wir hatten... eine Stadt, die hinter uns stand»). *Denn* не указывает не на причинно-следственную связь между этими двумя компонентами (поддержка города не является прямой причиной необходимости в деньгах). Он выводит на передний план аргумент, который объясняет, почему утверждение о важности финансирования является верным или особенно актуальным в данном контексте. Причина («поддержка города») – основание для убежденности в важности тезиса.

Перспектива является ярко выраженной субъективной. Говорящий не констатирует объективную событийную цепочку, а занимает позицию активного интерпретатора, который выстраивает для слушателя цепочку рассуждений. Конструкция с *denn* служит мостом между двумя независимыми пропозициями: тезисом («Это было важно») и его обоснованием («у нас была поддержка»). Это выдвигает на передний план ход мыслей и позицию говорящего, его субъективную оценку значимости фактов.

Пример 3 демонстрирует, как союз *da* представляет причину не как новую информацию, а как общеизвестный фоновый контекст, который служит отправной точкой для основного утверждения. Описывается политическая ситуация, включающая два ключевых компонента: фундаментальное расхождение позиций политических партий и процесс переговоров по достижению временного компромисса. *Da* является маркером причины («расхождение позиций») как общего условия, рамки или предпосылки, которые делают основное утверждение («соглашение было маловероятным») логичным и ожидаемым. Он выдвигает на передний план не сам факт

расхождений, а его статус известной, установленной данности, на фоне которой разворачивается основное событие. Причинная связь представлена не как динамический процесс, а как статичный факт.

Перспектива здесь является субъективно-разделяемой (subjective-interobjective) [13]. Автор занимает позицию, которая предполагает общее знание или разделяемую точку зрения с читателем. Утверждается факт расхождения позиций и низкая вероятность соглашения. Используя *da*, автор предполагает, что причинная связь между двумя приведенными фактами является очевидной и не требующей дополнительных доказательств. Это наглядно иллюстрирует, как грамматический выбор отражает не только причинно-следственные связи, но и коммуникативную стратегию говорящего, его оценку фоновых знаний адресата.

Проведенный анализ семантико-прагматических функций союзов *weil*, *denn* и *da* получает дополнительное подтверждение и углубление при рассмотрении их синтаксического потенциала, в частности, их способности занимать различную позицию в составе сложного предложения. С точки зрения когнитивной лингвистики, линейный порядок компонентов высказывания не является произвольным, а иконически отражает путь развертывания мысли и распределение информационной нагрузки [12, 15].

Союз *da* демонстрирует наиболее жесткую синтаксическую модель: придаточное причины практически всегда занимает препозитивную позицию по отношению к главному предложению [7]. Эта структурная особенность напрямую коррелирует с его функцией, описанной нами в примере 3 как указание на общеизвестный фоновый контекст. Позиция придаточного предложения с *da* перед главным предложением моделирует процесс концептуализации, при котором говорящий и получатель информации сначала активируют в своем ментальном пространстве общую, разделяемую предпосылку. Эта предпосылка служит основой, «фундаментом» или «точкой отсчета» (landmark), на которую затем «накладывается» основное, новое утверждение (trajector) [13]. Таким образом, синтаксический порядок причина-следствие воспроизводит логический ход мысли: от установленного условия к

его ожидаемому следствию. Жесткость этой модели подчеркивает статус причины как незыблемого контекста, не подвергаемого сомнению.

Союз *denn*, напротив, является строго постпозитивным и вводит самостоятельное, грамматически независимое предложение, о чем свидетельствует порядок слов: после *denn* используется прямой порядок слов [7]. Эта синтаксическая автономность коррелирует с его функцией логического обоснования. Главное предложение провозглашает тезис, а предложение с *denn* выступает как независимый аргумент, подтверждающий этот тезис. В когнитивной модели высказывание с *denn* представляет собой двухэтапный эпистемический акт: сначала выдвигается утверждение, а затем, в новом ментальном шаге, предоставляется его обоснование. Постпозиция аргумента отражает естественный ход аргументации: от тезиса к доказательству. Невозможность препозиции (*Denn wir hatten... war das wichtig*) связана с тем, что это разрушило бы коммуникативную стратегию, сделав аргумент первичным и лишив главное предложение статуса центрального тезиса.

Наиболее показательным с когнитивной точки зрения является поведение союза *weil*, который демонстрирует наибольшую синтаксическую гибкость [16]. В отличие от *da* и *denn*, придаточное с *weil* может занимать как препозитивную (пример 4), так и постпозитивную позицию (пример 1), а также существовать в двух структурных вариантах, предполагающий различный порядок слов. Пример 4 демонстрирует использование препозитивного *weil*, характерное для новостного репортажа, где требуется максимальная информационная плотность и ясность. Автор выбирает структуру, которая сразу же задает рамки понимания для всего сообщения. Читатель сначала получает ключевую причину (провал переговоров), которая служит необходимым и достаточным контекстом для главного события (забастовка). Это создает четкую логическую цепочку в сознании читателя: "Не было бы А, не произошло бы В". В данном контексте *weil* функционирует как маркер объективной, событийной каузальности. Причина представлена не как субъективное мнение или оценка, а как констатация факта,

произошедшего во внешнем мире. Перспектива является нейтрально-информационной. Автор не обосновывает свое личное суждение, а объясняет причинно-следственную связь между двумя событиями, представляя ее как нечто самоочевидное и не требующее дополнительной аргументации. Использование препозиции здесь крайне эффективно для формата новостной заметки. Оно позволяет вынести самую важную, объясняющую информацию в абсолютное начало предложения. Это сразу отвечает на главный вопрос читателя: "Почему?" Такой структурированный подход экономит время и когнитивные ресурсы аудитории, представляя информацию в максимально упакованном и логичном виде. *Weil* здесь кодирует причинно-следственную связь в мире событий, а не в ментальном пространстве говорящего, и используется как эффективный инструмент для ясной и быстрой передачи сообщения.

Следует также отметить, что союз *weil* демонстрирует уникальную среди немецких причинных союзов синтаксическую гибкость в отношении порядка слов. Согласно классической грамматике, глагол-сказуемое стоит в конце придаточного предложения с *weil* (Klammerstruktur) [7], это представляет причину как семантически и синтаксически интегрированный, зависимый от главного предложения компонент содержания. Примечательно, что для разговорной речи характерна так называемая конструкция *weil-V2* [10], где придаточное имеет порядок слов, как в главном предложении, как правило, встречающаяся в постпозиции. Так пример 5, являясь комментарием к статье, написанным не профессиональным журналистом, а пользователем новостного сайта, представляет яркий пример использования подобной конструкции в разговорном варианте немецкого языка. В когнитивном плане *weil-V2* не столько вводит причину события, сколько обосновывает правомерность предыдущего высказывания. Синтаксическая структура *weil-V2* стирает грамматическую грань между объективной причиной и субъективным обоснованием. Таким образом, выбор между постановкой глагола-сказуемого в конце придаточного и использованием *weil-V2*, является не произвольным, а мотивированным: он сигнализирует о том, как говорящий

концептуализирует причинно-следственную связь – как объективное отношение между событиями или как субъективный ход своих мыслей и чувств [10].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что вариативность в употреблении немецких причинных союзов *weil*, *da* и *denn* является системно мотивированной и отражает фундаментальные когнитивные и коммуникативные стратегии говорящего. Вопреки представлению об их семантической эквивалентности, каждый союз выполняет различные функции в концептуализации причинно-следственных отношений.

1. *Weil* выступает наиболее универсальным и гибким инструментом, который может быть маркером как объективной событийной причинности (часто в препозиции с классическим порядком слов), так и субъективной мотивации, эмоциональной реакции или внутреннего обоснования (часто в постпозиции, включая конструкцию *weil-V2*). Его синтаксическая гибкость есть прямое следствие семантико-прагматической широты.

2. *Da* специализируется на введении причины как данности, общего знания или фонового контекста, что иконически закреплено в его жесткой препозитивной позиции. Он устанавливает разделяемую с адресатом точку отсчета, на фоне которой разворачивается основное утверждение.

3. *Denn* функционирует прежде всего как маркер логического обоснования и аргументации, структурно сближаясь с координацией. Его строгая постпозиция и прямой порядок слов отражают двухэтапный речевой акт: сначала тезис, затем независимый аргумент.

Таким образом, выбор конкретного союза определяется не грамматическими правилами самими по себе, а когнитивной перспективой говорящего, его коммуникативными целями и моделью общих знаний с адресатом. Обращение к когнитивному подходу позволяет перейти от формального описания конструкции к объяснению мотивов выбора носителя языка, интегрируя синтаксис, семантику и когнитивные операции в единую объяснительную модель. Эволюция употребления исследуемых союзов причины, в частности, феномен *weil-V2*, подтверждает, что язык продолжает

развиваться в направлении всё более явного грамматического выражения субъективных и эпистемических нюансов смысла.

Литература

1. Елина Е. Н. Когнитивные теории значения: когнитивная грамматика Р. Лангакера // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2010. – № 2. – С. 45-52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-teorii-znacheniya-kognitivnaya-grammatika-r-langakera> (дата обращения: 03.10.2025).
2. Лепشوкова Е. А., Карасова С. Я., Цекова Л. М. Каузативность в зеркале когнитивной грамматики конструкций английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1-1 (67). – С. 123-127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kauzativnost-v-zerkale-kognitivnoy-grammatiki-konstruktsiy-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.10.2025).
3. Маковский М. М. Этимологический словарь современного немецкого языка. – М.: Азбуковник, 2004. – 632 с.
4. Солодилова И. А., Гуляева И. В., Иванова Л. В. Проблемы грамматики в когнитивном аспекте изучения // Вестник Башкирского университета. – 2019. – № 2. – С. 78-85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-grammatiki-v-kognitivnom-aspekte-izucheniya> (дата обращения: 03.10.2025).
5. Chichina M. Chapter 3. Types of German causal clauses and their syntactic semantic layers // Studies in Language Companion Series. – 2023. – DOI: 10.1075/slcs.231.03fre.
6. Clark H. H. Using Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 450 p.
7. Duden. Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch / Hrsg. von der Dudenredaktion. — 9., vollst. überarb. und aktualis. Aufl. — Berlin : Duden Verlag, 2016. — 1344 S.
8. Glaznieks A. Syntactic variation and interactional coherence in online communication: The German conjunction "weil" in written interactions // Psychology of Language and Communication. – 2022. – T. 26, № 1. – С. 330-352.
9. Gohl C., Günthner S. Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. – 1999. – Bd. 18, № 1. – S. 39-75.
10. Kempen G., Harbusch K. Verb-second word order after German weil 'because': Psycholinguistic theory from corpus-linguistic data // Glossa: a journal of general linguistics. – 2016. – Vol. 1, № 1. – P. 1-28.
11. Kempen G., Harbusch K. A competitive mechanism selecting verb-second versus verb-final word order in causative and argumentative clauses of spoken Dutch: A corpus-linguistic study // Language Sciences. – 2018. – Vol. 68. – P. 62-79.
12. Langacker R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 562 p.
13. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites. – Stanford: Stanford University Press, 1987. – 516 p.
14. Paul H. Deutsche Grammatik. – Halle: Niemeyer, 1916. – Bd. III. – 345 s.
15. Traugott E. C., Dasher R. B. Regularity in Semantic Change. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 341 p.
16. Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. Grammatik der deutschen Sprache. – Berlin: De Gruyter, 1997. – Bd. 3. – 658 S.

Pavlova O. Y.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

CAUSAL CONJUNCTIONS IN MODERN GERMAN AS A REFLECTION OF THE SPEAKER'S COGNITIVE AND COMMUNICATIVE STRATEGIES

Abstract. The article presents a cognitive linguistic analysis of the three main causal conjunctions in German – *weil*, *da*, and *denn*. The research problem lies in the variability of their usage, which cannot be explained only within traditional grammatical approaches. The study employs the framework of cognitive linguistics, particularly R. Langacker's theory of Cognitive Grammar. The

analysis is based on examples from contemporary media texts. The results show that these conjunctions are not interchangeable. The choice of a specific conjunction is systematically determined by the speaker's cognitive perspective, communicative goals, and the model of knowledge shared with the addressee.

Keywords: cognitive linguistics; cognitive grammar; German language; causal clauses; causal conjunctions weil, da, denn.

Пань Цзэсинь

Вятский государственный университет, Россия

stud207996@vyatsu.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «СОЧУВСТВИЕ» В РЕЧЕВЫХ ПРАКТИКАХ МОЛОДЕЖНОЙ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Научный руководитель: Колесникова О. И., д-р. филол. наук, профессор

Аннотация. Статья посвящена анализу вербализации концепта «сочувствие» в речевых практиках сетевого дискурса. На материале текстов комментариев к публикациям о чрезвычайных ситуациях в жизни общества в социальных сетях ВКонтакте и Telegram выявлены языковые средства репрезентации сочувствия как аксиологической категории. Выделены эмотивы, передающие чувство эмпатии и выражающие сочувствие участникам трагических событий. Установлено, что в сетевой среде наблюдается замена вербальных формул эмотивов. Результаты исследования позволили составить лингвистический портрет сочувствующего при выражении эмоционального отклика и поддержки в условиях опосредованной цифровой коммуникации.

Ключевые слова: сетевая коммуникация; концепт; сочувствие; речевые практики; интернет-лингвистика; речевой жанр комментария; коммуникативные стратегии; эмпатия.

Современная интернет-лингвистика, определяемая как направление, изучающее «особенности функционирования и развития естественного человеческого языка в глобальном интернет-пространстве» [Ахренова, 2013, с. 25], сталкивается с проблемой огромного разнообразия языкового материала, где каждый жанр демонстрирует разные коммуникативные цели и стратегии. В этом контексте речевые практики, связанные с выражением сочувствия и поддержки в комментариях к негативным новостям, представляют значительный научный интерес. Термин «сетевая эмпатийность», понимаемый как «проявление пользователем эмпатии (сопереживания и поддержки) в процессе интернет-коммуникации» [Гайдаренко и др., 2020, с. 409], является относительно новым и требует детального изучения именно в жанровом аспекте. Как справедливо отмечает А.В. Кожеко, высказывания, выражающие

сочувствие, могут быть рассмотрены как речевой жанр, коммуникативной целью которого является «моральная поддержка адресата, утешение, сочувствие, проявление участия» [Кожеко, 2020, с. 169]. Целью настоящего исследования является выявление и классификация языковых средств и коммуникативных стратегий, используемых для вербализации концепта «сочувствие» в молодежной сетевой коммуникации на материале комментариев в социальной сети ВКонтакте. Для достижения цели поставлены следующие задачи: проанализировать вербализацию концепта на лексическом, синтаксическом и прагматическом уровнях; определить доминирующие коммуникативные стратегии; описать лингвистический портрет сочувствующего пользователя.

В качестве материала для анализа выступил небольшой корпус комментариев к трем новостным постам трагического содержания, релевантным для выражения сочувствия. Проведенный анализ позволил установить, что концепт «сочувствие» в сетевой коммуникации отличается значительной полифоничностью. Он вербализуется не только напрямую, но и через сопутствующие речевые акты: осуждение, совет, риторический вопрос, религиозное обращение. На лексическом уровне прямая номинация сочувствия реализуется через высокочастотные и стандартизированные пожелания здоровья и благополучия: *«Здоровья тебе малыш»*, *«Поправляйся доченька»*, *«Выздоровливай малыш!»*. Важную роль играет религиозная и квазирелигиозная лексика, выполняющая функцию эмоционального усиления и поиска высшей справедливости: *«Хвала Всевышнему, что все хорошо с ребенком!!!»*, *«Слава Богу»*, а также активное использование эмодзи ☹ как универсального символа мольбы и поддержки. Эмотивно-оценочная лексика, выражающая сопереживание, включает лексемы, обозначающие эмоциональное состояние (*«жаль»*, *«страшно»*), экспрессивные междометия (*«Уф»*, *«О Господи»*, *«Ужас»*) и ласкательные номинации (*«малыш»*, *«доченька»*, *«милый»*), которые создают эффект интимизации общения. Важной чертой является вербализация сочувствия через лексику осуждения, которая служит выражению солидарности с жертвой через обвинение

виновного: *«родители дебилы», «мамашу к стенке», «мрази»*. Это явление согласуется с тенденцией «лексикализации мультимедиаальных знаков» и «новой устности» [Клушина, 2023, с. 56], когда язык сетевого общения тяготеет к разговорным, сниженным и гибридным формам коммуникации для усиления воздействующего эффекта.

На синтаксическом уровне для выражения сочувствия характерны эллиптические конструкции, свойственные разговорной речи и позволяющие передать эмоцию лаконично: *«Здоровья тебе малыш»* (опущен глагол «желаю»), *«Ужас»*, *«Кошмар»* (номинативные предложения). Наблюдаются повторы: как лексические (*«Здоровья тебе малыш здоровья!»*), так и синтаксические, например, многократное использование эмодзи ☹ для усиления эмоционального посыла. Следует отметить, что риторические вопросы в комментариях нацелены не столько на запрос информации, сколько на выражение негодования и призыва к совместному осмыслению трагедии: *«А куда все это время смотрели педиатры?! Девочка что в школе не училась?!»*.

С прагматической точки зрения можно выделить несколько ключевых коммуникативных стратегий. Доминирующей является стратегия эмоциональной поддержки и солидаризации, реализуемая через пожелания, молитвенные жесты (🙏) и ласкательные номинации, цель которой – создание виртуального «коммьюнити поддержки». Стратегия поиска виновного и требование справедливости позволяет пользователям рационализировать оценку трагедии, перенося фокус с сочувствия на обвинение. Стратегия рационализации и предупреждения реализуется через обмен личным опытом и советы (*«надо потихоньку промывать»*), что помогает комментаторам дистанцироваться от трагедии и почувствовать контроль над ситуацией. В наиболее этически сложных случаях, как в ситуации с ребенком-агрессором, наблюдается стратегия оправдания / обвинения, демонстрирующая избирательность сочувствия: оно направляется либо на младенца-жертву, либо на девочку-агрессора, которую также рассматривают как жертву неправильного воспитания. Этот комплекс стратегий хорошо описывается моделью, предложенной А.В. Кожеко для жанра соболезнавания,

включающей параметры адресанта и адресата, тональности, а также набор тактик (сообщение о чувствах, выражение солидарности, оценка события) [Кожеко, 2020].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно заключить, что лингвистический портрет «сочувствующего» пользователя в молодежной сетевой коммуникации включает преимущественно эмотивно-оценочную и ласкательную лексику, которая в рамках стратегии обвинения сменяется инвективной. Синтаксис характеризуется эллиптическими и восклицательными конструкциями, а также повторами. Паралингвистический компонент представлен активным использованием эмодзи (особенно ☹) для компенсации отсутствия невербальных сигналов. В сетевой коммуникации стирается грань между публичным и частным высказыванием: личный опыт становится аргументом в сетевой дискуссии, а сочувствие превращается в коллективный ритуал, доступный для наблюдения и присоединения других участников интернет-коммуникации. Вербализация концепта «сочувствие» осуществляется в рамках мультимедиального кода, интегрирующего знаки различной семиотической природы (текст, эмодзи, стикеры), что позволяет сетевому пользователю создать целостное и эмоционально насыщенное высказывание. Дальнейшее исследование может быть направлено на сравнительный анализ вербализации сочувствия в различных сетевых сообществах и возрастных группах.

Литература

1. Ахренова Н. А. Теоретические основы интернет-лингвистики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 10 (28). – С. 22–26.
2. Гайдаренко С. М., Маринина А. Е., Васичева А. Н. Средства выражения эмпатии в социальных сетях // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. №68-2. – С. 409–411.
3. Дедова О. В., Подольская В. В. Лексические способы обозначения интернета в современном русском языке: семантика, прагматика, орфография // Litera. – 2024. – № 12. – С. 80–88.
4. Клушина Н. И. Тенденции развития лексики русского языка в коммуникативном пространстве интернета // Terra Linguistica. – 2023. – Том 14, № 3. – С. 52–60.
5. Кожеко А. В. Лингвопрагматические особенности речевого жанра «соболезнование» в интернет-коммуникации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2020. - № 51(1). – С. 169–181.

FEATURES OF THE VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF "EMPATHY" IN THE SPEECH PRACTICES OF YOUTH NETWORK COMMUNICATION

Scientific supervisor: Kolesnikova O. I., Doctor of Philology, Professor

Abstract. The article is devoted to the analysis of the verbalization of the concept of "empathy" in the speech practices of online discourse. Linguistic means of representing empathy as an axiological category have been identified based on the texts of comments to public publications about emergency situations in the life of society on the social networks VKontakte and Telegram. Emotives that convey a sense of empathy and express sympathy for participants in tragic events are highlighted. It has been established that the verbal formulas of emojis are being replaced in the network environment. The results of the study allowed us to create a linguistic portrait of a sympathizer when expressing emotional response and support in the context of indirect digital communication.

Keywords: network communication; concept; empathy; speech practices; Internet linguistics; speech genre of commentary; communicative strategies; empathy.

Пашазаде Н. Ч.

Азербайджанский университет языков, Баку, Азербайджан

ON CONCEPTS IN MODERN LINGUISTICS

Abstract. The article deals with concepts in modern linguistics. The definition of concepts, their essence are clearly explained in the article. Information is provided about how concepts are formed. The opinions of different linguists regarding concepts are discussed and comments are presented on them. The article also emphasizes the existence of different types of concepts. The concept of heroism is presented as one of the types of concepts. In general, the concept of heroism reflects the culture of each nation, its struggle, and this feature is especially highlighted in the article.

Keywords: concept, meaning, definition, type, human, brain, imagination

Concepts belong to the human brain. What distinguishes them from language signs, which are considered material, is their ideal essence. A. Abdullayev writes that concepts belong to human consciousness. He claims that concepts are purely mental in nature and belong to human consciousness. It is expressed that they reflect different fragments of the surrounding world in the human psyche. They are also "parts" of knowledge that are fully observed, activated and used during acts of thinking and speech activity [Abdullayev, 2011, p. 189].

Studies show that concepts cannot be taken for granted. Since they are units or quanta of structured knowledge. They have their own structure. Their (concepts) composition is formed by a set of specific conceptual features that differentially reflect various aspects of objects or phenomena of reality. V. Dressler advised to distinguish the defining essence, typical and probable from the range of conceptual

features [Dressler, 1978, p. 111]. Thus, the essential, typical, probable conceptual features of the concept of “human” are proposed as “human does not live forever”, “people are united in society” and “some people are among them”, respectively.

Many authors pay attention to the fact that conceptual signs in the formation of a concept differ in accordance with the degree of abstraction. V. Dressler writes that it is necessary to express the basis, core of the multicomponent structure of the concept and its external environment with a term [Dressler, 1978, p. 112]. In the essence of the concept, conceptual signs are of a concrete-figurative nature and are the result of sensory perception of the surrounding world, its ordinary, everyday perception. Abstract signs that make up the external environment of the concept are derivative in comparison with signs that differ in their very accuracy and reflect special knowledge obtained as a result of theoretical, scientific understanding of objects. The peripheral status of a conceptual relationship ultimately does not confirm its sign in the concept circle, but is based only on the clarity and concreteness of figurative representations.

Concepts arise in the process of human perception of reality and reflect information about the surrounding world. The specific cognitive activity of a person, in which concepts are formed, is called conceptualization [Abdullayev, 2011, p. 191]. This process (conceptualization) consists of cognitive perception of reality and is aimed at the separation of minimal content units of human experience.

Meaning is the message conveyed by words, sentences, and symbols in a given context. Different types of words have different meanings depending on how they are used or defined. Understanding meaning often involves both semantic meaning and extra-contextual meaning.

In linguistics, the terms “meaning” and “concept” are sometimes used interchangeably, but there is a difference between them.

R. Nordquist defines meaning as follows: “Meaning refers to the significance or interpretation of a word, phrase, sentence, or text. It includes the ideas or feelings that a term evokes in context” [Nordquist, 2025, p. 12].

Meaning can vary depending on context, tone, and usage. For example, in English, the word “bank” can mean either a financial institution or a riverbank, depending on how it is used.

There are different types of meaning. Some of them are:

Literal meaning: The obvious meaning of a word or phrase.

Connotative meaning: The associations or emotional implications that a word carries beyond its literal meaning [Aitchison, 1997, p. 90].

R. Nordquist explains the concept as follows: “A concept is a mental image or abstract idea that encompasses a category of objects, events, or phenomena. It is more about a cognitive understanding or framework used to classify and make sense of the world” [Nordquist, 2025, p. 13].

A concept is a broad concept and can include a number of meanings. For example, the concept of “heroism” can include different interpretations and applications in different contexts.

Concepts can include ideas such as "heroism", "bravery" or "courage", which encompass a wide range of meanings and implications.

Here are some of the main differences between the two concepts:

While meaning is often tied to specific expressions and their interpretations, concepts are more abstract and can encompass a variety of meanings.

Meaning helps us understand language and communication, while concepts help us classify and interpret experience and knowledge about the world.

Thus, while meaning refers to the interpretation of specific terms and expressions, concepts represent broader ideas that help us understand and organize thoughts about the world.

Key concepts are the basic words that are essential for understanding instructions, solving problems, and communicating effectively. Early teaching of these concepts supports academic success and everyday life skills.

Concepts are words that are necessary for understanding incoming information and performing everyday tasks.

There is a direct relationship between signs and concepts, between concepts and entities in the external world, and an indirect relationship between signs and

entities in the external world mediated by concepts. These relationships are represented by the well-known semiotic triad [Ashurova, 2004, p. 45].

Concepts are studied within disciplines such as linguistics, psychology, and philosophy, which study the logical and psychological structure of concepts and how they are put together to form ideas and sentences. The study of concepts is an important flagship of the emerging interdisciplinary approach, cognitive science.

The crucial question in the study of concepts is what they are. Philosophers interpret this question as the ontology of concepts—the question of what kind of things they are. The ontology of concepts determines the answers to other questions, such as how to integrate concepts into a broader theory of mind, what functions the ontology of a concept permits or prohibits, and so on. The ontology of concepts has two main parts:

- (1) Concepts are abstract objects;
- (2) Concepts are descriptions of the world around them [Nordquist, 2025].

The semantic meaning of concepts suggests that they are abstract objects. From this point of view, concepts are described as abstract objects of a category outside human consciousness, rather than some mental representations.

As we have noted, there are different concepts.

The concepts of "hero" and "heroism" have existed in all cultures on earth, in various forms and varieties; but the term itself is believed to have first appeared in ancient Greece, where it was associated with the name of one of the greatest heroes of all time: Heracles.

Heroism is considered to be putting others first, even when in danger yourself. The word heroism comes from the Greek *hērōs*, which refers to a demigod. Since a person who demonstrates great bravery is called a hero, their actions are also considered heroic [Sobirova, 2022].

According to Robert Graves, an authority on Greek culture, this name is derived from the name of the great goddess Hera and means "Glory of Hera." Thus, Heracles lived, acted, and died for the name and glory of that goddess.

Heroes are presented in all shapes and forms in ancient literature. Some of them were divine, like Prometheus, who brought fire to humanity and was severely punished. Others are presented as ordinary people.

In each case, the concept is created in the imagination. The sum of all conceptual representations given to the human imagination is called a conceptual system or a conceptual picture of reality.

In addition to individual concepts, it is assumed that the conceptual picture of the surrounding world combines more complex dimensions of knowledge that include the structural structure of concepts.

References

1. Abdullayev, A. Actual linking, text and discourse / A.Abdullayev. – Baku: Zardabi LTD, – 2011. – 272 p.
2. Aitchison, J. *The Language Web: The Power and Problem of Words* / J.Aitchison. – Cambridge: Cambridge University Press, – 1997. – 290 p.
3. Ashurova, D.U. Text linguistics / D.U.Ashurova. – T.: Taffakur qanoti, – 2012. – 204 p.
4. Dressler, V. Text syntax // *New in foreign linguistics* / V. Dressler. Issue VIII. – Moscow, – 1978. – P. 111-137. – Текст: непосредственный
5. Nordquist, R. *Meaning Semantics* / R. Nurqiust. – Oxford: Oxford University Press, – 2025. – 260 p.
6. Sobirova, N.B. The concept of heroism and its representation in the novel “The Old Man and The Sea” / N.B.Sobirova // *Zien Journal of Social Sciences and Humanities*. Volume 5. – 2022. – P. 15-17.

Pashazade N. Ch.

Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan

К ВОПРОСУ О КОНЦЕПТАХ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются концепты в современной лингвистике. Подробно изложены определение концептов и их сущность. Представлены сведения об образовании концептов. Обсуждаются мнения различных лингвистов относительно концептов и даются их комментарии. В статье также подчеркивается существование различных типов концептов. Концепт «героизм» представлен как один из видов концептов. В целом, концепт «героизм» отражает культуру каждого народа, его борьбу, и именно эта особенность особо подчеркивается в статье.

Ключевые слова: концепт, значение, определение, тип, человек, мозг, воображение

СОВРЕМЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация. В статье говорится о беспокойстве лингвоэкологов о здоровье языка. Это беспокойство связано с отрицательным воздействием информационной среды на человека, с растущей эмоциональностью глобального коммуникативного пространства, с усилением социальной, этнической и религиозной напряжённости, которая нередко перерастает в агрессию.

Немецкий язык сталкивается и с другой проблемой — проникновением новых слов и даже целых выражений, особенно из таких языков, как турецкий и арабский. Не случайно слова, которые раньше были нейтральными (например, *Ausländer*, *Gastarbeiter*, *Flüchtling*), в Германии приобрели отрицательное значение.

В конечном итоге основу языковой политики государства должна составлять экология национальных языков. Ведь экология слова — это, прежде всего, экология духа. Целостность природы неотделима от целостности человеческой души и родного языка.

Ключевые слова: экология, человек, язык, эколингвистика, взаимосвязь.

Вторая половина XIX века ознаменовалась появлением термина «экология», который первоначально обозначал новую дисциплину в рамках биологии — науку о взаимодействии живых организмов с окружающей средой. Впоследствии значение данного понятия значительно расширилось: сегодня экология понимается как универсальная категория, применимая к различным областям человеческой деятельности, включая культуру и язык.

Особый интерес представляет перенос экологической модели на лингвистическую почву, что позволило говорить о формировании нового научного направления — экологии языка или эколингвистики.

Понятие экологии применительно к языку ввёл американский лингвист Эйнар Хауген, представивший в 1970 году доклад «Экология языка». Он рассматривал языки как взаимосвязанные живые системы, существующие в состоянии равновесия и конкуренции, подобно видам растений и животных. По мнению учёного, языки влияют друг на друга как в пределах общества и государства, так и в сознании индивида. Э. Хауген определял предмет эколингвистики как исследование взаимосвязи между языками в

индивидуальном сознании человека и в многоязычном обществе [Haugen, 1972, 325].

Эколингвистику как отрасль в языкознании рассматривали многие ученые. Так в научных трудах академика Д.С. Лихачева говорится, что экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Как отмечал ученый, «сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности» [Лихачев, 1979, 89].

Вопрос о нравственной экологии по-прежнему мало изучен. Изучаются отдельные виды культуры и остатки культурного прошлого, вопросы реставрации памятников и их сохранения, но не изучается нравственное значение и влияние на человека всей культурной среды во всех ее взаимосвязях, в том числе и языка, ведь именно окружение имеет воспитательное воздействие на человека.

Профессор В.И. Шаховский вносит эмоциональную окраску в понятие лингвоэкологии. По мнению ученого, проблема изучения процессов сохранения языка на основе его правильного использования становится чрезвычайно актуальной в связи с эмоционализацией и экспрессивизацией социума и распространением агрессивности во многих сферах общения: от бытовой до публичной и профессиональной [Шаховский, 2012, 145].

Сегодня лингвисты-экологи выражают серьезную озабоченность не только состоянием языка, но и влиянием его на пользователей. Такая обеспокоенность обусловлена тем, какие эмоциональные послания передаёт человек с помощью своих языковых средств: проявление агрессии, отсутствие милосердия и т.п. Отрицательное воздействие информационной среды проявляется в усилении эмоциональной насыщенности глобального коммуникационного пространства и росте социальной, этнической и

религиозной напряжённости, которая нередко перерастает в агрессию. Эмоциональный баланс в современных коммуникациях всё чаще смещается в негативную сторону: отрицательные эмоции выражаются более открыто и реже контролируются. Распространение агрессивных проявлений, как неоднократно отмечали исследователи, негативно сказывается на здоровье и является неэкологичным с точки зрения общественного поведения. Особенно заметно это в публичных выступлениях политиков, транслируемых средствами массовой информации.

Очевидны значительные изменения, произошедшие в лексической системе большинства языков последних десятилетий. Среди наблюдаемых процессов в речи и сознании носителей выделяются, в частности: 1) уменьшение активного лексического фонда, утрата многих слов и фразеологизмов, обладающих культурной ценностью; 2) размывание семантики некоторых слов; 3) засилье аббревиатур; 4) эвфемизмы, языковое лукавство; 5) языковое насилие в виде навешивания ярлыков; 6) криминализация языка; 7) наплыв иноязычных слов; 8) стилистическое снижение речи; 9) жаргонизация, вульгаризация речи, употребление нецензурных слов и выражений; 10) пренебрежение формулами вежливости, оскуднение лексикона носителей языка; 11) избыточность сообщений (рекламные ролики, однотипные сообщения); 12) отсутствие или снижение ценности информации, ее новизны, концептуальной наполненности.

Интенсивные изменения наблюдаются и на других уровнях языка. В фонетической сфере это проявляется в исчезновении или искажении произношения отдельных звуков. Правила постановки ударения становятся менее строгими, что во многом объясняется убеждением носителей в их «ненужности»: ведь смысл и так остаётся понятным. Что касается интонации, то под влиянием некоторых телеведущих и радиодикторов всё чаще встречается так называемая «англизированная» манера речи.

Как видим, экология речи имеет свой терминологический аппарат. Привлекает одно из положений курса лекций Джона Остина под названием «Слово как действие» [Austin, 1962]. Оно заключается в том, что язык может

быть использован как инструмент для совершения различных речевых действий или поступков. Если в речи не соблюдаются все структурно-языковые и стилистические нормы (нравственные, бытийные, эстетические и др.), то такая речь является проявлением речевой антикультуры.

Если речь идет об изменениях в языке, в частности, в немецком, то здесь необходимо затронуть вопросы о влиянии миграционных процессов.

На протяжении последних лет Германия открыта для приема беженцев и мигрантов, для чего действует специальная программа их интеграции. В её рамках предусмотрено обучение немецкому языку на соответствующих курсах. Тем не менее сложная грамматика немецкого языка создает значительные трудности для изучающих, что часто приводит к использованию ими упрощённых форм речи или смешению с родным языком. Такие приёмы обеспечивают взаимопонимание, но снижают уровень языковой грамотности и со временем начинают влиять на развитие языка в целом.

Особое внимание лингвисты уделяют англицизмам — заимствованиям из английского языка, которые быстро проникают в речь и способствуют снижению употребления традиционной лексики. Кроме того, в немецком наблюдается проникновение новых слов и выражений из языков мигрантов, прежде всего турецкого и арабского, что также отражается на современном состоянии языка. Не зря слова, которые ранее были привычными (например, *Ausländer*, *Gastarbeiter*, *Flüchtling*), обрели в Германии негативную окраску.

Влияние мигрантов на современное развитие немецкого языка исследует профессор славистики Лейпцигского университета Уве Хинрихс [Hinrichs, 3]. Поскольку в Лейпциге доля мигрантов составляет менее десяти процентов населения, основные исследования профессор проводит в Берлине, где каждый четвёртый житель является мигрантом. Хинрихс отмечает, что даже при усердном изучении немецкого языка мигрантами неизбежны ошибки из-за его сложности. Со временем такие ошибки начинают перенимать носители языка — коренные немцы — что отражается на эволюции немецкой речи.

Одной из основных трудностей для мигрантов является усвоение артиклей. В таких языках, как русский или турецкий, артикли отсутствуют,

поэтому носители этих языков испытывают сложности с правильным употреблением определённого и неопределённого артикля в немецком языке, а также с выбором артикля нужного рода в конкретной ситуации. Так, слово "книга" в русском языке - женского рода, а в немецком – среднего („das Buch“). В результате мигранты либо путают артикли, либо полностью их опускают. Усиление этого явления наблюдается и в языке социальных сетей, где носители немецкого языка нередко сознательно упрощают речь, опуская артикли ради краткости.

Другой важной проблемой являются падежи. В немецком языке их четыре: именительный, родительный, дательный и винительный. Для сравнения, в русском языке их шесть, в польском или хорватском — семь, в турецком — восемь, а в английском и французском языках они и вовсе отсутствуют. Например, турецкие мигранты часто заменяют родительный падеж дательным. Со временем падежи теряют часть своей функциональной значимости, и их употребление становится всё реже.

"Чем больше смешения языков, тем больше грамматических ошибок", - отмечает профессор Хинрихс [Hinrichs, 2013, 119].

Таким образом, благодаря мигрантам возникло интересное явление Kiezdeutsch или Kurzdeutsch - краткий немецкий. Это явление уже сейчас укоренилось в бытовой речи многих немецких семей.

Практические проявления «Kiezdeutsch» отражают ряд характерных изменений в языке мигрантов и молодежной речи. В первую очередь, ограниченный словарный запас способствует активному заимствованию слов из родного языка мигрантов, таких как турецкое «lan» («парень»), или арабское «habibi». Во-вторых, формируются устойчивые выражения, которые со временем начинают использоваться не только мигрантами, но и коренными носителями языка; примером служит фраза «Salat alles» в точках быстрого питания. На уровне грамматики наблюдается упрощение форм: сокращаются фразы, как «ich schwöre» до «ischwör», а также снижается значение падежей. Дательный и родительный падежи часто опускаются или заменяются, например, «das gehört ihn» вместо «ihm». Управление глаголов и склонение

прилагательных также упрощаются, что позволяет сказать «Ich warte dich» или «Ich bin begeistert über den neue Film» вместо корректной формы. Как мы уже отметили выше, уменьшается роль артиклей, о чём свидетельствует употребление конструкций вроде «Ich bin in Türkei geboren». Наконец, соблюдение стандартного порядка слов в предложении становится менее строгим: немецкая молодежь может свободно строить предложения вроде «Geh ich einkaufen mit Freunden», исходя из того, что при понимании всех слов смысл сохраняется.

А если эти фразы никто не исправляет, потому что их смысл и так понятен, то это уже не проблема, а, скорее всего, трагедия. Лингвисты сегодня серьезно изучают Kiezdeutsch, пишут о нём книги, проводят исследования и прогнозируют давно назревшую реформу под знаком языковой экономии. Одни считают, что Kurzdeutsch как явление вскоре исчезнет. Другие думают, что большинство слов все же осядет в разговорном немецком языке. Но не исключено, что есть опасность, что на курсах немецкого языка, а еще хуже - в немецких школах, детям будут преподавать «неправильный» немецкий. Прежде всего, подобные языковые изменения наблюдаются в школах районов с высокой концентрацией мигрантов. Несмотря на попытки педагогов поддерживать правильное употребление языка, влияние школьного двора и уличной среды оказывается более сильным. В результате молодые немцы начинают опускать артикли, путать падежи и включать в речь заимствования из турецкого, арабского или польского языков.

Немецкой молодёжи нравится такой спонтанный и интуитивный язык. Сегодня молодежный и интернет-язык отдаляются от такого понятия как Hochdeutsch. Язык без правил – вот к чему стремятся молодые люди. Более старшее поколение относится к такому изменению пока с опаской, их пугает, что сегодня ошибки могут стать правилами завтра.

Однако есть такие исследователи немецкого языка, которые видят в этом лишь устранение ненужных сложностей немецкой грамматики. Берлинский социолингвист Диана Мароссек подтверждает, что «курцдойч» завоевал в современном молодежном языке прочное место: "Diese Sprache kommt wirklich

aus dem Migrationsumfeld und drückte entweder ein Defizit oder auch Sprachkompetenz aus – je nachdem, wie man das sieht – und hat sich dann weiter verbreitet. Die deutschen Jugendlichen mit deutschen Wurzeln fanden das jedenfalls total cool, weil das halt eine sehr starke Sprache ist und auch ein bisschen rebellisch. Dadurch wurde es angenommen. Und man möchte sich als Jugendlicher natürlich von den Erwachsenen abgrenzen, und zwar nicht nur von den Eltern, sondern auch von der Standardsprache" [Marossek]. То есть по мнению Дианы Мароссек, язык Kiezdeutsch сформировался в миграционной среде и изначально отражал либо языковой дефицит, либо уровень языковой компетенции. Он постепенно распространялся и был воспринят немецкой молодежью как выразительный и частично бунтарский вариант речи. Исследователь подчёркивает, что такая речь позволяет молодежи дистанцироваться от взрослых, включая родителей и представителей стандартного языка.

Диана Мароссек проводила исследования в школах, метро и в различных учреждениях. В своей работе она представляет вниманию читателя следующий диалог:

«В восьмом классе реальной школы читают сказку „О рыбаке и его жене“:

Ali: Verstehst du Text, Mann?

Marco: Klar, Mann, is doch leicht: Typ geht Wasser und is tot. Seine Alte is traurig.

Ali: Aber wieso geht er denn Wasser? Hast du Essen?

Marco: Nee, aber ich gehe dann Döner.

Jenny: Haltet die Fresse, ich will Text lesen» [Marossek].

Подводя итог, можно подчеркнуть необходимость интеграции экологического и лингвистического подходов. Если, по словам академика Д. С. Лихачёва, «объяснять – это дело филолога» [Лихачев, 1979], то дополнительно можно утверждать: защита языка и окружающей среды является задачей как эколога, так и лингвиста. В этом контексте эколингвистика сталкивается с непростой задачей: сохранение и развитие

языка, подверженного негативным влияниям, а также поддержка природной среды через речевое воздействие на общество.

Вопросы языковой экологии вызывают серьёзную озабоченность в современном мире, что делает их особенно актуальными. В конечном счёте, экология национальных языков должна становиться фундаментом языковой политики государства, ведь сохранение чистоты слова напрямую связано с сохранением духовной целостности человека. Целостность природы неразрывно связана с гармонией духа и родного языка.

Литература

1. Austin, John. How to do things with words. – Oxford: At the Clarendon Press, 1962.
2. Haugen, Einar. The Ecology of Language: essays by Einar Haugen / E. Haugen. Selected and Introduced by Anwar S. Dil. – Stanford, California: Stanford University Press, 1972. - 366 p.
3. Hinrichs, Uwe. Multi Kulti Deutsch: Wie Migration die deutsche Sprache verändert / U. Hinrichs. – München, 2013.
4. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы.— 3-е изд.—М.: Наука, 1979 - 360 с.
5. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / Под ред В.П. Нерознака. — М., 1997. — С. 147-165.
6. Marossek, Diana. <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/alpha-forum/diana-marossek-sendung-100.html>
7. Marossek, Diana. <https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/private/137/E-dydaktyka/Materialy-dydaktyczne/Niemiecki/KNH/Filologia-angielska/Mgr-Magdalena-Malecka/Kurzdeutsch-gilt-als-cool-mgr-Magdalena-Malecka.pdf>
8. Шаховский Виктор Иванович, Цой Алла Игнатьевна. Речевой перебив как маркер неэкологичной бизнес-коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 10 (125). С. 145-150.
9. Wiese, Heike. Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: Beck, 2012, 48-104.

Salimova Fatima

Baku Slavic University, Azerbaijan

MODERN COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC ECOLOGY

Abstract. The article examines the growing concern of linguoecologists about the well-being of language. This concern arises from the negative influence of the information environment on individuals, the increasing emotionalization of the global communicative space, and the intensification of social, ethnic, and religious tensions that often lead to aggression.

The German language, in particular, faces an additional challenge — the infiltration of new words and even entire expressions, especially from languages such as Turkish and Arabic. It is no coincidence that words once considered neutral (e.g., *Ausländer*, *Gastarbeiter*, *Flüchtling*) have gradually acquired negative connotations in Germany.

Ultimately, the foundation of a state's language policy should rest upon the ecology of national languages. After all, the ecology of the word is, above all, the ecology of the soul. The integrity of nature is inseparable from the integrity of the human spirit and the native language.

Keywords: ecology, human being, language, ecolinguistics, interrelation

РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ ГАРРИ ТРУМЭНА: ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ДОКТРИНЫ «СДЕРЖИВАНИЯ»

Научный руководитель: Цветкова М. В., кандидат педагог. наук, доцент

Аннотация. Целью данной статьи является выявление речевой стратегии Гарри Трумэна через призму дискурс-анализа произнесенной им речи в Конгрессе в 1947 году, которая вошла в историографию под названием «Доктрина Трумэна» или же «Доктрина сдерживания», так как в ней содержался посыл, определяющий курс политики США по отношению к СССР на протяжении всей Холодной войны. В работе применяется методология дискурс-анализа с опорой на классификацию речевых стратегий О. Л. Михалевой и тактик А. В. Тихоновой. На основе оригинального текста выявлены доминирующие стратегии — «на повышение», «на понижение» и «театральности», а также реализуемые в их рамках тактики: кооперации, обвинения, катастрофизации, самопрезентации и др. Показано, как их целенаправленное сочетание способствовало достижению главной цели — убеждению Конгресса в необходимости финансовой помощи Греции и Турции.

Ключевые слова: речевая стратегия, дискурс-анализ, доктрина «сдерживания», Гарри Трумэн, внешняя политика.

Смысл политического выступления не всегда очевиден даже внимательному слушателю. Однако системный анализ подобных речей позволяет выявить скрытые коммуникативные намерения и предвосхитить возможные шаги политика. Такой подход способствует формированию критического отношения к официальной риторике и помогает заинтересованной аудитории распознавать идеологический подтекст, заложенный в речевые стратегии оратора. Понятие «речевая стратегия», также близкое по смыслу с «коммуникативной стратегией», рассматривалось многими исследователями еще с 1970-х гг., когда оно впервые была введена в лингвистику Т. ван Дейком [Ерохина, 2014, с. 278]. Как правило под этим термином подразумевалась последовательность действий, некий алгоритм, который в результате приводит к достижению коммуникативной цели [Ерохина, 2014, с. 278].

Для успешного анализа речевой стратегии, исследователю необходимо рассмотреть цель текста или речи и мотив [Вишневецкая, 2017, с. 88]. Однако

обычно в коммуникации человек имеет несколько целей и заключение об ее эффективности можно сделать по достигнутым результатам общения [Вишневецкая, 2017 с. 88].

Сложность в изучении речевой стратегии заключается в еще несформированной теоретической базе, вследствие чего некоторые аспекты у разных авторов расходятся в трактовках [Ерохина, 2014, с. 279]. Подобное расхождение особенно наблюдается при выборе классификации различных типов стратегий. Существует множество подходов [Ерохина, 2014; Иссерс, 2008; Тихонова, 2022;] и для сужения поисков наиболее подходящей, для нас важно отметить, что одной из особенностью речевой стратегии, является ее рассмотрение через призму жанра анализируемого текста или речи [Ерохина, 2014 с. 279].

Учитывая, что жанровая специфика предмета нашего исследования больше склоняется к политическому дискурсу, будем использовать в качестве основы классификацию О.Л. Михалевой, которая кроме выделения основных типов речевых стратегий, рассматривала также т.н. речевые тактики, которые подразумевают использование определенных приемов для реализации того или иного вида стратегии [Тихонова, 2022, с. 25]. Для лаконичности изложения, классификация будет представлена в виде схемы (рис. 1), а содержание всех нужных речевых тактик будут раскрыты при необходимости во время анализа текста.

Существует множество подходов к анализу текста, однако для данной работы актуальным представляется именно дискурсивный анализ или дискурс-анализ. Данный вид рассматривается как подход для изучения письменного или вербального продукта коммуникативной деятельности, его функций и связей с обстановкой в обществе [Ирихин, 2014; Шапочкин, 2023, с. 2]. Для него характерно не просто изучение структуры текста, но также выявление вкладываемого в него подтекста или идеологии [Ирихин, 2014].

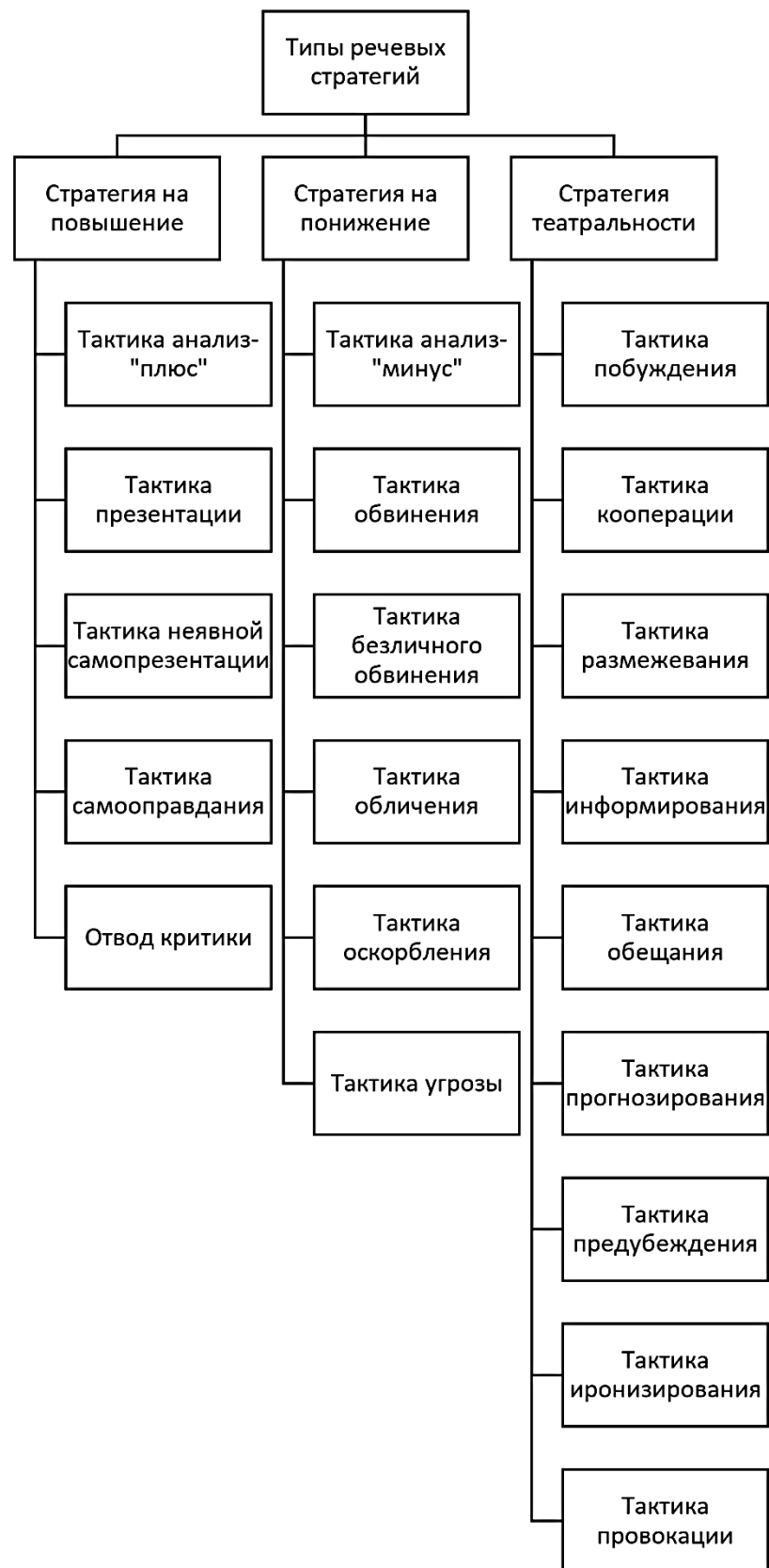


Рис. 1. Классификация типов речевых стратегий по О.Л. Михалевой

Необходимость использования именно дискурсивного анализа текста обуславливается совпадением наших целей и задач с целями и задачами

данного подхода. Так как дискурс-анализ имеет целью выявление социального контекста, а также взаимосвязи текста с ним, а достичь этого можно будет через определение логики, смысла и способов проявления в реальности внутреннего дискурса. [Прокошенкова, 2006; Ирхин, 2014].

В связи с тем, что термин «дискурс» все шире используется в самых различных сферах, определить точную дефиницию этого понятия становится все труднее, однако, фокусируясь на аспектах лингвистической науки, можно представить дискурс в качестве письменного или вербального продукта коммуникативных действий, обладающий всеми характеристиками полноценного текста и непосредственно связанный с актуальной социальной обстановкой [Ирхин, 2014; Прокошенкова, 2006]. Поскольку дискурс является, по сути, предметом исследования дискурсивного анализа, его можно изучать, применяя данный подход на трёх уровнях – через текст, когда анализируется его структура; через дискурсивную практику, где рассматривается вопрос его создания и воспроизводства, а также через социальную практику, в контексте которой рассматривается способ его использования [Ирхин, 2014]. Таким образом, мы можем обозначить схему дискурсивного анализа речи Гарри Трумэна.

Для начала определимся с содержанием и целью текста. Начнем с контекста, а именно рассмотрим причины появления необходимости в произнесении подобной речи. В 1947 году, после окончания Второй мировой войны и последующей разрухи, Великобритания оказалось в глубоком экономическом кризисе, из-за чего не могла далее выполнять обязанности лидера в своей сфере влияния, куда входила Греция, где на тот момент происходила Гражданская война, между демократическими и коммунистическими силами, а также Турция, где стояла острая необходимость модернизации армии [Стоун, 2023, с. 299]. Опасаясь победы оппозиционного ей режима коммунистов, Англия попросила США перенять часть ее обязанностей на международной арене, однако для выполнения поставленных задач необходимо было огромное количество средств, которые могли быть выданы президенту США только после голосования в Конгрессе. В связи с

чем, тогдашний президент США Гарри Трумэн выступил с речью перед Конгрессом США с целью убедить их выделить необходимый бюджет для финансирования его инициатив [Стоун, 2023, с. 300-301].

Таким образом, можно сразу выявить основную цель анализируемого нами текста – убеждение членов Конгресса выделить средства для поддержки демократических сил в Гражданской войне в Греции и помощи в модернизации турецкой армии. Кроме цели, мы можем сделать вывод по сложившейся социальной ситуации, в рамках которой была произнесена соответствующая речь, — суть которой заключалась в нарастании противоречий между двумя могущественными державами США и СССР, выразившемся в противостоянии капиталистического и коммунистического режимов соответственно.

Рассмотрим стратегию, которую избрал действующий президент США Г. Трумэн для убеждения. Уже с самого начала его речи, аудитория слышит подтверждение острой необходимости помощи этим двум странам (*«Preliminary reports from the American Economic Mission now in Greece and reports from the American Ambassador in Greece corroborate the statement of the Greek Government that assistance is imperative if Greece is to survive as a free nation.»* [9]), что говорит об использовании тактики анализ-«плюс», которая подразумевает выражение положительного мнения говорящего к сложившейся ситуации [Тихонова, 2022, с. 25]. Далее для большего эффекта Трумэн использует тактику презентации, и так как она имеет ввиду представление объекта обсуждения в положительном свете, президент говорит о таких положительных качествах упоминаемой страны, как трудолюбие и миролюбие, что и показывает необходимость оказать помощь такому государству (*«Greece is not a rich country. Lack of sufficient natural resources has always forced the Greek people to work hard to make both ends meet. Since 1940, this industrious, peace loving country has suffered invasion, four years of cruel enemy occupation, and bitter internal strife.»* [9]) [Тихонова, 2022, с. 25].

Все перечисленные тактики относятся, согласно классификации О. Л. Михалевой, к стратегии на повышение, которая выполняет роль убеждения

аудитории и, в первую очередь, членов Конгресса в необходимости оказания помощи Греции и Турции, а также, помимо этого, выделяют мировую роль США, что можно видеть по другим тактикам данного типа речевой стратегии. Здесь имеются ввиду такие приемы речи Трумэна, как, например, тактика самооправдания («*The extension of aid by this country does not mean that the United States condones everything that the Greek Government has done or will do. We have condemned in the past, and we condemn now, extremist measures of the right or the left.*» [9]), или тактика неявной самопрезентации («*The United States must supply this assistance. We have already extended to Greece certain types of relief and economic aid but these are inadequate.*» [9]), когда США оправдывает свое решение помощи Греции, отделяя себя от их ошибок и мимолетно упоминая уже оказанную ими помощь соответственно, или тактика отвода критики («*No government is perfect. One of the chief virtues of a democracy, however, is that its defects are always visible and under democratic processes can be pointed out and corrected.*» [9]), которая применяется для оправдания неправомерных действий государства, которому они хотят помогать, говоря о самом важном преимуществе, а именно наличии демократических порядков [Тихонова, 2022, с. 25].

В речи Г. Трумэна перед Конгрессом также явно проявляются такие тактики, как анализ-«минус» («*The Greek Army is small and poorly equipped. It needs supplies and equipment if it is to restore authority to the government throughout Greek territory*»; «*The Greek Government has <...> made mistakes*» [9]), в которой раскрываются отрицательные аспекты положения греческой армии и правительства, а также тактика обвинения («*Inflation had wiped out practically all savings*»; «*More than a thousand villages had been burned*» [9]), где главным антагонистом выступает коммунистическая власть — противник демократического режима, против которой президент призывает бороться [Тихонова, 2022, с. 26]. Все эти стратегии, как можно понять, относятся к стратегии на понижение, главная роль которой в дискредитации противника и стремлении показать его исключительно с негативной стороны, с чем Гарри Трумэн довольно успешно справляется [Тихонова, 2022, с. 25]. В этом плане

текст используется для того, чтобы подчеркнуть серьезность и опасность угрозы и добиться разрешения в оказании помощи, что особенно ясно выражается в таких приемах, как тактика безличного обличения («*The seeds of totalitarian regimes are nurtured by misery and want. They spread and grow in the evil soil of poverty and strife.*» [9]), но с понятным подтекстом, который, исходя из контекста, легко понять, тактика обличения («*The very existence of the Greek state is today threatened by the terrorist activities of several thousand armed men, led by Communists, who defy the government's authority.*» [9]) и тактика угрозы («*If Greece should fall under the control of an armed minority, the effect upon its neighbor, Turkey, would be immediate and serious. Confusion and disorder might well spread throughout the entire Middle East.*» или «*Should we fail to aid Greece and Turkey in this fateful hour, the effect will be far reaching to the West as well as to the East.*» [9]), где уже, по сути, прямым текстом заявляется об исходящей опасности от тоталитарных режимов и, соответственно, Советского Союза, с мрачным предсказанием грядущей катастрофы [Тихонова, 2022, с. 26].

Однако самые интересные приемы для реализации поставленных коммуникативных целей, используются в качестве части стратегии театральности, которую обычно используют для усиления эмоционального давления путем создания драматического эффекта, куда обычно входит катастрофизация событий – будущих или уже происходящих и «сгущение красок» вокруг объекта обсуждения [Тихонова, 2022, с. 27]. К этой категории можно отнести такие методы, как тактика побуждения («*The gravity of the situation which confronts the world today necessitates my appearance before a joint session of the Congress.*» [9]) – призыв к аудитории понять всю серьезность ситуации и принять необходимые меры; тактика кооперации («*I do not believe that the American people and the Congress wish to turn a deaf ear to the appeal of the Greek Government.*» [9]) – апелляция к общим моральным ценностям аудитории и создания образа единства; тактика размежевания («*One way of life is based upon the will of the majority... The second way of life is based upon the will of a minority forcibly imposed upon the majority.*» [9]) – проходит красной линией через все выступление и выражается в противопоставлении двух

блоков – тоталитарного, которое обозначается Трумэном меньшинством с капиталистическим или, как также его обозначает Трумэн, «свободным большинством»; тактика информирования («*Preliminary reports from the American Economic Mission... corroborate the statement of the Greek Government that assistance is imperative...*» [9]) – фактически простое предоставление фактов без какой либо субъективной оценки а также тактика предупреждения, которая чаще всего совпадает с тактикой прогнозирования («*Should we fail to aid Greece and Turkey in this fateful hour, the effect will be far reaching to the West as well as to the East.*» [9]) – по сути прогнозирование негативных последствиях.

Таким образом, в ходе проведённого дискурсивного анализа речевой стратегии Г. Трумэна можно заключить, что для достижения коммуникативной цели — убеждения Конгресса в необходимости финансовой поддержки Греции и Турции — президент использовал разнообразные речевые стратегии и тактики, включая тактику предупреждения, кооперации, обвинения, самооправдания, обличения и другие. Доминирующими в его выступлении стали стратегия театральности и стратегия повышения, направленные на эмоциональное вовлечение аудитории и акцентирование положительной роли США как защитника демократии. Эта целенаправленная комбинация речевых средств способствовала формированию положительного восприятия аудиторией и обеспечила поддержку инициативы Трумэна в Конгрессе.

Литература

1. Вишневецкая Н.А., Козлова О.П., Романова О.Н. Понятие речевых стратегий и дискурс // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №10-3(76). – С. 86-89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-rechevyh-strategiy-i-diskurs> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Ерохина Е.Г. К содержанию понятия «Речевая стратегия» в исследовании письменного дискурса // Вестник ИГЛУ. – 2014. – №2 (27). – С. 277-281. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-soderzhaniyu-ponyatiya-recheyaya-strategiya-v-issledovanii-pismennogo-diskursa> (дата обращения: 20.10.2025).
3. Ирхин Ю.В. Дискурс-анализ: сущность, подходы, методология, проектирование // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-analiz-suschnost-podhody-metodologiya-proektirovanie> (дата обращения: 19.10.2025).
4. Иссер О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2008. — 288 с.

5. Прокошенкова Л.П., Гецкина И.Б. Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике // Вестник ЧГУ. – 2006. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnyy-analiz-i-ego-rol-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 18.10.2025).
6. Стоун О. Нерассказанная история США / Оливер Стоун, Питер Кузник ; пер. с англ. А. Оржицкого, В. Полякова. – М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2023. – 928 с.
7. Тихонова А. В. Речевые стратегии в политическом дискурсе Дональда Трампа и Джо Байдена в рамках предвыборной кампании 2020 г. : магистерская диссертация / А. В. Тихонова ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках. — Екатеринбург, 2022. — 134 с. — Библиогр.: с. 80-88 (77 назв.).
8. Шапочкин Д. В., Жиякова В. В. МЕТОД ДИСКУРС-АНАЛИЗА И ЕГО КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ // Russian Linguistic Bulletin. 2023. – №4(40). – С. 1-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-diskurs-analiza-i-ego-klyuchevye-aspekty> (дата обращения: 20.10.2025).
9. Special Message to the Congress on Greece and Turkey: The Truman Doctrine // The American Presidency Project URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/special-message-the-congress-greece-and-turkey-the-truman-doctrine> (дата обращения: 20.10.2025).

Sidorova I. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

HARRY TRUMAN'S SPEECH STRATEGY: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE DOCTRINE OF "DETERRENCE"

Supervisor: Tsvetkova M.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstract. The purpose of this article is to identify Harry Truman's speech strategy through the prism of a discourse analysis of his speech to Congress in 1947, which became known in historiography as the "Truman Doctrine" or the "Doctrine of Deterrence", as it contained a message that determined the course of U.S. policy towards the USSR throughout the Cold War.. The work uses the methodology of discourse analysis based on the classification of speech strategies by O. L. Mikhaleva and tactics by A. V. Tikhonova. Based on the original text, the dominant strategies are revealed — "to raise", "to lower" and "theatricality", as well as tactics implemented within their framework: cooperation, accusations, catastrophization, self-presentation, etc. It is shown how their purposeful combination contributed to the achievement of the main goal — to convince Congress of the need for financial assistance to Greece and Turkey.

Keywords: speech strategy, discourse analysis, the doctrine of "deterrence", Harry Truman, foreign policy.

РЕВОЛЮЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В БИЛИНГВИЗМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. Настоящее исследование об искусственном интеллекте (ИИ), который используется в изучении двух языков кардинально меняющем подходы к билингвизму, особенно среди детей. Данная работа анализирует методологии ИИ, такие как адаптивные алгоритмы и обработка естественного языка, а также их применение в обучении азербайджанскому и немецкому языкам среди билингвов в основном в Германии.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ) и билингвизм, изучение разных языков, билингвизм среди детей, азербайджанский язык и немецкий язык в азербайджано-язычных семьях, разные адаптивные методологии.

В глобализированном мире билингвизм играет у детей ключевую роль в культурном взаимодействии и когнитивном развитии. Азербайджанский и немецкий языки, представляющие тюркскую и германскую языковые семьи, создают уникальные вызовы для юных учеников, включая фонетические различия и грамматические особенности.

Данное исследование показывает, как ИИ повышает у детей мотивацию и их эффективность освоения двух языков, способствуя развитию когнитивных навыков при изучении. Но также рассматривается негативная сторона ИИ у билингвов, которые полагаются на быстрый доступ, но тем самым сами не владеют нужным навыком. Осматривая вклад ученых, данный тезис подчеркивает в связи с этим потенциал ИИ для создания инклюзивной образовательной среды, более того одновременно рассматривая связанные с этим этические вопросы в их среде.

Ф. Грожан рассматривает вопросы освоения детьми речи на втором языке в основном с культурной точки зрения. Он отрицает именно максималистскую привязанность детей начальной школы к двойной культуре и этим обосновывает идею о том, что при общении с иностранцами только один язык должен приниматься в качестве основного. В своем исследовании мы основываемся на соответствующих теоретических положениях главной монографии Ф. Грожана «Билингвизм: жизнь и реальность» [3]. Э. Оксаар, в свою очередь, возражает чешскому лингвисту и рассматривает овладение

вторым языком и культурой как относительно простой и естественный акт: овладеть вторым языком – это также овладеть его культурой (лингвистический аспект проблемы) [5]. И.С. Кон прокомментировал этот вопрос в качестве лингвиста и социолога. Автор пишет, что двойственное отношение к двуязычию исходит именно из этого. Прежде всего, учёный подтверждает социальный статус, который дети приобретают в новом обществе (социологический аспект проблемы). Во-вторых, он объясняет тесную связь изучения второго языка, с одной стороны, с постижением детьми мира взрослых, а с другой — с восприятием иностранной культуры [2, с.7]. Анализ позиций всех вышеперечисленных ученых позволяет сделать вывод о том, что билингвы могут не только изучать языки, но и окунуться в билингвальную среду, где должны изучать культуру и интегрировать в чужой мир.

Как известно, традиционные методы обучения второго языка часто не учитывают индивидуальные потребности студентов билингвов, но ИИ открывает новые возможности билингвизма, предлагая персонализированные образовательные траектории в этой сфере благодаря быстрому переводу текстов, помогая в домашних работах, в тестах и т.д., и этим ограничивая этих студентов в самообразовании и это является конечно же негативной стороной ИИ. В.Мариан отмечает: «Изучение второго языка предоставляет уникальную перспективу для исследования языковых и обучающих процессов» [4], подчеркивая роль ИИ в раскрытии этих механизмов. Это особенно важно для детей, чье обучение эффективно сочетает игровые элементы с технологиями при изучении в основном грамматики, новых слов и выражений. Г.Мирзаев также акцентирует внимание на значении больших данных для ИИ: «Если предоставить Microsoft не менее трех миллионов предложений на азербайджанском языке, эквивалентных английским, компания сможет обучить ИИ азербайджанскому языку, что позволит использовать его в образовательных учреждениях, бизнесе и государственных структурах» [1]. Искусственный интеллект может помогать, но не может внедрить азербайджано-язычному студенту например немецкий язык, как второй, но

положительно может помогать, находить материалы. Целью данного исследования является подчеркнуть необходимость обширных данных для персонализации обучения детей, изучающих азербайджанский как первый или второй язык наряду с немецким, создавая доступные инструменты, которые устраняют образовательные барьеры для юных билингвов.

Данная работа исследует методологии ИИ в билингвизме и их применение для азербайджанского и немецкого языков. С одной стороны мы можем утвердить, что ИИ не только ускоряет прогресс, но и снижает языковую тревогу, способствуя гармоничному развитию обоих языков, а с другой стороны билингвы могут ИИ использовать как элемент изучения второго языка, при этом не имея в памяти слов и выражений нужных для коммуникации, опираясь на быстрый доступ к ИИ и это может погубить их знание языка.

Литература

1. Искусственный интеллект научат азербайджанскому языку. URL: <https://report.az/ru/ikt/iskusstvenniy-intellekt-nauchat-azerbaydzhanskomu-yaziku> (дата обращения: 17.10.2025)
2. Кон И.С. Ребёнок и общество: Учебное пособие для студентов / И.С.Кон. – Москва: Академия, – 2003. – 336 с.
3. Grosjean F. Bilingual: Life and Reality / F.Grosjean. – Cambridge: Harvard University Press, – 2010. – 188 s.
4. Marian V. Studying second language acquisition in the age of large language models: Unlocking the mysteries of language and learning, A commentary on “Age effects in second language acquisition: Expanding the emergentist account” by Catherine L. Caldwell-Harris and Brian MacWhinney // Brain and Language, Vol. 241. 2023, 105338 p.
5. Oksaar E. Models of Competence in Bilingual Interaction // Sociolinguistic Studies in Language Contact /ed. by W. Mackey and J. Ornstein. The Hague: De Gruyter Mouton, 1979.

Sobor A. B.

Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan

THE REVOLUTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN BILINGUALISM (BASED ON THE MATERIAL OF AZERBAIJANI AND GERMAN LANGUAGES)

Abstract. The present study is about artificial intelligence (AI), which is used in learning two languages, radically changing approaches to bilingualism, especially among children. This paper analyzes AI methodologies such as adaptive algorithms and natural language processing, as well as their application in teaching Azerbaijani and German among bilinguals, mainly in Germany.

Keywords: artificial intelligence (AI) and bilingualism, learning different languages, bilingualism among children, Azerbaijani language and German in Azerbaijani-speaking families, various adaptive methodologies.

**ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ЖЕНСКИХ РЕЧЕВЫХ ПАРТИЙ В
АМЕРИКАНСКОМ АНИМАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ:
ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Научный руководитель: Старостина Ю. С., д-р. филол. наук, доцент,

Аннотация. В статье представлены результаты лингвоаксиологического исследования, посвященного специфике оценочной репрезентации в речевых партиях женских персонажей четырех мультипликационных фильмов студии Дисней, относящихся к разным временным периодам. Актуальность темы обусловлена как существенным влиянием американского анимационного дискурса на детскую и подростковую аудиторию, так и его потенциалом к фиксации социальной оценочной парадигмы с учетом гендерной специфики. Были выявлены ключевые характеристики оценочных высказываний героинь в сопоставительном динамическом аспекте. Обнаружено, что оценочные реплики принцесс XXI века обладают усложненной семантической и синтаксической структурой по сравнению с высказываниями героинь прошлого столетия. Зафиксированная частотность оценочных высказываний, а также установленное соотношение оценочных знаков свидетельствуют, что речь женских персонажей сегодня является более позитивно-оценочной и более диверсифицированной, чем в предыдущую эпоху.

Ключевые слова: лингвоаксиология, анимационный дискурс, оценка, оценочное высказывание, оценочный компонент

Актуальность настоящего исследования обусловлена прежде всего существенным влиянием анимационного дискурса на массовую аудиторию. Мультфильмы американской студии Дисней сохраняют свою востребованность на глобальном уровне уже более ста лет. Детская и подростковая аудитория активно воспринимает ценности, которые транслируются с помощью анимации. Более того, популярная мультипликация позволяет закрепить лингвокультурную оценочную парадигму с учетом различных социальных факторов, в том числе с учетом гендерной специфики. Динамический анализ анимационного дискурса дает возможность выявить как именно создается оценочный план женского образа в представлении американских аниматоров XX и XXI веков, есть ли различия в оценочной стереотипизации, а также какие речевые стратегии используются для закрепления или трансформации гендерных установок.

В отечественном языкознании наиболее важный вклад в исследование вопросов оценки внесли Е.М. Вольф и Н.Д. Арутюнова. В своей работе Е.М. Вольф отмечает, что оценка как ценностный аспект может присутствовать в различных языковых выражениях и характеризоваться как элементами меньше слова, так и целыми высказываниями [Вольф, 2020]. Поскольку оценочное высказывание как единица дискурсивно-коммуникативного лингвоаксиологического анализа не имеет строгих формальных ограничений и выделяется по принципу реализации оценочного потенциала, а его размер и формат зависит от специфики дискурсивного пространства [Старостина, 2021, с. 183], в нашей работе мы считаем оценочным высказыванием реплику героини, в которой раскрывается оценочный потенциал суждения вне зависимости от ее размера. Иными словами, именно оценочная реплика была принята за единицу выборки. Эмпирическим материалом исследования выступила база из 180 оценочных высказываний четырех героинь мультипликационных фильмов: Белоснежки (*Snow White and Seven Dwarfs*, 1937), Золушки (*Cinderella*, 1950), Рапунцель (*Tangled*, 2010) и Анны (*Frozen*, 2013).

Важно отметить, что мультипликационный дискурс, являясь особым видом дискурса, объединяет особенности кинодискурса, педагогического дискурса, а также отдельный набор характеристик языковой системы [Нешкова, 2021]. Оценочные суждения в его пределах могут быть выражены не только посредством вербального уровня коммуникации, но и за счет невербальных визуальных средств: мимики, жестов и особых интонаций, которые также были учтены в ходе анализа.

Цель исследования – выявить ключевые характеристики оценочных высказываний героинь Диснея XX и XXI веков в сопоставительном динамическом аспекте. Задачи исследования включают идентификацию и систематизацию различий в формировании оценочных характеристик женских речевых партий в мультипликационном дискурсе с точки зрения динамических аспектов. В частности, исследуется, насколько изменяется структура, длина и частотность оценочных реплик, какие типы оценок

(положительные или отрицательные) доминируют в разные столетия, как различаются объекты оценки.

Исследовательским инструментарием выступил комплекс методов лингвоаксиологического и дискурсивного анализа, а также вспомогательных методов математического подсчета, общенаучных методов обобщения и систематизации. Новизна исследования заключается в определении конкретных динамических характеристик оценки в образах анимационных героинь американских мультфильмов студии Дисней разных веков.

На первом этапе исследования была выявлена частотность оценочных высказываний относительно общего числа реплик героинь в пределах каждого мультфильма, при этом вся совокупность высказываний в речевой партии была принята за сто процентов. Данный анализ показал, что плотность оценочных реплик героинь XX века (Белоснежки и Золушки) выше и составляет 36,3% и 28,2% по сравнению с женскими персонажами XXI века (Рапунцель и Анны) – 23,6% и 22,9% соответственно. Такая динамическая разница в количестве оценочных суждений обусловлена, на наш взгляд, существенными различиями в общем объеме высказываний – современные принцессы произносят значительно больше реплик по сравнению с персонажами прошлого века. Согласно статистике, приведенной Кэмбриджским университетом, в анимационном фильме *Tangled* более 50% реплик принадлежат женским персонажам, преимущественно принцессе Рапунцель. Это делает данный проект первым с 1959 года, в котором доля женских реплик не только превышает мужские, но и в целом достигает половины от общего количества речевых высказываний [Fought, 2022, p. 47].

Следующим этапом стал анализ смысловых и композиционных параметров выборки, который показал, что оценочные реплики героинь XXI века обладают усложненной семантической и синтаксической структурой по сравнению с персонажами прошлого столетия. Анализ речевых партий Белоснежки (*Snow White and Seven Dwarfs*, 1937) и Золушки (*Cinderella*, 1950) позволил зафиксировать, что средняя длина реплики, актуализирующей оценочное суждение, составляет от 3 до 5 слов. Кроме того, эти произведения

характеризуются использованием односложных оценочных конструкций и малоформатных высказываний:

(1) (Птица щебечет в руках Белоснежки.)

Snow White: *That's better*. Your mama and papa can't be far.

(2) Snow White: Then they're orphans. *That's too bad!*

(3) Cinderella: Oh, that clock! *Old killjoy*. I hear you!

(4) Cinderella: *Well, that's better*.

Кроме того, героини XX века чаще используют отдельную лексему, преимущественно междометие, в качестве самостоятельной оценочной реплики. Для принцесс Диснея междометия являются важными элементами речи, поскольку отражают их эмоциональное состояние и служат полноценными средствами коммуникации:

(1) (За девушкой наблюдают лесные животные. Один из кроликов собирается дотронуться до Белоснежки.)

Snow White: *Oh!* – В данном случае междометие «oh» выполняет функцию оценки сложившейся ситуации: принцесса напугана.

(2) (Птицы щебечут мелодию.)

Snow White: *Oh!* You sing a song? – Междометие «oh», сказанное с восходящей интонацией, служит средством оценки.

Речевые высказывания героинь XXI века, содержащие оценки, становятся более сложными. Это достигается, во-первых, за счет расширения синтаксической структуры, следовательно, реплики приобретают более развернутую форму с детализированным содержанием:

(1) Rapunzel: So, mother, earlier I was saying tomorrow's *a pretty big day*, and you didn't really respond, So I'm just going to tell you. *It's my birthday! Ta-da!*

(2) Mother Gothel: You sure you'll be all right, on your own?

Rapunzel: *I know I'm safe, as long as I'm here.*

(3) Anna: For the first time in forever, I could be noticed by someone. *And I know it is totally crazy to dream I'd find romance!...*

(4) Kristoff: Mm. So uh...tell me, what made the Queen go all ice-crazy?

Anna: Oh well, it was all my fault. I...*I got engaged, but then she freaked out because I'd only just met him, you know, that day.* And she said she wouldn't bless the marriage, and...

Дискурсивная интерпретация оценочных высказываний также показала, что речь принцесс XXI века стала становится диверсифицированной. Так, оценочные высказывания часто подвержены энантиосемии – явлению, при котором одна лексема обладает противоположными семами. Это явление нередко возникает, в том числе, при использовании иронии. [Жумаева, 2017]:

(1) Rapunzel: Okay, okay, I got a person in the closet. I got a person in the closet. I got a person in my closet! *Too weak to handle myself out there, huh Mother?* Well, Tell that to my frying pan! ((CLANG)). При помощи данной реплики Рапунцель пародирует слова матушки Готель, в результате чего речевая единица «*Too weak to handle myself out there...*», содержащая отрицательную оценку «weak» приобретает положительную коннотацию. Перенос значений происходит за счет иронии, скрытой насмешки, что обуславливает появление энантиосемии.

(2) Kristoff: Reindeers are better than people. Sven, don't you think that's true? [pretending to be Sven singing] Yeah, people will beat you and curse you and cheat you. Every one of em's bad, except you. [he pats Sven] Oh, thanks, buddy. [carries on singing]...

Anna: *Nice duet.* – Благодаря иронии фраза «*nice duet*» с положительным оценочным определением «nice» превращается в отрицательную оценку поведения юноши.

Современные принцессы чаще своих предшественниц используют субъективных глаголов, таких как «love», «like», для выражения оценки, поскольку лучше понимают и осознают свои чувства и эмоции:

(1) Mother Gothel: I'll be back in three days time. I love you very much, dear.

Rapunzel: *I love you more.*

Mother Gothel: I love you most.

(2) Flynn: I know it's around here, somewhere. Ah, there it is. The Snuggly duckling. Don't worry, very quaint place, perfect for you. Don't want you scaring, and giving up on this endeavor now do we?

Rapunzel: *Well, I do like ducklings.*

(3) Kristoff: Hang on! We like to go fast.

[Анна откидывается назад и кладет ноги на подножку саней]

Anna: *I like fast!*

(4) Elsa: You sacrificed yourself for me?

Anna: *I love you.*

Olaf: An act of true love will thaw a frozen heart!

На третьем этапе исследования было установлено, что речь героинь американской анимации с течением времени стала более позитивно-оценочной: положительные оценки преобладают над отрицательными, что может быть частично связано со снижением общей доли оценочных высказываний в современных проектах, но вместе с тем может свидетельствовать о более оптимистичном взгляде на мир, транслируемом современными женскими персонажами. Так, в мультфильме *Snow White and Seven Dwarfs* (1937) зафиксировано 24 положительных и 21 отрицательное оценочное высказывание; в фильме *Cinderella* (1950) – 19 позитивных и 12 негативных реплик. В то же время, в мультфильмах XXI века – *Tangled* (2010) и *Frozen* (2013) – количество положительно-оценочных реплик составляет 28 и 44 соответственно, а отрицательных – 9 и 23.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены ключевые особенности оценочных высказываний женских персонажей Диснея в сопоставительном и динамическом аспектах. Установлено, что оценки современных героинь обладают более сложной структурой, как с точки зрения смыслового наполнения, так и по формальным признакам. Анализ параметра частотности оценочных высказываний показывал, что современный женский дискурс характеризуется более позитивной оценочной окраской и большей диверсификацией, что свидетельствует о повышении вариативности по сравнению с предыдущими эпохами.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Вступ. Сл. Н.Д. Арутюновой, И.И. Челышевой. Изд. Стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2020. – 278 с.
3. Жумаева Ф.У. Энантioseмия и её стилистические особенности // Вестник науки и образования №10 (34), 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2017/VNO34/enantiosemya.pdf> (Дата обращения: 07.10.2025).
4. Нешкова, Е. Г. Мультипликационный дискурс как особый вид дискурса / Е. Г. Нешкова // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти С.Г. Стерлигова, Нижний Новгород, 12–13 мая 2021 года. – Н. Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2021. – С. 175-179.
5. Старостина, Ю. С. Оценочное высказывание как единица дискурсивно-коммуникативного лингвоаксиологического анализа / Ю. С. Старостина // Наука и культура России. – 2021. – Т. 1. – С. 182-185.
6. Fought, C., Language and Gender in Children's Animated Films: Exploring Disney and Pixar [Текст] / C. Fought, K. Eisenhauer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2022. – 300 с.

Tarakanova A. A.

Samara National Research University, Russia

THE EVALUATIVE COMPONENT OF FEMALE SPEECH PARTS IN AMERICAN ANIMATED DISCOURSE: DYNAMIC ASPECTS

Scientific Supervisor: Starostina J. S., Doctor of Philology, Associate Professor,

Abstract/ The article presents the results of linguoaxiological study dedicated to the specifics of evaluative representation in the speech parts of female characters from four Disney animated films of different time periods. The topicality of the research is predetermined by the significant influence of American animated discourse on children and adolescent audience and by its potential to designate social paradigms based on gender-specific features. Key characteristics of the evaluative utterances of the heroines have been identified in comparative dynamic aspect. Evaluative utterances of 21st-century princesses possess a more complex semantic and syntactic structure compared to the statements of heroines from previous century. The recorded frequency of evaluative statements and established ratio of evaluative markers indicate that the speech of female characters nowadays is more positively evaluative and more diverse than in the previous era.

Keywords: linguoaxiology, animated discourse, evaluation, evaluative utterance, evaluative component

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И НОРМЫ РЕЧЕВОЙ ЭТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В данной статье проводится сравнительный анализ культуры общения и норм речевой этики в современных медиа на материале английского, русского и казахского языков. Исследование раскрывает, как универсальные профессиональные принципы, такие как объективность и уважение к аудитории, реализуются через специфические лингвистические и стилистические стратегии в каждой из рассмотренных традиций. Английская журналистика характеризуется вежливой объективностью и стандартизированными формулами, русская – стилистической поляризацией и эмоциональностью, а казахская синтезирует современные стандарты с национальными нормами уважения (әдеп) и стремлением к гармонии. Статья демонстрирует, что именно речевая этика и культурная чуткость остаются ключевыми факторами в построении доверия между СМИ и обществом в глобальном информационном пространстве.

Ключевые слова: речевая этика, культура общения, сравнительный анализ, журналистика, медиадискурс.

Культура общения и речевая этика играют ключевую роль в формировании доверия между журналистом и аудиторией. В глобализированном медиапространстве, где стираются границы, именно соблюдение этических и речевых норм становится визитной карточкой и гарантом авторитета СМИ. Сравнительный анализ практик в английской, русской и казахской журналистике позволяет выявить как универсальные принципы, так и уникальные культурные особенности.

В основе журналистики всех трех традиций лежат фундаментальные принципы: уважение к правде, точность и ответственность перед обществом. Как отмечает Международная федерация журналистов, «Respect for the facts and for the right of the public to truth is the first duty of the journalist» («Уважение к фактам и праву общественности на правду – первейшая обязанность журналиста») [1]. Этот постулат в равной степени актуален для лондонской «The Guardian», московского «Коммерсанта» и казахстанской «Азаттық».

Однако пути воплощения этих принципов в речевых нормах и стилистике значительно различаются.

Современная английская журналистика, ориентированная на быстрое и доступное донесение информации, сохраняет строгие стандарты этики и вежливости, которые обеспечивают объективность и уважение к читателю.

Речевые нормы базируются на принципах точности, ясности и уважения к собеседнику. Журналисты четко разграничивают факты и комментарии, избегают искажений и используют вежливые формулировки. Как отметил Роберт Фиск, «Get as near as you can, in an imperfect world, to the truth and get the truth out» [2].

Стилистика характеризуется стремлением к простоте и доступности. Преобладает стиль неофициального письма (informal writing), но с сохранением профессиональной дистанции [3]. Для оживления текстов используются метафоры и «pull quotes» (выделенные цитаты) [4][5]. Пример: вместо сухого «The government announced new measures» – «A fresh wave of government reforms arrives».

Речевая этика в общении насыщена вежливыми, обтекаемыми выражениями для смягчения высказываний:

- «I'm afraid» – для мягкого выражения отрицательной новости.
- «Could you please...» – просьба с акцентом на вежливость.
- «With all due respect» – для смягчения критики.
- «It would be great if you could...» – мягкая формулировка просьбы.

Эти формулы создают атмосферу профессионального уважения и располагают собеседника к откровенности.

Русская журналистская традиция отличается большей стилистической поляризацией и сильным влиянием публицистического начала.

Речевые нормы исторически тяготеют к литературности и эмоциональной насыщенности. В отличие от английской сдержанности, здесь ценится авторский стиль, умение выстраивать нарратив. Однако это может приводить к размыванию границ между фактом и интерпретацией. Нормативные документы, такие как Хартия российского журналиста, также призывают к уважению правды и чести, но на практике риторика может быть более резкой.

Стилистика существует в широком спектре: от официально-делового стиля в государственных СМИ до ярко выраженного разговорного и даже жаргонного – в блогах и оппозиционных изданиях. Характерно использование риторических вопросов, экспрессивных метафор и прямой обращенности к читателю («Уважаемый читатель!», «Дорогие друзья!»).

Речевая этика в общении менее формализована, чем в английской традиции. Вежливость часто замещается доверительностью или, наоборот, официальностью.

- Вместо «Could you please» может использоваться прямое «Скажите, пожалуйста...» или более доверительное «А не поделитесь ли вы...».
- Критика редко смягчается аналогами «with all due respect». Чаще используется прямое несогласие или ирония.
- В конце интервью стандартной является благодарность «Спасибо за беседу» или «Благодарим за интересный разговор».

Казахстанская журналистика представляет собой уникальный синтез казахских культурных традиций, советского наследия и влияния западных стандартов. Это накладывает отпечаток на все аспекты речевой культуры.

Речевые нормы находятся под сильным влиянием казахского менталитета, где важнейшую роль играют понятия «әдеп» (этикет, воспитанность) и «сыпайылық» (такт, уважительность). Прямая конфронтация и резкая критика часто избегаются в пользу более опосредованных и деликатных формулировок, чтобы сохранить социальную гармонию.

Стилистика в казахоязычных СМИ отличается большей традиционностью и уважением к старшим по возрасту и статусу. Широко используются обращения «құрметті оқырман» (уважаемый читатель), «құрметті мырзалар мен ханымдар» (уважаемые господа и дамы). В русскоязычных СМИ Казахстана стилистика близка к российской, но с заметно большей сдержанностью в тоне.

Речевая этика в общении является, пожалуй, самой яркой особенностью. Журналисты проявляют повышенное уважение к собеседникам.

- Обязательны вежливые формы приветствия и прощания.

- В казахскоязычной среде активно используются формулы, отражающие национальный этикет: пожелания благополучия, выражения благодарности за уделенное время и мудрые слова.

- Вопросы могут задаваться более обходными путями, чтобы не поставить собеседника в неловкое положение. Прямой вопрос «почему?» может быть заменен на «как вы считаете, в чем причина?».

Культура общения и нормы речевой этики в современной журналистике, будь то английская, русская или казахская, служат одной цели – построению моста доверия между СМИ и обществом.

- Английская модель делает ставку на вежливую объективность, ясность и систему стандартизированных вежливых формул.

- Русская модель характеризуется стилистическим разнообразием, эмоциональностью и сильной авторской позицией, что порой идет в ущерб строгой объективности.

- Казахская модель уникальным образом сочетает современные стандарты с глубоко укорененными национальными традициями уважения (әдеп) и стремлением к социальной гармонии.

В эпоху быстрого цифрового обмена информацией и глобальных вызовов именно эти качества – профессионализм, уважение к аудитории и культурная чуткость – помогают журналистам оставаться честными и влиятельными «стражами информации», чей голос не тонет в общем шуме, а заслуживает доверия.

Литература

1. Global Charter of Ethics for Journalists [Электронный ресурс] URL: https://www.ifj.org/who/rules-and-policy/global-charter-of-ethics-for-journalists?utm_source=perplexity [Дата обращения 11.10.2025]
2. 13 Inspiring Quotes for Journalists to Spark Your Writing [Электронный ресурс] URL: https://writeseen.com/blog/quotes-for-journalists?utm_source=perplexity [Дата обращения 11.10.2025]
3. Федорова, М. Л. On some modern features of mass media language in English speaking countries / М. Л. Федорова. — Текст: непосредственный // Педагогика высшей школы. — 2018. — № 2 (12). — С. 8-11. — URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3260> [Дата обращения 11.10.2025]
4. TIME Magazine: Typography and Language Field Notes [Электронный ресурс] URL: https://587.claudiastrong.com/time-magazine-typography-and-language-field-notes/?utm_source=perplexity [Дата обращения 12.10.2025]

5. Time Magazine Analysis [Электронный ресурс] URL: https://www.behance.net/gallery/99620439/Time-Magazine-Analysis?utm_source=perplexity [Дата обращения 12.10.2025]

Tuchkina E. R., Duysenbina A. U.

Ufa University of Science and Technology, Russia

COMMUNICATION CULTURE AND NORMS OF SPEECH ETHICS IN MODERN JOURNALISM (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH, RUSSIAN AND KAZAKH LANGUAGES)

Abstract. This article provides a comparative analysis of communication culture and norms of speech ethics in modern media based on the material of English, Russian and Kazakh languages. The study reveals how universal professional principles, such as objectivity and respect for the audience, are implemented through specific linguistic and stylistic strategies in each of the traditions considered. English journalism is characterized by polite objectivity and standardized formulas, Russian journalism is characterized by stylistic polarization and emotionality, and Kazakh journalism synthesizes modern standards with national norms of respect and the desire for harmony. The article demonstrates that speech ethics and cultural sensitivity remain key factors in building trust between the media and society in the global information space.

Keywords: speech ethics, communication culture, comparative analysis, journalism, media discourse.

Фесенко О. П.

Омский государственный университет путей сообщения, Россия

Olga.Fesenko2015@yandex.ru

НАЗВАНИЯ ГОРОДОВ В ТЕЛЕСЕРИАЛЕ «СЛЕД» КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: В статье рассмотрены названия городов (астионимов) телесериала «След» (43 единицы). Цель работы – выявить особенности образования астионимов сериала и специфику отражения ими того пространства, в котором происходят события сериала. Описаны способы словообразования названий, выявлены их прототипы, представлена специфика отражения мира через тематическую классификацию названий городов, основанную на ассоциативных и семантических компонентах астионимов. В результате определено, что мир сериала наполнен отрицательными коннотативными смыслами в сочетании с авторской иронией.

Ключевые слова: астионимы; топоним; топонимика; название города; ономастика; телесериал «След».

Ономастика как одно из направлений современной лингвистики сегодня переживает расцвет, для которого характерны активизация научных исследований, рождение (иногда, правда, чрезмерное) новой ономастической терминологии, уточнение терминологических значений, расширение ономастикона, составление словарей разных типов онимов. Такое внимание ономастов к исследованию наименований объектов окружающего мира вызвано еще и новым углом зрения на привычные, казалось бы, названия:

лингвокультурологическим. Именно лингвокультурология позволяет рассмотреть топонимы как элементы культуры, отражающие мировидение народов или его представителей (разных социальных группы, верований и национальностей и т.д.).

Исследование названий городов (топонимов) ведется в рамках ономастики давно. Сегодня можно говорить о нескольких направлениях их исследований:

- 1) топонимы в реальном мире (названия городов России и других стран, история происхождения топонимов, версии интерпретации названий (Санкт-Петербург, Ялта и пр.);
- 2) топонимы как часть языкового сознания;
- 3) топонимы в различных типах текстов и дискурсов.

Во второй группе выделяются исследования топонимов: 1) в художественных текстах (Витебск, Евпатория); 2) в рекламном дискурсе (Елец); 3) в мемуарах и дневниках; 4) в песнях; 5) в пословицах и поговорках и т.д.

Кроме того, следует выделить работы, посвященные типологизации топонимов: 1) с т. з. происхождения (например, от названий зверей и птиц [Тухбатуллина, 2024]); с т. з. структуры [Каримова, 2018], стилистического варьирования [Крюкова, 2015].

Несмотря на активное изучение топонимов, до сих пор исследователи не обращались к названиям городов, отражающих современное видение мира носителями языка. Понятно, что такие наименования возникают в реальном мире крайне редко: новые названия встречаются в художественных текстах, в т. ч. в сценариях популярных телесериалов. В этом отношении названия городов телесериала «След» - весьма интересный объект исследования, ранее не привлекавший внимание ономастов, что определяет актуальность исследования. Кроме того, названный телесериал является одним из самых продолжительных в России – более 3300 серий, на экране более 18 лет. Это значит, что его посмотрело множество зрителей, которые, воспринимая

вымышленный мир, формируют представление о нем как о части окружающей нас жизни.

Цель работы – выявить особенности образования астионимов сериала «След» и специфику отражения посредством названий городов того мира, в котором происходят события сериала как части языковой картины мира зрителя.

В сериале функционирует 46 названия городов: Азимовск, Велиховск, Ветрярск, Власьевск, Вронск, Готымск, Грущёвск, Добинск, Долгоозёрск, Дроздовск, Ермиловск, Ермоловск, Засельск, Земельск, Карск, Кирпичёвск, Клавдинск, Коломна, Копельск, Краёв, Кривогорск, Ламань, Лимбово, Лядов, Лядовск, Малиновск, Москва, Нижневольск, Нижнедольск, Новобуровск, Овощеградск, Опов, Охлопьевск, Пятикаракорск, Роговск, Рутгород, Санкт-Петербург, Сурикатово, Ташин, Темночашенск, Тихоозёрк, Хлебнинск, Циолковск, Чуус, Шмелёвск, Электрокамни. Три города из этого перечня вполне реальны: Москва, Санкт-Петербург, Коломна. Остальные (43) астионимы придуманы специально для сериала.

Большинство названий создано по традиционной модели с использованием суффикса, типичного для наименований городов России: -ск- (34 единицы). Три города (Краёв, Лядов и Опов) – с помощью суффиксов -ов/ёв-, также являющихся типичными для русскоязычных наименований. Два названия образованы с помощью элемента -ово- (Лимбово, Сурикатово), с помощью которого образуются в русском языке прилагательные (суффикс + окончание). Также достаточно типична модель с корнем -город- (ср.: Новгород). По ней образовано наименование Рутгород. Астионим Ташин также вписывается в модель русского образования названий городов (ср. Калязин). Название Электрокамни образовано по модели реального наименования Электроугли, ставшего одновременно прототипом для рождения названия вымышленного города (о чем имеется информация на сайте FANDOM - страница, посвященная телесериалу «След») [ФЭС]. Ламань – это вымышленный город, образованный по модели «Тамань» (название пришло, по разным версиям, из черкесского или из тюркского языков). Город

расположен за пределами России, вблизи ее границ – Чуус. Именно поэтому название города не похоже на исконные русские, а производит впечатление иноязычного.

Таким образом, большинство астионимов сериала «След» вписываются в представление российского зрителя о том, что события телефильма происходят где-то в нашей стране (за редким исключением Чууса, появление которого оправдано посещением героями зарубежья).

Интересней, с точки зрения линвокультурологии, не способы образования астионимов, а их мифологическая составляющая, их этимология, причины по которым авторы сценария создали те или иные названия городов.

Если попробовать проанализировать внутреннюю форму астионимов телесериала «След», то их можно разделить на несколько групп:

1) Прежде всего, выделяются названия, связанные с природными явлениями, рельефом и фауной: Ветрярск, Долгоозёрск, Кривогорск, Тихоозёрск, Темночашенск, Дроздовск, Сурикатово, С отрицательной коннотацией и названия Темночашенск и Кривогорск. В эту группу можно было бы отнести Овощеградск и Малиновск, но слова, от которых образованы данные астионимы (малина и овощ), используются в арго, поэтому мы перенесли их в другие группы.

2) Названия городов, ассоциативно связанные с отрицательными явлениями культуры или значениями слов с отрицательной коннотацией:

- Вронск – от фамилии Вронского (героя романа «Анна Каренина», связанного с предательством);
- Готымск – от имени Готыма (известного княжеского палача – версия сайта FANDOM);
- Роговск – в контексте содержания серий название образовано от «рог» / «рога» как символа обманутого супруга или супруги;
- Овощеградск ассоциируется с овощем в значении «неспособный мыслить человек».
- Грущевск – от слова «грусть»;

- Клавдинск – «хромой» (латынь);
- Лядов / Лядовск – «неживой» (лядный – древнерусское);
- Охлопьевск – «остатки» (охлопье – исконно русск.).

3) Названия городов, ассоциирующиеся со значением арготизмов: Малиновск (в контексте детектива ассоциируется с эрготизмом «малина» в значении «притон»), Шмелёвск (может иметь отношение к арготизму «шмель» в значении «деньги»); Кирпичёвск – от клички «Кирпич» известного карманника Кости Сапрыкина из романа братьев Вайнеров «Эра милосердия» (и снятого по нему телевизионного фильма – «Место встречи изменить нельзя»).

4) Отдельная группа астионимов связана с местоположением, которое названо в наименовании города: Засельск – за селом; Земельск, Краёвск, Лимбово – «край» (латынь). Семантика края в русской культуре также имеет отрицательную составляющую. Эта граница между мирами, полная опасности.

5) Интересны ассоциативные связи с астионимом Копельск – «камень» (древнегерманск.) и городом Электрокамни. В эту же смысловую группу можно включить названия Ташин (по одной из версий «таш» – это скала, камень (тюрк.) и Азимовск («крепость» – иврит). Хотя следует отметить, что астионимы Азимовск и Ташин имеют несколько вариантов происхождения.

6) Три астионима рассматриваются нами как результат авторской иронии, поскольку связаны с абсолютно положительными явлениями в нашей культуре:

- Добинск – от славянского корня «доб» (добро),
- Карск – «здоровый», «энергичный» (скандинавское),
- Велиховск – «великий» (исконно русс.).

Остальные названия городов (9 единиц) систематизировать не удалось.

Безусловно, наша позиция не претендует на единственно верный вариант объяснения лингвокультурологической составляющей астионимов. Мы признаем, что возможен и даже необходим более глубокий анализ названий, однако первая попытка осмысления наименований городов телесериала

«След» позволяет сделать выводы о достаточно интересной системе отражения мира, в котором совершаются преступления. Он мрачен, наполнен отрицательной коннотацией, которая часто культурно обусловлена. Это символика края как опасной границы между мирами, использование образов отрицательных исторических и литературных персонажей в качестве основы для создания астионимов, а также обращение к ассоциациям, связанным с камнем (неподвижностью, бездушностью) и горами. Частично особенности топонимически оформленного мира преступников передаются через обращение к арготизмам. Одновременно с этим авторы иронизируют, предлагая названия городов с абсолютно положительными ассоциативными связями. Это, кстати, может быть связано и с победой над преступным темным миром сотрудников ФЭС (Федеральной экспертной службы), которые раскрывают все преступления без исключения.

Решение авторов сценария использовать вымышленные названия городов позволяет создать особую условную реальность, которую каждый зритель может перенести в свой мир. При этом посредством астионимов сохраняется возможность формирования представлений о российской топонимической картине, основанной на общекультурных ценностях и самоиронии.

Литература

1. Каримова Р.Х. Структурная характеристика астионимов в немецком языке // Лучшая научно-исследовательская работа 2018 : сборник статей XIV Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 15 мая 2018 года. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 105-111.
2. Крюкова И.В. Стилистическое варьирование астионимов в современной городской лингвокультуре (по материалам словаря "Языки русских городов") // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3(98). – С. 134-138.
3. Тухбатуллина Л.Р., Мазюкова Д.В. Ойконимы Татарской и Чувашской Республик, образованные от названий животных и птиц // Молодой исследователь: от идеи к проекту : Материалы VIII студенческой научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 30 мая 2024 года. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2024. – С. 482-485.
4. ФЭС: следопедия // FANDOM: сайт фанатов. URL: <https://sled.fandom.com/ru/wiki/Категория:Города>

Fesenko O. P.

Omsk State University of Railway Transport, Russia

THE NAMES OF CITIES IN THE TV SERIES « TRACE » AS A LINGUISTIC AND CULTURAL PHENOMENON

Abstract. The article considers the names of cities in the TV series "Sled" as an object of research in linguistics and linguoculturology. The methods of word formation of names are described, the

prototypes of some of them are revealed, the specifics of reflecting the world using fictional names are presented through the thematic classification of city names based on the associative and semantic components of astyonyms.

Keywords: astyonyms, toponyms, toponymy, city name, onomastics, TV series «Sled».

Хахалина К. А.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

411@mail.ru

НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННЫХ СЕТЕВЫХ СМИ

Научный руководитель: Февралева О. В., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. Современные СМИ играют ключевую роль в формировании общественного мнения и распространения информации. В условиях информационного перенасыщения нарративные стратегии становятся важным инструментом для привлечения внимания аудитории и обеспечения запоминаемости контента. Данная статья исследует основные нарративные техники, используемые в современных сетевых СМИ, и их влияние на восприятие информации. На основе классификации и сравнительного анализа конкретных примеров определяются цели и эффективность нарративизации в современном медиадискурсе.

Ключевые слова: нарратив, нарративные стратегии, сетевые СМИ, сторителлинг, метанарратив, нарративные техники, медиадискурс.

Идея нарратива уходит корнями в древность, когда люди рассказывали истории, передавая жизненный опыт, как правило, облечённый в форму мифа, персонифицирующего природные силы, преподносящего их взаимодействие как драматичный конфликт, дающий оценки явлениями. Нарратив в понимании Аристотеля – это упорядочение фактов или событий в систему, соединение их в единую смысловую конфигурацию, сюжет. В то же время нарратив представляет собой репрезентацию или подражание реальным событиям. В Средние века они служили для обучения и воспитания (рыцарские романы наглядно развёртывали представление о сословном идеале; «Божественная комедия» Данте Альгьери объединяла захватывающий сюжет с моральными и богословскими уроками). [Интернет-источник 1].

В современном контексте нарратив понимается как «повествовательный текст, то есть текст, информирующий о некоей последовательности событий»

[3, с. 5]. Элементы нарратива включают в себя *персонажей, сюжет, конфликт, развязку*. Так же в нарратив обязательно входят *эмоции и мировоззрение* персонажей.

В журналистике нарратив является инструментом, преобразующим фактологическую основу в связное и привлекательное повествование. *Нарративная журналистика* – это репрезентация реальных событий в форме интересной истории, часто собранной методом «погружения» журналиста в среду. При этом базовыми принципами остаются фактологичность и достоверность, однако факты «оживляются» через приёмы драматургии. Нарративы могут варьироваться от традиционных новостных репортажей до более сложных форматов, таких как документальные фильмы или подкасты.

Нарратология как повествование или рассказ формирует новые коммуникативные стратегии, например, в психоаналитической терапии. Рассказывание пациентом истории «как конкретной, четко очерченной формы повествования, характеризующейся наличием конфликта и его разрешением, стало эффективной терапией» [1, с. 46]. Все это в контексте заявленной темы, безусловно, приобретает большое значение, так как журналист, рассказывая историю своего героя или собственную историю, отталкиваясь от индивидуальных случаев, выделяет существенные и характерные стороны изображаемого и тем самым личностно осмысливает жизненный контекст.

Существует еще такое понятие, как *нарративная стратегия* – фундаментальная характеристика основных параметров сюжетно-повествовательного произведения («истории» и «дискурса»), принцип взаимосвязи событийного ряда и коммуникативного намерения. В структуре романа нарративная стратегия реализуется как конфигурация интриги (системы событий), нарративной модальности (типа повествователя и повествования) и нарративной картины мира (взаимодействия внутреннего и внешнего хронотопа). [4, с. 12]. Т.е. это способ, которым автор организует, и передает свою историю, включая различные элементы, которые формируют сюжет и повествование.

Классификация нарративных стратегий и техник

В современной журналистике, особенно в сетевых СМИ, можно выделить четыре ключевые стратегии:

1. Стратегия архетипического сюжета, т.е. использование общеизвестных, традиционных шаблонов (герой и злодей, жертва и тиран, из «грязи в князи» и т.д.)

2. Стратегия сторителлинга - построение новостного материала по законам художественного рассказа с четкой структурой: завязка, кульминация, развязка.

3. Стратегия сериализации и клиффхэнгера - разбиение сложного события на серию последовательных материалов, каждый из которых заканчивается на напряженном моменте, или присутствует незавершенность сюжета.

4. Стратегия метанарратива (господствующего нарратива) - представляет собой доминирующую интерпретационную рамку, сквозь призму которой подается большинство событий (например, «холодная война 2.0», «цифровая диктатура»).

К нарративным техникам относится:

1) рассказчик – позиция автора произведения относительно персонажей и событий истории, повествовательная перспектива (нулевая, внутренняя, внешняя фокусировка);

2) предмет (тема) – совокупность социальных ситуаций и объектов действительности, которые стоят в центре повествования (событие, проблемная ситуация, личность, система, место);

3) сюжет – совокупность действий персонажей и последовательность связанных событий, лежащих в основе истории (хроникальный, концентрический, кумулятивный);

4) время – порядок, длительность и частотность событий (хронологический, нехронологический порядок);

5) пространство – материальная среда и культурная рамка, в которой происходят события, действуют персонажи, развивается конфликт произведения (фреймовое, тематическое);

6) персонажи – действующие лица произведения и отношение автора к ним (авторская, фигуральная, опосредованная характеристика);

7) конфликт – центральное противоречие, являющееся движущей силой развития истории, трудности на пути героев к цели (внутренний, герой-герой, герой-общество, герой-обстоятельства, конфликт систем). [2; стр. 12].

В основном нарративизацию в журналистских текстах используют для: завлечения и удержания внимания читателя, истории воспринимаются и запоминаются намного легче; для организации текста в логической последовательности; эмоциональное воздействие на читателя, а также создание связи аудитории с героями историй; упрощение сложной и труднопонимаемой информации, в более простую и понятную для читателя; разнообразие и обогащение языка, стиля журналистских материалов.

Анализ нарратива в современных сетевых СМИ

Первый материалом для разбора послужит военный репортаж с места событий, опубликованный военным корреспондентом в «Аргументы и Факты», Дмитрием Григорьевым. В материале «Тысяча выстрелов в минуту. Как блуждающие орудия ПВО уничтожают дроны ВСУ», рассказывается о личных историях солдат и работе конкретного подразделения. Тяжелую, но необходимую работу российских военных по защите страны от беспилотных атак.

Текст демонстрирует высокую степень нарративизации, в нем используется сложный комплекс стратегий и техник для создания эмоционально насыщенного и идеологически ориентированного повествования. Например, использование стратегии архитипического сюжета, «Герои-защитники» и «Чудовище-угроза», т.е. присутствует типичная борьба «добра со злом». Использование позывных: для бойцов и украинских беспилотников, что создает ощущение близости. Текст имеет свой сюжет, в нем присутствует: завязка, кульминация и развязка. Главная задача – уже не столько проинформировать, сколько воздействовать на читателя, сформировав у него конкретное восприятие конфликта через мощный метанарратив обороны, где одна сторона – защитник, а другая – источник угрозы.

Возьмем материал из Владимирских ведомостей «Во Всемирные дни наблюдения птиц журналисты «ВВ» узнали секреты пернатых». В данном случае, текст является образцом просветительской журналистики, где нарративные стратегии и техники используются для мягкого и увлекательного донесения сложной информации. Главный эффект от такого подхода – не просто проинформировать, а увлечь читателя, вызвать у него интерес и восхищение миром природы, а также вызвать доверие к работе ученых-экологов. Используется несколько техник повествования: «рассказчик» - повествование ведется от лица журналистов, что создает эффект присутствия и объективности. Техника «Предмет (тема)» - национальный парк «Мещёра», как целостный природный комплекс. Техника «Сюжет» - есть завязка, кульминация (ядро) и развязка в тексте. Весь этот комплекс, позволяет органично объединить огромный массив разноплановой информации, в единое, легко воспринимаемое повествование.

Специфика сетевых СМИ

Ключевой особенностью нарратива в сетевых СМИ является его адаптация под цифровую среду:

1. Интерактивность - читатель может комментировать, делиться историей, участвуя в со-конструировании нарратива.
2. Мультимедийность – нарратив усиливается за счёт фото, видео, аудио (подкасты), инфографики, что углубляет технику «пространства» и усиливает погружение.
3. Клиповость и сериальность - стратегии сериализации и клиффхэнгера идеально соответствуют логике ленты социальных сетей, где необходимо постоянно удерживать внимание аудитории.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Нарратив, сохранив свою фундаментальную коммуникативную природу, в контексте сетевых СМИ трансформировался в сложный многофункциональный инструмент. Помимо базовой информационной функции, он выполняет задачи структурирования реальности (*фрейминг*), оказания целенаправленного эмоционального воздействия, упрощения

сложных тем, удержания внимания в условиях перегруженности, а также идеологического и коммерческого позиционирования медиа. Классификация стратегий и техник, а также их анализ на конкретных примерах, показывают, что нарратив является неотъемлемым элементом современного формирования контента.

Литература

1. Жиличева Г. А. Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920–1950-х гг.) [диссертация]: Москва, 2015. – 429 с.
2. Качанов Д. Г. Трансформация нарративных приемов в мультимедийных журналистских проектах [диссертация]: Москва, 2021. – 26 с.
3. Маслов Е. С. М31 Что такое нарратив? / Е. С. Маслов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 116 с.
4. Троцук И. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. : Социология. 2004. № 1. С. 41–53.
5. Хабермас Ю. Проблематика понимания смысла в социальных науках // Социол. обозрение. 2008. т. 7, № 3. С. 3–33.

Интернет-источники

1. Тысяча выстрелов в минуту. Как блуждающие орудия ПВО уничтожают дроны ВСУ | Аргументы и Факты. [Электронный ресурс] // Аргументы и Факты. – URL: (<https://aif.ru/politics/russia/tysyacha-vystrelov-v-minutu-kak>). Дата обращения: 10.10.25
2. Во Всемирные дни наблюдения птиц журналисты «ВВ» узнали секреты пернатых. [Электронный ресурс] // Владимирские ведомости. – URL: (<https://vedom.ru/news/2025/10/11/75919-na-ptichih-pravah>). Дата обращения: 10.10.25
3. Нарратив: что это простыми словами, примеры, исторический, современный [Электронный ресурс] // Чемпионат. – URL: (<https://www.championat.com/lifestyle/article-5951428-narrativ-cto-eto-prostymi-slovami-primery-istoricheskij-sovremennyj.html>). Дата обращения: 10.10.25

Khakhalina K. A.

Vladimir State University

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

NARRATIVE STRATEGIES AND TECHNIQUES IN MODERN NETWORKED MEDIA

Scientific supervisor: Fevrалеva O. V., Candidate of Philology, Associate Professor

Abstract. Modern media plays a key role in shaping public opinion and disseminating information. In an era of information overload, narrative strategies have become an important tool for capturing audience attention and ensuring the memorability of content. This article explores the main narrative techniques used in modern online media and their impact on information perception. Through a classification and comparative analysis of specific examples, the article identifies the goals and effectiveness of narrativization in contemporary media discourse.

Keywords: narrative, narrative strategies, online media, storytelling, metanarrative, narrative techniques, and media discourse.

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОППОЗИЦИИ ПРЕДЛОГОВ В НЕМЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Научный руководитель: Чикина Е. Е., кандидат филол. наук доцент

Аннотация. Статья посвящена анализу пространственных оппозиций немецких предлогов как механизма концептуализации языковой картины мира. В исследовании используются методы когнитивной лингвистики и контекстуального анализа литературных примеров. Материалом послужили пары предлогов, упорядоченные по убыванию пространственной мотивированности: от прямых пространственных отношений к метафоризированным и абстрактным. Результаты показывают, что бинарные структуры облегчают категоризацию, активируют образные схемы и обеспечивают устойчивость семантической репрезентации. Пространственные оппозиции предлогов отражают универсальные когнитивные схемы, лежащие в основе осмысления пространства, времени и социальных отношений.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, семантика, предлоги, оппозиции

Пространственные оппозиции играют ключевую роль в усвоении немецкой языковой картины мира, поскольку бинарные структуры являются одним из фундаментальных способов упорядочивания опыта. Категоризация на основе противопоставлений позволяет объединять частные значения в более крупные смысловые блоки, что соответствует когнитивной тенденции человека воспринимать пространство через контрастные оси: «внутри – снаружи», «источник – цель», «через – вокруг» и т.д. [Mandler & Pagan Cánovas, 2014, p. 9]. Это согласуется с общим положением когнитивной лингвистики о том, что значение единицы задаётся через фрейм и домен: предлог профилирует определённый элемент общей сцены, тогда как сама сцена выступает когнитивным фоном [Croft & Cruse, 2004, p. 56]. Помимо этого, сопоставление полюсов оппозиции переводит обработку материала на семантический уровень и тем самым повышает устойчивость следа в памяти, что согласуется с идеей глубины переработки: информация, обработанная на уровне смысла, удерживается надёжнее, чем информация, обработанная на уровне формы [Полимодалные измерения дискурса, 2022, с. 314].

Контрастивная упаковка значений предлогов является важным инструментом концептуализации. Согласно теории двойного кодирования, эффективность усвоения возрастает, когда информация задействует оба типа репрезентаций – вербальные и образные, функционирующие как взаимодополняющие системы [Clark & Paivio, 1991, p. 160]. Пространственные оппозиции в языке функционируют именно так: они активируют визуальные схемы (образ траектории, движения, границы), что повышает когнитивную доступность значения.

Наше исследование выявляет ряд оппозиционных пар немецких предлогов. Анализ организован по принципу убывания пространственности – от предлогов, выражающих прямые физические отношения, к тем, что сохранили пространственную основу лишь в метафорической форме.

1. **Von – zu**

Репрезентирует схему «источник – цель». Предлог *von* обозначает исходную точку движения, тогда как *zu* маркирует направление, приближение и целевую ориентацию. В когнитивном отношении данная оппозиция репрезентирует одну из фундаментальных схем, описывающих ориентацию субъекта в пространстве и позволяющих интерпретировать движение в терминах вектора [Mandler & Pagan Cánovas, 2014, p. 10]. Примеры литературного употребления подтверждают эту контрастность: *Er kam von Berlin zurück (Gespräche mit Goethe)* и *Botho wollte sofort zu Lene hinaus (Irrungen, Wirrungen)*.

2. **Durch – um**

Данная оппозиция отражает два различных типа траекторий относительно объекта: прохождение сквозь (*durch*) и движение вокруг (*um*). В когнитивных моделях это соответствует различию между проницаемым и непроницаемым пространством. В литературе эти различия реализуются, например, в контрасте: «*Er ging durch die Stad*»t и «*er stahl sich um das Haus*» (*Soll und Haben*).

3. In – aus

Оппозиция *in* – *aus* соотносится с топологической организацией пространства, описанной в когнитивной семантике. В исследуемом материале подчёркивается, что «языковая модель ориентирует каждый объект в пространстве... Человек относит объект к определённому топологическому типу... Эти типы организуют языковое пространство и служат ориентирами в нём» [Морозова, 2015]. Именно различие внутренней и внешней области объекта становится основанием для противопоставления локативов *in* и *aus*, формируя одну из базовых пространственных оппозиций. Предлог *in* указывает на нахождение или перемещение внутрь ограниченной области (*in der Stadt, in das Zimmer gehen*), тогда как *aus* обозначает выход из этой области (*aus der Stadt, aus dem Zimmer gehen*).

4. Seit – bis, ab – bis

Менее пространственные, но все ещё мотивированные оппозиции представлены парами *seit* – *bis* и *ab* – *bis*. Здесь пространственная траектория переосмысливается в временную ось. Предлог *seit* связывает событие с начальной точкой, которая продолжает воздействовать на ситуацию в момент речи, *ab* также маркирует начало интервала, но с акцентом на исходный момент; *bis* обозначает конечную границу. Это подтверждает наблюдение о том, что время в языковой картине мира систематически осмысливается через пространственные модели [Radden, 2003, p. 226]

5. Ab – von

Оппозиция *ab* – *von* представляет собой более тонкое различие в зоне исхода. Оба предлога предполагают удаление от исходной точки, однако по-разному распределяют внимание между статическим и динамическим аспектом. *Von* обозначает источник или исходное местоположение как таковое: *Er kam von der Versammlung der Naturforscher aus Berlin zurück (Gespräche mit Goethe)*. *Ab* акцентирует момент старта, фазу снятия с позиции: *Jetzt sagt er mir: du reist ab, morgen in aller Früh (Der Schwierige)*. Можно сказать, что *von* профилирует исходную зону, а *ab* – переход из этой зоны в новую фазу траектории.

6. **Zwischen – außer**

В данной оппозиции пространственная мотивированность присутствует лишь в абстрактной форме. *Zwischen* отражает положение между двумя объектами, а *außer* – положение «вне» множества или категории. Эти значения активно метафоризируются: *Zwischen uns sind alle Bande zerrissen (Rot und Schwarz)* противопоставляется выражению *außer Frage stehen*, где пространственная схема «вне» переносится в логическую сферу. Такая метафоризация соответствует когнитивным механизмам переноса, описанным в моделях концептуального интегрирования [Mandler & Pagan Cánovas, 2014].

7. **Mit – ohne**

Минимальную пространственную составляющую содержит оппозиция *mit – ohne*, однако её бинарность остаётся когнитивно значимой. *Mit* обозначает совместность, сопутствие, участие; *ohne* – отсутствие или исключение. Хотя эти значения в основном функционируют на уровне социальных и концептуальных отношений, они сохраняют реликтовую пространственную основу: наличие или отсутствие фигуры, находящейся рядом. Литературные примеры (*Dann lebt man ohne Glück – Irrungen, Wirrungen; Rollo mit mir – Effi Briest*) подтверждают устойчивость этой бинарности.

Предлог *für* не имеет устойчивой пространственной пары, поскольку его значение не связано с топологическими или траекторными моделями. Он выражает функциональные отношения – назначение, пользу, адресата – и поэтому не входит в систему пространственных оппозиций.

Таким образом, пространственные оппозиции немецких предлогов отражают универсальные когнитивные схемы, на основе которых человек структурирует свой языковой опыт. От конкретно-пространственных пар к абстрактным, от физических траекторий к логическим структурам – оппозиции демонстрируют механизм когнитивного упорядочивания, подтверждённый как теориями образных схем [Mandler & Pagan Cánovas, 2014], так и теорией двойного кодирования [Clark & Paivio, 1991]. Система немецких предлогов в оппозициях репрезентирует базовые координаты

языковой картины мира и показывает, как пространство формирует структуру значений и концептов.

Литература

1. Clark J.M., Paivio A. Dual coding theory and education // *Educational Psychology Review*. – 1991. – Vol. 3, No. 3. – Pp. 149–210.
2. Mandler J.M., Pagán Cánovas C. On defining image schemas // *Language and Cognition*. – 2014. – № 1. – Pp. 1–23.
3. Radden G. The Metaphor TIME AS SPACE across Languages // *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. – 2003. – Vol. 8, № 2–3. – Pp. 226–239.
4. Морозова Н.Н. Выражение пространственных отношений в когнитивной семантике // *Преподаватель XXI век*. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-prostranstvennyh-otnosheniy-v-kognitivnoy-semantike> (дата обращения: 12.11.2025).
5. Полимодальные измерения дискурса / Отв. ред. О. К. Ирисханова. – 2-е изд. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2022. – 448 с.

Khromova A. L.

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

SPATIAL OPPOSITIONS OF PREPOSITIONS IN THE GERMAN LINGUISTIC WORLDVIEW

Scientific Advisor: Chikina E. E., PhD in Philology, Associate Professor

Abstract. The article examines spatial oppositions of German prepositions as a mechanism for conceptualizing the linguistic worldview. The study employs methods of cognitive linguistics and contextual analysis of literary examples. The material consists of pairs of prepositions arranged according to decreasing spatial motivation: from direct spatial relations to metaphorical and abstract ones. The results demonstrate that binary structures facilitate categorization, activate image schemas, and ensure the stability of semantic representation. The spatial oppositions of prepositions reflect universal cognitive patterns underlying the conceptualization of space, time, and social relations.

Keywords: cognitive linguistics; semantics; prepositions; oppositions.

Чжан Цян

Вятский государственный университет, Россия

stud181878@vyatsu.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ДИСКУРС КАК СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТОВ «УМ» И «СЕРДЦЕ»

Научный руководитель: Колесникова О. И., д-р. филол. наук профессор

Аннотация. В статье рассматривается проблема выявления концептуального-семантического пространства, образуемого в поэтическом дискурсе лексемами «сердце» и «ум». Для решения задачи выявить языковые способы объективации двух концептов, образующих семантический бинарный комплекс с лексемами УМ – СЕРДЦЕ, применялся когнитивно-дискурсивный подход, в рамках которого использовались элементы дискурс-анализа и концептуального анализа языкового материала. Материалом исследования являются около 300 фактов, извлеченных из Поэтического подкорпуса НКРЯ. Были установлены три основных способа создания бинарных семантических комплексов: с

противопоставлением концептов, их объединением и с нулевой экспликацией их взаимодействия.

Ключевые слова: поэтический текст, дискурс, семантическое пространство, лексема, концепт.

Цель статьи – выявление особенностей концептуального-семантического пространства, образуемого в поэтическом дискурсе лексемами «сердце» и «ум». Исследуя поэтическую концептуализацию главных человеческих органов, управляющих жизнью индивида во всех ее областях «Ума и Сердце», мы исходим из тезиса о деятельности человека по созданию речевого произведения как деятельности дискурсивной в контексте взаимодействия различных уровней сознания и эмоционального опыта, что позволяет глубже понять, как поэты используют эти концепты для выражения сложных человеческих переживаний и отношений.

Сущность дискурсивной деятельности заключается в том, что «в созданном тексте концепты воплощаются в языковые значения, а слова – в словоформы (материальные единицы)» [Алефиренко, 2021, с. 320]. Особый способ воплощения продуктов речемыслительной деятельности носителей языка, то есть языковой объективации актуализируемых концептов через их концептуально-семантические признаки, – репрезентация концептов в оппозициях, отражающих антиномии неких объектов в сознании человека. Одна из таких антиномий представлена в концептуальных структурах, вербализованных в лексемах УМ и СЕРДЦЕ, известных как оппозиция логических категорий «рациональное» и «эмоциональное». Данные лексемы выступают смысловыми доминантами в разных видах текстов, но в поэзии они репрезентируют вечный спор о ценности каждой из категорий и поэтому могут быть признаны ключевыми. Доминанты поэтического смысла, передаваемого лексемой *сердце* в дискурсе 90-х годов 20-го века, рассмотрены нами в работе [Чжан, 2025]: выявлено преобладание негативного эмоционального состояния поэтов этого времени как отклик на слом эпох, неопределенность общественного развития в эти годы. Как предполагается, полярная по смыслу лексема *ум* также выступает важным концептом, получающим художественную интерпретацию в поэзии, а соотношение слов-

номинантов одноименных концептов в одном контексте может прояснить их место в художественном сознании поэтов. Безусловно, нельзя не учитывать, что «русское мышление больше стремится к чувственно-эмоциональной трактовке» [Объективация..., 2014, с. 52], и это также немаловажно при изучении антиномии рассматриваемых концептов.

Научный интерес в современной когнитивной поэтике представляет дискурсивная деятельность поэтов как адресантов речи, обладающих творческой языковой личностью и вступающих в художественную коммуникацию с целью отражения в речи как своего видения самой реальности, так и мыслей и чувств, возникающих в результате ее осмысления. Как подчеркивает автор монографии о когнитивном подходе к художественному тексту, «в творчестве реализуется важная особенность сознания – способность к интерпретации, различному комбинированию элементов» [Маслова, 2015, с. 272]. Внутренний мир поэта не может не включать противопоставляемые категории, и их осмысление составляет предмет творческой интерпретации реальности в сознании художника слова.

Для исследования дискурсивной деятельности применяется дискурс-анализ, который всегда опирается на данные, обнаруживаемые в результате этой деятельности – тексте. Объектом дискурс-анализа на концептуально-семантическом уровне в нашем исследовании являются поэтические факты «совместного» употребления лексем *ум* и *сердце* как репрезентантов одноименных концептов. С помощью автоматической выборки из Поэтического подкорпуса НКРЯ [Национальный корпус... URL] нами была создана эмпирическая база исследования, включающая почти 300 контекстов с лексемами *ум* и *сердце* в их «одновременном» включении в поэтический дискурс. Собранные факты были распределены внутри двух исследовательских корпусов по хронологическому признаку (раннего – до конца 20-го века и позднего – конец 20-го – начало 21 вв.).

Анализ текстового материала выборки показал незначительную долю частоты обращения поэтов современной эпохи к оппозиции «ум – сердце», фактов более раннего периода в несколько раз больше. В целом можно

утверждать, что в поэтическом дискурсе авторы обращаются к репрезентантам концептуальной оппозиции УМ и СЕРДЦЕ, реализуя определенные способы репрезентации этих концептов в семантических бинарных комплексах в рамках текста произведения. В результате анализа полученных в результате выборки фрагментов текста, содержащих данные бинарные комплексы, нами выявлены три следующих способа создания таких комплексов в текстах русской поэзии.

Первый способ отражает традиционное противопоставление ума как сферы рациональной работы сознания и сердца как сферы чувств, а не логики, например: *В искусстве рифм уловок тьма, Но тайна тайн, поверь, не в этом: От сердца пой – не от ума, Безумцем будь, но будь поэтом!* (П. Якубович). В этом высказывании звучит мысль о приоритетности чувства перед умом в поэтическом творчестве, причем в бинарных комплексах анализируемого дискурса лексема «ум» часто сопровождается в эпитетами *холодный, трезвый*, а сердце – *чуткое, нежное*. Как правило, первый способ характерен для большинства контекстов прошлой эпохи; его сопровождает своеобразное «принижение» ума перед сердцем, акцентирование его меньшей, по сравнению с ним, значимостью, например: *Где сердце хочет говорить, Молчать там должен робко ум, Чтоб звуками не исказить Святых и чистых сердца дум.* (М. Горький); *Постигнуть сердцем все возможно Непостижимое уму* (И. Северянин)

Резкое разграничение функций и назначения сердца и ума прослеживается по разным линиям сопоставления их работы: *Сердце скажет, ум поймет* (С. В. Киссин). *Сердце бьется своевольно, А в уме холодный свет* (К. Бальмонт). Сердце и ум могут выступать как противоборствующие начала: *«Сражайся сердцем с ним, умом, как луч сражается со тьмою»* (А. И. Клушин); *О вы, в чьем сердце бьет родник волшебный Молитв и слез, наперекор уму* (Н. М. Минский). Поэты нередко акцентируют их несовместимость: *О, не брани за то, что я бесцельно жил, Ошибки юности не все за мною числи, За то, что сердцем я мешать уму любил, А сердцу жить мешал суровой правдой мысли* (К. К. Случевский).

Гораздо реже в поэтическом дискурсе встречается второй способ использования бинарного семантического комплекса в поэзии – объединение ума и сердца как главных органов человеческого мировосприятия и мироощущения, например: *Свобода, правда, доблесть, сила – Всё то, что сердце так любило, Всё то, чем ум был так богат, – Его поднять уже не может* (А. М. Жемчужников). В этом случае сердце и ум выступают вместе в одном контексте, в котором передается мысль об их единстве в определенной ситуации. Одновременное употребление в тексте номинантов концептов, которые обычно трактуются как полярные сущности (оппозицианты), чаще всего призвано подчеркнуть их единство: *Сердцем-умом привыкаю...* (А. К. Герцык), цельность того или иного качества человека или людей: *Живут здесь чистые и сердцем, и умом* (К. К. Случевский), способность острого восприятия несправедливости мира: *От безотрадных горьких дум Среди голодного народа Черствеет сердце, гаснет ум Без счастья и свободы...* (С. Д. Дрожжин). Главная черта второго способа – отсутствие признаков «принижения» ума, как в первом способе. В конце 20-го – начале 21 вв. поэты скорее «остановились» в противопоставлении разных начал внутренней жизни человека, они словно признали их самостоятельные сущности и, судя по фактам, не сопоставляют их значимость. Так, например, в ироничном стихотворении Е. Ф. Сабурова «Асимметричные девицы...» (2000-2006) такое единство репрезентируется в иронической тональности: героини...

*... четко видящие кассу
и ряд особых удовольствий,
вообще сводящихся к тому,
что прелестей показы массу пользы
приносят сердцу и уму.*

Третьим способом репрезентации бинарного комплекса УМ / СЕРДЦЕ является нулевая экспликация взаимодействия концептов: в ряде контекстов признаки четкого противопоставления, или, наоборот, объединения концептов отсутствуют, например: *Отдайте мне, Судьбы, блаженство прошлых дней, Отдайте мирные отеческие сени И сердце без любви и ум без заблуждений!* (Н. М. Языков). В авторском сознании в этом случае какие-либо

семантические связи между умом и сердцем не проводятся, их словно не существует: у каждой сферы внутреннего мира человека своя локализация и свое назначение, они существуют изолированно и не касаются друг друга. Сравним факты невыраженности оппозиции двух «центров» человеческой жизни с экспликацией различных животворящих начал, управляющих человеком. Например, в стихах *Люблю пиров веселый шум За полной чашей райской влаги, Люблю забыть для сердца ум В пылу вакхической отваги* (Е. А. Баратынский) автор признает, что в пиру ум не нужен, его следует забыть – и позволить своему сердцу наслаждаться – эту позицию поэта, «разделяющего» ум и сердце, которые мешают друг другу, в контекстах с третьим способом создания бинарного комплекса можно признать имплицитно передаваемой адресантом. Подчеркнем, что третий способ, в котором отсутствуют признаки противопоставления или объединения исследуемых концептов, характерен для поэтического материала позднего периода развития поэтической литературы. Такая «отдельная» жизнь ума и сердца достаточно характерна для поэтического дискурса конца 20-го – начала 21 века. Так, они «по отдельности», каждый по-своему, страдают – например, от нарушений закона:

ничего

не остается в ненавистном сердце,

в пустом уме, на скаредной земле –

мы ничего не можем (О. А. Седокова. Элегия, переходящая в реквием:

«Подлец ворует хлопок. На неделе...»).

Таким образом, поэтические тексты могут рассматриваться как своеобразный дискурс, в котором передается авторская интерпретация ума и сердца при одновременном употреблении данных лексем в контексте. Дискурс-анализ фактов языковой объективации ума как рациональной сущности и сердца как эмоционального концепта при передаче отношения поэтов к роли внутреннего мира человека в его отношениях с миром показали, что основными способами репрезентации бинарного комплекса УМ / СЕРДЦЕ в поэзии разных эпох выступают 1) традиционное противопоставление ума как сферы рационального и сердца как сферы чувств человека; 2) объединение

в одном контексте данных компонентов внутреннего мира человека, демонстрирующее неразрывную связь рационального и эмоционального начал и 3) способ, характеризуемый отсутствием экспликации их взаимодействия.

В поэзии раннего периода развития преобладает романтическое восприятие чувств и эмоций. Поэты часто обращаются к внутреннему миру человека, исследуя его чувства, страсти и переживания. В этом контексте сердце и ум рассматриваются как две противоположные силы, которые взаимодействуют друг с другом. Поэты акцентируют внимание на страданиях, любви и муках, связанных с человеческими эмоциями. Сердце выступает традиционным символом чувствительности и страсти, тогда как ум – символом разума и логики. С конца второй половины 20-го века поэзия начинает меняться под влиянием новых философских и культурных течений, таких как постмодернизм. В этом контексте поэты начинают более критически относиться к традиционным представлениям о чувствах и разуме. Сердце и ум больше не рассматриваются как антагонистические сущности, скорее, они интерпретируются как взаимосвязанные аспекты человеческого существования. Поэты начинают исследовать, как социальные, культурные и политические факторы влияют на внутренний мир человека, а в дискурсе ведущими тональностями становятся ирония и самоирония. Это уже не взгляд в глубины устройства своего внутреннего мира, а разлад с реальностью, неприятие внешних проявлений человеческой сущности.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф., Нуртазина М. Б., Стебунова К. К. В поисках когнитивно-лингвистической методологии учения о дискурсе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2021. – 18 (2). – С. 313–338.
2. Маслова Ж. Н. Творческое языковое сознание / Ж. Н. Маслова. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2015. – 307 с.
3. Национальный корпус русского языка. Поэтический подкорпус. URL: <https://ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggJ>. (Дата обращения: 17.11.2025).
4. Объективация социокультурных концептов в межкультурной коммуникации / Е. Г. Стешина, С. В. Сботова, О. С. Милотаева, Е. Ю. Куляева. – Пенза : Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, 2014. – 152 с.
5. Чжан, Ц. Доминанты поэтического смысла в концептуально-семантическом пространстве «сердце» (на материале стихотворений поэтов 1990-х) / Ц. Чжан, О. И. Колесникова // Мир русского слова. – 2025. – № 3. – С. 53–61.

**CONTEMPORARY POETIC TEXT AND DISCOURSE AS A SEMANTIC SPACE FOR
THE OBJECTIFICATION OF THE CONCEPTS «MIND» AND «HEART»**

Scientific supervisor: Kolesnikova O. I., Doctor of Philology, Professor

Abstract. This article examines the problem of identifying the conceptual-semantic space formed in poetic discourse by the lexemes "heart" and "mind." To identify the linguistic methods of objectifying the two concepts that form a semantic binary complex with the lexemes "Mind" and "Heart," a cognitive-discursive approach was used, utilizing elements of discourse analysis and conceptual analysis of linguistic material. The study's material consists of approximately 300 facts extracted from the Poetic Subcorpus of the National Rhetorical Code of the Russian Federation. Three main methods for creating binary semantic complexes were identified: with the opposition of concepts, their unification, and with zero explication of their interaction.

Keywords: poetic text, discourse, semantic space, lexeme, concept.

Яковлева К. Н., Комягина О. В.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

butakovaolga@yandex.ru

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ВЛИЯНИЕ
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ
И МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЕГО НОСИТЕЛЕЙ**

Аннотация. В статье рассматривается роль китайского языка как уникальной лингвистической системы, оказывающей влияние на когнитивное развитие и формирование личности. На основе анализа современных теоретических подходов раскрывается понятие лингвистического формирования личности, особенности китайского языка как особой системы, а также его воздействие на мышление и мировоззрение. Делается вывод о том, что китайский язык следует рассматривать не только как средство коммуникации, но и как когнитивно-культурный инструмент, формирующий особый тип мировосприятия и когнитивного стиля.

Ключевые слова: китайский язык, когнитивное развитие, языковая личность, мировоззрение, иероглифическая письменность, тональная система.

Вопрос о том, каким образом язык влияет на личность и когнитивные процессы, является одним из центральных в современной лингвистике и психолингвистике. Начиная с работ В. фон Гумбольдта, который определял язык как «орган мышления», и до исследований отечественных учёных XX века, формируется идея о том, что язык не просто служит средством передачи информации, но и является основой для структурирования человеческого сознания. В этой связи китайский язык представляет особый интерес, так как

его структура радикально отличается от большинства европейских языков, а значит, и когнитивное воздействие носит специфический характер.

Понятие языковой личности в современной науке трактуется как совокупность когнитивных, культурных и коммуникативных характеристик человека, закреплённых в его языке. Оно отражает способность личности к восприятию, осмыслению и порождению речевой деятельности в определённой культурной среде. По определению Ю. Н. Караулова, языковая личность — это «совокупность способностей и характеристик человека, определяющих создание и восприятие речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности и глубиной смыслового наполнения» [Караулов, 2010]. Таким образом, язык не просто является инструментом общения, но и представляет собой отражение индивидуального и коллективного сознания.

Л. С. Выготский рассматривал речь как основополагающий психологический механизм формирования мышления. Он отмечал, что язык является не только средством выражения мысли, но и её носителем и организатором: «В процессе развития ребёнка язык перестаёт быть только средством общения и становится средством мышления» [Выготский, 1999]. Этот тезис стал фундаментом культурно-исторической концепции психического развития, в рамках которой языковая деятельность выступает центральным звеном формирования высших психических функций — памяти, внимания, воображения и логического мышления.

Дальнейшее развитие данной идеи получило в трудах А. А. Залевской, которая рассматривала овладение языком как интериоризацию его структур в когнитивную систему личности, то есть включение языковых закономерностей в механизмы переработки и хранения информации [Залевская, 1999]. По мнению исследовательницы, овладение языком ведёт к перестройке когнитивных процессов, в частности к развитию ассоциативного мышления и формированию речемыслительных стратегий, характерных для данной языковой культуры.

В отечественной психолингвистике подход к языковой личности активно развивали Е. Ф. Тарасов и А. А. Леонтьев, подчёркивая, что языковая личность проявляется в единстве когнитивного, мотивационного и поведенческого уровней. А. А. Леонтьев отмечал, что язык формирует «особую реальность сознания», определяющую способы восприятия, классификации и оценки окружающего мира [Леонтьев, 2003]. В этом контексте язык становится не только средством коммуникации, но и механизмом формирования индивидуального мировоззрения.

Современные когнитивные исследования (Е. С. Кубрякова, Н. Д. Арутюнова, А. В. Залевская) подтверждают, что языковая личность — это результат взаимосвязи языка, мышления и культуры. Кубрякова подчёркивает, что язык выполняет когнитивную функцию — он организует и хранит знания о мире, закреплённые в лексико-грамматических и семантических структурах [Кубрякова, 2004; Арутюнова, 1998]. Именно поэтому в рамках когнитивной лингвистики язык рассматривается как инструмент категоризации действительности: через систему понятий, метафор и культурных моделей он формирует уникальный способ восприятия мира.

Значительный вклад в развитие концепции языковой личности внесла И. А. Зимняя, которая акцентировала внимание на её коммуникативном аспекте. По её мнению, языковая личность включает мотивационно-прагматические установки, речевой опыт и уровень владения нормами культуры общения [Зимняя, 2001]. Это позволяет рассматривать языковую личность как динамическое образование, изменяющееся в зависимости от культурной среды, уровня образования и степени владения различными языковыми кодами.

В зарубежной науке аналогичные идеи нашли отражение в теориях Ноама Хомского и Эдварда Сепира. Хомский связывал языковую способность человека с врождёнными универсальными структурами сознания, которые определяют когнитивный потенциал и формируют способность к усвоению любой грамматической системы [Хомский, 1986]. Он рассматривал язык как внутренний механизм, основанный на универсальной грамматике,

обеспечивающей продуктивное мышление и творческое порождение речи. В свою очередь, Сепир и Уорф в рамках гипотезы лингвистической относительности подчёркивали, что язык формирует не только способ выражения мысли, но и сам тип мышления, создавая уникальную картину мира, характерную для каждого лингвокультурного сообщества [Sapir, 1929; Whorf, 1956]. Эти идеи оказали значительное влияние на развитие когнитивной лингвистики, психолингвистики и этнолингвистики второй половины XX века.

В современной лингвистике понятие языковой личности рассматривается как многомерное явление, объединяющее когнитивный, культурный и коммуникативный аспекты. Её формирование происходит в результате освоения языковой системы, что включает не только грамматические и лексические навыки, но и интериоризацию ценностно-смысловых структур культуры, закреплённых в языке. По мнению Е. С. Кубряковой, именно через язык человек усваивает способы категоризации мира, а лексико-семантическая система языка отражает базовые когнитивные модели общества [Кубрякова, 2004]. Таким образом, язык становится не просто средством коммуникации, но и инструментом когнитивного и культурного самоопределения личности.

Китайский язык в этом контексте представляет собой уникальную систему, формирующую особый когнитивный стиль и специфический тип языковой личности. Его влияние прослеживается как у носителей, так и у изучающих его как иностранный. Фонетическая организация китайского языка, основанная на тональной системе, развивает особую чувствительность к звуковым различиям и интонационным нюансам. Для носителей языка это естественная часть когнитивного опыта: способность различать тона формируется в раннем детстве и закрепляется на уровне восприятия речи. Современные нейролингвистические исследования показывают, что при восприятии тональных различий у носителей китайского языка активизируются зоны правого и левого полушарий, что свидетельствует о

более интегративном типе обработки звуковой информации [Wong et al., 2021].

Для изучающих китайский язык как иностранный овладение тональной системой является сложным когнитивным процессом, требующим развития слуховой памяти, внимания и способности к дифференциации высоты тона. Педагогические эксперименты показывают, что систематическая тренировка восприятия тонов способствует улучшению фонематического слуха и в целом положительно влияет на языковое и музыкальное восприятие обучающихся [Li & Zhang, 2019]. Таким образом, одна и та же характеристика языка для носителей становится элементом естественного когнитивного опыта, а для студентов — инструментом развития новых сенсорных и аналитических навыков.

Не менее важным является воздействие иероглифической письменности. В отличие от алфавитных систем, где графема соответствует фонеме, китайский иероглиф объединяет фонетическую и семантическую составляющие, выступая как визуально-когнитивный символ. Освоение иероглифов требует развитой зрительной памяти, способности к анализу структуры и синтезу смыслов. Психолингвистические исследования подтверждают, что чтение иероглифов активирует как языковые, так и зрительно-пространственные зоны мозга, усиливая связи между полушариями и развивая зрительно-образное мышление [Tan et al., 2005; Chen & Zhou, 2019].

Для изучающих китайский язык иностранцев работа с иероглифами становится мощным стимулом когнитивного развития. Процесс запоминания графем требует использования мнемотехники, анализа радикалов и ассоциативных стратегий. В результате формируются такие качества, как когнитивная гибкость, способность к структурированию информации и зрительно-образная память [Хазагеров, 2006; Wang & Zhang, 2018].

Грамматическая структура китайского языка также оказывает заметное влияние на когнитивные процессы. Поскольку в нём отсутствует развитая система флексий, грамматические отношения выражаются с помощью порядка

слов, служебных слов и контекста. Это формирует тип мышления, ориентированный на линейность, логическую связность и внимательность к ситуации общения. Для носителей языка такая структура становится естественным способом организации высказывания, а для изучающих требует перестройки привычных грамматических схем, что стимулирует развитие аналитического и причинно-следственного мышления [Zhou & Li, 2020].

Особое внимание исследователи уделяют влиянию китайского языка на мировоззрение и ценностные установки. Язык тесно связан с философскими и культурными традициями Китая, которые в течение тысячелетий формировали образ мышления через систему устойчивых выражений, идиом и чэньюй. Последние восходят к конфуцианской, даосской и буддийской философии и закрепляют в сознании носителей идеи гармонии, умеренности, уважения к иерархии и следованию традиции [Вежбицкая, 1996; Wang & Sun, 2018]. Для носителей языка чэньюй — это не просто стилистические единицы, а часть культурного кода, регулирующего поведение и мышление. Для изучающих язык иностранцев они становятся ключом к пониманию иной картины мира и формированию межкультурной компетенции, необходимой для успешной коммуникации в глобализированном обществе [Yang & Korneev, 2022].

Китайский язык можно рассматривать как когнитивно-культурную систему, объединяющую фонетические, графические, грамматические и семантические компоненты [Лю Цзинюй, Корнеева Л. И., 2022]. Он развивает память, внимание, слуховую и зрительную чувствительность, формирует аналитическое и образное мышление, а также закрепляет культурные ценности через языковые и философские категории. Влияние китайского языка на личность проявляется не только в когнитивной перестройке, но и в формировании особого мировосприятия, основанного на синтезе логического и интуитивного мышления, что делает его важнейшим фактором когнитивного и культурного развития современного человека.

Теоретический анализ показывает, что китайский язык является уникальным фактором когнитивного и личностного формирования. Его

специфика проявляется в сочетании тональной системы, иероглифической письменности и аналитической грамматики, которые в совокупности формируют особый когнитивный стиль. Для носителей языка это выражается в естественном развитии фонематического слуха, зрительной памяти и аналитического мышления. Для изучающих китайский язык иностранцев процесс освоения становится источником когнитивной перестройки, способствующей развитию гибкости мышления и формированию межкультурной компетенции.

Китайский язык можно рассматривать как инструмент, который не только обеспечивает коммуникацию, но и задаёт модели мышления и мировосприятия. Его изучение открывает возможность для расширения когнитивных горизонтов, формирования толерантности и межкультурного понимания. В условиях глобализации и усиления роли Китая в мировом сообществе исследование когнитивных и культурных эффектов китайского языка приобретает особую актуальность как для лингвистики и психолингвистики, так и для педагогики и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 895 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. — М.: Русские словари, 1996. — 416 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учебник. — М.: РГГУ, 1999. — 381 с.
5. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. — 432 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М.: ЛКИ, 2010. — 264 с.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения; роль языка в познании мира. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
8. Леонтьев А. А. Психолингвистика. — М.: Смысл, 2003. — 312 с.
9. Лю Цзинюй, Корнеева Л. И. *Об особенностях обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в российском вузе* // Вестник Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. — Екатеринбург: УрФУ, 2022. — Т. 24, № 4. — С. 112–121.
10. Хазагеров Г. Г. Основы терминоведения и теории коммуникации. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 407 с.
11. Хомский Н. Знание языка: его природа, происхождение и использование. — М.: Прогресс, 1986. — 334 с.
12. Sapir E. The Status of Linguistics as a Science // *Language*. — 1929. — Vol. 5. — P. 207–214.

13. Tan L. H., Liu H., Perfetti C. A. How Reading Chinese in Different Scripts Affects the Brain: A Cognitive Neuroscience Perspective // *Human Brain Mapping*. — 2005. — Vol. 25. — P. 83–91.
14. Wang Y., Sun L. Cultural cognition in Chinese idioms: harmony and hierarchy in Confucian discourse // *Asian Culture and History*. — 2018. — Vol. 10(2). — P. 44–58.
15. Wang Y., Zhang L. Cognitive effects of Chinese character learning on visual memory // *Journal of Psycholinguistic Research*. — 2018. — Vol. 47(5). — P. 1054–1072.
16. Whorf B. L. *Language, Thought, and Reality*. — Cambridge, MA: MIT Press, 1956. — 278 p.
17. Wong P. C. M., Zhang Y., Chen H. C. Neural correlates of pitch perception in tonal language speakers // *Frontiers in Psychology*. — 2021. — Vol. 12. — Article 674321.
18. Zhou Y., Li S. Analytic thinking in Chinese syntax acquisition // *Language and Cognition*. — 2020. — Vol. 12(4). — P. 621–640.

Iakovleva K. N., Komyagina O. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

LINGUISTIC PERSONALITY DEVELOPMENT: THE INFLUENCE OF THE CHINESE LANGUAGE ON THE COGNITIVE ABILITIES AND WORLDVIEW OF ITS SPEAKERS

Abstract. The article examines the role of the Chinese language as a unique linguistic system influencing cognitive development and personality formation. Based on the analysis of modern theoretical approaches, the concept of linguistic personality, the specific features of the Chinese language as a system, and its impact on thinking and worldview are revealed. It is concluded that the Chinese language should be considered not only as a means of communication but also as a cognitive-cultural tool shaping a specific type of world perception and cognitive style.

Keywords: Chinese language, cognitive development, linguistic personality, worldview, hieroglyphic writing, tonal system.

Яушева П. С., Мосягина М. С.

Мордовский Государственный Университет

им. Н. П. Огарёва, Россия

yaushevap@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ МЕТАФОР

В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

(НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА "THE RESIDENT")

Аннотация. В статье рассматривается роль пространственных метафор как инструмента репрезентации абстрактных концепций в англоязычном медиадискурсе. Цель исследования – определить виды пространственных метафор и их функции в структурировании текста. Материалом послужили статьи рубрик Art and Culture и Beauty and Health журнала The Resident. Применялись методы когнитивного и дискурс-анализа. Выявлены и проанализированы четыре ключевые категории пространственных метафор (движения, границ, вертикали и горизонталь). Результаты показывают, что пространственные метафоры организуют повествование, формируют целостное восприятие медиатекста и усиливают его образность.

Ключевые слова: метафора, пространственная метафора, медиадискурс, дискурс-анализ, когнитивная лингвистика.

Метафоры являются важным лингвистическим инструментом для создания образов и идей в языке. Они способствуют пониманию сложных идей, устанавливая связи между различными концепциями.

Акцент на взаимодействии концептов и переносе смыслов отражен в определении, предложенном венгерским лингвистом З. Кевечешем. По его мнению, метафора – это «понимание одной концептуальной области через призму другой концептуальной области» [Kövecses, 2002, p. 3]. Данное определение подчеркивает когнитивную природу метафоры, рассматривая ее как инструмент осмысления абстрактных понятий посредством их соотнесения с более конкретными сферами опыта.

Пространственные метафоры представляют собой значимый лингвистический инструмент, основанный на когнитивной способности человека не только понимать сложные и абстрактные концепции, но и проецировать их при помощи пространственных образов. Существенный вклад в развитие и исследование теории когнитивных метафор внесли Дж. Лакофф и М. Джонсон в своей работе «Метафоры, которыми мы живем» [Лакофф, Джонсон, 2004], где пространственные метафоры рассматриваются как один из фундаментальных механизмов конструирования и организации человеческого мышления.

Восприятие метафоры как инструмента, тесно связанного с человеческим опытом, подтверждается закреплением пространственных метафор в нашей физической и культурной среде. По этому поводу Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают: «Пространственные метафоры коренятся в нашем физическом и культурном опыте, а не устанавливаются произвольным образом. Метафора может служить средством понимания концепта только благодаря своей эмпирической природе» [Лакофф, Джонсон, 2004, с. 42]. В данном контексте эффективность пространственных метафор не является результатом случайного или произвольного выбора значений. Наше восприятие мира формируется через непосредственное взаимодействие с окружающей действительностью, а пространственные категории становятся естественным способом осмысления и выражения абстрактных идей.

Пространственные метафоры играют важную роль и в контексте медийного дискурса, способствуя наглядному представлению абстрактных идей. Их использование позволяет авторам упрощать сложные нарративы и одновременно обогащать их эмоциональным содержанием, что повышает выразительность и коммуникативную эффективность медиатекстов.

Журнал The Resident [The Resident, 2025] ориентирован на состоятельную, образованную и культурно ангажированную аудиторию, предлагая материалы, охватывающие широкий спектр тем, значимых для современной городской жизни. Наиболее востребованными рубриками издания являются разделы, посвященные искусству, моде, здоровью, гастрономии и финансам. В рубрике Art and Culture публикуются обзоры выставок, интервью с деятелями искусства и аналитические статьи, фиксирующие актуальные культурные тенденции. Тематика Beauty and Health охватывает физическое и психическое благополучие, опираясь на научные данные и мнения экспертов. Тематическое многообразие создает широкую платформу для репрезентации пространственных метафор, которые адаптируются к жанру и задачам конкретного дискурса.

Анализ статей, опубликованных в журнале The Resident, позволяет выделить и классифицировать основные типы пространственных метафор. К ним относятся метафоры движения, метафоры границ, а также вертикальные и горизонтальные метафоры. Дальнейшее исследование будет опираться на данную классификацию при рассмотрении конкретных примеров из медийного дискурса.

Статьи рубрики «Art and Culture» журнала The Resident демонстрируют широкий спектр пространственных метафор, отражающих динамику культурной жизни. Метафоры движения преобладают в текстах данного раздела, отражая динамику, изменения, переходы и распространение культурных явлений и всего, что их сопровождает. Одним из примеров репрезентации культурных процессов посредством пространственной метафоры служит описание фестиваля как формы движения: «As the festival continues to expand and redefine live music experiences, one thing remains clear:

this is more than a concert – *it's a movement*» [The Resident, 2025]. Используемое выражение «*it's a movement*» придает событию динамический и трансформационный характер, представляя фестиваль не как разовое мероприятие, а как силу, способную формировать культурную среду и влиять на развитие музыкальной сцены. В данном случае фестиваль предстает не как отдельное событие, а как процесс, обладающий движением и потенциалом культурной трансформации.

Следующей значимой категорией являются метафоры границ, которые также широко представлены в медиадискурсе. В одном из текстов подчеркивается стремление сделать событие открытым для семейной аудитории: «the event a welcoming experience for families, ensuring the next generation of artists *has a place in the conversation*» [The Resident, 2025]. Метафора «*has a place in the conversation*» служит метафорическим обозначением «пространства», в котором художники могут вносить свой вклад в развитие и формирование творческого сообщества. Такая метафора формирует образ открытых границ и доступного культурного пространства, подчеркивая идею инклюзивности и преемственности в искусстве.

Следующей, менее распространенной в проанализированных материалах, категорией выступают вертикальные метафоры, отражающие идеи возвышения, стремления к признанию и формирования определенной иерархии. В качестве примера можно привести использование вертикальной метафоры в следующем контексте: «The museum's mission is clear: to preserve and *elevate graffiti* as a legitimate and influential art form, one that continues to inspire global youth culture, disrupt aesthetic norms, and spark critical dialogue» [The Resident, 2025]. Коллокация «*elevate graffiti*» символизирует стремление музея повысить статус граффити и признать его как самостоятельное и значимое направление в искусстве.

Горизонтальные метафоры встречаются в медиатекстах реже, однако они также служат индикаторами художественных и культурных взаимосвязей между различными социальными слоями и эпохами: «Luxury watchmaker Audemars Piguet – a longtime patron of Montreux Jazz Festival in Switzerland –

continued its legacy of supporting world-class artistry» [The Resident, 2025]. Метафора используется для репрезентации преемственности и устойчивости культурных традиций, подчеркивая, что компания выступает не как инициатор разового события, а как хранитель длительной и значимой традиции поддержки искусства.

В статьях раздела Beauty and Health также широко представлены метафоры, соответствующие выделенным типологическим группам. Наиболее частотными среди них являются метафоры движения, отражающие переход к состоянию гармонии, восстановления или внутреннего обновления. Метафоры движения нередко обозначают переход между состояниями или жизненными фазами: «Spring becomes the catalyst, inviting *us to step away from the noise and into a more deliberate, grounded way of life*» [The Resident, 2025]. Выражение «*us to step away from... into...*» служит для описания перехода от одной жизненной фазы к другой, в данном случае от динамичной и напряженной жизни к более спокойной.

Наряду с метафорами движения, в текстах встречаются и метафоры границ, обозначающие выход за пределы нормы или обыденного опыта: «The Ame Spa & Wellness Collective *goes above and beyond the ordinary spa offerings*» [The Resident, 2025]. Метафора «*goes above and beyond*» акцентирует идею исключительности и превосходства над стандартным уровнем оздоровительных практик.

Метафоры вертикали в контексте красоты и благополучия часто используются для описания процессов улучшения, совершенствования и достижения внутренней гармонии. Такой подход позволяет выделить важные и необходимые элементы, необходимые для поддержания здоровья и благополучия человека. Один из примеров, иллюстрирующих данную категорию метафор: «Step into a world where elegance and relaxation converge, where every moment is dedicated to *elevating your senses and well-being*» [The Resident, 2025]. Фраза «*elevating your senses*» метафорически описывает процесс «возвышения» чувственного и физического состояния человека,

придавая ему значение движения вверх – к более высокому уровню самочувствия и внутреннего равновесия.

Метафоры горизонтали встречаются в медиадискурсе реже по сравнению с другими типами, однако заслуживают внимания в рамках анализа. Ниже приведены примеры, демонстрирующие их использование: «The founders are committed to *expanding their presence* in the luxury real estate and high-end gifting spaces, and their vision is clear: to dominate the luxury candle market» [The Resident, 2025]. С помощью метафоры «*expanding their presence*» автор акцентирует внимание на скором доминировании продукта в определенных областях.

Резюмируя сказанное, пространственные метафоры представляются ключевым элементом когнитивной лингвистики. Журнал «The Resident» активно использует пространственные метафоры движения, границ, вертикальные и горизонтальные метафоры в основных тематических разделах своих публикаций. Анализ статей показывает, что метафоры служат одновременно двум целям: они структурируют повествование и организуют текст, а также формируют единое понимание и интерпретацию аудиторией культурных, социальных и экономических явлений. К тому же, использование подобных метафор помогает авторам создавать запоминающиеся образы, что способствует лучшему восприятию и пониманию информации читателем. Таким образом, пространственные метафоры являются важной составляющей медиадискурса, которая сочетает в себе когнитивные механизмы восприятия и художественную силу слов и текста.

Литература

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. – New-York: Oxford University Press, 2002. – 285 p.
3. The Resident [Электронный ресурс] – URL: <https://resident.com> (дата обращения: 15.04.2025)

**THE REALIZATION OF SPATIAL METAPHORS IN THE ENGLISH-LANGUAGE
MEDIA DISCOURSE (BASED ON THE RESIDENT MAGAZINE)**

Abstract. The article examines the role of spatial metaphors as a tool for representing abstract concepts in English-language media discourse. The aim of the research is to identify the types of spatial metaphors and their functions in text structuring. The research material includes articles from the Art and Culture and Beauty and Health sections of The Resident magazine. The study employs methods of cognitive and discourse analysis. Four key categories of spatial metaphors (movement, boundaries, verticality, and horizontality) have been identified and analyzed. The results show that spatial metaphors structure the narrative, shape the holistic perception of media texts, and enhance their imagery.

Keywords: metaphor, spatial metaphor, media discourse, discourse analysis, cognitive linguistics.

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА И ПЕРЕВОДА

Беленов Н. В.

Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия

belenov82@gmail.com

ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ АПЕЛЛЯТИВНАЯ ЛЕКСИКА

БОЛДАСЬЕВСКОГО ГОВОРА ЭРЗЯ-МОРДОВСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается один из важнейших лексических кластеров любого говора – географическая апеллятивная лексика; в данном исследовании: эрзянского населения села Болдасьево Николаевского района Ульяновской области. Описывается состав данного кластера, проводится сравнительный анализ географических терминов болдасьевского говора как с аналогичными терминами родственных эрзянских говоров, так и с соответствующими данными по другим говорам мордвы-эрзи. Статья базируется на полевых материалах автора, полученных в ходе работы в эрзянских сёлах Самарской, Оренбургской и Ульяновской областей на протяжении сезонов 2015 – 2025 гг.

Ключевые слова: географическая терминология, топонимика, лексикология, мордва, эрзя-мордовский язык, Ульяновская область, Болдасьево

Мордва-эрзя Николаевского района Ульяновской области по своим языковым особенностям делится на две неравные группы. Первая, крупная, объединяет в себе эрзянское население сёл Баевка, Давыдовка, Телятниково, Барановка, Болдасьево, Губашево, Андреевка и Славкино. Вторая группируется вокруг села Мордовский Канадей.

Полевые исследования, проведённые нами в августе 2025 года, выявили, с одной стороны, однородность географической терминологии эрзянских говоров сёл первой группы, с другой стороны позволили наметить некоторые различия в данном кластере. Последние обусловлены, в первую очередь, различной степенью русификации рассматриваемых говоров, при этом какие-то отличия можно отнести и на счёт изначальной дифференциации мордовского населения, предкового для эрзян Николаевского района.

Судя по сведениям из разнородных источников, эрзянское население первой группы Николаевского района складывалось в течение нескольких столетий. Основная масса переселенцев появилась здесь в начале XVIII века, что подтверждается архивными документами, но какие-то мордовские группы проживали на этой территории и ранее. Сам ойконим Болдасьево, насколько можно судить по архивным данным, является перенесённым переселенцами с

территории Алатырского уезда (ныне в Ичалковском районе Республики Мордовия). Нельзя исключать и мокшанский – либо псевдомокшанский – субстрат, поскольку в эрзянских говорах данной группы нами отмечены как лексические мокшанизмы, так и ряд фонетических явлений, которые могут являться следствием воздействия мокшанского языка. Отчасти данные явления получили отражение и в географической терминологии рассматриваемых эрзянских говоров.

Ниже мы приводим перечень географических терминов, встречающихся в болдасьевском говоре эрзя-мордовского языка и их значения в данном говоре.

Лей – ‘река’ и ‘родник’, в устойчивом словосочетании *лей чуди* – ‘течение’. Термин *лей*, судя по полученным нами данным, ранее бытовал во всех (либо почти во всех) говорах рассматриваемой группы. В настоящее время он отсутствует в телятниковском и баевском говорах, однако информанты в Телятниково указывали нам на то, что термин *лей* у них не бытует, а у эрзян в Баевке он есть. То же говорили и информанты в Давыдовке, которые связывали утрату данного термина в баевском говоре с отсутствием в их окрестностях речек определённого типа, которые и обозначаются в местных говорах данным термином. Здесь требуется пояснение, что в Давыдовке *лей* – не только термин, но и имя собственное небольшого ручья. Наконец, в Баевке имеется топоним *Гулей*, в составе которого данный термин ясно читается. Отметим также, что современное литературно-письменное эрзянское *лей* в значении ‘река (вообще)’, редко встречается в эрзянских говорах Самарской, Оренбургской и Ульяновской областей. В ряде говоров он не фиксируется совсем (при этом часть таких случаев определённо приходится на утрату данного термина за последние несколько столетий, в других случаях есть основания полагать, что он отсутствовал в говорах изначально). В большинстве исследованных нами говоров указанных территорий термин *лей* имеется, но его семантика отличается от принятой в литературно-письменном эрзянском языке. Подробнее об этом мы пишем в специальных работах по топонимии

отдельных эрзянских сёл [2]. Другие географические объекты данным термином в эрзянских говорах обозначаются очень редко, чаще такое отождествление может встретиться в топонимии: *Сисемлей* – пруд в окрестностях Коноваловки (ПМА, Самарская область, Борский район, Коноваловка, 2019) [1]; *Андомалей* – поле в окрестностях Сенькино (ПМА, Самарская область, Шенталинский район, Сенькино, 2019) и связано со смысловым переходом.

Лисьма – ‘колодец’. Это один из наиболее устойчивых в географической терминологии эрзянских говоров терминов. Так, он встречается даже в русских говорах обрусевшей мордвы-эрзи, где встречаются лишь отдельные эрзянские лексемы – например, в говоре жителей села Сухие Аврали Самарской области (ПМА, Самарская область, Елховский район, Сухие Аврали, 2022). В говорах рассматриваемой группы идентичен литературно-письменному эрзянскому термину. Употребление термина лисьма в топонимии, в целом, соответствует таковому в большинстве этнотерриториальных групп мордвы-эрзи Среднего Поволжья.

Эрькине – ‘озеро’, также употребляется и в значении ‘пруд’. Данный термин представляет собой уменьшительную форму от широко распространённого в эрзянских говорах *эрьке* – ‘озеро’: *эрьке* + аффикс уменьшительности *не*. В форме *эрькине* термин также известен у толкайской мордвы, где употребляется в значениях ‘река’, ‘небольшая речка’. Термин *лей* в большинстве толкайских говоров мордвы-эрзи утрачен.

Латки – ‘овраг’. Данный географический термин в местных эрзянских говорах отражает частичную редукцию финального гласного, о которой мы говорили выше. Здесь считаем нелишним отметить, что в новоурметьевском говоре эрзя-мордовского языка, часть носителей которого сохраняет мокшанское самосознание, данный термин имеет форму *латкы* (ПМА, Самарская область, Челно-Вершинский район, Токмакла, 2023).

Пандо – ‘гора’. Данный географический термин в болдасьевском говоре совпадает с литературно-письменной эрзянской формой. В говорах

мордовских языков лексема *панда* / *пандо* часто маркирует даже небольшие возвышенности.

Пакся – ‘поле’. Данный географический термин в болдасьевском говоре также совпадает с литературно-письменной эрзянской формой. Он является одним из старейших тюркских заимствований в мордовских языках [3].

Веле – ‘деревня’. Термин также относится к наиболее устойчивым в эрзянских говорах, иногда встречаются его фонетические и акцентологические вариации – *виле*, *вяле*, но не в говорах данной группы.

Зёлт – ‘пруд’. Помимо болдасьевского говора, термин встречается также у эрзянского населения Барановки и, по неподтверждённым данным, Губашево. Информанты в Телятниково упоминали, что ранее лексема *зёлт* бытовала и в говоре эрзян села Давыдовка (ПМА, Ульяновская область, Николаевский район, Телятниково, 2025).

Вообще надо отметить, что изоглосса распространения термина *зёлт* в эрзянских говорах проходит западнее, по территории Камешкирского района Пензенской области. Однако, если подобные лексические факты будут выявлены и в других эрзянских говорах Ульяновской, Пензенской и Саратовской областей, вероятно, её нужно будет скорректировать, сместив на юго-восток.

Ульця – ‘улица’. Адаптированное заимствование из русского языка, получил распространение в связи с изменением типа застройки в мордовских сёлах. Собственно эрзянский термин *куринка*, как в болдасьевском говоре, так и в эрзянских говорах данной группы в целом, имеет сравнительно меньшее распространение, чем в эрзянских говорах Заволжья.

Калмо ланго – ‘кладбище’. В говорах данной группы это один из наиболее однородных географических терминов, встречается лишь вариация *калмо ланге*, обусловленная частичной редукцией гласных в финалях слов, которая в той или иной степени присуща всем говорам данной группы. Лексема *калмозырь* здесь известна лишь в значении ‘старое кладбище неэрзянского населения’. В частности, так назывался известный местным жителям древний могильник у села Губашево (точная датировка не

установлена, поскольку археологические исследования не проводились), то же название носит старое, считающееся мокшанским кладбище в окрестностях села Телятниково.

Подводя краткий итог, отметим, что многие географические термины, сохранившиеся до настоящего времени в болдасьевском говоре, по-видимому, в остальных эрзянских говорах района были вытеснены русскими заимствованиями, либо забыты. В настоящее время данное село является достаточно уединённым, однако, этого нельзя сказать о временах ещё совсем недавних.

Так, в близлежащей Барановке находилась одна из старейших в округе церквей, к которой были приписаны окрестные мордовские деревни, в самом Болдасьево была открыта церковно-приходская школа, основательное здание которой и поныне украшает окраину села.

Далее, в советское время, с 1928 года центр района также был в Барановке, до 1930 года и в период 1935 – 1956 гг. Таким образом, если и списывать сохранность болдасьевского говора на относительную удалённость от административных центров, то тогда приходится признать, что переломным моментом в русификации местных эрзянских говоров был период, начиная с 60-ых гг. XX века.

Кроме того, можно отметить, что фонетически болдасьевский говор испытал ту же редукцию гласных, что и прочие говоры мордвы-эрзи рассматриваемой группы. Соответственно, если предполагать мокшанский (или псевдомокшанский) субстрат, то он должен быть для этих сёл общим, либо остальные говоры претерпевали те же фонетические изменения ввиду ареальной близости, но изменения эти находили отражение в них неравномерно.

Литература

1. Беленов Н.В. Географическая лексика коноваловского говора эрзя-мордовского языка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2021. №18. С. 498–511
2. Беленов Н.В. Топонимическое пространство эрзянского села Багана Самарской области: лексико-семантический и структурно-сопоставительный анализ // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 21, № 2. С. 26–42
3. Цыганкин Д.В., Мосин М.В. Этимологиянь валкс. Саранск: Издательство Мордовского университета, 2015. 228 с.

**GEOGRAPHICAL APPELLATIVE LEXICON OF THE BOLDASIEVSKY DIALECT OF
THE ERZYA-MORDOVIAN LANGUAGE**

Abstract. The article examines one of the most important lexical clusters of any dialect – geographical appellative vocabulary; in this study: the Erzya-Mordovian population of the village of Boldasievo, Nikolaevsky district, Ulyanovsk region. The composition of this cluster is described, and a comparative analysis of the geographical terms of the Boldasievsky dialect is carried out both with similar terms of the Boldasiev dialect and with similar terms of related Erzya-Mordovian dialects and with corresponding data on other Erzya-Mordovian dialects. The article is based on the author's field materials obtained during his work in the Erzya-Mordovian villages of the Samara, Orenburg and Ulyanovsk regions during the 2015-2025 seasons.

Keywords: geographical terminology, toponymy, lexicology, Mordva, Erzya-Mordovian language, Ulyanovsk region, Boldasievo

Гладышева А. С.

Самарский государственный социально-педагогический университет,

Россия

gladyshevaanna1111@gmail.com

КЛАССИФИКАЦИЯ ОНИМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА

Научный руководитель: Ключина А. М., д-р филол. наук, профессор

Аннотация. В статье приводится классификация онимов в произведениях Дж. Р. Р. Толкина ("The Hobbit, or There and Back Again", "The Lord of the Rings", "The Silmarillion"). Имена собственные в произведениях писателя отражают как внутреннюю логику созданного им мира, так и авторскую установку на имитацию подлинной истории и мифологии. В произведениях Дж. Р. Р. Толкина встречаются онимы различных типов (антропонимы, топонимы, этнонимы, космонимы, артефактонимы и др.) но чаще всего встречаются антропонимы и топонимы, а реже всего — космонимы.

Ключевые слова: оним, антропоним, топоним, этноним, космоним, артефактоним.

Наше исследование связано с ономастикой, поэтому начнем с того, как это понятие определяли разные ученые. Т. В. Шмелева дала такое определение: "Ономастика — раздел лингвистики, изучающий имена собственные (антропонимы, топонимы, гидронимы и др.)" [Шмелева, 2013].

В. Н. Ярцева определяет ономастику как раздел языкознания, изучающий имена собственные [Ярцева, 1990].

W. F. H. Nicolaisen дает такое определение: «Ономастика — это интеллектуальное направление, которое изучает всевозможные имена, не

просто как раздел лингвистики, но и включает в себя несколько смежных экстралингвистических дисциплин» [Nicolaisen, 2015].

Таким образом, ученые дают схожие определения понятию "ономастика".

Т. В. Шмелева делит имена собственные на антропонимы — имена людей, к которым относятся личные имена (например, Иван, Мария), фамилии (Петров, Смирнова), отчества; топонимы — названия географических объектов (названия городов, деревень, рек, гор); гидронимы — названия водных объектов; орнитонимы, флористонимы и др [Шмелева, 2013].

А. В. Суперанская выделяет предметно-номинативную классификацию, то есть по типу обозначаемого объекта.

Ниже приведем её основные группы и подгруппы:

1. Имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые:

- антропонимы (индивидуальные и групповые: фамилии, имена, отчества, псевдонимы, прозвища);
- зоонимы (имена / клички животных, и в групповой форме);
- мифонимы (имена вымышленных объектов, фигур мифов, литературной фантазии);

2. Именования неодушевлённых предметов:

- топонимы (географические объекты: города, реки, горы и т. д.);
- космонимы и астронимы (названия небесных тел, созвездий);
- фитонимы (растения);
- хрематонимы (названия предметов материальной культуры);
- названия средств передвижения;
- сортовые и фирменные названия (названия сортов растений, торговых марок и пр.);

3. Собственные имена комплексных объектов/ абстрактных или социальных явлений:

- названия предприятий, учреждений, обществ, объединений;
- названия органов периодической печати (газет, журналов);
- хрононимы — имена исторически значимых отрезков времени;

- названия праздников, торжеств, юбилеев;
- названия мероприятий, кампаний, войн;
- названия произведений литературы и искусства;
- фалеронимы — названия орденов и медалей;
- документонимы — названия важных документов/ законов и др.;
- названия стихийных бедствий.

Также А. В. Суперанская рассматривает и другие признаки классификации: по происхождению (естественные vs искусственные имена), по масштабу (макро / микро), хронологическая, стилистическая и др. [Суперанская, 1973].

Таким образом, у А. В. Суперанской более подробная классификация имен собственных.

Источники возникновения имён собственных могут быть следующие: мифологические и религиозные мотивы, профессиональные или социальные признаки, географические особенности, исторические события [Шмелева, 2013].

Т. В. Шмелева выделяла следующие функции имён: идентификация объекта, передача культурных и исторических ценностей, обеспечение коммуникации [Шмелева, 2013].

А. И. Носкова отмечала эмоциональную, экспрессивную и прагматическую функции имён собственных [Носкова, 2022].

Особенностями формирования и развития имён собственных считают модификацию под влиянием языковых изменений, заимствования из других языков, создание новых имён в связи с историческими событиями или культурными тенденциями [Шмелева, 2013].

Обзор научной литературы позволяет выделить следующие методы исследования ономастики: лингвистический анализ, историко-культурный подход, статистический анализ [Шмелева, 2013].

Онтология художественного мира Дж. Р. Р. Толкина во многом формируется через онимы, которые становятся не просто средствами номинации, но и важными элементами семантической, культурной и

мифопоэтической структуры текста. Имена собственные в произведениях писателя отражают как внутреннюю логику созданного им мира, так и авторскую установку на имитацию подлинной истории и мифологии. Анализ языкового материала позволяет отметить, что в «Хоббите», «Властелине колец» и «Сильмариллионе» мы встречаем онимы различных типов: антропонимы, топонимы, этнонимы, космонимы, артефактонимы и др. Каждая группа выполняет особую функцию — от обозначения персонажей и локусов до выражения сакральных смыслов и символической организации повествования.

Систематизация и классификация онимов в произведениях Дж. Р. Р. Толкина позволяют выявить закономерности их структурного построения, семантической наполненности и функционального распределения в тексте. Такой анализ не только проясняет механизмы художественной номинации, но и способствует более глубокому пониманию авторской концепции «вторичного мира», в котором имя играет роль ключевого культурного и мифотворческого кода.

В произведении “The Hobbit, or There and Back Again” нами обнаружено 64 онима. Из них 26 антропонимов (Bilbo Baggins, Gandalf, Gollum и т.д.) (40.63%), 19 топонимов (Hobbiton, The Shire, Bag End и т.д.) (29.69%), 8 этнонимов (Hobbits, Dwarves, Elves и т. д.) (12.5%), 5 артефактонима (Arkenstone, Sting, Orcrist, Glamdring, Mithril coat) (7.81%), 4 зоонима (The Lord of the Eagles, Roäc, The thrush, Wargs) (6.25%), 2 космонима (The Moon, The Sun) (3.13%). Можно сделать вывод, что в книге “The Hobbit, or There and Back Again” из онимов больше всего антропонимов (26 единиц, 40.63%), а меньше всего космонимов (2 единицы, 3.13%).

В романе “The Lord of the Rings” 122 онима: 45 топонимов (The Shire, The Prancing Pony, Mordor и т.д.) (36.89%), 44 антропонима (Frodo Baggins, Gandalf, Legolas и т. д.) (36.07%), 13 этнонимов (Hobbits, Elves, Dwarves и т.д.) (10.66%), 9 артефактонимов (The One Ring, The Three Rings, Andúril и т.д.) (7.38%), 7 мифонимов (Lúthien, Eärendil, Valar и т.д.) (5.74%), 4 космонима (The Sun, The Moon, Stars of Elbereth, Gil-Estel) (3.28%). Таким образом, в

произведении “The Lord of the Rings” больше всего топонимов (45 единиц, 36.89%), а меньше всего космонимов (4 единицы, 3.28%).

В сборнике “The Silmarillion” 130 онимов: 38 антропонимов (Galadriel, Bëor, Azaghâl и т.д.) (29.23%), 37 топонимов (Middle-earth, Aman, Gondolin и т.д.) (28.46%), 29 теонимов и мифонимов (Sauron, Olórin, Curumo и т.д.) (22.31%), 15 этнонимов (Dwarves, Ents, Eagles и т.д.) (11.54%), 6 артефактонимов (Silmarils, Anglachel, Nauglamír, Ring of Barahir, Dragon-helm of Dor-lómin, Elessar) (4.62%), 5 космонимов (Arda, Eä, Sun, Moon, Stars) (3.85%). Можно сделать вывод, что в книге “The Silmarillion” больше всего антропонимов (38 единиц, 29.23%), меньше всего космонимов (5 единиц, 3.85%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в произведениях Дж. Р. Р. Толкина встречаются онимы различных типов (антропонимы, топонимы, этнонимы, космонимы, артефактонимы и др.) но чаще всего встречаются антропонимы и топонимы, а реже всего — космонимы.

Литература

1. Носкова А. И. Этимология и текстовые функции имени собственного личного (на материале английского языка). [Электронный ресурс]. URL: https://www.dissercat.com/content/etimologiya-i-tekstovye-funktsii-imeni-sobstvennogo-lichnogo-na-materiale-angliiskogo-yazyka?utm_source=.com (дата обращения: 04.10.2025)
2. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. [Электронный ресурс]. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/o1WS0_ZkAecmSxc7QBZ95rv8rr8HCT8bIVua9_aJO-nuR53_JFosnpVRS_YnF84XzC6a78lenMDtjzIs8_kFdfN2n4nZ8FueKfwK72j7MkN2dczDmJ8-Aw/Superanskaya_A_V_Obschaya_teoria_imeni_sobstvennogo.pdf (дата обращения: 19.09.2025)
3. Шмелева Т. В. Ономастика. [Электронный ресурс]. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/PF2mbQxaW2GmIng96lM-PSe10uNBGkzaqBpPsao_0B3XOQVHKLXPAJ2KS7FTl3w0XtYq71Mr2Zvb0xbbo-QBoJNd2u4QfXc65Q-clIKMmQnlK8sC748z7w/Shmeleva_T_V_Onomastika.pdf (дата обращения: 16.09.2025)
4. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://tapemark.narod.ru/les/index.html> (дата обращения: 04.10.2025)
5. Nicolaisen W. F. H. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition). [Электронный ресурс]. URL: https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/onomastics?utm_source=.com (дата обращения: 04.10.2025)

Gladysheva A. S.

Samara State University of Social Sciences and Education, Russia

CLASSIFICATION OF ONYMS IN THE WORKS OF J. R. R. TOLKIEN

Scientific supervisor: Klyushina A. M. Doctor of Philology, Professor

Abstract. The article provides a classification of onyms in the works of J. R. R. Tolkien (“The Hobbit, or There and Back Again”, “The Lord of the Rings”, “The Silmarillion”). Proper names in

the writer's works reflect both the inner logic of the world he created and the author's attitude towards imitating true history and mythology. In the works of J. R. R. Tolkien, there are various types of onyms (anthroponyms, toponyms, ethnonyms, cosmonyms, artefactonyms, etc.), but most often there are anthroponyms and toponyms, and less often cosmonyms.

Keywords: onym, anthroponym, toponym, ethnonym, cosmonym, artefactonym.

Гашимова Н. П.

Университет «Азербайджан», Баку, Азербайджан

PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AND DIFFICULTIES IN THEIR TRANSLATION

Abstract. This article explores the theoretical foundations and practical challenges of phraseological units (PUs) within the framework of linguistics and translation studies. It argues that phraseological units are not merely stable syntagms but are expressive language units that convey either positive or negative attitudes.

Keywords: unit; phraseology; proverb; idiom; translation

Performing the function of expressing an attitude, a phraseological unit has either a positive or negative connotation. An attitude cannot be neutral, it must be either positive or negative. If in one or another language a certain phraseological unit gives a neutral impression from a stylistic point of view, then its expressive capacity weakens, and as it is used, the expression of the language unit generally weakens. Or if the syntagm that we call a phraseological unit is inherently devoid of expression, then this syntagm is not a phraseological unit, but simply a stable word combination. Syntagms that arise as a result of the heterogeneity of the language code and the asymmetric nature of the linguistic sign are secondary nominative units. The main function of a secondary nominative unit is to express a positive or negative attitude. By origin, secondary nominative units, including phraseological units, are expressive units of the language.

The theoretical analysis is based on the language system and semiotic laws. Based on these laws and theoretical principles, we should consider only those stable and reproducible syntagms found in speech that are secondary nominative units as phraseological units. In this case, the researcher conducts an analysis from language to speech, and the syntagms she identifies as phraseological units are recognized as a result of a deductive operation.

Phraseology is a scientific field that has been of special interest to linguistics since the second half of the 20th century. The prominent Azerbaijani linguist M.T. Taghiyev (1921-1994) recalled in his conversations that when academician V.V. Vinogradov (1898-1969) asked him with surprise about the reasons for his interest in phraseology, he answered quite sincerely that “The reason for this lies in you, in those two articles you wrote”. In 1946, V.V. Vinogradov’s article “Basic Concepts of Russian Phraseology” was published, and in 1947, his articles “On the Main Types of Phraseological Units of the Russian Language” were published. After these two articles, a strong revival began in the field of phraseology in the former Soviet Union. The above-mentioned articles by V. V. Vinogradov attracted linguists with the complexity and relevance of the problems raised in them. It seems that every self-confident linguist says “I will solve this problem” and considers it his duty to deal with phraseology. However, despite the fact that many years have passed since those days, those problems remain as they were and have not been solved to these days. Moreover, the number of problems is still increasing. At the same time, this does not at all prove that phraseological thought froze in 1947. After V. V. Vinogradov’s articles, the phraseology of all national languages of the country began to be intensively studied. In addition, it was precisely at the direct or indirect insistence of this scientist that the phraseology of world languages was studied, bilingual dictionaries were prepared. Today, it can be said that V. V. Vinogradov did not create the theory of phraseology, he only raised problems related to the phraseology of the Russian language. This is where the scientist’s merit lies. It is not right to expect him to solve the problems posed, V. V. Vinogradov saw his task in drawing the attention of the scientific community to these problems [Виноградов, 1977, p.36].

In fact, of course, stability is a quality of the language system in general, not only of phraseological units. Whatever is inherent in the language (unlike speech), in the language system, is stable. If it is not stable, then it is not a linguistic phenomenon. When talking about phraseological units, mentioning stability first of all is connected with an attempt to distinguish them from free word combinations, which are speech units. That is why at one stage in the history of phraseology, stable

word combinations were not distinguished from phraseological units. There was an idea that if a syntagm is stable, then it is a phraseological unit. The distinction of stable word combinations from phraseological units in the field of stable syntagms marked the beginning of a new theoretical stage in the history of phraseology. Thus, the existence of three types of syntagms in the field of phraseological units was confirmed, and the paradigm uniting language and speech phenomena such as “free word combination - stable word combination - phraseological unit” entered the scientific apparatus of linguistics.

Speech can be oral or written and therefore translation is both written and oral. Both types of translation require the specialist to have perfect knowledge of the necessary languages, extensive knowledge of the required field, and certain skills. Along with these requirements, there are some important tools that distinguish written translation from oral translation. These reasons require professional training, translation skills, and abilities for each type of translation. For information, it should be noted that written translation involves the conversion of a written source text into another language in writing, while oral translation involves the conversion of an oral text into another language.

F. Abdullayeva, who has been engaged in professional translation for many years, writes that while in terms of time, oral translation implies immediate translation of the text, there is no such requirement in written translation. This means that time is more important in oral translation than in written translation, that is, in oral translation time does not wait for the translator. During translation, the translator has the opportunity to hear the source text only once [Abdullayeva, 2005, p.21].

Since the material is in front of him/her, the translator can review any part at any time. As a result, while the written translator has enough time and opportunity to refer to different sources during the translation process, the problem in oral translation must be solved immediately. Since the interpreter does not have the opportunity to refer to any additional sources, he/she must use his/her own knowledge and skills. It should be noted that while the accuracy of oral translation is

stated as approximately 70 percent, this percentage can reach 99 in written translation [Abdullayeva, 2006, p. 22].

J.F. Hendry writes about the above-mentioned types of translation and compares them. In his comparison, he specifically touches on the type of oral translation and writes: “In oral translation, accuracy is not as important as speed. The interpreter can make mistakes and this can be overlooked. But the translator cannot make such mistakes” [Hendry, 1969, p.15].

The translation of phraseological units given in English is sometimes difficult.

It is not easy to understand English idioms at first glance, especially for those learning English as a second language. But if you want to sound more like a native speaker in English, it is important to learn their meanings. To help you understand some of these unique sayings, we have put together a handy list of common English phrases that you can turn to when you come across one of these expressions.

EXAMPLE:

IDIOM	MEANING	TRANSLATION
To be on cloud nine	To be extremely happy	Son dərəcə xoşbəxt olmaq
One-trick pony	A person with only one talent or area of expertise	Yalnız bir istedad və ya təcrübə sahəsi olan şəxs
Wouldn't hurt a fly	A person who is inoffensive and harmless	Zərərsiz insan
Like a fish out of water	To be very uncomfortable	Çox narahat olmaq
Fit as a fiddle	To be very healthy and strong	Çox sağlam və güclü olmaq

In any translation, the translator must be careful. He/she must write the text in such a way that there is no need for serious editing in the translation he makes. The translator is required to have excellent oratory skills, easy listening and comprehension, and quick decision-making skills. Written translation is one-way. In oral translation, since interlingual communication is between two parties, translation is also carried out in two directions. In translation, both working languages can sometimes act as active and sometimes passive during the work.

We can express the main qualities of a good translation as follows:

- 1) accuracy;
- 2) clarity;
- 3) authenticity;

- 4) appropriate tone and style;
- 5) cultural compatibility;
- 6) consistency;
- 7) modern language [Tymoczko, 1990, p. 46].

For any translation to be of high quality, communication must be two-way, meaning that both the client and the translator must actively participate in the exchange of ideas. The translator must have a perfect understanding of both the source and target languages, and at the same time be knowledgeable about the subject.

In addition to excellent communication skills, a good translator should know the main objectives of the translation, such as the audience, the type of text (e.g. technical or literary), the purpose (e.g. to inform or inspire), etc. In this way, the translator can successfully perform his/her job.

A good translation service should be fast and reliable and should be carried out by certified translators to ensure high-quality output in different languages.

References

1. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В.В.Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. - С. 140-161.
2. Abdullayeva F. On Ethical rules of translators and interpreters // International conference "Translation and Transnational Processes". Baku: AUL, 2005. - P.12-14.
3. Abdullayeva F. From the experience of training simultaneous interpreters. Journal of Scientific News, AUL, No. 7, Baku, 2006.
4. Hendry J.F. A definite study of "Your future in translating and interpreting". USA: Richard Rosen Press, 1969, 210 p.
5. Tymoczko M. Translation on oral tradition as a touchstone for translation theory and practice: in S. Bassnett and A. Lefevere (eds) Translation, history, and culture. 1990, pp. 46-53.

N. P.Hashimova

"Azerbaijan" University, Baku, Azerbaijan

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические основы и практические проблемы фразеологических единиц (ФЕ) в рамках лингвистики и переводоведения. Утверждается, что фразеологические единицы - это не просто устойчивые синтагмы, но и выразительные языковые единицы, которые передают либо позитивное, либо негативное отношение.

Ключевые слова: единица; фразеология; пословица; идиома; перевод

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. Статья посвящена особенностям перевода экономических текстов. Перевод экономических текстов требует фундаментальных знаний основ экономической теории, понимания экономических процессов и современной экономической терминологии. В статье показано, что при переводе экономических терминов наблюдаются определенные различия, обусловленные типологическими различиями азербайджанского и английского языков.

Ключевые слова: перевод, трансформация, термин, предложение, сравнение

Для развития человечества люди поддерживают экономические, политические и культурные связи между государствами посредством перевода, сталкиваются с разными культурами, лицами, идеями, литературами и разными уровнями развития, и способствуют этому процессу, используя определённые информационные инструменты. В современном мире экономика играет важную роль в развитии любой страны или региона. Изменения в мировой экономике также влияют на экономическую политику и практику стран, поэтому правильный и понятный перевод экономических текстов важен для развития экономических отношений. Одна из основных проблем перевода - понять полный смысл и назначение текста, но язык - настолько сложная система, что часто слово или выражение на одном языке не имеет полного эквивалента на другом, что затрудняет переводчикам передачу смысла. При переводе экономических текстов переводчикам, работающим в этой области, важно знать правильное использование терминов и терминологии, экономические процессы, последние события в мировой экономике и даже самые глубокие тонкости обоих языков. По словам лингвиста И.Леви, «Перевод - это передача информации. Точнее, переводчик декодирует информацию из текста, созданного автором оригинального произведения, и отражает её в системе родного языка. Информационный код текста заново открывается читателем, читающим перевод» [1, с.29].

Существуют различные жанры текстов, подлежащих письменному переводу, сами тексты очень разнообразны, количество жанров текстов, подлежащих письменному переводу, строго не определено.

Необходимо отметить роль трансформаций в правильном и понятном переводе экономических текстов с языка оригинала на язык перевода, поскольку переводческие трансформации существенно помогают переводчику в подготовке точных и надёжных переводов. Вся информация, которую мы получаем из экономических текстов в повседневной жизни, является практически неотъемлемой частью нашей жизни. Благодаря переводу, переводя тексты различной тематики, мы получаем определённые сведения о жизни населения определённых стран, истории, обычаях и традициях народов, их быте, образе жизни, литературе и научных достижениях. Перевод экономических терминов играет особую роль в процессе перевода. В наше время число экономических терминов растёт, и возникают новые проблемы перевода.

По словам Эмили Аптер: «Перевод — это не результат, а процесс, и она рекомендует применять переводческие трансформации. Она утверждает, что значения перевода разнообразны, и что переводческие трансформации показывают, что значения могут быть выражены посредством различных переводов» [5, с.54].

Известно, что в науке существуют термины для выражения определённых понятий. Австрийский учёный Ойген Вюстер считается основоположником современной терминологии. В 1931 году он заложил основы международной терминологии своей работой «Международная языковая норма в технике» и был одним из первых учёных, сформировавших терминологию как самостоятельную науку.

Д.С. Лоттенн считается одним из виднейших представителей советской терминологической школы, и в то же время он показал важность внутри- и межъязыковой совместимости при создании терминов.

Это историческое влияние нашло отражение в словарях практически всех развитых языков мира. В последнее десятилетие XX века, которое

проявилось в стремительное обогащение экономической терминологии, политические процессы, происходящие в мире, возникновение независимых государств, их рыночные отношения. Переход к современной экономике привел к формированию и развитию терминологии, обозначающей новые экономические области.

Экономические термины:

Iqtisadiyyat- economy - экономика

Təklif - supply- предложение

Qiymət- price -цена

Gəlir- income -доход

Defilyasiya -deflation- осквернение

Kapital- capital - капитал

Makroiqtisadiyyat-macroeconomics- макроэкономика

Pul kütləsi -money supplu- денежная масса

Rentabellik -profitability- рентабельность

В период становления азербайджанского и английского языков в экономической терминологии в качестве родовых слов использовались: *gəlir - income*; *xərclər - expenses*; *borc - duty*; *kəskinləşmə - intensification*; *vergi - tax*; *müştəri - client* и т.д. Например, слово «büdcə» в азербайджанском языке означает бюджет любого лица или организации: это финансовый план, который физическое лицо или компания использует для управления своими доходами и расходами. Личный бюджет может помочь человеку контролировать своё финансовое положение и экономить деньги. Корпоративные бюджеты помогают компании контролировать своё финансовое положение и планировать будущую деятельность. Экономический термин «бюджет» также используется в другом значении: «государственный бюджет» - финансовый план, который позволяет планировать и управлять доходами и расходами страны и влияет на её экономическое положение, государственную политику и будущую экономическую деятельность.

Другой пример - слово «faiz» (процент). Это термин, используемый в математике. Однако у него есть и другие значения. Например: 1) процент по

кредиту: дополнительная плата, которую необходимо выплатить при получении кредита. Процент по кредиту увеличивает общую стоимость кредита, который получает человек. 2) процентная ставка: ставка, используемая в экономической деятельности. Например, процентная ставка, которая может быть выплачена на сумму денег на банковском счете, или процентная ставка, которая может быть выплачена при возврате инвестиций.

II- Морфологическое терминообразование - это своего рода процесс словообразования, но оно отличается от обычного словотворчества тем, что отдает приоритет определенным компонентам. В отличие от азербайджанского языка, морфологическое терминообразование в английском языке очень богато. Например, можно привести в качестве примера «monetary policy» (денежная политика).

Хотя некоторые термины образованы синтаксическим путём, их значение в азербайджанском языке выражается простыми словами. Müştəri xidmətləri - Customer service; İddiasız endirim - No-claim discount (NCD); Məhsul yenilikləri - Product innovations. Заимствованные термины, получившие общее распространение в языке и используемые в разговорной речи, должны быть сохранены; трудные для понимания термины должны быть либо исключены из языка, либо заменены словами, созданными на основе внутренних возможностей языка, принятыми в язык на основе национальных языковых единиц методом перевода; неперебиваемые заимствованные, особенно интернациональные термины, должны быть приняты таким же образом; а в целях сохранения чистоты национального языка заимствованные термины должны быть максимально адаптированы в соответствии с нормами языка с точки зрения фонетики, графики, грамматики и семантики.

Значительная часть экономических терминов, используемых в современных азербайджанском и английском языках, представляет собой термины в форме словосочетаний. Например, *İnflyasiya göstəricisi* - *Inflation indicator*; *Gömrük zəmanətləri* - *Customs Guarantees*; *Humanitar Yardım yükləri* - *Relief Consignments*, *Vergi və vergi sistemi* - *Tax and tax system*, и т.д.

В связи с типологическими различиями между азербайджанским и английским языками, при переводе терминов наблюдаются определённые семантические различия. Поэтому правильный перевод экономических терминов является важным вопросом для развития международного экономического сотрудничества и отношений.

Экономические термины делятся на две основные группы: однопереводные и многопереводные термины. Эти термины, которые определяются на основе их семантической структуры, имеют разные варианты перевода на разных языках. Среди них есть такие термины, как “deficit - defisit”, “devaluation - devalvasiya”. В том числе сложные термины относятся к сложным словам (infrastructure - infrastruktur, taxpayer - vergi ödəyicisi), простым выражениям (letter of credit - akkreditiv) и сложным выражениям (interest bearing deposit - faizli depozit).

Многие экономические термины многопереводимы и имеют различные варианты перевода на разных языках. Это создаёт трудности в выборе точного перевода при переводе терминологического словаря и является необходимым условием для адекватного перевода, поскольку малейшая ошибка может привести к искажению смысла исходного текста.

Литература

1. Azərbaycan tərcümə ensklopediyası. Bakı, 2018, 584 s.
2. Apter E. Against World Literature: On the Politics of Untranslatability. London and New York: Verso, 2013.

Guliyeva I. T.

Baku Slavic University, Baku, Azerbaijan

FEATURES OF TRANSLATION OF ECONOMIC TEXTS (BASED ON THE MATERIAL OF AZERBAIJANI AND ENGLISH LANGUAGES)

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of translating economic texts. The translation of economic texts requires fundamental knowledge of the fundamentals of economic theory, an understanding of economic processes and modern economic terminology. The article shows that when translating economic terms, there are certain differences due to the typological differences between the Azerbaijani and English languages.

Keywords: translation, transformation, term, sentence, comparison

Гусев Г. П., Прокуророва О. В.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

therealgeorgegusev@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ И ЧТЕНИЯ ДАТ В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ)

Аннотация. В статье рассматриваются основные различия в написании и произношении дат в британском и американском английском. Особое внимание уделяется практической значимости этой темы для школьников, готовящихся к ЕГЭ. Материалом для исследования послужили реальные примеры из видеороликов на платформе Youghlish, где носители языка используют даты в своей речи. В работе подробно разбираются различия в порядке следования чисел и месяцев, использовании предлогов и артиклей, а также в словарном составе. Статья будет полезна учителям английского языка и учащимся старших классов.

Ключевые слова: британский английский, американский английский, даты, произношение, написание, ЕГЭ, подготовка к экзаменам, Youghlish.

Английский язык существует в двух основных вариантах — британском и американском, которые имеют существенные различия. Одной из тем, где эти различия проявляются особенно ясно, является оформление и произношение дат. Понимание этих различий важно не только для повседневного общения, но и для успешной сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) по английскому языку. В заданиях по аудированию, чтению и говорению учащиеся нередко сталкиваются с необходимостью понимать и правильно воспроизводить даты.

Цель данной работы — выявить и систематизировать основные различия между британским и американским вариантами английского языка в области обозначения дат. В качестве материала исследования использовались примеры из естественной речи носителей языка, взятые с сайта Youghlish.

1) Основные различия в написании дат.

Самое главное различие между британским и американским английским заключается в порядке указания дня и месяца. В британском варианте принят порядок «день — месяц — год», а в американском — «месяц — день — год» [Мёрфи, 2019, с. 123].

Например:

- Британский вариант: 25 September 2025 или 25/09/25
- Американский вариант: September 25, 2025 или 09/25/25

Это различие особенно важно учитывать при выполнении заданий ЕГЭ по чтению, где неправильное понимание даты может привести к ошибке в ответе.

2) Различия в произношении дат.

Анализ материалов с платформы Youghlish показывает устойчивые различия в произношении дат. В британском английском обычно используется конструкция с артиклем «the» и предлогом «of»: «on the twenty-fifth of September». В американском варианте обычно говорят «September twenty-fifth» без артикля и предлога.

- Пример из британского английского:

«...he was killed on the first day of the Battle of Loos on the twenty-fifth of September 1915» [Illiterate but Literary...].

- Пример из американского английского:

«...that 500 days ends September twenty-fifth» [Dan Goodwin...].

Эти различия важно знать для успешного выполнения заданий по аудированию на ЕГЭ, где необходимо точно понимать сказанное.

3) Лексические различия.

Еще одно важное различие касается слова «осень». В британском английском используется слово «autumn», а в американском — «fall». Это различие часто встречается в экзаменационных материалах.

Примеры с Youghlish:

- Британский вариант:

«In autumn of 2012, he sent a very cryptic email...» [The Snowden files...].

- Американский вариант:

«...before moving to UCSF in fall 2008» [Massive Data on Your Microbiome].

4) Использование предлогов и артиклей.

Существуют различия и в использовании предлогов и артиклей с датами. В британском английском обычно используются предлог «on» и

артикуль «the», тогда как в американском английском артикуль часто опускается.

Например:

- Британский вариант: «His birthday is on the twenty-third of June»
- Американский вариант: «His birthday is June twenty-third»

5) Особенности произношения годов.

При произношении годов также существуют различия. Года до 2000 обычно произносят как две пары чисел. Например, 1995 — «nineteen ninety-five». Год 2000 произносят как «two thousand», а года после 2000 можно произносить двумя способами: 2025 — «twenty twenty-five» или «two thousand and twenty-five»

В британском английском чаще используется вариант с «and»: «two thousand and twenty-five», тогда как в американском обычно говорят «twenty twenty-five» [Бонк, 2020, с. 89].

6) Практическая значимость для подготовки к ЕГЭ.

Понимание различий между британским и американским вариантами английского языка особенно важно при подготовке к ЕГЭ. В разделе «Аудирование» учащиеся могут столкнуться с разными вариантами произношения дат. В разделе «Чтение» необходимо правильно понимать написанные даты. В разделе «Говорение» важно выбрать для себя и использовать только один вариант английского как при произношении дат, так и при выборе лексики (autumn/fall) и фонетических вариантов одного и того же слова (амер. [dæns] / брит. [dɑ:ns]) [Материалы ФИПИ, 2023].

7) Заключение.

Проведенное исследование показало, что различия между британским и американским вариантами английского языка в области обозначения дат носят систематический характер. Они затрагивают порядок слов, произношение, использование артиклей и предлогов, а также словарный состав. Понимание этих различий особенно важно для учащихся, готовящихся к ЕГЭ по английскому языку.

Использование реальных примеров из речи носителей на платформе Youghlish позволяет наглядно продемонстрировать эти различия и сделать процесс обучения более эффективным. Учителям английского языка рекомендуется обращать особое внимание на эти различия при подготовке учащихся к экзаменам.

Литература

1. Бонк Н.А. Английский шаг за шагом.— М.: Эксмо, 2020. — 768 с.
2. Материалы ФИПИ для подготовки к ЕГЭ по английскому языку. 2023. URL: <http://fipi.ru> (дата обращения: 19.05.2024).
3. Мёрфи Р. English Grammar in Use. — Cambridge: Cambridge University Press, 2019. — 380 p.
4. Dan Goodwin: A seven Fold Promise of His Soon Coming Part 1. URL: <https://youtu.be/rfODW-QuusQ?si=YjFDC8YK36KOtj43>
5. Illiterate but Literary: The Censored Correspondence of Indian Soldiers in France, 1914-18. URL: https://youtu.be/qovqL_AY4?si=25_HW0dLhk1vQBMQ
6. Massive Data on Your Microbiome | Katherine Pollard | Talks at Google. URL: https://youtu.be/ODuh8AM0TJU?si=OK_P99Etd29oN2ZT
7. The Snowden files -- the inside story of the world's most wanted man | Luke Harding | TEDxAthens. URL: https://youtu.be/97MWOERY_dE?si=Q6o-GAKSN00fnq9c

Gusev G.P., Prokurorova O.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

PECULIARITIES OF WRITING AND READING DATES IN BRITISH AND AMERICAN VARIANTS OF MODERN ENGLISH (BASED ON MASS COMMUNICATION MEDIA)

Abstract. The article examines the main differences in writing and pronouncing dates in British and American English. Special attention is paid to the practical significance of this topic for schoolchildren preparing for the Unified State Exam (USE). The research material includes real examples from videos on the Youghlish platform, where native speakers use dates in their speech. The paper analyzes in detail the differences in the sequence of numbers and months, the use of prepositions and articles, as well as vocabulary differences. The article will be useful for English teachers and high school students.

Keywords: British English; American English; dates; pronunciation; writing; USE; exam preparation; Youghlish.

ИЗМЕНЕНИЯ В ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ ПРИХОДА К ВЛАСТИ МАО

Научный руководитель: Арабей Е. Д., ассистент

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли языка в процессе формирования национальной идентичности и политического единства на примере Китайской Народной Республики. На основе исторического и социолингвистического анализа рассматриваются предпосылки и этапы стандартизации китайского языка в XX веке. Особое внимание уделено политическим и культурным аспектам языковой реформы, рассматриваемой как инструмент идеологического воздействия. Показано, что процесс унификации языка способствовал не только преодолению неграмотности и региональных различий, но и формированию новой культурной парадигмы, отражающей коммунистические ценности и мировоззрение.

Ключевые слова: Мао Цзэдун; язык; лексика; унификация; языковая политика

Не всегда люди, говорящие на одном языке, обязательно связывают себя с общностью других таких же людей, с кем они этот язык в той или иной степени делят. Язык в своей сущности хоть и важная, но не определяющая черта организации индивидов в большие социальные группы, например на уровне государства, хотя она может существенно повлиять на формирование взаимоотношений между их членами. Макс Вебер, немецкий социолог, считал, что общность в действительности строится на реализации государством социально-политических актов, таких как стандартизация языкового пространства и популяризация образования. [8] Для формирования национальной идентичности необходимо полученное через язык и образование убеждение в общей судьбе народа или политической воле.

Китай, где национальный стандарт языка был искусственно сконструирован и внедрён государством в результате ряда предпринятых централизованных мер наглядно демонстрирует значимость преднамеренности как в проектировании языка, так и в определении его социальной функции.

Тот факт, что вся территория современного Китая в значительной степени представляет собой население до сих пор возрастающее по численности говорящих на северокитайском диалекте (北方话 běifānghuà) более известном как путунхуа (普通话 pǔtōnghuà) является существенным прорывом по сравнению с началом прошлого века, когда языковая среда страны была поделена на множество диалектов, что серьезно затрудняло коммуникацию между жителями отдаленных, а иногда и соседних провинций. По статистике Министерства образования КНР число говорящих на путунхуа в 2020 году составило 80,72 % от общего населения страны [5], что на 27,66 % выше по сравнению с 2000 годом. По прогнозам Министерства образования ожидаемые показатели на 2025 год должны достичь отметки в 85%. [9]

В начале XX вв. после более чем двухтысячелетней истории императорский Китай пал. Этому событию предшествовал рост беспорядков в стране, вызванный протестами революционных и националистических групп. Националистическая партия во главе с Сунь Ятсеном подняла восстание, за которым последовали новые мятежи. [2] Вследствие чего в 1911 году националисты провозгласили республику, а Сунь Ятсен стал временным президентом. Однако уже в следующем году президент новоиспеченной республики был вынужден уступить свой пост военному лидеру Бэйянской армии, в прошлом сухопутной армии династии Цин, Юань Шикаю. [3]

В том же году прошли первые выборы в Национальное собрание, создание которого ранее лоббировал Сунь Ятсен. На предстоящих выборах 1912-1913 гг. партия националистов Гоминьдан получила значительную часть мандатов, но 20 марта 1913 года ее лидер Сун Цзяожэнь был убит предположительно по приказу Юань Шикая. Тогда Сунь Ятсен предпринял попытку государственного переворота с целью свергнуть действующего президента. Однако для восставших она была безуспешной - Сунь Ятсен был вынужден бежать в Японию.

В 1915 Юань Шикай провозгласил себя императором и объявил о создании новой китайской империи. При этом территории Китая так и не были

унифицированы - страна была разбита на регионы во главе с военными лидерами. [3]

Вернувшись на родину, в 1916 году Сунь Ятсен выступал за объединение страны, что побудило его к сотрудничеству с коммунистами, а именно с уже существующей к этому моменту Китайской коммунистической партией (КПК). Обе партии стали сотрудниками в рамках Первого объединенного фронта, а в 1924 году была сформирована Национально-революционная армия во главе с революционером Чан Кайши. Последний возглавил партию Гоминьдан после смерти своего покровителя в 1925. [6]

Принимая во внимание риски потерять власть на фоне растущей популярности КПК, Чан Кайши принял решение разорвать их сотрудничество. После проведения ряда “партийный чисток” - в то время многие члены КПК были убиты или арестованы, началась гражданская война. Четыре года спустя после Второй мировой войны расстановка сил в Китае изменилась в пользу коммунистов. 1 октября 1949 после серии нескольких решающих побед Мао Цзэдун официально провозгласил создание Народной республики на материке. [2]

Таким образом, трудно было бы вообразить произошедшие в XX веке политические и социальные изменения Китая вне контекста создания общего стандарта языка. В период перехода к республиканской форме правления в 1949 году около 80% населения было неграмотно. [7] Политика, а тем более политический протест или социальные движения - невозможны без языкового обмена. Однако национальный язык нельзя рассматривать просто как политическую реорганизацию уже существующего языкового сообщества. Формирование новой идентичности, распространение образования и частичное стирание социального неравенства послужили благоприятными условиями для развития китайской культуры, науки XX века. В то же время к негативным последствиям можно отнести использование языка правящими элитами в качестве инструмента манипуляций и пропаганды.

Языковое поле дореволюционного Китая преимущественно составляла устная речь, представленная множеством диалектов. Письменным базисом

языка, представленным в литературных текстах, официальных документах, научных работах, сводах законов и использовавшимся вплоть до XX века, был так называемый классический китайский язык вэньянь (文言 wényán). Крестьянское население страны не имело возможности освоить письменность, доступную только представителям высших сословий, ученым-чиновникам и единичным деятелям культуры. Ввиду существующего социального и языкового неравенства население страны было в крайней степени разобщено. В первой половине XX века новым республиканским правительством были предприняты основательные меры по унификации языка. Перед учеными-прагматиками стояла непростая задача объединить основные языковые аспекты, чтобы наконец сформировать единую сильную нацию, готовую идти по новому политическому и культурному курсу страны. [4] В основе идеи формирования китайской идентичности лежал опыт европейских стран, выражающийся в концепции “Одна нация, один язык”. Выдвигались разные предложения по достижению поставленных целей: так, например, Мао Цзэдун выступал за устранение иероглифики, которая, как казалось, была слишком сложной для усвоения, предлагая перейти на фонетическую систему и вместе с тем латиницу. От иероглифов как способа письма не отказались, однако в 1920 году Министерство образования издало указ, требующий переписать учебники на классическом китайском языке с использованием байхуа (白話báihuā). Письменный байхуа представлял собой грамматический стандарт языка, основанный на северных диалектах, который был относительно понятен большинству населения страны. Вскоре книги, газеты, официальные документы так же начали печататься на байхуа.

Однако политические столкновения внутри страны, участие Китая во Второй мировой войне, и дальнейшая борьба за власть, апогеем которой стала гражданская война, в значительной степени замедлили темп реформ. Только после 1949 года коммунистическое правительство во главе с Мао Цзэдуном постепенно возвращалось к идее стандартизации языка. Тогда стало понятно, что невозможно преобразовать речь, не затронув ее письменный аспект. В

1955 году был официально установлен стандарт путунхуа, годом позже будет принято решение упростить ряд старых ныне считающихся стандартными иероглифов. В 1956 году Государственный совет КНР сосредоточил силы на упрощении первых 486 иероглифов, число черт которых в среднем сократилось с 16 до 8. [1] Это позволяло неграмотному населению быстрее и легче осваивать письменность, а правящей партии распространять свое влияние через рукописную пропаганду. Таким образом в 1964 году был опубликован новый список упрощенных иероглифов, число ключей (составных частей иероглифа, использующихся для классификации иероглифов) в которых было сокращено с 214 до 189. В 1958 году будет введена система пиньинь (拼音 pīnyīn), фонетическая форма записи с использованием латинских букв.

В условиях распространения стандарта путунхуа и его превалирования над провинциальными диалектами, упрощения записи иероглифов и развития фонетической системы пиньинь партия Мао получила возможность моделировать вербальное поведение простого народа, в особенности молодых его представителей. Постепенно искоренялось инакомыслие, на место которого приходили коммунистически ценности и идеология правящих элит, которые в совокупности поддерживали революционный дух и сплоченность населения.

В лексике китайских крестьян появились такие слова и словосочетания, как:

压迫 (yāpò) — угнетать, угнетение;

目标 (mùbiāo) — цель, объект;

政策 (zhèngcè) — политика, курс;

标准 (biāozhǔn) — стандарт, норма, критерий;

合法 (héfǎ) — законный, легальный;

根据 (gēnjù) — основа, основание; согласно, на основании;

主要 (zhǔyào) — главный, основной;

检查 (jiǎnchá) — проверять, проверка;

团结 (tuánjié) — сплочённость, единство; объединяться.

Употребление слов 亲人 (qīnrén) и 兄弟 (xiōngdì) расширилось, и они начали употребляться в отношении не только кровных родственников и членов семьи. Все китайцы считались теперь “родственниками” или приходились друг другу “братьями/сестрами”.

Наряду с упразднением классовости в обиход вошло слово 同志 (tóngzhì) - товарищ; а слова 我太太 (wǒ tàitai), 我先生 (wǒ xiānsheng), использующиеся до 1949 года в качестве обращения мужа и жены друг к другу, теперь были сведены к 爱人 (àiren) - дословно “любимый человек”, которое до сих пор используется для обозначения мужа или жены.

Слово 红 (hóng) - красный - символизирующее удачу, радость, процветание, ассоциировалось с революцией и придавало положительный оттенок таким словам, как: 红宝书 (hóngbǎoshū) - название периода Культурной революции для сборника “Цитат Председателя Мао” так же известного как 毛主席语录 (Máo zhǔxí yǔlù); 红卫兵 (hóng wèibīng) - “красногвардейцы”.

В свою очередь слово “черный” - 黑 (hēi) - часто использовалось для предания негативной коннотации, например: 黑五类 (hēiwǔlèi) - “пять черных категорий” населения, считающихся врагами революции; хунвейбины (红卫兵) делились на “красных” - детей богатых, и на “черных” - детей бедных.

Таким образом, за время правления Мао Цзэдуна словарный запас китайского народа претерпел ряд изменений и значительно пополнился. Благодаря принятым мерам со стороны коммунистической партии была сформирована целостная языковая среда, которая ускорила процесс унификации страны. Лексика современного материкового Китая в полной мере отражает культурный и исторический контекст событий прошлого века, а

слова, вошедшие в употребление менее чем столетие назад, теперь составляют повседневный лексикон жителей Поднебесной.

Литература

1. Ji Fengyuan Linguistic engineering : language and politics in Mao's China. — University of Hawai'i Press, 2004. — 360 с.
2. Timelines of World History. — Dorling Kindersley Limited, 2022. — 322 с.
3. Sun Yat-Sen Dr. Sun Yat-Sen : his life and achievements. — Shanghai Mercury, 1927. — 88 с.
4. China's Long Struggle for Linguistic Unification // GlobalAsia. URL: https://www.globalasia.org/v12no2/feature/chinas-long-struggle-for-linguistic-unification_samuel-s-kim (дата обращения: 13.10.2025).
5. China sees rising number of Mandarin speakers // MINISTRY OF EDUCATION THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA. URL: http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/202106/t20210604_535511.html (дата обращения: 24.10.2025).
6. Chiang Kai-shek // Spartacus Education. URL: <https://spartacus-educational.com/2WWchaing.htm> (дата обращения: 13.10.2025).
7. Language and politics in Mao's China. Review // URL: https://www.iias.asia/sites/default/files/2020-11/IIAS_NL39_26.pdf (дата обращения: 13.10.2025).
8. Uneasy companions: language and human collectivities in the remaking of Chinese society in the early twentieth century // Academia.edu . URL: https://www.academia.edu/43502380/Uneasy_companions_language_and_human_collectivities_in_the_remaking_of_Chinese_society_in_the_early_twentieth_century (дата обращения: 13.10.2025).
9. 85% of China's population to speak Mandarin by 2025 // ENGLISH.GOV.CN THE STATE COUNCIL THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA. URL: https://english.www.gov.cn/statecouncil/ministries/202112/01/content_WS61a78dedc6d0df57f98e5e11.html (дата обращения: 24.10.2025).

Drozdova I. A.

Vladimir State University named after Alexander and
Nikolay Stoletovs, Russia

CHANGES IN THE LEXICON OF THE CHINESE LANGUAGE AFTER MAO'S RISE TO POWER

Scientific advisor: Arabey E. D., Teaching assistant

Abstract. The article explores the role of language in shaping national identity and political unity using the example of the People's Republic of China. Based on historical and sociolinguistic analysis, it examines the prerequisites and stages of the standardization of the Chinese language in the 20th century. Particular attention is given to the political and cultural aspects of the language reform, viewed as a tool of ideological influence. The study shows that the process of language unification contributed not only to overcoming illiteracy and regional differences but also to the formation of a new cultural paradigm reflecting communist values and worldview.

Keywords: Mao Zedong; language; lexicon; unification; language policy

RP КАК КЛАССИЧЕСКИЙ ВАРИАНТ ПРОИЗНОШЕНИЯ БРИТАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО

Научный руководитель: Горелова Л. Н., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация: В данной статье рассматривается заимствованное произношение (Received Pronunciation), как классический вариант произношения британского английского. Автор рассматривает различные классификации RP в современном мире, опирается на исследования ученых в сферах лингвистики, филологии, языкознания. В своей статье автор также затрагивает историю развития языка, его роль в современном мире.

Ключевые слова: Received Pronunciation; королевский английский; немаркированный английский; маркированный английский; лингвистика.

RP - это общепринятое произношение, или по-другому королевский английский, Оксфордский английский. Оно традиционно считается стандартным акцентом для британской английской речи.

Первым названием RP было PSP – произношение Public School (государственная школа = школа-интернат), таким образом, RP зародилось в школах-интернатах. Затем, в 1926 году, Дэниел Джонс заменил термин PSP на RP – это разновидность речи, которую можно услышать от жителя Юго-Восточной части Великобритании, получившего образование в государственных школах. В 1920-х годах BBC признала RP наиболее понятной формой английского языка. Однако, в условиях современного мира, всего 3% населения Великобритании говорит на нем.

RP в современном мире определенно не является актуальным вариантом произношения, однако в настоящее время у него есть разновидности и классификации.

1. Согласно классификации Альфреда Чарльза Гимсона, британского лингвиста и фонетиста, консервативный RP (conservative RP) относится к людям старшего поколения, общий RP (General RP) относится к нейтральным разновидностям, таким как, например, анонсы BBC, а продвинутый RP (Advanced RP) характерен для молодого поколения [Cruttenden, 2014].

2. Другой известный ученый-лингвист Джонс Кристофер Уэллс выделил основной RP(Mainstream RP), который был общим и нейтральным, URP для высшего класса(upper class), на котором говорят представители знати Оксбриджа (Оксфорд+Кембридж), примерный RP(Near RP), используемый носителями языка, которые параллельно изучали другой язык (например, Маргарет Тэтчер), и ближний RP(Near RP – наиболее распространенная форма RP) [Wells, 1982, с. 118 - 124].

3. Существует также классификация RP, данная Джоном Хани, исследователя в области лингвистик:

- Немаркированный английский язык(Unmarked RP) - он наиболее нейтрален, ему можно обучать, он довольно престижен и крайне позитивно воспринимается другими англоговорящими людьми. Немаркированный английский ассоциируется с довольно высоким уровнем образования, а также с обладанием говорящего таких качеств, как развитый интеллект, амбиции, лидерство, уверенность в себе и даже приятная внешность. Немаркированный английский используется BBC. Благодаря радио и телевидению немаркированный английский становится все более распространенным акцентом среди англоговорящих.

- Маркированному английскому(Marked RP), наоборот, нельзя научить, он скорее аристократичный и в некоторой степени пафосный. Подобный акцент можно обрести только путем прямого и непосредственного социального взаимодействия в соответствующих кругах. Он связан с особым видом образования (школы-интернаты) и социальными привилегиями, которые доступны не всем. На этом языке говорят офицеры британской армии и военно-морского флота, доны, преподаватели Оксбриджа, герцоги, представители британской знати и некоторые члены королевской семьи - особенно старшего поколения (королева Елизавета II, принц Чарльз). [Honey, 1997,]

+У маркированного английского (marked RP) также есть некоторые особенности:

1. Постановка гласных [æ] (№4) становится более передним и звучит как [e] (№3): л[æ->e] наречие); [ʊ](№6) → часто превращается в [o:] (№7): [ʊ->o:]; [iu] → [ii]: л[iu->ii]кал; конечный безударный [и] имеет тенденцию превращаться в дифтонг [ia]: рука [и->ia]; [aə] ([auə] власть / [aiə] империя) → [a:](№5); [ʃ] → [ʒ] (на самом деле)

2. Постановка согласных – аспирация на t, k, p, более длительное произношение смычных носовых согласных n, m

3. Положение верхней губы - всегда неподвижна, “деревянна” [Decheva, 2000].

Английский продолжает присутствовать, особенно в пространстве масс-медиа, но его фонетический характер изменился. Акценты никогда не стоят на месте и постоянно меняются. Отношение к “королевскому” английскому языку также изменилось. На протяжении большей части 20-го века это был неоспоримо престижный акцент Британии. Его ценили за то, что он ассоциировался с годами Первой мировой войны и королевской семьей. Однако в последние десятилетия произошли фундаментальные изменения, отражающие общество, в котором последовательные волны иммиграции, расширение возможностей трудоустройства для региональных дикторов и быстрый рост популярности местного коммерческого радио привели к появлению беспрецедентного количества новых голосов и впечатлений от прослушивания.

Литература

1. Decheva S.V. The Bases of English Philology. — M.: Moscow State Lomonosov University, 2000. — 47 p.
2. Cruttenden A. Gimson's Pronunciation of English. 8th edition. — New York: Routledge, 2014. — 381 p.
3. Honey J. Language is power: The Story of Standard English and its Enemies. — Лондон: Faber and Faber, 1997. — 290 p.
4. Wells J.C. Accents of English. — New York: Cambridge University Press, 1982 — 118 - 124p.

Dukach D. S.

State University of Education, Moscow, Russia

RP AS STANDARD PRONUNCIATION OF BRITISH ENGLISH

Scientific supervisor: Gorelova L.N., Ph.D. in Philology, Associate Professor

Abstract. This article examines received pronunciation (RP) as the standard pronunciation of British English. The author examines various classifications of RP in the modern world, drawing

on research by scholars in the fields of linguistics, philology, and linguistics. In the article, the author also addresses the history of the language's development and its role in the contemporary world.

Keywords: Received Pronunciation; Queen's English; unmarked English; marked English; linguistics.

Ковешникова А. В.

Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище

имени В.Ф. Маргелова, Россия

anutka.rodckina@yandex.ru

МАРКЕРЫ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА

«СВЯЩЕННАЯ КНИГА ОБОРОТНЯ»

Аннотация. Цель исследования – выявление особенностей языковой реализации и функционирования категории интертекстуальности в романе В. Пелевина «Священная книга оборотня». В данной статье интертекстуальность рассматривается как лингвистическая категория, которая актуализируется в художественном тексте с помощью языковых маркеров. Освещаются различные подходы к определению интертекстуальности и типологии интертекстуальных включений. Выявляется специфика реализации и функционирования аллюзивных включений, цитат и реминисценций. Анализируются лексические единицы, репрезентующие авторские стратегии порождения текста и смысла через обращение к прецедентным феноменам. Научная новизна заключается в исследовании маркеров интертекстуальности в романе «Священная книга оборотня» в контексте языкового своеобразия и творческого метода В. Пелевина. В результате проведенного исследования определены языковые маркеры интертекстуальности, выявлены и описаны индивидуально-авторские особенности реализации и функционирования аллюзивных включений, цитат и реминисценций в романе В. Пелевина «Священная книга оборотня».

Ключевые слова: интертекстуальность; маркеры интертекстуальности; цитата; аллюзия; прецедентные имена; художественный текст; идиостиль В. Пелевина; постмодернизм; «Священная книга оборотня».

На сегодняшний день творчество В.О. Пелевина признается одним из наиболее заметных явлений современной литературы и привлекает внимание исследователей художественным своеобразием и неповторимым авторским стилем. Ученые сходятся во мнении, что писатель обращается к творческому методу постмодернизма и что его художественные произведения «обладают типичными постмодернистскими характеристиками» [Ин Юе, 2022, с. 140]. Одной из них является интертекстуальность, отдельным аспектам реализации которой в прозе В. Пелевина посвящены труды Поповой Е.Ю., Гибадуллиной

М.А., Шахметовой Н.Р., Осокиной Е.А., Пенчевой А.В., Брызгаловой В.В., Перебатовой Ю.А., Осьмухиной О.Ю., Марьюшкиной А.П. и др.

А.П. Марьюшкина отмечает, что «писатель обыгрывает прецедентные тексты, переосмысливает мифы и квазимифы различных цивилизаций, притчи о китайских мудрецах, буддизм, даосизм, христианство, ислам, синтезирует массовую и классическую литературу, создавая тем самым собственный, балансирующий на грани иллюзии и реальности, художественный мир» [Марьюшкина, 2025, с. 4], и определяет интертекстуальность как ключевой прием прозы В. Пелевина. Рассматривая языковые особенности художественных произведений писателя, Е.А. Осокина указывает на «прецедентность языка (множественные отсылки к предшествующим текстам...)» [Осокина, 2020, с. 98]. Несмотря на интерес лингвистов и литературоведов к обозначенной нами проблеме, в настоящее время далеко не все художественные произведения В.О. Пелевина исследованы с точки зрения языковой реализации категории интертекстуальности. Этим обусловлена актуальность данной статьи, цель которой состоит в выявлении языковых средств (маркеров), содержащих отсылку к предшествующим текстам, и особенностей их функционирования в романе «Священная книга оборотня».

Вопрос об определении понятия интертекстуальность является дискуссионным по сей день, точки зрения исследователей составляют широкий и более узкий подходы. Кроме того, в науке не выработано единого мнения по поводу классификации видов интертекстуальных связей, способов и средств их реализации. В данной статье за основу взято определение из «Полного словаря лингвистических терминов»: «Интертекстуальность – текстовая категория, содержанием которой является ассоциативная связь данного текста с другими, а формой – фрагментарное присутствие в нем других текстов или фрагментов с измененной точкой зрения автора» [Матвеева, 2010, с. 132]. Для упорядоченного представления результатов исследования мы опирались на классификацию интертекстуальных отношений, предложенную В.П. Москвиным [Москвин, 2013, с. 57].

В качестве материала исследования нами выбран роман В. Пелевина «Священная книга оборотня», опубликованный в 2004 году. Степень изученности романа определяется научными работами по вопросам, связанным с проблемой художественного творчества [Помялов, 2008], мифопоэтическим контекстом [Сипрова, Осьмухина, 2017], окказиональной модальностью [Исаев, 2016] и др. Категория интертекстуальности рассматривается на примере указанного нами художественного произведения писателя преимущественно в литературоведческом ключе. На уровне сюжетных параллелей А.Н. Воробьевой отмечается «литературно-культурная трансформация булгаковского Шарикова», «подтекст набоковской аллюзии» (имеется в виду роман «Лолита»), «прямое цитирование рассказа Х.-Л. Борхеса «Рагнарек» и отсылка к сказке «Крошечка-Хаврошечка» [Воробьева, 2010]. Жиндеевой Е. А. исследуются аллюзивные конструкции в контексте эмотивности [Жиндеева, 2017]. Работа Ин Юе посвящена изучению отсылок в романах «Чапаев и пустота» и «Священная книга оборотня» к китайской литературе и культуре [Ин Юе, 2022]. Таким образом, языковые средства, выбранные для воспроизведения предшествующих текстов и использованные автором для создания художественного пространства романа, оказываются малоизученными и требуют дальнейшего рассмотрения.

«Священная книга оборотня» представляет собой не только диалог с текстами других авторов, но и диалог культур, областей науки и сфер деятельности. Интертекстуальные отношения реализуются писателем, прежде всего, с помощью фамилий, названий, имен героев и персонажей. Имена собственные, наибольшую часть из которых составляют фамилии авторов, заимствуются писателем из различных сфер деятельности:

1) литература: «... заговорила с Павлом Ивановичем о **Набокове**» [Пелевин, 2025, с. 61]; «А вот **Андрея Белого** знала» [Пелевин, 2025, с. 83]; «Ну, например, **Марсель Пруст**. Или **Джеймс Джойс**» [Пелевин, 2025, с. 147]; «Помнишь **Юань Мэя** ...?» [Пелевин, 2025, с. 153]; «Про это писали **Гомер** и **Еврипид**, **Стендаль** и **Оскар Уайльд**» [Пелевин, 2025, с. 255];

2) философия: «...насколько освобождает душу категорический императив **Канта**» [Пелевин, 2025, с. 187]; «Он был учеником доктора **Штейнера**» [Пелевин, 2025, с. 201]; «...германский философ **Мартин Хайдеггер**» [Пелевин, 2025, с. 205]; «Когда **Беркли** понял, наконец, в чем дело...» [Пелевин, 2025, с. 243];

3) психология: «Много лет назад я закладывала открыткой с репродукцией этой картины **“Психопатологию обыденной жизни” Фрейда...**» [Пелевин, 2025, с. 246];

4) физика: «...у меня зрело убеждение, что **Стивен Хокинг** пишет не о физике...» [Пелевин, 2025, с. 32]; «... они вместо этого изучают то мозг, то психику, то любовные письма Фрейда к **Эйнштейну**» [Пелевин, 2025, с. 330];

5) экономика: «...пишет **Джозеф Стиглиц**, главный экономист Мирового банка и нобелевский лауреат» [Пелевин, 2025, с. 53]; «...**Вулфенсон** из Мирового банка...» [Пелевин, 2025, с. 342];

6) журналистика: «...сикх читал **Financial Times...**» [Пелевин, 2025, с. 17]; «...открыл свежий **“Эксперт”**» [Пелевин, 2025, с. 61]; «...писал с тревогой журнал **“Коммунист”**» [Пелевин, 2025, с. 265]; «**“Martin Wolf. Why Globalisation Works”**» [Пелевин, 2025, с. 342] (перевод приводится В. Пелевиным в сноске: «Мартин Вулф. Почему глобализация работает»).

Особое внимание обращает на себя индивидуально-авторское употребление имен собственных, а также трансформация их грамматических и/или семантических признаков. Речь идет, например, о сочетании фамилии автора или имени персонажа/героя со словами *любой, эдакий, всякий, какой-то* и др.: «...рыночные силы быстро знакомят **любого Гамлета**» [Пелевин, 2025, с. 152]; «Прямо **какой-то Достоевский**» [Пелевин, 2025, с. 303]; «...**всякие Юмы, Канты, Бодрияры** лишь вышивают суетливой гладью по канве этого великого прозрения» [Пелевин, 2025, с. 241]. В приведенных примерах из текста отмечаем «ослабление семантической связи с первоисточником, выведение прецедентных имен из разряда неповторимых, оригинальных в своем роде либо смещение акцента с субъекта на связанный с ним объект» [Ковешникова, 2025, с. 58]. Следует подчеркнуть, что помимо

трансформации семантического компонента посредством определения *всякие* в последнем примере В. Пелевин изменяет и грамматические признаки на форму множественного числа. Использование имен собственных в нетипичной для них счетности или множественности приводит к модификации семантико-стилистической связи с исходным вариантом и делает наиболее проявленным творческий метод писателя: «...**шесть миллиардов Мюнхгаузов...**» [Пелевин, 2025, с. 41]; «**Шекспиров** что-то не видать» [Пелевин, 2025, с. 144]; «Даже если эти несколько человек наймут себе **по три Фукуямы** каждый» [Пелевин, 2025, с. 189] (пояснение приводится В. Пелевиным в сноске: «Фукуяма Ф. – автор книги “Конец Истории”»).

Маркированными и интертекстуально обусловленными считаем также прецедентные имена, которые писатель переводит из разряда имен собственных в нарицательные: «...“Лолиту” в наше время читали даже **лолиты**» [Пелевин, 2025, с. 12]; «А кто такая **фукуяма**? Типа гейши?» [Пелевин, 2025, с. 189]. В данном случае связь с первоисточником стирается в большей степени, тем не менее сохраняется намек на исходный вариант, который восстанавливается читателем по ассоциации.

В качестве языковых средств реализации категории интертекстуальности рассматриваем также имена прилагательные, образованные от прецедентных имен, так как с помощью них писателем устанавливается связь с предшествующими текстами: «Но у меня не было **гамлетовских** тридцати минут» [Пелевин, 2025, с. 217]; «Потом из этих костей выросла яблоня с шумящими золотыми листьями, которая решила **Хаврошечкину** судьбу...» [Пелевин, 2025, с. 222].

Фамилии авторов, названия произведений, имена героев и персонажей участвуют не только в создании смыслового пространства художественного произведения В. Пелевина, но и в его синтаксической организации. Прежде всего, отмечаем сравнительные обороты и сложные предложения с компаративной семантикой: «...нужен провидец **вроде Освальда Шпенглера...**» [Пелевин, 2025, с. 94]; «...нам, **как Данте**, требуется

проводник в нижние миры» [Пелевин, 2025, с. 169]; «Брайан – это мой **Моби Дик...**» [Пелевин, 2025, с. 183]; «“Идет, словно Пушкин на дуэли, – подумала я, посмотрела на шинель и додумала, – или как Дантес...”» [Пелевин, 2025, с. 233]. Для выражения сравнения писатель использует также прецедентные имена с лексическими единицами *похожий*, *подобный* и проч.: «...что-то бубнил в темно-фиолетовую бороду **похожий на Карабаса** Аслан Удоев с пластырем на лбу» [Пелевин, 2025, с. 144]; «У Пушкина есть **нечто подобное** в “Медном всаднике” ...» [Пелевин, 2025, с. 215].

Помимо этого, в романе широко представлены вводные конструкции (словосочетания и предложения), содержащие в себе указание на источник информации, например: «Но сами лисы продолжают видеть исходную реальность, какой ее, **по мысли Беркли**, видит Бог» [Пелевин, 2025, с. 243]. Как правило, такие конструкции сопровождаются цитатами из текстов других отечественных или зарубежных авторов, которые могут оформляться Пелевиным разными способами, приводиться дословно, изменяться или обыгрываться:

1) цитаты в кавычках: «Как писал **Маяковский**, “гвозди бы делать из этих людей, всем бы в России жилось веселей” (это он потом исправил на “крепче бы не было в мире гвоздей”, а в черновике было именно так, сама видела)» [Пелевин, 2025, с. 78]; «...как выразился в другом рассказе **Борхес**, “некое благородное нетерпение” мешало ему долистать бумаги до конца» [Пелевин, 2025, с. 128];

2) цитаты без кавычек: «Если сказать совсем коротко, словами **Ницше** (чуть приспособленными к нашему случаю), то секрет прост – **преодолей звериное!**» [Пелевин, 2025, с. 142]; «Как сказал **Торо**, **they march to the sound of a different drummer...**» [Пелевин, 2025, с. 193] (перевод приводится В. Пелевиным в сноске: «Они шагают под звук другого барабана...»);

3) цитаты без кавычек, выделенные графически с помощью курсива: «... (*век мечей и секир*, как определял его один из подшитых отрывков, *время проклятого богатства и великого блуда*)» [Пелевин, 2025, с. 128].

Следует отметить, что заимствованные текстовые фрагменты переосмысляются и зачастую приобретают ироничный оттенок и/или эмоционально-экспрессивную окраску. Кроме того, писатель нередко приводит нетождественные варианты цитаты, трансформирует их в соответствии с авторскими интенциями, дополняет, сокращает и проч.: **«В аду родилась елочка, в аду она росла...»** [Пелевин, 2025, с. 51]; **«Какой из меня Солженицын в Ясной Поляне? *Жить не по лжи. LG*»** [Пелевин, 2025, с. 250]. В данном примере одноименное название эссе А.И. Солженицына не просто переходит из разряда имени собственного в нарицательное, выделяется графически Пелевиным как цитата, но и становится подобием рекламного слогана. В целом, цитирование «чужого» текста в романе «Священная книга оборотня» представляет собой отдельный вопрос для более детального рассмотрения, что не входит в задачи данной статьи.

Разновидность интертекстуальных отношений может определяться самим В. Пелевиным. Поэтому, на наш взгляд, к маркерам интертекстуальности следует также относить случаи употребления лексики терминологического характера (типа *аллюзия, цитата, реминисценция* и проч.) в совокупности с другими элементами, заимствованными из предшествующих текстов: **«Это подтверждает строка “да, азиаты мы” на спине футболки – несомненная аллюзия на стихотворение А. Блока “Скифы”...»** [Пелевин, 2025, с. 6]; **«Поэтому вместо цитаты из “Соловьинного сада” я поставила в конце следующее двустишие...»** [Пелевин, 2025, с. 50].

Таким образом, результаты данного исследования показали, что в романе В. Пелевина «Священная книга оборотня» имеются множественные отсылки к произведениям других авторов. Интертекстуальные элементы заимствуются писателем из литературы, экономики, психологии, физики и других сфер деятельности. Маркерами интертекстуальности в романе выступают, прежде всего, имена собственные, которые участвуют в создании художественной образности произведения и в построении различных синтаксических конструкций (сравнительных оборотов, сложных

предложений с семантикой сравнения, вводных словосочетаний и предложений и др.). Особого внимания заслуживают случаи употребления фамилий авторов, имен героев и персонажей вместе со словами *какой-то*, *эдакий*, *всякий* и проч., а также случаи изменения семантических и/или грамматических показателей прецедентных имен, так как они в большей степени обусловлены индивидуально-авторскими особенностями использования языковых единиц. Помимо этого, категория интертекстуальности реализуется писателем с помощью перехода имен собственных в разряд нарицательных и благодаря именам прилагательным, образованным от фамилий авторов, имен героев и персонажей. Также в качестве маркеров интертекстуальности следует рассматривать цитаты, выделенные кавычками или графически, и лексику терминологического характера (типа *аллюзия*, *цитата*, *реминисценция* и проч.) в совокупности с фрагментами из текстов других авторов. Выбор языковых единиц, с помощью которых реализуется категория интертекстуальности, переосмысление заимствованных фрагментов текста, на наш взгляд, находятся в тесной взаимосвязи с идиостилем писателя и являются его характерной особенностью.

Литература

1. Воробьева А. Н. Книжно-культурные трансформации в романе В. Пелевина "Священная книга оборотня" // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 152, № 2. – С. 93-100.
2. Жиндеева Е. А. Аллюзивные конструкции романа В. Пелевина "Священная книга оборотня" как система эмотивных меток автора // Евсевьевские чтения серия: эмотивность художественного текста и способы ее репрезентации: сб. научн. трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения», Саранск, 09–10 февраля 2017 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 2017. – С. 84-88.
3. Ин Юе. Интертекстуальность в творчестве В. Пелевина: традиции китайской литературы и культуры // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2022. – № 3 (51). – С. 139-153. – DOI 10.31249/chel/2022.03.10.
4. Исаев С. Г. Оказиональная модальность в романе В. Пелевина "Священная книга оборотня" // Категория модальности в речевой коммуникации: сб. научн. трудов, Калининград, 29–30 сентября 2015 года / под редакцией И. Ю. Кукса. – Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2016. – С. 50-55.
5. Ковешникова А. В. Способы выражения компаративной семантики в художественных произведениях В. Пелевина // Филология: научные исследования. – 2025. – № 5. – С. 52-68. – DOI 10.7256/2454-0749.2025.5.74561.

6. Марьюшкина А. П. Интертекстуальное пространство романов В. Пелевина 2000-2020-х годов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Саранск, 2025. – 24 с.
7. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
8. Москвин В. П. Интертекстуальность: категориальный аппарат и типология // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (81). – С. 54-61.
9. Осокина Е. А. Некоторые особенности идиостиля Достоевского, Платонова, Пелевина: степень объективности при описании и толковании текста // Вопросы психолингвистики. – 2020. – № 3 (45). – С. 96-109. – DOI 10.30982/2077-5911-2020-45-3-96-109.
10. Пелевин В. О. Священная книга оборотня. – Москва: Издательство АСТ, 2025. – 352 с.
11. Помялов А. В. Проблема художественного творчества в романе Виктора Пелевина "Священная книга оборотня" // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-1. – С. 410-413.
12. Сипрова А. А., Осьмухина О. Ю. Мифопоэтический контекст романа В. Пелевина "Священная книга оборотня" // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11-2 (77). – С. 26-30.

Koveshnikova A. V.

Ryazan Higher Airborne Command School
named after V.F. Margelov, Russia

INTERTEXTUALITY MARKERS IN V. PELEVIN'S NOVEL "THE HOLY BOOK OF THE WEREWOLF"

Abstract. The purpose of this study is to identify the features of the linguistic implementation and functioning of the category of intertextuality in V. Pelevin's novel "The Holy Book of the Werewolf". In this article, intertextuality is considered as a linguistic category that is actualized in a literary text through the use of linguistic markers. Various approaches to the definition of intertextuality and the typology of intertextual inclusions are explored. The article identifies the specifics of the implementation and functioning of allusive inclusions, quotations, and reminiscences. It analyzes lexical units that represent the author's strategies for generating text and meaning through reference to precedent phenomena. The scientific novelty of the article lies in the study of intertextuality markers in the novel "The Holy Book of the Werewolf" in the context of V. Pelevin's linguistic originality and creative method. As a result of the conducted research, the article identifies the linguistic markers of intertextuality.

Keywords: intertextuality; markers of intertextuality; quotation; allusion; precedent names; literary text; V. Pelevin's idiosyncrasy; postmodernism; novel "The Holy Book of the Werewolf".

Ларина А. Ю., Беляева А. И.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

larina2016larina@mail.ru

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА
“THE COLLECTOR” Д. ФАУЛЗА И ОДНОИМЕННОЙ АДАПТАЦИИ
УИЛЬЯМА УАЙЛЕРА**

Аннотация. В статье проводится лингвостилистический анализ Джона Фаулза «The Collector» и его одноименной экранизации, снятой Уильямом Уайлером. Особое внимание уделяется анализу языковых средств, отражающих внутренний мир персонажей, а также стилистическим трансформациям при переходе от литературного произведения к экранной версии. В работе также используются описания сюжетов книг. Уделяется внимание к различиям в передаче внутренней речи, символики и эмоциональной атмосферы. Каждое произведение обозначено своими характерными чертами и особенностями, благодаря которым имеется возможность определения схожестей и различий фильма и книги. **Ключевые слова:** анализ романа, анализ экранизации, стилистические средства, Джон Фаулз, The Collector, Уильям Уайлер.

В современном мире все больше поднимается проблема схожести оригинального издания романа и экранизаций. Интерес общества больше всего склоняется к экранизациям литературных произведений. Однако, большинство из них не отображают оригинальную задумку автора в следствие переформатирования сюжета, что ведет за собой искажение истинного посыла, заложенного автором, а также к непониманию смысла со стороны читателей. Анализ романа Джона Фаулза «The Collector» и его одноименной адаптации Уильяма Уайлера поможет выявить, какие сходства и расхождения могут появиться в следствие интерпретации литературного текста в визуальный формат.

Основной целью лингвостилистического анализа художественного произведения является выявление того, как создается система образов, художественный эффект и авторская задумка через литературный язык. Огромную роль в таком анализе играет тщательное рассмотрение языковых средств в тексте произведения и выражение идейного содержания.

С течением времени было испробовано множество теорий лингвостилистических анализов художественных произведений, но

наибольшее популярность приобрела отечественная теория. Благодаря ей, появилось усиление тенденции к комплексному анализу текста. Удалось установить, что связь языковых единиц в произведении является точным способом для выражения авторской концепции и задумки.

Таким образом, лингвостилистический подход стал особенно востребованным и значимым. Джон Фаулз активно экспериментирует с языковыми единицами, формами и разными точками повествования. В его самом культовом произведении «The Collector», автор не использовал метод рассказа от третьего лица, а вел повествование от второго и третьего лица, что позволило лучше погрузиться в атмосферу и понять внутренние переживания главных героев. Джон Фаулз задействовал множество средств художественной выразительности для раскрытия характеров своих персонажей. Тем самым создавая эффект психического анализа.

В произведении «The Collector» присуще несколько характерных для классического детектива черт:

1. Повествование ведется в закрытом мире. Фредерик Клегг держит похищенную девушку в своем подвале, тем самым он ограничивает ее свободу и доступ к миру.

Внешний мир представлен главной локацией – Англия, Лондон. Упоминание этого факта представлено в самой первой главе произведения: «their house was right opposite the Town Hall Annexe». Несмотря на множество описаний различных географических мест, они не являются центром повествования, а лишь дополнением для создания структурированного сюжета. Главным местом является, конечно, дом главного героя – Фредерика, и его подвал, где он и держал девушку. Дальше по сюжету выясняется, что в подвальном помещении есть две комнаты: «I saw a doorway facing us as we came down the stairs. It was another large cellar». Таким образом, подвал, как замкнутое место, характеризует внутренний мир Миранды. Похищенная, оторванная от внешнего мира, вынужденная существовать в пустом, закрытом помещении.

2. Повествование ведется от двух лиц, жертвы и маньяка.

Роман состоит из двух частей – первая и заключительная, от лица Фредерика Клегга, вторая – от лица Миранды, в виде ее дневников.

Фаулз противопоставляет своих героев уже на лексическом уровне. Клегг – сухой, черствый и поверхностный человек. Из повествования в первой главе, мы узнаем, что главный герой работает банковским служащим. Его коллеги часто высмеивали его хобби – коллекционирование бабочек: «It seems like he has been having a dirty weekend with a Cabbage White». Cabbage White – вид бабочек. Тем самым, автор употребляет такие стилистические приемы, как эвфемизм – «dirty weekend» - для сокрытия неприличного выражения. Также, в этом предложении присутствует ирония, с помощью которой подчеркнута незаинтересованность главного героя в женщинах, показывая, что ему интересны только бабочки.

В своей речи Клегг использует банальную лексику, такую как: nice, good, proper, ordinary, что говорит о его скудном словарном запасе. Также он часто вводит короткие и простые предложения с повтором в свою речь: «I planned...It was planned», «I watched her every day. I knew her routine». Такая однообразная структура выражает механическую, лишенную подлинного чувства и эмоциональности речь главного героя. Повторяемость же отражает эффект монотонного ритма, что усиливает эффект психопатического расстройства.

Так как деятельность главного героя завязана на коллекционировании, он часто употребляет одинаковую лексику для своего хобби и для людей: «I collected her just like I collected the others». Такие глаголы в его речи, как – to collect, to observe, to keep – приобретают переносное значение. Они выражают не только увлечение, но и философию контроля. Также как он собирает своих бабочек, отбирая у них свободу и заточая в коробку, он повторяет те же действия над главной героиней. Так, постепенно Фредерик превращается из коллекционера бабочек в коллекционера людей. Автор использует такой стилистический прием как сравнение: «It was pale, silky, like Burnet cocoons». Так, он сравнивает красивые волосы Миранды с коконом шелкопряда.

Нередко в речи Клегга можно встретить эвфемизмы, с помощью которых он пытается скрыть ужас своих поступков как от других, так и от себя самого: «I only wanted her to be happy with me», «It was an accident». Путем смягчения своей речи и сокрытия истинного насилия, он ставит психологический барьер, не желая самому осознавать, насколько плохи его поступки.

Во второй части произведения язык повествования меняется. Миранда ведет свои записи в стиле своего личного дневника. Её язык более богатый, метафоричный и чувственный, в отличие от Фредерика. Миранда – человек искусства, она часто использует аллюзии на литературу и искусство: «He is Caliban, and I am Miranda. But I'm not sure I'm Prospero's daughter anymore». Она ссылается на произведение Шекспира «Буря», что показывает не только уровень ее образованности, но и осознание своего плачевного положения.

В отличие от Клегга, ее речь наполнена разнообразными сложноподчиненными структурами, вставными конструкциями и риторическими вопросами: «If I ever get out, I will never forget the smell of this place – it's like fear turned into air». Сложные синтаксические особенности отражают ее способность к анализу и рациональному мышлению. «Why me? Why am I supposed to do this? » - вопросы, которые Миранда задает себе, находясь в заточении в одиночестве, делают ее речь эмоциональной и передают ее высокую степень самосознания, способность к самоанализу.

Если в речи Фредерика преобладали холодные, структурированные описания действительности, то лексика Миранды изобилует сложными и экспрессивными словами и эпитетами, которые могут с легкостью передать ее внутренние ощущения и чувства: «I can't stand the absolute darkness», «I feel suffocated by his ugliness». В таких высказываниях читателей может прочувствовать поток сознания главного героя. Миранда часто использует интензивы, такие как – absolute, terribly – что отражает предельность ее переживаний.

Говоря о метафоричности ее речи, она обычно связывает себя со светом, тьмой и пространством: «I am like a bird in a dark cage», «He has killed the light

in me». Для Миранды существует четкое разграничение в ее жизни. Свет для нее – это творчество, образование, жизнь, а тьма – похищение, насилие и духовная смерть.

Таким образом, благодаря лексическим и стилистическим средствам языкам, читателю подробно открывается внутренний мир каждого персонажа, влияние места действия и второстепенных героев на их переживания. С помощью литературного языка автор указал четкие особенности характера Миранды и Фредерика.

Что касается одноименной экранизации данного произведения Уильяма Уайлера, она представляет собой перенос сложного литературного языка с психологическим подтекстом в визуальную форму.

Сюжет фильма и книги идентичен. Фредерик Клегг – молодой, холодный, психологически неразвитый молодой человек, который похищает молодую девушку – Миранду – студентку с творческой специализацией, в надежде завоевать ее любовь.

Однако, в кинематографичной анимации были использованы другие средства чтобы передать качества и внутренний мир героев. Так, речь Фредерика Клегга сведена к минимуму, режиссер передает его внутренний голос визуально – крупные планы лица, симметричность в кадре, мимика и жестикуляция.

Так, при первых взаимодействиях с Мирандой, он ведет себя очень скованно, не подходит к ней близко, его движения сжаты и неловки. Во время неожиданного визита соседа, его движения резки и быстры, он не хотел, чтобы его раскрыли в его преступлении. Все эти визуальные эффекты соответствуют тем характеристикам, которые хотел донести автор в своем произведении.

Уильям Уайлер часто использовал прием драматической паузы. Долгие дневниковые записи Миранды были заменены на продолжительные безмолвные сцены. Особенно отчетливо это можно заметить в момент, когда она осознает, что попала в плен. Она молчит, но по мимике человека зритель без слов понимает, в каком состоянии пребывает девушка.

Немаловажную роль играет световая композиция в кадре. В фильме существует четкое разграничение между двумя главными локациями – дом и подвал главного героя. Дом представляет собой чистое, светлое, идеально организованное пространство. В подвале же преобладают темные оттенки – черный, красный, что символизирует об ужасах этого места.

Музыкальное сопровождение дополняет визуальную часть экранизации. Именно она акцентирует внимание читателя на сюжетные повороты. На протяжении всего фильма присутствуют мягкая, тревожная музыка с повторяющимися мотивами. В периоды конфликтов – мелодия с чередованием громких и низкочастотных звуков. Чтобы передать удовлетворенное эмоциональное состояние Флегга, используется энергичная, мелодичная и ободряющая музыка.

Немаловажную роль играет композиция в кадре. Во время их последнего ужина, режиссер не показывал двух главных героев в одном кадре. Они сидели за одним столом, но зритель не увидел полной картины, а лишь отдельные кадры. Это показывает, насколько эти личности противоположны и невозможность их совместной жизни. Еще одним немаловажным примером удачности правильного композиционного решения может послужить фрагмент, когда Миранда пыталась убежать от Фредерика. Она металась по его дому, словно одна из его бабочек, и вследствие оказалась в комнате с коллекцией. Картина выстроена таким образом, чтобы передать чувство безысходности главной героине. Случайно посмотрев в одну из коробок с экземплярами, она видит свое отражение в ней. Режиссер без слов передал метафоричность, описанную в оригинальном произведении.

Таким образом, проведя анализ адаптации Уильяма Уайлера, можно сделать вывод, что передача языковой структуры романа не являлась приоритетной задачей режиссера, он создал киноэквивалент. Фильм удачно передал характеристики персонажей и их внутренний мир посредством визуальных эффектов.

Литература

1. Кульнина Е. А. Лингвостилистический анализ как средство изучения особенностей построения и понимания различных видов текста // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 12 (161). – С. 108–112. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostilisticheskiy-analiz-kak-sredstvo-izucheniya-osobennostey-postroeniya-i-ponimaniya-razlichnyh-vidov-teksta/viewer>
2. Бобкова Н. Г. Искусство и свобода в произведениях Джона Фаулза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 7 (97). – С. 34–38. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-i-svoboda-v-proizvedeniyah-dzhona-faulza/viewer>
3. Прошина Е. В. Пролептический символ бабочка в «Коллекционере» Джона Фаулза: семантико-семиотический аспект // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2017. – № 3. – С. 112–121. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prolepticheskiy-simvol-babochka-v-kollektsionere-dzhona-faulza-semantiko-semioticheskiy-aspekt/viewer>
4. Абрамова А. В. Лингвистическое исследование текстовых миров в постмодернистском романе Джона Фаулза *The Collector* // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 5. – С. 45–50. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskoe-issledovanie-tekstovykh-mirov-v-postmodernistckom-romane-dzhona-faulza-the-collector/viewer>
5. Fowles, J. *The Collector*. – London: Jonathan Cape, 1963.
6. Wyler, W. *The Collector* [motion picture]. – Columbia Pictures, 1965.

Larina A. Y., Belyaeva A. I.

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

LINGUISTIC AND STYLISTIC ANALYSIS OF THE NOVEL "THE COLLECTOR" BY J. FOWLES AND THE ADAPTATION OF THE SAME NAME BY WILLIAM WYLER

Abstract. The article provides a linguistic and stylistic analysis of John Fowles' "The Collector" and its film adaptation of the same name, directed by William Wyler. Special attention is paid to the analysis of linguistic means reflecting the inner world of the characters, as well as stylistic transformations during the transition from a literary work to an on-screen version. The work also uses descriptions of book plots. Attention is paid to the differences in the transmission of inner speech, symbolism and emotional atmosphere. Each work is marked by its own characteristic features and peculiarities, thanks to which it is possible to determine the similarities and differences between the film and the book.

Keywords: novel analysis, film adaptation analysis, stylistic tools, John Fowles, *The Collector*, William Wyler.

Ломова М. Е., Комягина О. В.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

butakovaolga@yandex.ru

ТОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СМЫСЛОРАЗЛИЧИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу смысловозначительной функции тональной системы китайского языка. Исследуется роль тона как суперсегментного фонологического средства, определяющего лексическое значение слога. На материале современного путунхуа анализируются акустические характеристики четырёх основных тонов, механизмы их функционирования в изоляции и в потоке речи, включая явление

тонового сандхи. Особое внимание уделяется трудностям, возникающим у носителей нетональных языков при восприятии и продуцировании китайских тонов, а также методологическим подходам к их преодолению. Доказывается, что тональная система представляет собой высокоорганизованный и экономичный механизм, обеспечивающий смысловую плотность языка, что обуславливает необходимость комплексного подхода к её изучению, интегрирующего фонетический, фонологический и методический аспекты.

Ключевые слова: китайский язык; тональная система; путунхуа; смыслоразличительная функция; фонетика; тоновое сандхи; методика преподавания.

Китайский язык, являясь одним из древнейших и наиболее распространённых языков мира, на протяжении веков привлекает внимание лингвистов своей уникальной и сложной структурой. Центральное место в его фонологическом строе занимает тональная система, которая кардинально отличает его от большинства индоевропейских языков. Если в русском, английском или французском языке изменения высоты тона выполняют преимущественно интонационную или эмоциональную функцию, оформляя высказывание как вопрос, восклицание или утверждение, то в китайском языке тон выступает в качестве фундаментального смыслоразличительного элемента на лексическом уровне. Эта фундаментальная особенность делает его объектом пристального изучения в рамках фонетики, фонологии, психолингвистики и лингводидактики. Актуальность данного исследования обусловлена не только чисто теоретическим интересом к устройству тональных систем, но и стремительно возрастающим практическим интересом к китайскому языку в глобальном масштабе. Сопряжённые с этим методические вызовы, связанные с преподаванием его фонетического строя носителям нетональных языков, требуют глубокого и всестороннего теоретического осмысления.

Тональная система стандартного китайского языка, известного как путунхуа, базируется на четырёх основных тонах, каждый из которых обладает уникальным и устойчивым высотным контуром. Традиционная и наиболее наглядная модель была описана Н. А. Спешневым, который использовал для этого пятиуровневую цифровую шкалу, где 1 обозначает самый низкий тон в речевом диапазоне говорящего, а 5 – самый высокий. В рамках этой системы первый тон, носящий название «ровный» (阴平, yīn píng),

характеризуется как высокий и стабильный, его контур обозначается цифрами 55. Второй тон, «восходящий» (阳平, yáng píng), начинается в средней части диапазона и уверенно поднимается кверху, что схематично передаётся как 35. Третий тон, «нисходяще-восходящий» (上声, shǎng shēng), обладает наиболее сложным контуром: он начинается в средней или низкой зоне, опускается до самого низа и затем демонстрирует заметный подъём, что фиксируется как 214. Четвёртый тон, «падающий» (去声, qù shēng), напротив, отличается резким и быстрым движением сверху вниз, от высокого старта к низкому финишу, что обозначается комбинацией 51 [Спешнев, 1980]. Помимо этой четвёрки, в системе присутствует нейтральный, или лёгкий, тон, лишённый фиксированного контура и полностью зависящий от своего просодического окружения. Именно эти абстрактные модели, запечатлённые в сознании носителя, и становятся тем инструментом, который позволяет различать значения.

Смыслоразличительная функция тонов проявляется с предельной ясностью в том, что один и тот же слог, состоящий из идентичных сегментных фонем – согласной инициали и гласной финали – приобретает совершенно различные лексические значения в зависимости от сопутствующего ему тонального контура. Классическим и наиболее часто приводимым примером является слог «та». Произнесённый с первым, ровным тоном, он означает «мать» (mā, 妈). С восходящим вторым тоном он трансформируется в слово «конопля» (má, 麻). Нисходяще-восходящая мелодика третьего тона придаёт ему значение «лошадь» (mǎ, 马). И, наконец, резко падающий четвёртый тон превращает его в глагол «ругать» (mà, 骂). Это лингвистическое явление, известное как омотония, наглядно демонстрирует высочайшую экономичность китайской фонологической системы. Данный феномен является центральным для понимания организации китайского лексикона, где тон выступает неотъемлемым компонентом лексической единицы [Yip, 2000]. Омотония позволяет передавать множество самостоятельных лексических значений, используя минимальный набор фонетических средств и варьируя лишь

суперсегментный параметр – высоту и направление голоса. Данный принцип пронизывает весь язык, создавая плотное семантическое поле, где тон является такой же важной частью фонологической структуры слова, как согласный или гласный звук [Алексахин, 2006].

Однако теоретическое представление о тонах как о статичных и идеальных контурах требует существенного уточнения при обращении к данным экспериментальной фонетики. Акустические исследования, подобные тем, что проводились Евой Зайдлер, убедительно показывают, что реальное воплощение тонов в живой речи носителей может значительно отличаться от канонической модели. Например, обнаруживается, что начальная точка четвёртого тона и конечная точка второго тона в речи носителей могут фактически превышать тот верхний порог, который, казалось бы, задаётся стабильным первым тоном [Zajdler, 2021]. Это указывает на необходимость учёта индивидуального речевого диапазона говорящего, а также многочисленных контекстуальных и артикуляционных вариаций при описании реальных тональных контуров. Иными словами, система демонстрирует определённую гибкость и адаптивность, не нарушающую, однако, её смыслоразличительного потенциала. Более того, исследования с использованием специализированного программного обеспечения, такого как Praat (программа для научного анализа речи в фонетике, созданная Паулем Бурсом и Давидом Виником), позволяют визуализировать эти процессы, предоставляя учёным и преподавателям мощный инструмент для анализа и коррекции произношения.

Ключевым для понимания функционирования тональной системы в условиях естественной связной речи является феномен тонового сандхи – закономерного и обязательного изменения тонов в определённых позиционных контекстах. Наиболее известно и изучено правило, касающееся третьего тона. Когда за слогом, несущим третий тон, следует ещё один третий тон, первый утрачивает свою характерную восходящую фазу и произносится как так называемый «полутретий» тон. Классической иллюстрацией этого

правила является самое распространённое приветствие «nǐ hǎo» (你好, здравствуйте). Несмотря на то что оба иероглифа в изоляции имеют третий тон, в сочетании первое слово произносится с контуром второго тона: «ní hǎo» [Chen, 2000]. Игнорирование правил сандхи не только выдаёт иностранного говорящего, но и приводит к искусственности, напряжённости и зачастую к неразборчивости речи, что лишний раз подчёркивает интегративный и системный характер тональной организации китайской речи, выходящей далеко за рамки простого последовательного произнесения изолированных слогов.

Для носителей нетональных языков, таких как русский или английский, полноценное освоение китайских тонов сопряжено со значительными, порой фундаментальными трудностями. Эти сложности носят комплексный характер и затрагивают различные уровни речевой деятельности. Во-первых, это трудности перцептивные. Ухо, не тренированное для различения смысловозначительной высоты тона, с трудом улавливает разницу между контурами, особенно в условиях быстрой спонтанной речи [Gandour, 1983]. Наиболее проблематичными парами для различения традиционно являются второй и третий тоны, чьи контуры в потоке речи могут частично нивелироваться и становиться менее отчётливыми. Во-вторых, это трудности артикуляционные, или моторные. Для точного воспроизведения требуемых высотных контуров учащемуся необходимо развить специфический и тонкий контроль над работой голосовых связок и системой дыхания, что является непривычным физическим действием [Спешнев, 1980]. В-третьих, нельзя сбрасывать со счетов мощный эффект психолингвистической интерференции. Интонационные модели родного языка проецируются на иностранную речь. Так, русскоязычный студент может непроизвольно поднимать тон в конце вопросительного предложения, что может непредсказуемым образом исказить лексический тон последнего слога и привести к коммуникативному сбою. Например, вопрос «你见到他了吗» (nǐ jiàn dào tā le ma?) - «Ты встретил его?» превращается в вопрос «你煎到他了吗» (nǐ jiān dào tā le ma?) - «Ты

поджарил его?». Психологический фактор - страх ошибки - также часто приводит к излишней скованности и избеганию сложных тональных конструкций.

Методика преподавания китайских тонов, осознавая всю глубину этих проблем, постепенно эволюционирует от простого повторения за диктором к комплексному и интегративному подходу. В настоящее время в педагогической практике сосуществуют и конкурируют различные стратегии первоначального введения тонов. Помимо классической линейной последовательности (1-2-3-4), существуют и находят своих сторонников альтернативные подходы. Один из них – контрастный, при котором тоны вводятся парами, максимально противопоставленными по своему акустическому признаку: сначала первый и третий (высокий ровный против низкого), затем четвёртый и второй (резко падающий против восходящего). Другая последовательность, выведенная эмпирически на основе анализа частотных ошибок учащихся, предлагает порядок 1–4–2–3, когда сначала осваиваются тоны с наиболее отчётливыми и простыми контурами [Chen, 1993]. Современная эффективная методика делает ставку на мультисенсорное восприятие, стремясь задействовать не только слуховой, но и зрительный, и кинестетический каналы. Так, визуализация тональных контуров с помощью спектрограмм и программ типа Praat позволяет учащимся увидеть свою ошибку и сравнить свой контур с эталонным. Использование системы жестов, когда рукой в воздухе определяется направление тона (горизонтальная линия для первого, восходящее движение для второго и т.д.), подключает моторную память. Ритмические упражнения, скороговорки, работа с песнями и аутентичными аудиозаписями помогают перенести навык из области контролируемого произнесения в область автоматизированной речевой деятельности. Крайне важным и нередко упускаемым на начальных этапах является переход от отработки тонов в изоляции к их тренировке в составе двусложных и многосложных слов, словосочетаний и, наконец, целых предложений, с обязательным учётом словесного ударения и всех видов тоновых изменений, диктуемых сандхи.

Таким образом, проведённый анализ позволяет с уверенностью заключить, что тональная система китайского языка представляет собой не набор разрозненных мелодических рисунков, а сложный, иерархически организованный и динамичный фонологический механизм. В рамках этого механизма тон выполняет ключевую и неоспоримую смысловоразличительную функцию. Однако эта функция реализуется не изолированно, а в рамках целостной просодической системы, включающей в себя как устойчивые тональные контуры-эталоны, хранящиеся в ментальном лексиконе носителя, так и строгие правила их комбинаторики и трансформации в речевом потоке, а также их взаимодействие с другими просодическими параметрами – интонацией, ритмом и ударением. Уникальность данной системы, обеспечивающая высочайшую семантическую плотность и экономичность языка, одновременно составляет его основную фонетическую трудность для иностранных учащихся, чей перцептивный и артикуляционный аппарат сформирован в условиях иной фонологической реальности [Yip, 2002].

Теоретическое осмысление тональной системы, таким образом, не может быть оторвано от практики её преподавания и освоения. Успешное овладение тонами требует от учащихся последовательного развития специфического фонетического слуха и артикуляционных навыков, а от преподавателей – применения тонкой и дифференцированной методики, в полной мере учитывающей фонологический принцип контраста тонов, этапы их введения, необходимость системной отработки сандхи и индивидуальные психофизиологические особенности восприятия. Дальнейшие исследования в этой области могут быть плодотворно направлены на разработку и внедрение интеллектуальных цифровых инструментов и платформ для автоматизированной диагностики и коррекции тонального произношения, а также на углублённое изучение нейролингвистических аспектов восприятия и обработки тонов. Понимание тональной системы как живого, развивающегося и многогранного феномена открывает новые горизонты как для фундаментальной науки, так и для прикладной лингводидактики.

Литература

1. Алексахин А. Н. Теоретическая фонетика китайского языка. – М.: Восток-Запад, 2006. 204 с.
2. Спешнев Н. А. Фонетика китайского языка. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 141 с.
3. Chen, Matthew Y. Tone Sandhi: Patterns across Chinese Dialects. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 554 p.
4. Chen Q. Toward a sequential approach for tonal error analysis // Deseret language and linguistic society symposium. – 1993. – Vol. 19.
5. Gandour, J. Tone Perception in Chinese Speakers // Journal of Chinese Linguistics. – 1983. – Vol. 11. – P. 109-125.
6. Yip M. Tone. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 357 p.
7. Yip, Po-Ching. The Chinese Lexicon: A Comprehensive Survey. – London: Routledge, 2000. – 392 p.
8. Zajdler E. Between Sound and Voice: Teaching Chinese Tones to Non-Tonal Language Speakers // Roczniki Humanistyczne. – 2021. – Tom LXIX, zeszyt 9. – P. 141-158.

Lomova M. E., Komyagina O.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE TONAL SYSTEM OF THE CHINESE LANGUAGE: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE LEXICAL-DISTINCTIVE FUNCTION

Abstract. The article is devoted to a theoretical analysis of the lexical-distinctive function of the tonal system of the Chinese language. The role of tone as a suprasegmental phonological means determining the lexical meaning of a syllable is investigated. Using the material of modern Putonghua, the acoustic characteristics of the four main tones and the mechanisms of their functioning in isolation and in the speech flow, including the phenomenon of tone sandhi, are analyzed. Particular attention is paid to the difficulties faced by speakers of non-tonal languages in perceiving and producing Chinese tones, as well as methodological approaches to overcoming them. It is proved that the tonal system is a highly organized and economical mechanism that ensures the semantic density of the language, which necessitates an integrated approach to its study, combining phonetic, phonological and methodological aspects.

Keywords: Chinese language; tonal system; Putonghua; lexical-distinctive function; phonetics; phonology; tone sandhi; teaching methodology.

Лукина А.Э., Прокуророва О. В

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

sasssa.lukina@mail.ru

ПРЕДЛОГИ ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ КОМИКСОВ «GARFIELD»

Аннотация. В ходе данного исследования рассматривается роль предлогов времени в современном английском языке на материале комиксов о коте Гарфилде. Актуальность исследования обусловлена трудностями при выборе и употреблении предлогов времени у изучающих английский язык, в частности при сдаче единого государственного экзамена по английскому языку. Цель данной работы – это выявление особенностей употребления основных предлогов времени в аутентичных текстах и их систематизация. В качестве основных методов исследования применялись метод сплошной выборки, контекстуальный и функционально-прагматический анализ. Материалом послужили выпуски комиксов

«Garfield» за 2020-2025 годы. Все выявленные случаи употребления были проверены на соответствие современной литературной норме английского языка при помощи авторитетных англо-английских и русско-английских словарей. Практическая значимость работы заключается в созданном в ходе исследования мини-словаря по предлогам времени, который можно использовать в ходе изучения грамматики английского языка и при подготовке к единому государственному экзамену.

Ключевые слова: предлоги времени, грамматика, комикс, анализ, лингвистика, английский язык, методика преподавания.

Предлоги времени являются одной из самых сложных тем при изучении грамматики английского языка, при этом данная тема не может быть проигнорирована в ходе обучения, так как данный тип предлогов является ключевым элементом системы выражения временных отношений в английском языке. Их употребление разнится с функциями и сочетаемостью предлогов в русском языке, что создаёт существенные препятствия для изучения грамматики. Особую остроту эта проблема приобретает в контексте подготовки к единому государственному экзамену (ЕГЭ), где ошибки в использовании служебных слов, включая предлоги, могут критически сказаться на итоговом балле.

Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что поиск эффективных способов подачи материала о предлогах времени и их отработка является актуальной темой для исследования, а также сохраняет высокую практическую значимость.

Одним из таких способов является рассмотрение и анализ аутентичных текстов на английском языке, которые могут быть максимально приближенными к живой речи носителей.

Комиксы являются ярким примером аутентичных текстов, в которых мы можем видеть короткие реплики персонажей на бытовые темы, а также повседневную лексику и базовые для коммуникации грамматические конструкции, в которых встречаются предлоги времени. Таким образом, с помощью комиксов мы можем наблюдать за функционированием языка в естественных условиях.

Целью данного исследования является анализ и систематизация основных предлогов времени на материале серии комиксов «Garfield». Перед началом исследования были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать лингвистическую литературу, выделить основные характеристики предлогов времени, а также собрать информацию о существующих классификациях.
2. Проанализировать выпуски комикса о коте Гарфилде за 2020-2025 год на наличие примеров употребления предлогов времени.
3. Отобрать примеры употребления предлогов времени в тексте комиксов при помощи метода сплошной выборки.
4. Проанализировать значения отобранных предлогов, сравнить полученные данные с информацией в авторитетных словарях.
5. Проанализировать прагматические функции предлогов времени в контексте комиксов и систематизировать результаты.

В качестве материала для исследования выступили выпуски комиксов «Garfield» Джима Дэвиса, датированных 2020-2025 годами. Выбор данного временного периода выпуска комиксов обусловлен необходимостью проиллюстрировать особенности современного английского языка. Выбор комикса «Garfield» в качестве источника языкового материала объясняется большим количеством диалоговой речи, наличием бытовой лексики, а также юмором, который поможет обучающимся легче запоминать изучаемый материал.

В работе был использован комплекс методов исследования:

1. Метод сплошной выборки
2. Контекстуальный анализ
3. Лексикографический анализ
4. Функционально-прагматический анализ.
5. Количественный и качественный анализ.

Исходя из личного опыта изучения английского языка, мы можем говорить о том, что на начальных этапах изучения предлоги времени воспринимаются как набор языковых единиц, требующих в первую очередь

заучивания, а не понимания контекста потребления и роли предлога в тексте. Из-за того, что при изучении данной темы обучающиеся не проводят связей между словарным значением и использованием предлога в конкретном аутентичном фрагменте, возникает вероятность того, что при выполнении экзаменационных заданий изучающий может допустить ошибку. Однако именно столкновение с текстами, иллюстрирующими реальное употребление грамматических, лексических и синтаксических норм позволяет осмысливать глубину и многогранность предлогов времени, а также понять контекст их употребления в речи.

Также личный опыт работы со школьниками в рамках педагогической практики подтверждает, что проблема выбора нужного предлога встаёт перед большинством обучающихся вне зависимости от возраста. При этом стоит отметить, что изучающие могут легко выполнять задания на вставку указанных в тексте задания предлогов (например: выбор между *since* и *for*), но, несмотря на это, они теряются при внедрении этих же предлогов в контексте спонтанной речи.

Таким образом мы можем сделать вывод о том, что ознакомление с аутентичными текстами при изучении или повторении темы предлогов времени является неотъемлемой частью процесса обучения, которая способна преодолеть разрыв между правилом и его применением в реальной жизни.

Теоретической основой исследования послужил анализ научной литературы, в ходе которого были выявлены основные характеристики предлога, как многогранной и многофункциональной языковой единицы. В работе учитывались положения традиционного [Quirk et al., 1985], функционально-семантического [Бондарко, 2002] и когнитивно-лингвистического [Lakoff, 1987] подходов. В ходе исследования за основу была взята классификация предлогов времени Т. Ю. Дроздовой, которая разделяет их на предлоги конкретной точки во времени (такие предлоги как *at*, *on*, *in*), временных отношений (предлоги *since*, *from*, *by*, *until/till*, *before*) и предлоги периода времени (*for*, *during*, *while*) Была принята классификация предлогов времени, предложенная Т.Ю. Дроздовой и др., которая делит их на

предлоги точки во времени (at, on, in), периода времени (for, during, while) и временных отношений/пределов (since, from, by, until/till, before) [Дроздова 2021].

Анализ материалов комиксов о коте Гарфилде с практической точки зрения показал употребление предлогов времени в рамках жанрово-стилистических особенностей текста.

В отобранных выпусках были найдены и проанализированы предлоги before, in, for, since, until. При этом предлоги at, on, during, while, from, by отсутствовали в выбранном материале.

Доминирование первой группы предлогов объясняется жанровыми особенностями выбранного текста. С помощью предлоги before, in, for, since создаётся динамичная атмосфера, а также формируются многочисленные гиперболы, с помощью которых возникают юмористические ситуации между героями комикса.

1. Предлоги before и in: используются персонажем комикса котёнком Нермалем для создания гиперболы.

"I'LL ZOOM BACK THERE AGAIN IN HALF THE TIME BEFORE ANY OF YOU CAN REACH IT!" – наблюдается синергетическое использование двух предлогов. Предлог in обозначает период, по истечению которого действие персонажа будет совершено, в то время как предлог указывает на то, что он совершит действие раньше, чем кто-либо из его собеседников. Данный стилистический прием усиливает эффект от слов Нермаля, передающих хвастовство. Верификация по Cambridge Dictionary подтвердила соответствие употребления предлогов, которые были найдены в данном фрагменте (in для указания периода в будущем, before для обозначения более раннего события).

2. Предлог for: создание временного парадокса.

В эпизоде, посвященном древнему Египту, главный герой - Гарфилд представляет себя в роли питомца фараона, для которого слуги готовы пойти на все, даже разрушить временные рамки исключительно ради порции любимой котом лазаньи: "THE COUNTRY WILL NOT BE FOUNDED FOR

HUNDREDS OF YEARS TO COME!". Предлог *for*, который мы можем видеть в данном предложении, употреблен для обозначения протяженности времени до наступления события (в конкретной ситуации - снования Италии). Предлог подчеркивает абсурдностью ситуации: египтяне достали для любимца фараона лазанью, хотя страна, в которой изобрели рецепт данного блюда, будет основана лишь через продолжительный промежуток времени в будущем. Таким образом в данном контексте предлог времени вновь выполняет функцию гиперболы и усиливает юмористический эффект.

Употребление предлога "*for*" полностью соответствует словарному значению показателя длины периода.

3. Предлоги *since* и *until*: Используются в реплике хозяина Гарфилда - Джона, который изрядно насытился во время застолья просвещенного Дню Благодарения. Персонаж произносит следующую фразу: "I HAVEN'T EATEN LIKE THAT SINCE... LAST THANKSGIVING! AND I MAY NOT EAT AT ALL UNTIL NEXT THANKSGIVING!". Предлог *since* в конструкции Present Perfect обозначает отправную точку в прошлом, с которой действие (отсутствие масштабных пиршеств.) продолжается до настоящего момента (День Благодарения, описанный в рамках данного выпуска комикса). Предлог *until*, в свою очередь, указывает на конкретный момент в будущем, обозначая предел состояния героя (он сможет повторить данный опыт лишь в следующий День Благодарения). При симбиозе данных предлогов создаётся ощущение растянутости временных рамок, что характеризует Джона как персонажа с комичным пищевым поведением. Оба случая употребления верифицированы словарями как корректные.

В ходе анализа было выявлено отсутствие в материале таких предлогов, как *at* и *on*. Данный результат мы можем объяснить тем, что в формате детского комикса редко требуется конкретика, а также указание точных чисел и дат. Юмор в данном произведении строится на расплывчатых понятиях и относительных сроках, что не перегружает читателя лишней информацией. Таким образом, предлоги *before*, *in*, *for*, *since*, *until* являются более функциональными и стилистически оправданными в данном типе дискурса.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Исследование подтверждает факт того, что в аутентичной разговорной речи, ориентированной на создание юмора, доминируют предлоги времени, выражающие не точные временные координаты, а относительные отношения.
2. Было установлено, что предлоги времени несут в себе не только грамматическую, но и прагматическую функцию, создавая юмористический эффект и забавные парадоксы.
3. Несмотря на жанровые особенности, все выделенные примеры использования предлогов соответствуют языковой норме, которая зафиксирована в авторитетных словарях. Таким образом, мы можем говорить о том, что данный материал можно применять в обучающих целях.
4. По результатам исследования был создан мини-словарь, который включает в себя предлог, его словарное значение, пример из комикса и описание прагматической функции. Данный словарь может быть использован преподавателями для демонстрации применения предлогов времени в условиях реальной коммуникации (Таблица 1).

Таблица 1

Предлог	Словарное значение	Употребление и примуры из комикса «Garfield»	Прагматика
before	earlier than the time when smth happens (раньше, чем...)		Выражение скорости действия персонажа
in	used to show a period of time in the future when smth will happen (через какой-то период времени в будущем)		Указание на скорость срока выполнения действия, хвастовство своими суперспособностями

for	used to show a length of time (в течение, на протяжении времени)	 A cartoon showing a Native American man and a European man sitting at a table with food. The Native American man says: "WE WENT ALL THE WAY TO ITALY TO GET YOU THE LASAGNA YOU CRAVED. OH PUSSEYCAT OF PUSSEYCATS!" The European man replies: "AND THAT WAS NOT EASY. CONSIDERING THE COUNTRY WILL NOT BE FOUNDED FOR HUNDREDS OF YEARS TO COME!"	Обозначение длительности, создание временного парадокса для создания юмористического эффекта.
since	from a particular time in the past until a later time, or now (с какого-то момента в прошлом)	 A cartoon showing a man and a woman sitting at a table. The man says: "WOW, I HAVEN'T EATEN LIKE THAT SINCE... LAST THANKSGIVING AND I MAY NOT EAT AT ALL UNTIL NEXT THANKSGIVING!" The woman replies: "I FEEL SO SLEEPY..." The man then says: "THAT'S BECAUSE OF THE TRYPTOPHAN!"	Создание гиперболы, которая подчеркивает длительность состояния
until / till	up to (the time that) (до того момента, как)	 A cartoon showing a man and a woman sitting at a table. The man says: "WOW, I HAVEN'T EATEN LIKE THAT SINCE... LAST THANKSGIVING AND I MAY NOT EAT AT ALL UNTIL NEXT THANKSGIVING!" The woman replies: "I FEEL SO SLEEPY..." The man then says: "THAT'S BECAUSE OF THE TRYPTOPHAN!"	Обозначение временной границы в будущем для создания комичного преувеличения
at	used to show an exact point in time (в конкретное время)	Отсутствует в анализируемом материале. (Типичный пример для ЕГЭ: The party starts at 7)	Указание на точные моменты или время суток (at noon, at Christmas)
on	used with dates and days (с датами и днями недели)	Отсутствует в анализируемом материале. (Типичный пример для ЕГЭ: He was born on the 1 st of May)	Указание на дни недели или конкретные даты.
during	from the beginning to the end of a particular period (в течение, на протяжении какого-либо периода)	Отсутствует в анализируемом материале. (Типичный пример для ЕГЭ: He fell asleep during the movie)	Указание на то, что действие имело место на протяжении определенного промежутка времени.

by	no later than; at or before (не позже чем; к какому-то моменту)	Отсутствует в анализируемом материале. (Типичный пример для ЕГЭ: You must finish this work by Friday)	Указание на срок выполнения действия.

Литература

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 352 с.
2. Дроздова Т.Ю., Маилова В.Н., Берестова А.И. English Grammar: Reference and Practice. – СПб.: Антология, 2021. – 448 с.
3. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 614 p.
4. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. – London: Longman, 1985. – 1779 p.
5. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (Дата обращения: 20.08.2025).

Lukina A. E., Prokurorova O. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

PREPOSITIONS OF TIME IN MODERN ENGLISH: A FUNCTIONAL-PRAGMATIC ANALYSIS BASED ON THE COMICS "GARFIELD"

Abstract. In the course of this study, the role of tense prepositions in modern English is considered based on the material of comic books about Garfield the cat. The relevance of the study is due to the difficulties caused by the time prepositions of English language learners, in particular, when passing the unified state exam in English. The purpose of this work is to identify the features of the use of basic tense prepositions in a natural context and to systematize them. The main research methods used were the continuous sampling method, contextual and functional-pragmatic analysis. The material was the issues of "Garfield" comics for the years 2020-2025. All identified cases of usage were checked using reputable English-English and Russian-English dictionaries for compliance with the modern literary norm of the English language. The practical significance of the work lies in the mini-dictionary of tense prepositions created during the research, which can be used during the study of English grammar and in preparation for the unified state exam.

Keywords: prepositions of time, grammar, comics, analysis, linguistics, English, teaching methods.

Лысова Е. В.

*Самарский государственный
социально-педагогический университет, Россия
elizabethlysova@mail.ru*

МНОГОЗНАЧНАЯ МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ И СЕМАНТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ

Научный руководитель: Ключина А. М., д-р. филол. наук, профессор

Аннотация. В настоящей статье анализируется семантика многозначных английских медицинских терминов в лексикографическом аспекте; демонстрируются варианты перевода отобранных языковых единиц на русский язык, представленные в специализированном, профессионально-ориентированном словаре и в художественном дискурсе – в романе А. Дж. Кронины «Цитадель».

Ключевые слова: семантика, лексикография, медицинская терминология, художественный дискурс.

Исследование терминологических систем в различных контекстах является важной частью современного лингвистического знания и представляет собой отдельную отрасль как собственно языковой науки, так и переводческой.

В зависимости от контекста, дискурса, коммуникативной ситуации и стиля речи термины могут функционировать по-разному. Часто при переводе собственно медицинской терминологии возникают сложности, и каждый интерпретатор выбирает персональный вариант перевода для конкретного текстового фрагмента: ситуации диалога героя, монолога отдельного персонажа, описания действия или сцены и т.д.

Для наиболее полного понимания функционирования многозначной терминологии в ткани художественного текста мы обратимся к содержанию одного толкового словаря английского языка и двух англо-русских медицинских словарей, оригиналу романа А. Дж. Кронины «Цитадель» и его художественному переводу на русский язык.

Медицинская терминология является неотъемлемой частью научных и научно-популярных текстов с тематикой, сопряжённой со здравоохранением. Она представляет собой разновидность терминосистемы, функционирующей в сфере медицины и смежных с нею областей. В общественном дискурсе

врачебная терминология чаще всего используется медиками, фармацевтами, клиническими исследователями, научными сотрудниками и иными специалистами для описания заболеваний, анатомических структур, физиологических процессов, методов диагностики и лечения. В художественном дискурсе медицинское слово принадлежит автору-повествователю, персонажу.

Медицинская терминология с точки зрения семантики является неоднородной. Здесь можно выделить термины однозначные и многозначные. Последние будут рассмотрены в данной статье.

Семантическая структура отдельных многозначных лексем английского языка допускает наличие среди их общеизвестных, общеупотребительных, межстилевых значений и собственно медицинских значений.

Так, у многозначной лексики «case» в «Англо-русском словаре» В.К. Мюллера указано семь значений: «1) случай, обстоятельство, положение, дело; 2) юр. судебное дело, случай в судебной практике, прецедент; 3) факты, доказательства, доводы; 4) мед. заболевание, случай; история болезни; 5) мед. больной, пациент; раненый; 6) грам. падеж; 7) жарг. «тип», чудака» [Мюллер, 1992, с. 113], из которых два являются собственно медицинскими.

В «Большом англо-русском медицинском словаре» Г.Н. Акжигитова термин «case» обладает уже большим количеством специализированных врачебных значений: «1) случай заболевания; 2) человек, находящийся под наблюдением (напр. врача); больной, пациент, раненый; 3) история болезни; 4) ситуация, обстоятельство; 5) набор (медицинских инструментов); 6) коробка, контейнер; 3) футляр, чехол [Акжигитов, 2005, с. 199-200].

Словарная статья данного лексикографического источника также обогащена примерами следующих устойчивых сочетаний: case of emergency (заболевание, требующее неотложной помощи), individual case (конкретный случай), advanced case (запущенный случай), ambulant case (ходячий, амбулаторный больной, легкораненый), contact case (контактный случай инфекционного заболевания) [Там же, с. 199-200].

Анализируются также и сочетания типа: *bed case* (1) клиномания; 2) лежащий больной), *fatal case* (1) тяжелобольной пациент; 2) летальный исход), *jaw case* (1) раненый с повреждением челюсти; 2) челюстно-лицевое ранение), *subclinical case* (1) субклиническая форма заболевания; 2) пациент со стёртой формой заболевания) [Там же, с. 200].

На наш взгляд, расхождение в фиксации количества медицинских значений лексемы «case» в собственно «Толковом словаре английского языка» и узкомедицинских лексикографических изданиях можно объяснить тем, что последние в качестве базы используют такие профильные специальные источники, как: врачебная документация, медицинские энциклопедии и справочные материалы, академические работы (монографии, статьи, авторефераты и пр.).

В следующем узкоспециальном словаре под редакцией Н. В. Морозова и И. Ю. Марковиной у лексемы «case» зафиксированы нижеперечисленные семь значений: «1) случай (заболевания); 2) пациент, больной; 3) раненый; 4) набор (инструментов); 5) контейнер, коробка, ящик; 6) футляр, чехол; 7) динамическое наблюдение» [Марковина, 2020, с. 60].

В качестве примеров словосочетаний представлены такие варианты: *case history* (история болезни), *doubtful case* (сомнительный случай заболевания), *cot case* (лежащий больной), *syringe case* (футляр для шприца), *dressing case* (стерилизованная коробка) [Там же, с. 60].

Обратимся к анализу текста романа «Цитадель», в котором представлена интересующая нас лексическая единица. Здесь слово *case* получается различные переводы в зависимости от смысла и коммуникативной функции: случай, больной, визит к больному, заболевание. Например:

1. By the way, I should look out for enteric in Glydar Place if I were you. Some of the *cases* aren't exactly typical [Cronin, 2019, p. 15-16] – Между прочим, я бы на вашем месте проверил, не брюшной ли тиф у вашей больной на Глайдер-плейс. Бывают *случаи* не слишком типичные [Кронин, 2022, с. 21].

2. Denny was puzzled, exasperated him. They naturally saw each other often because of the proximity of their *cases* [Cronin, 2019, p. 26] – Денни по-прежнему

оставался для него загадкой, раздражал его. Они теперь, естественно, встречались часто, навещая *больных* на одном и том же участке [Кронин, 2022, с. 32].

3. Insensibly he hastened his pace, taut with anticipation, exulting in the realization – this, this was his first *case* [Cronin, 2019, p. 11] – Сам того не замечая, он ускорял шаги, все в нем было натянуто, как струна, все ликовало от сознания, что вот наконец-то начало – первый *визит к больному* [Кронин, 2022, с. 16].

4. The *case* was, as Manson had inferred, one of unusual interest, involving a rare instance of persistence of the thymus gland [Cronin, 2019, p. 31] – *Заболевание*, как уже говорил Мэнсон, представляло чрезвычайный интерес для врача – редкий случай сохранения зобной железы [Кронин, 2022, с. 38].

Второй термин «surgery», являющийся объектом нашего научного исследования, также имеет два значения: «1) хирургия; 2) кабинет или приёмная врача с аптекой» [Мюллер, 1992, с. 704]. Оба они являются врачебными.

В специальном же медицинском словаре Г.Н. Акжигитова уже отмечается пять значений для названного слова: «1) хирургия; 2) операция, хирургическое вмешательство; 3) кабинет или приёмная врача-хирурга; 4) операционная, операционный блок; 5) приём врача» [Акжигитов, 2005, с. 1041]. Там же описаны многозначные составные термины, обладающие двумя значениями: *accident surgery* (1) неотложная операция; 2) травматология), *colorectal surgeon* (1) операция на ободочной и прямой кишке; 2) колоректальная хирургия), *dental surgery* (1) операция на органах ротовой полости; 2) хирургическая стоматология), *hand surgery* (1) хирургия кисти; 2) операция на кисти), *facial plastic surgery* (1) пластическая хирургия лица; 2) пластическая операция на лице), *hospital surgery* (1) госпитальная хирургия; 2) клиника госпитальной хирургии), *outpatient surgery* (1) амбулаторная хирургия; 2) амбулаторная операция), *replantation surgery* (1) реплантационная хирургия; 2) операция реимплантации) [Там же, 2005, 1041-1042].

Во втором узкоспециализированном словаре под редакцией И. Ю. Марковиной и Н. В. Морозова «surgery» переводится следующими способами: «1) (хирургическая) операция, хирургическое вмешательство; 2) хирургия; 3) операционная» [Марковина, 2020, с. 271].

Там же в качестве общеупотребимых во врачебной науке словосочетаний представлены следующие варианты: *ambulatory surgery* (амбулаторная операция), *elective surgery* (плановая операция), *plastic surgery* (пластическая операция), *preserving surgery* (щадящая операция), *surgery knife* (хирургический нож), *surgery block* (операционный блок), *major surgery* (радикальная хирургия) [Там же, 2020, с. 271].

Наши примеры из художественного текста «Цитадели» включают только такие варианты перевода surgery, как амбулаторный приём, приём больных, приёмная, кабинет амбулатории. Например:

1. You can have your bit of snap straight off to-night. No *surgery*. Dai Jenkins done it. [Cronin, 2019, p. 7] – Сегодня вы можете сразу ужинать. *Амбулаторного приёма* не будет. Дэй Дженкинс проделал всё вместо вас [Кронин, 2022, с. 12].

2. Then he hurried out for the morning *surgery* [Cronin, 2019, p. 18] – Потом, спрятав в футляр, поспешил в амбулаторию на утренний *приём больных* [Кронин, 2022, с. 24].

3. For an hour and a half he sat in the little back-shop cubicle with was the consulting-room, wrestling with a packed *surgery* until the walls sweated and the place was choked with the steam of damp bodies [Cronin, 2019, p. 21-22] – Полтора часа просидел он за перегородкой, в тесной коморке, изображавшей кабинет врача, осматривая больных, которыми была битком набита *приёмная*, до тех пор, пока не запотели стены и в комнате можно было задохнуться от испарений, выделяемых мокрыми телами [Кронин, 2022, с. 27-28].

4. Yet no one was more surprised than Andrew when Morgan, seated in the little *surgery* with his wife, self-consciously explained the purpose of their visit [Cronin, 2019, p. 55] – Но трудно себе представить удивление Эндрю, когда

Морган, усевшись с женой в тесном *кабинете амбулатории*, самодовольно объяснил цель визита [Кронин, 2022, с. 65].

Очевидно, именно эти типы значений слова *surgery* определяются содержанием романа.

В заключение отметим, что материалы толковых словарей могут сохранять свою ценность при переводческих операциях (трансформациях), наряду с узкоспециальными словарями медицинской терминологии.

Собственно толковые словари обогащают наши знания о медицинских терминах, так как они демонстрируют системное отношение, в которое вступает слово как таковое в общей английской лексикологии. Узкоспециальные словари, в свою очередь, позволяют читателю прочувствовать глубже оттенки лексических значений иностранных медицинских терминов.

Литература

1. Акжигитов Г. Н. Большой англо-русский медицинский словарь (БАРМС) – Издание г-на Акжигитова Р. Г., 2005. – 1224 с.
2. Англо-русский словарь: 20 000 слов 1969 Изд. 19-е / Под ред. О. С. Ахмановой. – Изд. 19-е. – Москва : Советская энциклопедия, 1969. – 613 с.
3. Кронин А. Цитадель / А. Кронин; пер. с англ. М. Абкиной. – Москва: Издательство Иностранка, Азбука-Аттикус, 2022. – 512 с.
4. Марковина И. Ю. Большой англо-русский и русско-английский медицинский словарь. Свыше 110 000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. С транскрипцией / Под ред. Н. В. Морозова и И. Ю. Марковиной (ММА им. И. М. Сеченова, МГЛУ) – 5-е изд. – М.: Живой язык, 2020. – 592 с.
5. Мюллер В.К. Англо-русский словарь: 53 000 слов. – Москва: Русский язык, 1992. – 844 с.
6. Cronin A. The Citadel / A. Cronin. – London: Picador, 2019. – 464 p.

Lysova E.V.

Samara State University of Social Studies and Education, Russia

MULTISEMANTIC MEDICAL TERMINOLOGY: LEXICOGRAPHICAL AND SEMANTIC PECULIARITIES

Scientific Supervisor: Klushina A.M., Doctor of Philology, professor

Abstract. The article analyses the polysemous English medical terms semantics in lexicographic aspect; translation options into Russian for selected language units are demonstrated and presented in a specialized, professionally oriented dictionaries, as well as in literary discourse, particularly the novel 'The Citadel' by A. J. Cronin.

Keywords: semantics, lexicography, medical terminology, literary discourse.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «РЕКЛАМА» И «ПИАР» (ПО ДАННЫМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)

Научный руководитель: А.В. Синелева, д-р. филол. наук, профессор

Аннотация. В данной статье представлен сопоставительный анализ концептов «реклама» и «пиар» по данным лексикографических источников. Посредством изучения словарных дефиниций фундаментальных толковых словарей русского языка были выделены когнитивные признаки вышеуказанных концептов. Далее когнитивные признаки были сопоставлены, было выявлено общее основание концептов и описаны семантические различия. В заключительной части работы был сделан вывод: концепт «реклама» описывается как средство распространения продукта, основная задача рекламы – популяризация, концепт «пиар» является также средством создания и улучшения имиджа, имеет своей целью не только распространение в целях узнавания продукта, но и создание определенного образа бренда в общественном представлении.

Ключевые слова: концепты «реклама», концепт «пиар», когнитивные признаки, сопоставительный анализ, данные лексикографических источников.

В данной статье описывается один из начальных этапов предпринятого нами исследования – сопоставительного анализа концептов «реклама» и «пиар» в современном языковом сознании – изучение лексикографических источников для выявления семантического наполнения концептов и первичного определения когнитивных признаков. Цель данного исследования – выявление когнитивных признаков концептов «пиар» и «реклама» посредством анализа лексикографических источников, а также сравнение полученных данных. Материал исследования – данных толковых словарей русского языка («Новый толковый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой, «Большой толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова, «Большой психологический словарь» Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, «Большой академический словарь» под редакцией А. П. Евгеньевой, «Большая советская энциклопедия», «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова).

Основой анализа лексикографических источников является сопоставление словарных дефиниций и выявление общих концептуальных

признаков. Для этой цели мы рассмотрели данный термин в фундаментальных толковых словарях:

1. «Большой академический словарь русского языка»:

Реклама — «широкое оповещение о чем-либо для привлечения потребителей, покупателей»;

- «плакат, объявление, видеоролик, содержащие оповещение о чем-либо и служащие средством привлечения покупателей» [БАС, 2004].

2. «Толковый словарь русского языка» С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова:

Реклама — «оповещение различными способами для создания широкой известности, привлечения потребителей, зрителей»

- «объявление с таким оповещением» [Ожегов, 1992].

3. «Большой толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова:

Реклама - [франц. *réclame* от лат. *reclamo* — выкрикиваю]

- «широкое оповещение о свойствах товаров, произведений искусства и услуг в целях привлечения внимания и опроса потребителей»

- «распространение сведений о ком-, чём-л. с целью создания популярности»

- «то, что служит средством такого оповещения (афиша, объявление по радио, видеоролик и т.п.)» [Кузнецов, 2008].

4. «Большая советская энциклопедия» под ред. О.Ю. Шмидта:

Реклама — «информация о потребительских свойствах товаров и различных видах услуг с целью их реализации, создания спроса на них»

- «распространение сведений о лице, организации, произведении литературы и искусства и т. п. с целью создания им популярности» [БСЭ, 1926-1947].

Анализ данных толковых значений позволил выделить следующие когнитивные признаки концепта «реклама»:

1. Распространение информации;
2. Средство популяризации продукта;
3. Способ информирования о свойствах, качествах продукта;
4. Средство воздействия на покупателя;

5. Само средство оповещения.

Таким образом, можно сделать вывод, что концепт «реклама» осмысливается как целенаправленный процесс («распространение информации», «способ информирования»), инструмент воздействия («средство популяризации», «средство воздействия на покупателя»), а также «само средство оповещения». Данные лексикографических словарей не включают оценочные элементы концепта, данную информацию мы сможем выделить при анализе результатов ассоциативного эксперимента, в словаре описываются нейтральное обобщенное значение вышеуказанного концепта. Реальное значение концепта в обыденном сознании значительно шире, чем его описание в словаре.

Далее обратимся к концепту «пиар» и его представлению в толковых словарях русского языка посредством словарных дефиниций.

Термин «пиар» появился в русском языке значительно позже термина «реклама», поэтому присутствует не во всех словарях, анализируемых выше. «Пиар» возник в конце 19 – начале 20 вв. в США и стал важной частью маркетинга, рекламных кампаний по продвижению товаров и услуг, использующих особые технологии манипулирования обществом. Основателем термина считается известный американский журналист А.Ли, так как в 1906 года им была опубликована «Декларация о принципах».

Анализ толковых словарей русского языка позволил выделить некоторую часть статей, описывающих «пиар» с разных сторон. Для дальнейшего исследования нами были выбраны следующие дефиниции:

1. «Новый толковый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой определяет данный термин следующим образом:

Пиар – «система информации и способов информирования общественности о ком-либо или о чём-либо (политических или иных деятелях, деятельности каких-либо организаций и т.п.), включающая в себя множество конкретных технологий, разработанных специалистами (в том числе и психологами), осуществляемая служащими властных структур и преследующая достижение главной цели — создать позитивное общественное

мнение и благоприятный имидж, нейтрализовав негативные сведения; борьба за репутацию» [Ефремова, 2013].

2. В «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова дается следующее толкование:

Пиар - [от англ. сокр. PR (public relation) — связи с общественностью].

- «практика создания и внедрения в сознание людей привлекательного образа кого-, чего-л» [Кузнецов, 2008].

3. В «Большом психологическом словаре» Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко дано иное описание концепта «пиар»:

Пиар - «ПАБЛИК РИЛЕЙШНЗ (сокр. пиар; от англ. public relations (PR) — связи с общественностью, общественные отношения) — деятельность различных организаций (коммерческих, гос., партийно-политических и др.), направленная на достижение взаимопонимания с общественностью» [Мещерякова, 2009].

Результатом анализа вышеуказанных значений являются следующие когнитивные признаки:

Пиар –

- 1) Формирование позитивного имиджа;
- 2) Управление общественным мнением;
- 3) Управление информационным потоком;
- 4) Способ улучшить/очистить репутацию;
- 5) Коммуникация с общественностью;
- 6) Способ привлечения власти к общественным проблемам;
- 7) Средство распространение информации.

Анализ словарных дефиниций позволяет сделать вывод о том, что одним из наиболее значимых когнитивных признаков концепта «пиар» является признак целенаправленного управления восприятием, реализуемого через ряд функций: «формирование позитивного имиджа», «управление общественным мнением» и информационными потоками, а также «установление коммуникации с общественностью». Таким образом, «пиар» в словарных определениях предстаёт как стратегическая деятельность по построению

репутации и достижению взаимопонимания, при этом содержит компонент манипулятивного воздействия.

Вышеописанный анализ позволяет нам сделать вывод, что концепты «реклама» и «пиар» имеют ряд схожих когнитивных признаков: «распространение информации», «средство популяризации чего-либо», «средство воздействия/управление общественным мнением». Наиболее существенным общим когнитивным признаком для концептов является определение их в качестве инструмента коммуникативного воздействия, направленного на привлечение внимания, формирование определенного восприятия и управление мнением аудитории. Оба концепта обладают следующим признаком - распространение информации - с целью создания спроса, популяризации товара или формирования имиджа.

При этом данные концепты имеют определенные различия, что можно увидеть уже при анализе выделенных когнитивных признаков. Концепт «реклама» описывается как инструмент коммерческого продвижения, концепт «пиар» - стратегическая система управления репутацией и общественными отношениями. Это различие отражает узкую, предметную направленность «рекламы» и широкую, социально-ориентированную природу «пиара». При этом концепт «пиар» является не просто средством распространения информации в коммерческих целях, но средством создания положительного имиджа компании или даже средством улучшения имиджа (очищения репутации). Таким образом реклама представляется более абстрактной по отношению к рекламируемому продукту, ее цель – распространение и узнавание бренда, а пиар больше сосредоточен на формировании положительного образа и индивидуального позиционирования бренда или лица.

Наше исследование продолжается, анализируются результаты ассоциативного эксперимента и публицистические тексты, но оно уже сейчас может поспособствовать изучению разных концептов, связанных с описанными нами выше, а также может быть полезно при изучении и

объяснении единиц лексической системы русского языка иностранным обучающимся.

Литература

1. Большая советская энциклопедия / гл. ред. О. Ю. Шмидт. - Москва : Советская энциклопедия, 1926-1947.
2. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л. И. Балахонова]. - Москва : Наука; Санкт-Петербург : Наука, 2004, Т. 24, 736 с.
3. Большой психологический словарь под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
4. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. - Санкт-Петербург : Норинт; Москва, 2008. – 1534 с.
5. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка Т 2 – М.: АСТ. 2005, 1160с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.. Толковый словарь русского языка (П-Р) Издательство "Азъ", 1992.

Maletkina M.V.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF "ADVERTISING" AND "PR" (ACCORDING TO LEXICOGRAPHIC SOURCES)

Scientific Supervisor: Sineleva A.V., Doctor of Philology, Professor

Abstract: This article presents a comparative analysis of the concepts of "advertising" and "PR" according to lexicographic sources. By studying the dictionary definitions of the fundamental explanatory dictionaries of the Russian language, the cognitive features of the above concepts were identified. Further, the cognitive features were compared, the common basis of the concepts was revealed, and semantic differences were described. In the final part of the work, the conclusion was drawn: the concept of "advertising" is described as a means of distributing a product, the main task of advertising is popularization, the concept of "PR" is also a means of creating and improving an image, aims not only to spread in order to recognize the product, but also to create a certain brand image in the public perception.

Keywords: concepts "advertising", concept "PR", cognitive features, comparative analysis, data from lexicographic sources.

Маримбаева С.

Ургенчский государственный университет, Узбекистан

smarimbaeva@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭТИМОЛОГИЯ ДНЕЙ НЕДЕЛИ: МИФОЛОГИЯ, НУМЕРАЦИЯ И ДИФфуЗИЯ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Научный руководитель: Сапарбаева Г. М., доцент

Аннотация. Сравнительно-этимологический анализ номинаций дней недели в английском, русском и узбекском языках выявляет, что темпоральная лексика представляет собой сложную когнитивную структуру, отражающую то, как различные культуры интерпретируют время. Исследование, использующее методы сравнительно-исторического языкознания и лингвокультурологии, анализирует три дивергентные типологические

стратегии. Английская система применяет мифологическую замещающую стратегию (семантическое калькирование римско-планетарной модели германскими божествами). Русская система демонстрирует христианско-нумеральную стратегию, сочетая религиозную релексикализацию (Воскресенье) с порядковым счетом. Узбекская система реализует персидскую калькирующую стратегию, где числительный счет от Shanba модифицирован арабским Juma. Результаты показывают, что номинации кодируют ключевые культурно-религиозные парадигмы, отражая эпохи язычества, христианизации и исламизации.

Ключевые слова: этимология, темпоральная лексика, сравнительное языкознание, номинация, языковые контакты, культурно-историческая лингвистика.

Темпоральная лексика представляет собой сложную когнитивную структуру, отражающую то, как различные культуры интерпретируют время [Кубрякова, 2004: 142]. Когда мы изучаем номинации дней недели на узбекском, русском и английском языках, которые представляют германскую, славянскую и тюркскую ветви соответственно, мы обнаруживаем три разные, но взаимосвязанные типологические стратегии, которые объясняются сложным взаимодействием языковых контактов, религии и мифологии.

Английская система использует темпоральные номинационные стратегии, основанные на мифологической замещающей стратегии. Все эти стратегии являются классическими примерами семантического калькирования (loan translation). Несмотря на то, что она унаследовала римско-планетарную модель, эта система систематически заменила римские божества германскими аналогами (т.н. *interpretatio germanica*). Например, Monday («день Луны») и Sunday («день Солнца») — прямые кальки из латинских слов «*lunae dies*» и «*solis dies*». Другие дни имеют связь с мифами:

Tuesday («день Тива») заменяет Марса.

Wednesday («день Водена/Одина») заменяет Меркурия.

Thursday («день Тора») заменяет Юпитера.

Friday («день Фригг») заменяет Венеру.

Это отражает модель астрономического времени, которая циклична в космосе. Примечательно, что Saturday оставался латинским именем Сатурна (*Saturni dies*), поскольку у него не было германского аналога. Таким образом, эта система является гибридом римской концептуальной основы и германских мифологических элементов.

Русская система использует христианско-нумеральную стратегию в виде гибридной модели, где порядковый счет и религиозная релексикализация сочетаются. Основным элементом системы стало воскресенье, также называемое воскресением, — христологическая номинация, которая заменила древнеславянскую неделю, которая обозначала воскресный день. Понедельник, который означает «после недели» или «воскресенье», Вторник, Четверг и Пятница используют ординальную нумерацию для своих последующих дней. Среда является центром структуры и означает «середину» недели. По словам Фасмера (1986-1987), суббота происходит от семитского языка, от слова *šabbāt*, что означает «покой». Русская модель представляет собой линейную, христоцентричную концепцию времени, которая имеет четкое сакрально-профанное разделение.

Будучи результатом ареальной диффузии персидской номинативной модели, узбекская система демонстрирует персидскую калькирующую стратегию. В этой системе *Shanba* (суббота, от персидского "*šabbāt*") служит точкой отсчета. Большинство дней состоят из числительного числа плюс суббота в персидском языке: *Yakshanba* — «первый-суббота», *Dushanba* — «второй-суббота» и так далее до *Payshanba*. Единственным исключением является *Juma* (Пятница), которое происходит от арабского слова «*ġum‘a*», что означает «собрание», и было введено в соответствии с исламским законодательством для обозначения дня коллективной молитвы. Эта система демонстрирует многослойность культурных связей в Центральной Азии, сочетая персидскую числительную систематичность (зороастрийский субстрат) с исламской религиозной иерархией (арабский субстрат). Заключение: результаты сравнительного анализа показывают, что выбор номинативной стратегии напрямую связан с доминирующей культурно-религиозной парадигмой. Английский адаптировал языческие мифологические следы к римской структуре. Христианство радикально изменило русский язык. Напротив, узбекский язык сохраняет структурную стабильность, унаследованную от персидской модели, которая была немного изменена арабским суперстратом.

Наконец, названия дней недели представляют собой своего рода лингвистические археологические слои, в которых отображены эпохи языческих культов, процессы христианизации и исламизации, а также тесные связи между языками и культурами [Степанов, 1997].

Литература

1. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
2. Мейе, А. Сравнительный метод в историческом языкознании / А. Мейе ; пер. с фр. — М. : Изд-во иностр. лит., 1938. — 448 с.
3. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.
4. Трубачев, О. Н. Этимологические исследования и лексическая семантика // Принципы и методы семантических исследований / О. Н. Трубачев. — М. : Наука, 1976. — С. 147-179.
5. Трубачев, О. Н. Индоевропейское языкознание и лексикография / О. Н. Трубачев. — М. : Наука, 1999. — 316 с.
6. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — 2-е изд. — М. : Прогресс, 1986-1987.
7. Etymology of weekday names // Dictionary.com [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.dictionary.com/e/monday/> (дата обращения: 20.09.2025).
8. Names of the days of the week // Worldwide Interpreters [Электронный ресурс]. — URL: <https://worldwideinterpreters.com.au/2023/05/14/names-of-the-days-of-the-week/> (дата обращения: 20.09.2025).
9. Russian days of the week etymology // Russian Podcast [Электронный ресурс]. — URL: <https://russianpodcast.eu/days-of-the-week-russian.html> (дата обращения: 20.09.2025).
10. Uzbek language learning: Days of the week // Uzbek Language Blog [Электронный ресурс]. — URL: <http://uzbeklanguage.blogspot.com/2013/11/uzbek-audio-lessons-days-of-week.html> (дата обращения: 20.09.2025).

Marimbaeva S.

Urgench State University, Uzbekistan

COMPARATIVE ETYMOLOGY OF WEEKDAY DESIGNATIONS: MYTHOLOGY, NUMERATION, AND DIFFUSION IN ENGLISH, RUSSIAN, AND UZBEK

Scientific Supervisor: Saparbaeva G. M., Associate Professor

Abstract. The comparative etymological analysis of names of the days of the week in English, Russian, and Uzbek reveals that temporal vocabulary constitutes a complex cognitive structure reflecting how various cultures interpret time. The study, employing methods of comparative-historical linguistics and linguocultural studies, analyzes three divergent typological strategies. The English system uses a mythological substitution strategy (semantic calque of the Roman planetary model with Germanic deities). The Russian system demonstrates a Christian-numeral strategy, combining religious relexicalization (Voskrésenye/Sunday) with ordinal counting. The Uzbek system implements a Persian calque strategy, where the numerical count from Shanba (Saturday) is modified by the Arabic Juma (Friday). The results indicate that the nominations encode key cultural-religious paradigms, reflecting eras of paganism, Christianization, and Islamization.

Keywords: etymology, temporal vocabulary, comparative linguistics, nomination, language contacts, cultural-historical linguistics.

СВОЕОБРАЗИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПУТЕШЕСТВИЕ» В ТЕКСТАХ А. С. КУШНЕРА

Научный руководитель: Лучинская Е. Н., д-р филол. наук, профессор

Аннотация. В статье рассматривается *проблема* определения структуры концепта «путешествие» на *материале* стихотворений А. С. Кушнера с помощью *метода* интерпретативного анализа художественного текста. В *результате* исследования описан концепт «путешествие» в творчестве А. С. Кушнера, выделены когнитивные признаки концепта: воплощение невозможного, странничество, короткое путешествие, бесцельность пути, неизвестность пути, безразличие, ностальгия, удивление, непосредственность, наивность, томление, растерянность, подавленность, задумчивость, скука, смелость, изменение в человеке, вариативность судьбы, предопределенность и др.

Ключевые слова: концепт; структура концепта; когнитивный признак; путешествие; Кушнер.

Для творчества А. С. Кушнера характерен мотив странствия, и концепт «путешествие» занимает значимое место в концептосфере рассматриваемого автора. Ж. А. Береснева отмечает, что путешествие – это «особый стиль жизни, особый взгляд на происходящее, особый способ осмысления не только другой культуры, но и себя» [Береснева, 2023, с. 75].

В российской лингвистической науке существует несколько точек зрения на определение концепта. В. И. Карасик называет концептами «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» [Карасик, 2004, с. 59]. З. Д. Попова и И. А. Стернин представляют структуру концепта так: базовый слой, представляющий концепт как мыслительную единицу, который образован перцептивными (связанными с органами чувств) и образными (выделяемыми в переносном значении) когнитивными признаками; информационное содержание, включающее минимальный набор наиболее важных отличительных когнитивных признаков (сходно со словарной дефиницией денотата концепта), и интерпретационное поле. В последнем выделяют несколько зон, объединяющих сходные по содержанию когнитивные признаки: оценочную зону, дающую общую, эстетическую,

эмоциональную, нравственную оценку; энциклопедическую зону (объединяет признаки, полученные опытным путем); регулятивную зону (выражает, что необходимо делать с денотатом концепта); социально-культурную зону (отражает связь с национальной культурой) [Попова, Стернин, 2007, с. 75]. Мы в настоящем исследовании рассматриваем концепт как совокупность когнитивных признаков.

Материалом исследования послужили 14 текстов А. С. Кушнера 1966 – 2018 годов, объединенных тематикой путешествия: «Уехав, ты выбрал пространство...», «Два голоса», «По рощам блаженных, по влажным зеленым холмам...», «Кто едет в купе и глядит на метель...», «Перевалив через Альпы, варварский городок...», «Гудок пароходный – вот бас...», «Мы останавливали с тобой...», «Альпы», «Дети в поезде топают по коридору...», «Посчастливилось плыть по Оке...», «Подсела в вагоне...», «К вокзалу Царского Села...», «Уехать куда-нибудь, пусть ненадолго...», «А вчера на дороге лесной...».

Выделим когнитивные признаки данного концепта по модели И. А. Стернина, З. Д. Поповой.

1. Базовый слой структуры концепта, отражающий чувственный образ, представлен:

а) перцептивными когнитивными признаками: ветер (*«ветер горюет и тащится следом»*), сырость (*«по влажным зеленым холмам»*), туман (*«проступит из тумана»*), дождь (*«такую родную, как эти грибные дожди, «на дождь... выходила»*), холод (*«чем в представленье его холодней», «как холоден воздух»*), снег (*«глядит на метель»*);

б) образными признаками: воплощение невозможного (*«нам внушали... что бессмертия нет... а уж Англии точно нет, но сверкнули мне волны чужих морей, и другой разговор пошел»*).

2. Информационное содержание концепта: странничество (*«уехать куда-нибудь»*).

3. Интерпретационная часть, составляющая периферию концепта, включает следующие единицы, разделенные на несколько смысловых зон.

3.1. Оценочная зона, выражающая признаки, дающие:

а) общую оценку: короткое путешествие (*«пусть ненадолго», «уехать хотя бы на несколько дней»*), близкий путь (*«езды всего-то полчаса»*), бесцельность пути (*«знать не знают, куда и зачем их везут»*), неизвестность пути (*«уехать куда-нибудь»*);

б) эстетическую оценку: красота природы (*«снежными, я любовался ими [Альпами]», «на холмы и доли в их жаркой красе»*), сила природы (*«никто не стрищет, не сажает их – сами растут»*), невыразительность пейзажа (*«городок проезжал захолустный, бревна да глина»*), простор (*«по рощам блаженных, по влажным зеленым холмам», «этом просторе, взметенном и пенном»*);

в) эмоциональную оценку: счастье (*«по здешнему счастьем специалист», «тот счастлив особенно тем, что постель под боком»*), веселье (*«тем жить веселее»*), оптимизм (*«хвост трубой»*), спокойствие (*«не бойся, нас ждут», «не елозит, не виснет на ручках, как все», «там затеряться, пропасть, как иголка»*), безразличие (*«Неважно. Допустим, Джанкой»*), ностальгия (*«с тех пор я не видел нежней и блаженней земли», «А помните мостик?»*), удивление (*«глядит, отстранясь удивленно»*), непосредственность (*«лизжут скобы, крючки, все железки подряд»*), наивность (*«плачут, просят купить абрикосы им, вишни»*), томление (*«дети в поезде... томятся»*), волнение (*«ответом – волнение и крупная дрожь мировая»*), растерянность (*«О, что это было?»*), сожаление (*«потом ты опомнишься»*), подавленность (*«Сели. Я приник к окну. Проехали Шушары. Сбежала по стеклу слеза»*), грусть (*«мне грустно»*), тоска (*«тоскливое, жалкое чудо»*), печаль (*«согласно с какой-то печальной программой»*), задумчивость (*«предпочитаю, сумрачный, лететь я»*), скука (*«для... скуки своей», «и вдруг драгоценной покажется скука домашняя»*), страх (*«человек на коне страшиноват», «вогнали нас чуть ли не в дрожь»*);

г) нравственную оценку: стойкость (*«не проси облегченья»*), смелость (*«былая доблесть»*), вера (*«к вере в разум прибавляли случай»*), неизменность человека (*«Как ты думаешь, изменился человек или он все тот же?»*),

изменение в человеке (*«как страшно меняются люди»*), вера в чудо (*«испытая потрясенье, поверил я, что иные, загробные, есть миры»*).

3.2. Энциклопедическая зона: атрибуты путешествия (*«не засну в полутьме на дорожной перине, на казенном клейме», «атлас я открою»*), удобства путешествия (*«счастлив особенно тем, что постель под боком»*), неудобства пути (*«Сидячий поезд. Затхлый дух»*), тепло (*«я еду в тепле»*), уют (*«я еду в тепле и уюте сквозь эти поля», «угол родной и диван»*), темнота (*«уж очень плохо освещен»*), обыденность (*«в наши трезвые, ровные дни»*), удача (*«прибавляли случай», «завоеванье сердец и удачи»*), надежда (*«нам внушали средь наших бед, что бессмертия нет, утешенья нет»*), горе (*«горе и мгла», «густому, как горе, гудку»*), ландшафт: лес (*«я над речкой и чащей, как твой ангел, лечу», «еловый в окне изумруд», «а вчера на дороге лесной»*), степь (*«какие-то степи дымятся»*), холмы (*«по влажным зеленым холмам», «на холмы и доли»*), поле (*«по полю рыщет»*), река (*«пели по всей реке соловьи»*); экзотизмы (*«каретоподобный кэб»*), судьба (*«ее [судьбы] торжество усугубят», «не имеют опоры ни в прошлом твоём, ни в любви, ни в судьбе»*), наперекор судьбе (*«все меры, которые против судьбы предприняты будут»*), вариативность судьбы (*«наверное, мог бы остаться – и был бы один результат», «вот видишь: две разные Леты»*), предопределенность (*«мы выйдем – нас встретят, введут во дворец и полюбят»*), непостижимость бытия (*«я не знал, что такое возможно, мне – представлялся фантазией до тех пор»*), неожиданность (*«странный случай – и что-то от сна было в нем или мифа»*), перемены (*«сколько веков прошло, эту фразу пора б забыть»*), забвение (*«две разные Леты», «ее вспомнить теперь ничего»*), спасение (*«бессмертие», «утешение», «одно спасенье – ты со мной»*), иллюзия (*«теперь иллюзий нет»*), сон (*«это сон, волшебные картины», «давно таких печальных снов не видел»*), слава (*«посмертные бедные лавры», «чужая слава»*), детство (*«лишь в детстве ступал по таким», «детское что-то», «как маленький»*), юность (*«нашей юности, канувшей в снег и мрак»*), старость (*«с пожилой этой дамой», «мы миновали трех старух», «старик сказал»*),

болезнь («в старости, скуке и язве», «точно в маразме»), беда («среди наших бед»), смерть («загробные есть миры», «я примирюсь и с вечной тьмою»).

3.3. Регулятивная зона: способы передвижения – на поезде («едет в купе», «подсела в вагоне»), на автомобиле («повернувшись к тому, кто на заднем сиденье», «шофер говорил»), на самолете («над Альпами я пролетал»), верхом («он придержал коня», «двое всадников – он и она – мимо нас проскакали»); уход из дома («уехав, ты выбрал пространство»), путешествие вдвоем («прекрасную руку сжимая в своей», «одно спасенье – ты со мной»), нежелание отправляться в путешествие («вот и хорошо: ни к чему акведука большие шаги и барочный фонтан»).

3.4. Социально-культурная зона: топонимы (Царское Село, Тамбов, Гдов, Шушары, Джанкой, Антропино, Межно (деревня), Рим, Лондон, Монтрей, Кембридж, Падуя, Пиза), прецедентные феномены (литературные – «с Карениной мы... с Петрушей Гриневым», «то, что назвал Волшебною горою дотошный автор старого романа», «как от нас далеки Цезарь, Ричард и даже Толстой», «список я кораблей, мальчик, вслух до конца прочел»; античное наследие – «кто это был, неважно, Пизон или Цинна», «варварский городок», «трибунов нет, консулов и легатов», «глядел как на ларчик, не открывая лаковую крышку»; религиозные, мифологические – «все чудища древнего мира рыча, все эти драконы, грифоны, быки, минотавры», «не демон я... чтоб так летать над грешною землею»; фольклорные (поговорки) – «согласись на мученье и губу прикуси», «мчались по Лондону, хвост трубой», «затеряться, пропасть, как иголка»); музыка («гудок пароходный – вот бас; никакому певцу не снилась такая глубокая, низкая нота», «как бы в три погибели, грузный зажав контрабас»), поэзия («так пишут стихи, по словцу, по шажку», «как в любимых стихах точь-в-точь»), наука («пыльные протуберанцы»), история («германцы мне мережились и галлы», «перебирал века я и народы», «папский двор в узорном Авиньоне», «там, внизу, Наполеона я различаю синие дружины»), образование («я и карту знаю плохо и не в ладах с историей лоскутной», «не дух-экзаменатор»), социальные привычки («куда с детским садом в три года меня привезли», «фунт я давал на чай», «сколько

же школьной работе сил отдано женских и грядкам на даче», «взяли где-то коней напрокат»)), деньги («похожими на завитки-волюты», «просят купить»)), иностранные языки («сорили такими словами, как Оксфорд-стрит и Трафальгар-сквер», «твой английский слаб, мой французский плох», «шофер говорил: О'кей!)), чужой («здравствуй, чужой вертеп», «сверкнули мне волны чужих морей», «да только чужие сады и соборы... не помогут тебе»)).

Таким образом, в творчестве А. С. Кушнера концепт «путешествие» играет важную роль. Поэтические тексты автора отражают картину мира русского путешественника. В результате исследования выявлено, что рассматриваемый концепт состоит из следующих когнитивных признаков: холод, снег, дождь, туман, ветер, сырость, воплощение невозможного, странничество, короткое путешествие, близкий путь, бесцельность пути, неизвестность пути, простор, красота природы, невыразительность пейзажа, сила природы, счастье, веселье, оптимизм, спокойствие, безразличие, ностальгия, удивление, непосредственность, наивность, томление, волнение, растерянность, сожаление, подавленность, грусть, тоска, печаль, задумчивость, скука, страх, стойкость, смелость, вера, неизменность человека, изменение в человеке, вера в чудо, атрибуты путешествия, удобства путешествия, неудобства пути, тепло, уют, темнота, обыденность, удача, надежда, горе, ландшафт, экзотизмы, судьба, наперекор судьбе, вариативность судьбы, предопределенность, непостижимость бытия, неожиданность, перемены, забытие, спасение, иллюзия, сон, слава, детство, юность, беда, старость, болезнь, смерть, способы передвижения, уход из дома, путешествие вдвоем, нежелание отправляться в путешествие, топонимы, прецедентные феномены, музыка, поэзия, наука, история, образование, социальные привычки, деньги, иностранные языки, чужой.

Литература

1. Береснева Ж. А. Литература путешествий: концепты смыслы и идеи (аналитический обзор работ на английском языке) // Вопросы культурологии: сборник научных трудов. – М.: РГУ им. Косыгина, 2023. – С. 75–82.
2. Карасик В. И. Введение в когнитивную лингвистику – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 374 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка: монография. – Воронеж: Истоки, 2007. – 250с.

THE PECULIARITY OF THE VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF "JOURNEY" IN THE TEXTS OF A. KUSHNER

Scientific Supervisor: Luchinskaya E.N., Doctor of Philology, Professor

Abstract. The article discusses the problem of determining the structure of the concept of "journey" based on the poems of A. Kushner using the method of interpretative analysis of the literary text. As a result of the research, the concept of "journey" in the works of A. Kushner is described, the cognitive features of the concept are highlighted: the embodiment of the impossible, wandering, a short journey, aimlessness of the path, uncertainty of the path, indifference, nostalgia, surprise, spontaneity, naivety, longing, confusion, depression, thoughtfulness, boredom, courage, change in a person, variability of fate, predestination, etc.

Keywords: concept; concept structure; cognitive feature; journey; Kushner.

Медведев Д. И., Прокуророва О. В.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

danmed2020@mail.com

ПРЕДЛОГИ МЕСТА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения функционирования предлогов места за пределами их базового грамматического значения, в частности, в специальных дискурсах, каким является рекламный текст. Методология работы включает контекстуальный анализ, метод сплошной и целевой выборки, а также количественный подсчёт данных. Материалом для исследования послужили 50 рекламных текстов, которые были отобраны из аутентичных международных журналов, таких как National Club Golfer, The Luxury Network Magazine, Sheba Magazine. В результате исследования выявлено, что наиболее употребительными являются предлоги in, on, at. Выявлено практически равное соотношение их прямого (52%) и переносного (48%) употребления. Доказано, что в рекламном дискурсе предлоги места выполняют две ключевые функции: информативно-локативную (указание на конкретное место) и образно-метафорическую (создание привлекательного образа).

Ключевые слова: предлоги места; рекламный дискурс; частотность; метафора; полисемия

Центральным понятием данной работы является «предлог». В лингвистике существуют различные подходы к его определению. Так Р. Кверк и его соавторы по фундаментальной грамматике «A Comprehensive Grammar of the English Language» определяют предлог как «слово, которое выражает отношения между двумя сущностями, одна из которых является предложным дополнением» [Quirk, p. 657]. Это определение подчёркивает синтаксическую функцию предлога как связующего элемента.

Более широкая трактовка принадлежит Т.Ю. Дроздовой, которая указывает, что предлоги показывают, «как вещи связаны в пространстве или времени», и могут выражать абстрактные отношения [Дроздова, с.350]. Эта точка зрения акцентирует внимание на семантическом потенциале предлогов, выходящем за пределы физического пространства.

Что касается классификации, в научной литературе принято выделять несколько оснований. По структурному признаку В.Л. Каушанская делит предлоги на простые (in, on), производные (across), сложные (within) и составные (in front of) [Каушанская, с.251]. Однако, для данной работы наиболее значимой является семантическая классификация, в рамках которой выделяются предлоги места (in, on, at, under), направления (into, towards) и времени (in, at, since). Границы между этими группами размыты, что обусловлено явлением полисемии – многозначности. Например, предлог at может указывать на место (at the station), время (at 9 o'clock) и вид деятельности (good at teaching).

Именно полисемия создаёт основу для метафорического переноса, когда пространственное значение предлога проецируется на абстрактные понятия. В рекламном дискурсе метафорический перенос значения становится мощным инструментом воздействия, позволяя помещать продукт в желаемое концептуальное пространство (in a world of luxury).

Таким образом, предлоги места, традиционно рассматриваемые в грамматике как служебные единицы, выражающие пространственные отношения, в современном английском языке демонстрируют значительный функциональный потенциал. Особенно ярко это проявляется в рекламном дискурсе, где каждый языковой элемент направлен на достижение прагматического эффекта.

Практическое исследование опирается на корпус из 50 рекламных текстов, отобранных методом сплошной и целевой выборки из международных журналов National Club Golfer (ведущее британское специализированное издание, посвящённое гольфу), The Luxury Network Magazine (британское издание премиум-класса) и Sheba Magazine за 2024-2025

годы. Критериями отбора были: 1) наличие хотя бы одного предлога места в рекламном сообщении; 2) языковая аутентичность; 3) тематическое разнообразие. Выбор данных источников позволил проанализировать специфику употребления предлогов в разных сегментах рекламы – от спортивной экипировки до товаров роскоши. Для исследования использовались методы количественного подсчёта частотности употребления предлогов, контекстуального анализа значений и функционального анализа.

Таким образом, частотный анализ выявил ядро наиболее употребительных предлогов: абсолютным лидером стал предлог *in* (37 случаев употребления), за ним следуют предлоги *on* (11 случаев) и *at* (10 случаев). Такая частота использования объясняется широкой семантикой предлога *in*, который способен выражать как физическое нахождение внутри, так и метафорическое погружение в состояние или концепт.

Качественный анализ показал, что 48% всех случаев употребления предлогов места носят метафорический характер (т.е. используются в переносном значении). Это доказывает, что их роль в рекламе не ограничивается указанием на локации. Были выделены две ключевые функции предлогов места:

1) Информативно-локативная функция, которая реализуется при прямом употреблении для указания на конкретное место в пространстве. Например, «...landing on the rocks of the famed Great Barrier Island» (National Club Golfer). В данном случае предлог *on* обозначает физическое расположение.

2) Образно-метафорическая функция, которая реализуется через переносное употребление и служит для построения психологически привлекательного образа товара или бренда. Явление полисемии позволяет предлогам участвовать в создании сложных метафор:

➤ «Golfers from across the world...» – здесь предлог *across* передаёт не пространственное пересечение, а идею глобального охвата, создавая образ международного престижного сообщества;

➤ «Operates under licences issued by ASIC, SCB, FCA...» – в этом контексте предлог *under* создаёт метафору законности и безопасности, проецируя идею нахождения деятельности в правовом поле под контролем авторитетных органов для построения образа доверия.

Проведённое исследование показывает, что предлоги места являются значимым явлением в рекламном дискурсе. Выявленная частотность предлогов *in*, *on*, *at* и статистически значительная доля употребления их переносного значения (48%) свидетельствует об их ключевой роли в построении убедительного рекламного сообщения. Явление полисемии создаёт семантическую основу для метафорического переосмысления, что позволяет решать прагматическую задачу рекламы: позиционировать бренд, создавать привлекательные образы товаров и транслировать ценности. Результаты работы могут быть применены в практике преподавания английского языка для демонстрации живого функционирования грамматики.

Литература

1. Дроздова Т.Ю. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. – СПб.: Антология, 2012. – 424 с.
2. Каушанская В.Л. A Grammar of the English Language. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 384 с.
3. National Club Golfer. – 2025. – №1. URL: <https://www.nationalclubgolfer.com/> (дата обращения: 14.10.2025).
4. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. – Longman, 1985. – 1779 p.
5. Sheba Magazine. – 2025. – 1 April. URL: <https://www.pressreader.com/ru/magazines/m/sheba-magazine> (дата обращения: 14.10.2025).
6. The Luxury Network Magazine. – 2024. – 1 September. URL: <https://www.pressreader.com/ru/magazines/m/the-luxury-network-magazine/20240901> (дата обращения: 14.10.2025).

Medvedev D.I., Prokurorova O.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

PREPOSITIONS OF PLACE IN MODERN ENGLISH (BASED ON ADVERTISING TEXTS)

Abstract. The article addresses the problem of studying the functioning of prepositions of place beyond their basic grammatical meaning, particularly in specialized discourses such as advertising texts. The research methodology includes contextual analysis, continuous and targeted sampling methods, as well as quantitative data analysis. The study material consisted of 50 advertising texts selected from authentic international magazines such as National Club Golfer, The Luxury Network, Sheba Magazine. The results reveal that the most frequently used prepositions are *in*, *on* and *at*. An almost equal distribution between their literal (52%) and figurative (48%) usage was identified. It is proved that in advertising discourse prepositions of place perform two key functions: informative-locative (indicating a specific location) and figurative-metaphorical (creating an attractive image).

Keywords: prepositions of place; advertising discourse; frequency; metaphor; polysemy.

КОМПОНЕНТ 心 В ИЕРОГЛИФАХ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ

Научный руководитель: Арабей Е. Д., ассистент

Аннотация. В статье рассматривается образование сложных иероглифов (в частности фоноидеограмм) на примере детерминатива 心xīn. В статье приводятся примеры иероглифов с элементом 心xīn, как в нижней части иероглифа, так и в левой. Рассматриваются основные значения, которые придает иероглифу данный детерминатив: чувства, эмоции, мышление и желания.

Ключевые слова: пиктограмма, идеограмма, фоноидеограмма, фонетик, детерминатив.

При изучении китайского эксперты советуют обращать внимание на лексикологию иероглифа и разбирать все изучаемые иероглифы по отдельности. Подобный подход может облегчить процесс запоминания иероглифа, поскольку иероглифы перестанут казаться абстракцией, подробное рассмотрение компонентов иероглифа способствует появлению связки «значение-иероглиф». А запоминание иероглифа и слова при изучении китайского языка происходит только в случае образовании связи «иероглиф-значение-звучание».

Быстрее всего запоминаются простые иероглифы, к которым относят *пиктограммы* и простые *идеограммы*. При взгляде на них изучающий китайский может догадаться о значении иероглифа, особенно если обратиться к написанию иероглифов во времена надписей на костях. Однако подобные иероглифы составляют лишь меньшую часть иероглифического запаса китайского языка. [2]

Так же в китайском выделяют составные идеограммы, значение этих иероглифов можно понять, если знать значение составных элементов иероглифа.

На современном этапе сложные иероглифы составляют самый большой процент в языке. Сложными они называются из-за того, что состоят из

нескольких графем. К таким иероглифам относят составные идеограммы и фоноидеограммы. [3]

Как правило, одна из частей фоноидеограммы указывает на произношение иероглифа (в среде изучающих китайский язык эта часть упрощенно называется «фонетик»), что помогает прочтению иероглифа, а другая часть, *детерминатив* или семантик, указывает на значение иероглифа, его смысловую часть.

Конечно, связь между семантическим значением в современном языке и изначальным значением иероглифа не всегда прослеживается. В некоторых случаях необходимо обратиться к этимологии иероглифа, чтобы разобраться, почему тот или иной детерминатив присутствует в иероглифе.

Если при изучении иероглифа обратить внимание на его детерминатив, то запоминание пройдет быстрее.

В данной статье рассматривается сущность детерминативов на примере элемента 心xīn как одного из наиболее простых детерминативов в китайском языке.

Сам 心xīn является простым иероглифом в значениях «сердце», «душа». [1]. Данный иероглиф был выбран для примера, поскольку он является одним из первых детерминативов, с которыми сталкиваются изучающие китайский. В роли детерминатива иероглиф может использоваться в двух видах:

1) снизу в несколько сжатом виде (например, в иероглифах 您nín, 感gǎn, 愿yuàn, 意yì и т.д.)

2) в левой части иероглифа в виде 忄 (например, в иероглифах 快kuài, 慢màn, и т.д.)

В качестве детерминатива 心xīn часто придает значение «чувства», «мысль», однако в некоторых случаях оттенки значений затруднительно выделить.

您nín и 您tān, уважительное Вы и Он соответственно, в данных случаях иероглифы образованы путем сочетания местоимений (你nǐ, 他tā) с

детерминативом 心xīn, «сердце» в данном случае указывает на уважительное отношение к человеку.

Элемент «сердца» встречается в иероглифе 必bì в значении «не иначе как», «непременно».

Один из часто употребляемых иероглифов 感gǎn «чувствовать», «думать». Здесь 心xīn в сочетании с фонетическим элементом 咸xián указывает на мысли и чувства.

爱ài обозначает «любовь», «любить». Элемент 心xīn сохранился только в традиционном написании иероглифа. После письменной реформы (1975 г.) детерминатив «сердце» был убран из иероглифа для сокращения количества черт при написании.

悲bēi в слове 悲伤bēishāng «расстроенный», «раздосадованный», «раненный» образует иероглиф вместе с фонетиком 非fēi.

恐kǒng используется в значении «бояться», в данном случае 心xīn передает значение эмоций и чувств.

Слово 愿yuàn переводится «желать», «хотеть», именно на желания и указывает элемент 心xīn.

Иероглиф 意yì обозначает «мысль», «идея». В нем 心xīn указывает на связь с мышлением, а фонетик 音yīn формирует произношение.

В иероглифе 忍rěn «терпеть», «стерпеть», «выдержка» элемент «сердце» придает значение эмоций и чувств.

Одно из значений иероглифа 念niàn – «любить». Рассматриваемый нами детерминатив здесь указывает на чувства.

Интересным иероглифом является 疑yí. Он состоит из трех элементов 心xīn и переводится «сомневающийся», «недоверчивый». Детерминатив в данном случае указывает на эмоции и чувства.

В иероглифе 想 xiǎng со значением «хотеть», «скучать» 心 xīn придает значения желаний и эмоций в зависимости от контекста, а элемент 相 xiāng указывает на произношение.

考虑 kǎolǜ «обдумывать», «размышлять». Здесь «сердце» указывает на связь с мышлением.

着急 zháojí «волноваться», «торопиться», в данном случае связь с основными значениями элемента 心 xīn проследить несколько сложно, поскольку основное значение слова «торопиться». Однако здесь 心 xīn указывает на эмоции.

Слово 遗憾 yíhàn переводится «сожалеть». Примечательно, что в этом иероглифе элемент 感 gǎn выступает в роли фонетика и подсказывает произношение, а элемент сердце слева указывает на связь с чувствами и эмоциями.

情 qíng обозначает «чувства», именно это значение и придает ему детерминатив 心 xīn, в то время как элемент 青 qīng указывает на произношение.

怕 pà переводится «бояться», «пугаться». Как и в иероглифе 恐 kǒng детерминатив 心 xīn указывает на эмоции и чувства.

Слово 吃惊 chījīng обозначает «удивляться», а сам иероглиф 惊 jīng переводится «удивление». Элемент 心 xīn придает значений эмоций, а 京 jīng формирует произношение слова.

Слово 后悔 hòuhuǐ переводится «сожалеть», «пожалеть», слово является синонимом слова 遗憾 yíhàn, рассмотренного выше. «Сердце» в данном случае так же указывает на чувства говорящего.

В иероглифе 懂 dǒng в значении «понимать» элемент 心 xīn указывает на мыслительный процесс.

Элемент 心 xīn присутствует не только в иероглифе, обозначающем любовь, но и в иероглифе 恨 hèn, обозначающем ненависть. Здесь он так же указывает на чувства.

Детерминатив 心 xīn встречается в таких иероглифах, как 快 kuài «быстрый» и 慢 màn «медленный», однако здесь он не указывает ни на эмоции, ни на чувства, ни на мышление. В данном случае выделить значение детерминатива затруднительно.

Проанализировав вышеуказанные иероглифы, можно сделать вывод, что элемент 心 xīn в сложных иероглифах выступает в роли детерминатива. В составе других иероглифов придает им одно из значений: чувства, эмоции или мышление. Таким образом, иероглифы с данным элементом чаще всего связаны с психологической сферой и мыслительными процессами.

Литература

1. Большой китайско-русский словарь 大БКРС . URL: <https://bkrs.info/>
2. Курс лекций по истории китайского языка/ В. Ф. Щичко, Л. А. Радус, Л. Г. Абдрахимов. — М.: Издательство ВКН, 2015.- 192 с.
3. Ши Хуншэн. Типы образования китайских иероглифов // Вестник ЧГУ. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-obrazovaniya-kitayskih-ieroglifov> (дата обращения: 12.10.2025).

Metelkina A. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE COMPONENT 心 IN CHINESE CHARACTERS AND ITS MEANING

Scientific Supervisor: Arabey E. D., Teaching assistant

Abstract. The article discusses the formation of complex hieroglyphs (in particular, phonoideograms) using the example of the determiner 心 xīn. The article provides examples of hieroglyphs with the element 心 xīn, both in the lower part of the hieroglyph and in the left part. The article examines the main meanings that this determiner gives to the hieroglyph: feelings, emotions, thinking, and desires.

Keywords: pictogram, ideogram, phonoideogram, phonetic, determiner

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭЗИИ

Научный руководитель: Назарова А.О., кандидат филол. наук

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию многообразия лексических особенностей, присущих древнеанглийской поэзии. Целью статьи является выявление лексического своеобразия отдельных древнеанглийских поэтических жанров и определение роли конкретной лексики в каждом жанре, эффекта, который она оказывает на читателя. Основное внимание в работе уделяется анализу стилистических лексических приемов, таких как нанизывание синонимов, кеннинги, антитеза, повтор, и т.д. В работе также анализируется степень влияния христианской религии и языческих традиций на формирование поэтического языка. Исследование основывается на анализе древнеанглийских поэтических произведений: «Беовульф», «Вульф и Эадвакер», «Сон о кресте» и других памятников древнеанглийской литературы.

Ключевые слова: древнеанглийский язык, лексические особенности, древнеанглийская поэзия, кеннинг, Беовульф, метафора, язычество и христианство.

Разнообразие литературных поэтических произведений древнеанглийского языка позволяет углубиться в особенности литературы изучаемого периода, в частности, рассмотреть различные нюансы употребления той или иной лексики. В работе предпринята попытка разграничить лексику и определить её назначение.

Древнеанглийский период развития английского языка охватывает времена с VII по XI вв. [А.И. Смирницкий, 1998]. Будучи представителем англо-германской группы языков, древнеанглийский язык обладает чертой, общей для языков германской группы – сильное ударение, обычно выделявшее первый слог слова или, по крайней мере, первый слог его основной части [А.И. Смирницкий, 1998]. Эта особенность легла в основу традиционных черт всей древнегерманской поэзии – построение ритма на основе ударения и объединение стиха аллитерацией. Аллитерация в древнегерманском стихе представляет собой созвучие начальных элементов главноударных слогов. Большей частью аллитерация образуется повторением одного и того же согласного [А.И. Смирницкий, 1998].

Свое родство с древнегерманской поэзией англосаксонская поэзия также обнаруживает в специфике употребляемой лексики. Во-первых, это широкое использование синонимов. Поэтический язык древнеанглийской поэзии был богат синонимами, которые, как правило, отражали такие центральные понятия народного поэтического творчества воинственных племен саксов и англов, как война, воин, щит, меч, битва, море, корабль и др. [Практикум по истории английского языка, 2005]. Например, для понятия «герой» в древнеанглийском языке существовало 37 синонимов, для понятия «море» – 17, «битва» – 12. Во-вторых, англосаксонские тексты насыщены развёрнутыми метафорами, или кеннингами. Кеннинг – это поэтический перефраз, или иносказательное описание предмета, заменяющий одно слово, как правило, существительное, двумя или несколькими словами. Кеннинги употреблялись для передачи наиболее важных для героической поэзии понятий, относящихся к войне или связанному с ней быту. Например: *beadu-leoma* (битва-луч) – меч; *ǣl̥eo-bēam* (веселье-дерево) – арфа; *sæ-wudu* (море-дерево) – корабль; и др.

Вышеописанные явления являются основными лексическими особенностями древнеанглийской поэзии, но она не исчерпывается ими. Для более глубокого рассмотрения специфики англосаксонской поэтической лексики необходимо иметь представления о том, в каких случаях она употреблялась. Поэтический жанр в данном контексте играет большую роль.

Героическая поэзия («Беовульф», «Битва в Финнсбурге» и «Битва при Брунанбурге») по праву может считаться самым распространённым жанром древнеанглийской поэзии. Связано это, прежде всего, с образом жизни германских племён, а именно битвами как часть их быта. В данной поэзии можно выделить следующие лексические особенности:

1. Нанизывание синонимов – для отражения важных для древнегерманских племен понятий. В анализируемых отрывках были найдены следующие синонимы (в т.ч. контекстные): человек/люди (*maégþum*, *folce*, *guma*, *lēode*, *men*, *ylðum*, *fira*, *weras*, *secgum*, *beorna*, *ðēodum*); война (*wig*, *hilde*, *heaðo*, *guð*, *sæcce*, *campe*, *weal*); море (*sund*, *brimu*, *holm*, *lagu*, *mere*, *saé*, *wæter*); корабль (*scip*, *lides*, *cneor*, *flota*, *stefnan*, *naca*, *brentingas*) и т.д.

2. Кеннинги – также для акцентирования важных понятий и для художественного описания событий. Среди них: *hronrade*, *swanráde*, *lagustraéte*, *segráde* («дорога китов», «дорога лебедей», «море-улица», «парус-дорога» – море); *sundwudu*, *saégenga*, *wégflotan* («море-дерево», «море-ходок», «волна-плыть» – корабль); *wælsceaftas*, *gúðwudu* («убийство-стержень», «война-дерево» – копье); *béaga bryttan* и *beahzifa* («даритель колец» – король, конунг); *hiorodryncum* («меч-напиток» – кровь) и т.д.

3. Использование сложных, составных слов – ярко проявляется в героической поэзии: *feohgiftum* (treasure-gifts – богатые, щедрые подарки), *landfruma* (ruler of the land – правитель земли), *sigehrépig* (victory-famous – славный, победоносный), *ealdorlanzne* (eternal, age-long – вечный), *eorðbúendra* (dwellers of the land – земной народ).

Основной темой религиозных поэтических произведений было противостояние добра и зла, добродетели и греха, христианства и язычества. Для исследования были взяты такие произведения, как «Гимн Кэдмона» и «Сон о кресте». При анализе религиозной поэзии обнаруживаются следующие её лексические особенности:

1. Смешение как языческой, так и христианской лексики, например, в «Гимне Кэдмона»: некоторые формулы — «отец славы» (*uuldurfadur*), «хранитель людей срединного мира» (*middengard moncynnæs uard*) — носят явные следы язычества (*middengard* – Мидгард, мир людей из скандинавской мифологии), другие, как «святой Создатель» (*halig sceppend*) – отражают влияние христианства [Меч и лира, 1987].

2. Наличие синонимов: человек (*leodum*, *man*, *beornas*, *guman*, *secgum*); Бог (*dryhtnes*, *hælendes*, *frean*, *god*, *wealdendes*, *metodes*).

3. Наличие кеннингов: (*heofona hlaford* – небесный Господин, *ricne cyning* – могучий конунг, *wuldres ealdor* – славный Господин, *heofonrices weard* – стражник Царства Небесного, *sigora wealdend* – Победоносный Господин). Стоит отметить, что одни и те же кеннинги и синонимичные названия Бога присутствуют практически во всех религиозных поэмах. Такое отсутствие

разнообразие объяснимо – религиозная поэзия по своей сути была призвана не вызвать восхищение поэтическими приёмами, но поучать, наставлять.

В лирической поэзии древнеанглийского языка особо выделяются элегии, написано множество поэм и стихотворений с характерным упором на переживания героя, его внутреннего мира, мыслей, чувств [История английской литературы, 1943]. Среди особенностей англосаксонских элегий можно выделить сочетание лирического и эпического начал, отсутствие сверхъестественных элементов, богатство отображаемых чувств и эмоций, а также мотив изгнания, странствований, быстротечности человеческой жизни. Исследуя лирическую древнеанглийскую поэзию («Плач жены», «Деор», «Вульф и Эадвакер»), можно обнаружить следующие её лексические особенности:

1. Употребление повторов – конкретные слова или фразы, важные для понимания смысла и послания произведения, повторяются на протяжении всей поэтической работы. Например: в поэме «Деор»: 6 раз повторяется фраза «*Ʀaes oferéode, ðisses swá mæg*» (то прошло, и это тоже пройдет); в стихотворении «Вульф и Эадвакер»: 3 раза повторяется строка «*willað hy hine aƦescgan, gif he on Ʀreat cymeð. Ungelice is us*» (Они уничтожат его, если он вступит в их группу. У нас все по-другому).

2. В лирической поэзии можно обнаружить использование слов с противоположным значением (антитеза), например, в стихотворении «Вульф и Эадвакер»: *Wulf is on ieze, ic on oðerre* (Вульф на одном острове, я на другом); *wæs mē wun to Ʀon, wæs mē hwæƦre ēac lað* (в этом была для меня радость, но в то же время мне это было ненавистно); *Ʀæt mon ēaƦe tōslīteð, Ʀætte nǣfre zesomnad wæs* (легко можно разделить то, что никогда не было связано).

При исследовании заклинаний или заговорных формул («Закливание от колотья в боку», «Закливание бесплодной земли», «Закливание пчелиного роя», заклинание «Девять трав Одина») были выявлены следующие лексические особенности:

1. Отсутствие кеннингов, что можно объяснить бытовым характером заклинаний.

2. Частое использование глаголов в повелительном наклонении, что объясняется инструктивным характером заклинаний – человек, их исполняющий, должен был соблюдать правильную последовательность действий и следовать чётким указаниям, чтобы заклинание сработало. Примеры: *nim þæt seax* (возьмите нож), *ado on wætan* (поместите в воду), *sing þæt galdor* (пойте это заклинание), *sweð* (скажите) и т.д.

3. Большое количество повторов. Преимущественно повторяются фразы и предложения, имеющие особое значение в конкретном заклинании. Например, заклинание «Девять трав Одина»: «*wið ðu geolwan attre, wið ðu grenan attre, wið ðu wonnan attre, wið ðu wedenan attre, wið ðu brunan attre, wið ðu basewan attre*»;

Гномические стихи «Англосаксонская руническая поэма», «Максима I» характеризуются:

- частым употреблением синонимов (море – *mere, garsecg, lagu, sae, holm, sund* / война – *wig, guð* / человек – *gumena, nitha, secgum, elda, monnes, leodum* / корабль – *flota, lida*);

- использованием слов с противоположным значением (антитезы), например: *sefte ond swithhwaet* (и сладка, и тяжка); *beornum ond þearfum* (благородные и бедные); *éadgum ond earmum* (благополучные и нищие); *ræd biþ nyttost, yfel unhyttost* (добро – в полезном совете, зло – в бесполезном);

- употреблением кеннингов, например: *físces bæf, ganotes bæf* – (купальня рыб, купальня бакланов) – море; *brimhengest* – (морской скакун) корабль; *hálíg heofones cyning* – (святой небесный король/конунг) – Бог; *wíg towiþre* – (древо битвы) меч.

Имея, таким образом, представление о лексических особенностях различных жанров древнеанглийской поэзии, целесообразно будет вывести сравнительную характеристику древнеанглийских поэтических жанров по наличию конкретных лексических особенностей. Сравнивалось количество художественных приемов (кеннинги, синонимы, повторы, антитезы, сложные слова) и религиозная направленность. Для сопоставительной характеристики было отобрано по одному произведению каждого поэтического жанра:

«Беовульф» – для героической поэзии; «Сон о кресте» – для религиозной поэзии; «Вульф и Эадвакер» – для лирической поэзии; «Англосаксонская руническая поэма», «Заклинание от колотья в боку» – для малых поэтических жанров. Проведя анализ поэтических произведений, можно сделать следующие выводы о лексических особенностях конкретных жанров:

1) Героическая поэзия является наиболее стилистически окрашенным жанром древнеанглийской поэзии, что может быть объяснено призванием данного жанра поэзии восхвалить подвиги героев, прославить битву, воинов, вызвать восхищение читателей. Героическая поэзия представляет собой сочетание христианской и языческой традиции: корни героической поэзии, в частности «Беовульфа», восходят к традиционному скандинавскому, древнегерманскому героическому эпосу; в нескольких отрывках явная отсылка к языческим обрядам и мировоззрениям (строчка 28-53 представляет собой описание языческого похоронного обряда); в то же время в повествование вставлены эпизоды из Ветхого Завета (строчки 107-110 «Не рад был Каин убийству Авеля, братогубительству, ибо Господь первоубийцу навек отринул от рода людского»). Идет упоминание языческих обрядов, но при этом явное осуждение автором язычества (строчки 175-179 «молились идолам, душегубителям, и, воздавая им жертвы обетные, просили помощи и подкрепления — то суеверие, обряд языческий, то поклонение владыке адскому»); свидетельствует о том, что поэма была написана раньше распространения христианства, христианские вставки с осуждением язычества и упованием на Бога были добавлены раньше, поскольку с воцарением новой веры вся литература должна была быть переписана, дабы соответствовать ценностям государства;

2) Религиозная поэзия полна синонимов, в основном для наименования Бога, что подчеркивает христианскую составляющую данного жанра и его цель – наставление читателей на путь истинный (христианство) и заострение внимания на значимости фигуры Бога. Лишь очень небольшое количество слов, встречающихся в религиозной поэзии, напоминают о языческом

прошлом (middangeard – «срединная земля» – мир людей в скандинавской мифологии).

3) Лирическая поэзия не содержит кеннингов и синонимов, но изобилует противопоставлениями и повторами, которые, как правило, усиливают переживания и чувства героев лирической поэзии.

4) Поэзия малых жанров, в частности заклинания, носила по большей части бытовой характер. Большое количество повторов в заклинаниях объясняется важностью их усвоения в памяти, чтобы впоследствии человек применял их в жизни; гномы, по своей сути несущие знания в поэтической форме, в основном содержат

Таким образом, древнеанглийская поэзия демонстрирует не только лексическое разнообразие, отражающее специфику каждого поэтического жанра, но и иллюстрирует смену эпох, религий, проливает свет на быт и культуру, мировоззрение и ощущения людей той эпохи, являясь ценнейшим источником знаний о языке и культуре англосаксов.

Литература

1. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. Практикум по истории английского языка. Изд. 3-е, перераб. – СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. – 192 с.
2. История английской литературы. / Под ред. проф. М. П. Алексеева, проф. И. И. Анисимова, проф. А. К. Дживелегова, А. А. Елистратовой, чл.-корр. АН СССР В. М. Жирмунского, проф. М. М. Морозова. М.-Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1943
3. Мельникова Е.А. Меч и лира. М.: Мысль, 1987.
4. Смирницкая О.А., Тихомирова В.Г. Древнеанглийская поэзия. М.: Наука, 1982.
5. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык. – Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, М., 1998.

Movchanyuk E. D.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
THE LEXICAL FEATURES OF OLD ENGLISH POETRY

Scientific supervisor: A.O. Nazarova, PhD in Philology, Associate Professor

Abstract. This paper examines the diversity of lexical features inherent in Old English poetry. The main goal of the article is to identify the lexical uniqueness of individual poetic genres and determine the role of specific vocabulary in each genre, as well as the effect it has on the reader. The article examines the characteristics of the Old English language, including its historical development, lexical system, and phonetic features. It analyses the influence of Christian religion and pagan traditions on the formation of poetic language. The focus of the article is on stylistic lexical devices, such chain of synonyms, kennings, and metaphors. The study is based on the analysis of Old English poetic works such as “Beowulf”, “Wulf and Eadwacker”, “The Dream of the Rood”, and other works of Old English literature.

Keywords: Old English language, lexical features, Old English poetry, kenning, Beowulf, metaphor, paganism and Christianity.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭКСПРЕССИВНЫХ СРЕДСТВ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА “VOGUE”)

Научный руководитель: Габдрахманова А.С., доцент

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и приёмы перевода экспрессивных средств на примере текстов из журнала «Vogue». Автор описывает, почему не все переводческие трансформации возможны при переводе экспрессивных средств. В рекламных текстах модных журналов встречаются чаще всего метафоры, эпитеты, гиперболы, поскольку главная цель журнала - завладеть вниманием покупателя и продать ему вещь. Переводчикам необходимо уметь сохранять эффективность, эмоциональность, которую предоставляют экспрессивные средства. Для этого важно разбираться в стилистических приёмах, определять их и переводить естественно для читателей другого языка. Самые часто используемые в работе переводчика переводческие трансформации - модуляция, конкретизация и калькирование.

Ключевые слова: английский язык; стилистика; экспрессивные средства; экспрессивность; реклама; мода; лингвистика.

Реклама как форма коммуникации представляет собой динамично трансформирующуюся сферу человеческой деятельности, чьё влияние на социокультурное пространство последних десятилетий невозможно переоценить. Особое место в этой системе занимает медиареклама, где язык становится не только средством информирования, но и инструментом эмоционального воздействия, создания образа.

В условиях глобализации модной и косметической индустрии возрастает спрос на качественный перевод рекламного и медийного контента. При этом перевод таких текстов выходит за рамки простой эквивалентной передачи смысла: он требует воссоздания экспрессивно-стилистического потенциала оригинала в новом языковом и культурном контексте. Журнал *Vogue*, являясь одним из ключевых носителей престижной модной дискурсии, служит ярким примером межкультурной коммуникации, где каждое слово, метафора, синтаксическая конструкция тщательно отбираются для вызова эмоционального отклика у целевой аудитории.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью анализа механизмов перевода экспрессивных языковых средств в условиях

ограниченной доступности исследований, посвящённых переводческому аспекту рекламного дискурса в сфере fashion-media.

Объектом исследования выступает рекламный и информационно-публицистический текст англоязычной версии журнала *Vogue*.

Предметом — стратегии и приёмы передачи экспрессивности при переводе этих текстов на русский язык.

Цель работы — выявление, систематизация, анализ переводческих трансформаций, используемых для сохранения или компенсации экспрессивно-эмоциональной окраски оригинальных текстов.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных учёных в области переводоведения (В.Н. Комиссаров, Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер, М. Baker, J. House), рекламного дискурса (Г. Грайс, Д. Даниэльс, Е.В. Михайлова) и стилистики (И.Р. Гальперин, Ю.М. Лотман). Практическим материалом является журнал *Vogue*.

Методологическую базу составляют методы контекстуального, компаративного и функционально-прагматического анализа.

Экспрессивность (букв. «выразительность», от лат. *expressio* «выражение») – это свойство определенной совокупности языковых единиц, обеспечивающее их способность передавать субъективное отношение говорящего к содержанию или адресату речи, а также совокупность качеств речи или текста, организованных на основе таких языковых единиц [6].

Существуют различные подходы к трактовке понятия экспрессивности. Такие ученые, как И. В. Арнольд, Э. С. Азнаурова, Ю. М. Скребнев относят экспрессивность к разряду стилистических категорий. Н. А. Лукьянова, А. Вежбицкая, В. Г. Гак и др. в свою очередь определяют экспрессивность как семантический феномен.

Некоторые исследователи рассматривают экспрессивность как функцию языка: Р. О. Якобсон, А. А. Реформатский. Р. О. Пиотровский, А. А. Мецлер относят экспрессивность к разряду прагматических категорий. Р. О. Якобсон, В. Матезиус отождествляют экспрессивность с эмотивностью, трактуя ее как однокомпонентное явление, а другие приравнивают ее к оценочности.

Г. Л. Перельман и Л. Ольбрехт-Тытека в рамках новой риторики рассматривали экспрессивные средства как инструменты убеждения, где выбор языковых форм обусловлен желанием вызвать определённую эмоциональную или поведенческую реакцию [Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958].

Д. Грайс (Н. Р. Grice) не писал об экспрессивности, в своей теории кооперативного принципа и имплицатур заложил основу для понимания того, как эмоциональная окраска может передаваться через нарушение или использование максим общения — что особенно актуально для рекламы. [Grice, 2000].

Ученые, полагающие, что экспрессивность явление многокомпонентное, считают образность и эмоциональность ее составляющими (В. В. Виноградов, Н. А. Лукьянова).

Среди исследователей проблем экспрессивности нет единого мнения о том, какие единицы языка и речи могут выражать или передавать экспрессивность. Одни лингвисты рассматривают экспрессивность как свойство отдельных лексических или грамматических единиц (эмоционально окрашенной лексики, уменьшительно-ласкательных форм, риторических вопросов).

Некоторые лингвисты рассматривают экспрессивность как встроенную характеристику определённых лексических, морфологических или синтаксических средств.

Функции экспрессивных средств в рекламе следующие:

1. Эстетическая. Благодаря ей происходят усиление образности, создание красочных художественных образов.

2. Информационная. Выделяются главные моменты, чтобы потенциальный покупатель смог сразу понять, о чём тот или иной товар.

3. Воздействующая. Выразительные средства языка многочисленны, а именно поэтому рекламные тексты часто «пестрят» значительным количеством эпитетов, метафор, сравнений и другими элементами. Они привлекают внимание читателя, вызывают положительные эмоции.

Классификация, предложенная И. Р. Гальпериным, характеризуется большой степенью детализации:

1. Фонетические выразительные средства и стилистические приемы: онomatопея, аллитерация, ритм, рифма.

2. Лексические выразительные средства и стилистические приемы.

3. Стилистические приемы, основанные на взаимодействии словарных и контекстуальных предметно-логических значений.

4. Стилистические приемы, основанные на взаимодействии предметно-логических и назывных значений: антономазия (как частный случай метонимии) - двух видов: речевая (хулиган, бойкот) и языковая (Панама и панама).

5. Стилистические приемы, основанные на взаимодействии предметно-логических и эмоциональных значений: эпитет, оксюморон, использование междометия, гипербола.

6. Стилистические приемы, основанные на взаимодействии основных и производных (включая несвободные) предметно-логических значений: игра слов, каламбур, зевгма.

7. Стилистические приемы описания явлений и предметов: перифраз, эвфемизм, сравнение.

8. Стилистическое использование фразеологии: поговорки и пословицы; сентенции; аллюзии, смешение слов различной стилистической окраски: терминологические ряды, литературно-книжные и разговорные слова, поэтические и литературно возвышенные слова, иностранные слова и жаргонизмы [Гальперин, 2016].

В рамках анализа экспрессивных средств в рекламном дискурсе, в соответствии с классификацией И. Р. Гальперина, особое внимание уделяется таким лексическим категориям, как иностранные заимствования и жаргонизмы, играющие ключевую роль в формировании стилистической уникальности и эмоциональной насыщенности текста [Гальперин, 2016]. Эти элементы не только говорят о принадлежности к определённой социокультурной среде (в данном случае — глобальной модной индустрии),

но и функционируют как стилистические маркеры, усиливающие экспрессивность за счёт ассоциативного резонанса и коннотативной насыщенности.

Для систематического анализа переводческих стратегий, направленных на передачу таких средств, в настоящем исследовании используется классификация переводческих трансформаций В. Н. Комиссарова, позволяющая дифференцировать методы воспроизведения экспрессивности на лингвистических уровнях: лексическом, грамматическом и лексико-грамматическом [Комиссаров, 2013].

Согласно данной классификации, выделяются следующие типы трансформаций:

Лексические: транскрипция, транслитерация, калькирование, лексико-семантические замены — конкретизация, модуляция, генерализация;

Грамматические: дословный перевод (синтаксическое уподобление), грамматические замены, членение и объединение предложений;

Лексико-грамматические: экспликация (описательный перевод), антонимический перевод, компенсация (целостное преобразование).

Применение этих стратегий в переводе рекламных текстов Vogue демонстрирует, что передача экспрессивности требует не просто эквивалентной замены, а семантической и прагматической реконструкции языковых единиц в целях сохранения их эмоционально-оценочного потенциала.

Рассмотрим примеры:

Модуляция как средство передачи эмоциональной градации: «**The message** is one of joy and pleasure, **frivolity** even» - «Наша концепция — нести радость и удовольствие, а порой и легкомыслие».

В данном случае наблюдается лексико-семантическая модуляция: замена нейтрального «message» на более активную и идеологически насыщенную концепцию, а также усиление эмоциональной шкалы через добавление наречия «порой», которое не только смягчает коннотацию «frivolity», но и подчёркивает нарастающую интенсивность от эмоционального

удовольствия к лёгкой, почти эстетической беззаботности. Таким образом, модуляция выступает не как замена, а как прагматически обусловленная адаптация, направленная на релевантность для российской аудитории, ценящей сдержанную элегантность даже в выражении легкомыслия.

Модуляция метафорической семантики: «Gianni Versace's **high-voltage** shows at Atelier Versace in the '90s were a **noisy, starry affair**» - «Показы коллекции Atelier Versace от Джанни Версаче, обладавшие неимоверной энергетикой, в 90-е годы были громким и ярким событием».

Перевод реализует двойную модуляцию: «High-voltage» — метафора, ассоциирующаяся с электрической энергией, напряжённостью, динамикой — заменяется на «неимоверной энергетикой», что сохраняет образность, но переводит её в культурно-адаптированную семантическую сферу, где «энергетика» — устоявшееся в русском медиадискурсе понятие, описывающее эффектность и визуальную мощь шоу;

«Noisy, starry affair» — сочетание, включающее как звуковую («шумный»), так и визуальную («звёздный») компоненты — передаётся как громким и ярким событием, где «громкий» интерпретируется не буквально (звуковой уровень), а как символ широкого медиа-резонанса, а «яркий» — как эстетическая насыщенность и звёздный состав.

Таким образом, модуляция выступает как многоуровневая переводческая операция, объединяющая семантическую перестройку, культурную релевантность, стилистическую целостность. Это подтверждает тезис о том, что в рекламном переводе экспрессивность не передаётся, а реконструируется — и именно модуляция служит ключевым механизмом этой реконструкции.

«...one of what Karl called the “**cloud**” hats: wide saucers of mesh, with, I swear, sticks of straw nestled inside» - «...как их назвал Карл, «**шляпами-облаками**» — плоскими, словно блюда, украшенными сеткой и — честное слово! — соломой».

Термин в данной ситуации образован при помощи метафоры и в тексте перевода воспроизведен при помощи калькирования. Образность, которая

была в исходном тексте, сохраняется в тексте перевода, поэтому выбор такой трансформации можно считать вполне оправданным.

«Ready, steady, **Derop!**» - «На старт, внимание, **в Дероп!**».

Здесь используется игра слов, где последний элемент заменяется на название ресейл-платформы. Перевод выполнен, применяя элемент конкретизации.

«Montex will be **super-busy** completing orders for Karl's Salzburg» - «Montex будут **завалены работой** по производству туфель-лоферов».

Пример экспликации, где она использована в виде генерализующих синонимов, дублирующих термины моды, заимствованные из английского языка и пока слабо ассимилированные русским. Гипербола «super-busy» переведена при помощи модуляции.

«Chokers **are back**» - «Колье-чокер снова **на пике популярности**».

Также пример экспликации. Здесь присутствует перифраз «are back» - «на пике популярности», подчёркивающий высшую степень модности и делая короткое предложение намного экспрессивнее.

«It's almost like a **Pierre Cardin** dress and has a kind of elegance that doesn't even exist anymore» - «Оно очень похоже на платья **Пьера Кардена** и несёт в себе особую элегантность, которой в наши дни уже нет».

«Pierre Cardin» в данном случае является именем собственным, поэтому авторы используют транскрибирование, чтобы читателю было легче воспринимать информацию.

«The **fabled** '90s mini kilt» - «**Знаковая** плиссированная мини-юбка в духе 1990-х».

«Kilt» – национальная реалия, переводится с помощью трансформации генерализации и лексического добавления. Чтобы сохранить некую образность оригинальной реалии и донести до читателя характерное свойство килта – плиссировку – авторы используют лексическое добавление прилагательного «плиссированная», однако истинное значение реалии в исходном тексте утрачивается. Эпитет «fabled» переведён с помощью модуляции.

«**Fast forward** to 2019, and cargos began to make regular appearances on the runway again» - «**Перенесемся** в 2019 год, и карго-штаны снова начали регулярно появляться на подиуме».

Здесь было использовано синтаксическое уподобление для адаптации к нормам русского языка. Также, при переводе метафоры «fast forward» была применена модуляция для передачи экспрессивного эффекта быстро движущегося времени.

«This star designer counts **eyebrowraising** sunglasses and a hot new makeup collab...» - «Чем может похвастаться дизайнер? **Вызывающими фурор** очками и новым трендовым коллабом в мире макияжа».

Гипербола «eyebrowraising» переведена модуляцией для более экспрессивного эффекта.

«Alice Waters, America's **farm-to-table** pioneer and founder of Edible Schoolyard» - «Элис Уотерс — пионер американского движения «**от фермы до стола**. Она же основала проект «Съедобный школьный двор». Эпитет «farm-to-table» был переведён с помощью калькирования. Также, в самом тексте используется членение предложения.

«It just looks like I have a **great skin, rather than like** I'm wearing **foundation**» - «Выглядит так, будто у меня и правда **идеальная кожа, а не так, как будто** я нанесла **тональный крем**».

Здесь присутствует приём сравнения и задействованы следующие трансформации: конкретизация («foundation»), грамматическая замена («rather than like...») и модуляция («great skin»).

«Your **skin** needs a drink» - «твоя **кожа** хочет пить».

Олицетворение в рекламе лосьона переведено с помощью модуляции.

«Plus, they're made with a breathable canvas material that'll **let your feet breath**» - «Плюс ко всему, они сделаны из воздухопроницаемого материала, **позволяющего Вашим ногам дышать**».

Метафора «let your feet breath» переведена при помощи калькирования.

«Your **new look starts here**» - «Твой **новый образ начинается здесь**».

Данная метафора переводится с помощью калькирования.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Лексические трансформации являются самыми распространёнными, в особенности метод модуляции, т. к. она точно передаёт смысл и экспрессию.

Среди всех экспрессивных средств чаще всего встречаются метафора, эпитет, гипербола, украшающие текст, создающие яркую, эмоционально воздействующую картину.

Самые часто используемые в работе переводчика методы – модуляция (29%), конкретизация (13%) и калькирование (11%).

Такой результат обусловлен тем, что с их помощью проще всего передать экспрессивность, воздействовать на эмоции читателя. В целом, выбор переводчика зависит от специфики журнала и возможности перевести на русский язык полностью эквивалентно, без изменения оригинального текста.

Подытоживая, можно сказать, что тема об особенностях перевода экспрессивных средств рекламного текста не теряет своей актуальности, так как современную жизнь невозможно представить без рекламы. А чтобы реклама была эффективной, важно её правильно и понятно перевести, сохранив оригинальное настроение текста.

Литература

1. Гальперин И. Р. Опыт систематизации выразительных средств. – М.: Либроком, 2016. – 375 с.
2. Губина, Г. Г. Англо-русский словарь моделирования одежды / Г. Г. Губина. – М.|Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 32 с.
3. Журнал «Vogue» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vogue.com/>. – (дата обращения: 29.10.2025).
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Альянс, 2013. 250 с.
5. Русско-английский и англо-русский словарь : по системе С. Флеминг : более 30 000 слов. – СПб. : Victory, 2003. – 732 с.
6. Энциклопедия Кругосвет. Экспрессивность [Электронный ресурс]/ Универсальная научно-популярная онлайн - энциклопедия. – Москва, 2015. – URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/EKSPRESSIVNOST.html. – (дата обращения: 18.09.2025).
7. Grice, Herbert Paul. Logic and conversation. In Elena V. Paducheva (ed.), New in foreign linguistics. XVI: linguistic pragmatics, Moscow: Progress, 2000. (In Russ.) 237 p.
8. Perelman Ch. Toulmin L. S. E. La nouvelle rhétorique. Traite de l'argumentation // Olbrechts-Tyteca. Paris, 1958. 175 p.

Mykhova A. E.

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Russia

FEATURES OF THE TRANSLATION OF EXPRESSIVE MEANS OF ADVERTISING TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF VOGUE MAGAZINE)

Scientific supervisor: Gabdrakhmanova A.S., associate professor

Abstract. The article discusses the features and techniques of translating expressive means using the example of texts from the magazine «Vogue». The author describes why not all translation transformations are possible when translating expressive means. In the advertising texts of fashion magazines, metaphors, epithets, and hyperbole are most often found, since the main purpose of the magazine is to capture the attention of the buyer and sell him an item. Translators need to be able to maintain the effectiveness and emotionality provided by expressive means. To do this, it is important to understand stylistic techniques, identify them and translate them naturally for readers of another language. The most frequently used translation transformations in the translator's work are modulation, concretization, and calculation.

Keywords: English; stylistics; expressive means; expressivity; advertising; fashion; linguistics.

Ни Сьюй

Уфимский университет науки и технологий, Россия

416121726@qq.com

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. Художественный перевод представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий от переводчика не только безупречного владения языками, но и глубокого понимания культурно-исторического контекста, литературных традиций и эстетических ценностей. Особенно ярко это проявляется при переводе поэзии, где форма и содержание неразрывно связаны, а каждое слово несет значительную семантическую и эмоциональную нагрузку. В данной статье рассматриваются основные проблемы перевода художественных произведений на материале китайской и русской поэзии, с особым вниманием к переводу пейзажной лексики.

Ключевые слова: художественный перевод, перевод поэзии, пейзажная лексика

Перевод – передача информации другому человеку или другим людям тогда, когда у них этой информации нет. Перевод может быть с одного языка на другой или внутри одного языка, когда люди говорят на одном языке, но не всегда понимают друг друга. В этом случае люди сообщают ту же информацию, но другими словами.

Перевод – вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста [Комиссаров, 1990, с. 248]. Следовательно, перевод, является важным вспомогательным средством, обеспечивающим выполнение языком его коммуникативной функции [Маслова, 2001]. Термин «преобразование» не следует понимать в его узком смысле. Мы не преобразуем исходный текст оригинала, ведь он изменяется не сам по себе, а остается постоянным. Переводчик же создает по его подобию

новый текст с помощью переводящего языка. И именно этот новый текст и называется переводом, то есть результатом процесса перевода [Сенчук, 2021].

Для перевода произведений культуры недостаточно хорошо владеть языком. Переводчик также должен обладать глубоким пониманием культурного и исторического контекста, а также литературных традиций и эстетических ценностей исходного текста.

Теоретические основы перевода художественной литературы. Художественный перевод отличается от других видов перевода своей творческой природой. Если технический перевод стремится к точной передаче информации, а научный — к однозначности терминов, то художественный перевод призван воссоздать эстетическое воздействие оригинала на языке перевода.

Одной из ключевых концепций в теории художественного перевода является понятие «эквивалентности». Однако, в отличие от других видов перевода, в художественном переводе эквивалентность понимается не как буквальное соответствие, а как сохранение художественной ценности и эмоционального воздействия оригинала. Это особенно важно при переводе поэзии, где ритм, рифма, звукопись и образность играют не менее важную роль, чем смысловое содержание.

Как Ю. В. Казарин сказал, что: описание и осмысление структуры поэтического текста; определение типа системной организации поэтического текста; анализ графической формы; анализ дискурсивной формы поэтического текста (исследование поэтической графики, поэтического ритма, дикции, внутреннего жеста); анализ языковой формы (фоносемантический анализ единиц фонетического уровня; морфосемантический анализ словообразовательного уровня; анализ единиц лексического уровня, включающий: компонентный анализ, контекстологический анализ, лексико-смысловой, идеографическое описание и классификацию лексики, составление словаря-тезауруса; анализ единиц синтаксического уровня: структурно синтаксический анализ, лексико-синтаксический анализ, комплексный анализ поэтической строфы; анализ и интерпретация глубинных поэтических смыслов);

выявление текстовых смысловых доминант / констант; описание, анализ и интерпретация структурно-смысловых средств формирования поэтической картины мира [Казарин, 1999.].

Специфика перевода поэзии: китайско-русский контекст Перевод поэзии с китайского на русский язык сопряжен с рядом уникальных трудностей, обусловленных значительными различиями между языками и культурами.

Древнекитайская поэзия очень специфична по своей форме, со строгими и уникальными правилами. Определенное чередование тонов подобно музыкальному ритму, с подъемами и падениями, создающими эффект лоскутного одеяла, благодаря которому стихи звучат ямбом и ритмично. Рифма подобна невидимой шелковой нити, которая связывает стихи воедино, тесно соединяя каждое предложение, делая стихотворение запоминающимся и гармоничным при чтении. Ритмико-мелодическая парность построения еще более красива, когда верхняя и нижняя части стихотворения соответствуют друг другу с точки зрения грамматики и структуры, создавая эффект симметрии. С точки зрения содержания, древнекитайская поэзия является образцом лаконичного и утонченного языка. В ней отсутствуют длинные и сложные выражения и используется как можно меньше слов для передачи богатейшего смысла. Каждое слово подобно тщательно обработанному драгоценному камню, полному бесконечного значения. Поэзия также успешно использует различные литературные приемы. Метафоры делают абстрактные эмоции осязаемыми, антропоморфизм придает сценам человеческие качества и эмоции, делая поэзию более яркой, а преувеличение подчеркивает характеристики объектов и усиливает воздействие стихотворения.

С точки зрения художественной концепции, поэты часто умело интегрируют свои эмоции в свои произведения. Они создают сцены, наполненные чувствами, которые образуют замечательное художественное сочетание сцен. Когда читатели читают эти стихи, им кажется, что они видят яркие образы, разворачивающиеся перед их глазами, и в то же время они могут глубоко прочувствовать эмоции, которые испытывает поэт.

Вот почему древние китайцы относились к своим стихам как к картинам, стремясь не только к совершенству внешней формы, но и к выражению внутренней красоты и сочетанию красивых форм. Это позволяет поэзии обладать как ярким образом, так и обширной художественной концепцией. Интеграция идей позволяет читателям понять глубокие мысли и чувства, содержащиеся в стихотворении, через поверхностный текст.

Мы проанализируем русский перевод на примере стихотворения «Цзюэцзюй» известного китайского поэта династии Тан Ду Фу.

Оригинал	Перевод Азарова Н.М. [7]
两个黄鹂鸣翠柳,	Громких пар жёлтых иволг крик в изумрудных ивах
一行白鹭上青天。	Ряд белых цапель взлетает в небес зелёную синь
窗含西岭千秋雪,	Цепь западных гор в снегах многолетних окно обрамляет
门泊东吴万里船。	Далёкая лодка восточного У у ворот на причале рядом

Все стихотворение было создано в период между поздней весной и ранним летом, но оно никогда прямо не указывает на «весну», а намекает на нее через «黄鹂 жёлтых иволг» и «翠柳 в изумрудных ивах». Весной листья ивы нежно-желтые, в середине весны — нежно-зеленые, а в конце весны зеленый цвет углубляется и становится изумрудным. Летом листья ивы уже изумрудного цвета. Разгар лета не подходит для спаривания иволг, поэтому время, когда «Громких пар жёлтых иволг крик в изумрудных ивах», приходится на конец весны — начало лета. В стихотворении иероглиф «鸣» (петь) наиболее выразителен, он описывает иволг еще более бодро и оживленно; птицы парами создают картину, полную жизненной силы и праздничной атмосферы. А то, что иволги поют, сидя на ивах, — это жизненная сила, движение в покое. Первую строку переводчик перевел очень хорошо: «两个 две» переведено как «пар», что показывает четкое понимание переводчиком значения «четных чисел» в китайской культуре, поэтому «пар»

здесь передан очень выразительно. «鸣» — это птичье пение, что удачно соответствует русскому «крик». «翠柳» переводчик передал как «изумрудных ивах», описав цвет ив в конце весны — начале лета, что помогает русскоязычным читателям лучше понять художественный замысел поэта при чтении китайских стихов. Иероглиф «上» автор перевел как «взлетает» — тоже прекрасный перевод, который в сочетании с последующим «青天» позволяет русскоязычному читателю четко представить, как летят цапли — «взлетает в небес зелёную синь». В то же время «青天» означает просто небо; переводчик и здесь передает цвет неба, вероятно, желая, как и в предыдущем случае, точно описать цвет, чтобы легче погрузить читателя в атмосферу. Однако лично я (автор) склоняюсь к тому, что передавать цвет неба не обязательно. Предоставление читателю большего простора для размышлений позволяет ему активнее участвовать в пейзаже, описанном в стихотворении. Подобно тому, как китайская живопись искусно использует «留白» (оставить пробел), предоставление читателю большего пространства для размышлений побуждает его «резонировать на одной частоте» с автором.

Слово "含" в "窗含" указывает на то, что этот пейзаж представляет собой изображение, которое, по-видимому, встроено в оконную раму, “обрамляет: яю, яешь, несов., что. 1. Несов. к обрaмить. О. картину. 2. Окаймлять, окружить, как рамкой (книжн.). Голову ... обрaмляли каштановые волосы. Срфмвч. 3. Вводить обрaмление, служить обрaмлением чего-н. (в повествовательном произведении; лит.).”[Ушакова 1935-1940]. "Обрамлет" идеально соответствует китайскому значению и в то же время может помочь читателю понять перспективу взгляда в окно. "西岭" переводится как "Цепь западных гор", что в переводе означает "горы, соединенные в единый кусок цепи". Переводу "千秋" на "многолетних" не хватает поэтичности. В году бывает только одна осень, а "много лет" означает продолжительность времени.

Переводчик понимает смысл стихотворения и переводит его как "Многолет", но в оригинале вместо "Много лет" используется "千秋 Тысяча осеней". Слова с очевидными сезонными коннотациями могут лучше отразить долгое существование снега на Цепи западных гор. Что интересно в термине "东吴", "东吴"为中国古代汉朝之后的三国时期割据政权之一，是孙权在中国东南部建立的政权，国号为“吴”，史学界称为孙吴。由于与曹魏、蜀汉呈鼎立之势，所统治地区又在三国东部，故也称东吴。[徐俊，2000](так это то, что он называется "У".... "东吴 Восточный У" был одним из сепаратистских режимов в период троецарствия после династии Хань в Древнем Китае. Он был основан Сунь Цюанем на юго-востоке Китая, и страна называлась "У". В историографии этот период называется Сунь У, и поскольку он находился у власти во времена правления Цао Вэя и Шу Хань, территория, которой он правил, находилась в восточной части Троецарствия. Это привело к тому, что его стали называть Восточным У.)(перевод наш Н.С.) Перевод этого термина с учетом исторических факторов просто переводится как "восточного", что лишено смысла истории. Однако, учитывая, что целевая аудитория - русские, переводчик решил транслитерировать "Дун у", хотя это и отражает специфическое историческое значение слова. Возможно, это не в полной мере передает предполагаемый смысл стихотворения, но оно сохраняет русский перевод и в то же время отражает историческое значение этого термина. Учитывая ритм, фонологию и образность оригинального текста, переводчик решил перевести его как "Далёкая лодка восточного", чтобы передать смысл оригинального стихотворения и сохранить стиль русского перевода.

Таким образом, перевод произведений искусства, особенно поэзии, остается одной из самых сложных задач в межкультурной коммуникации. При переводе китайской поэзии на русский язык переводчики должны найти тонкий баланс между точностью и поэтической выразительностью, а также между сохранением оригинальной образности и адаптацией ее к восприятию российских читателей. Успешный перевод требует от переводчика не только

языковой компетенции, но и глубоких культурных знаний, литературного таланта и творческой чуткости.

Литература

1. Казарин Ю. В. Поэтический текст как система: Монография / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург: Изд-во Уральского Университета, 1999. – 260 с.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. В.Н. Комиссаров. М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология. В.А. Маслова. М.: Академия, 2001. 208 с
4. Сенчук, А.Н. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ПЕРЕВОД» В ЛИНГВИСТИКЕ. Идеи. Поиски. Решения : сборник статей и тезисов XV Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Минск, 23 ноября 2021 г. В 6 т. Т. 1 / БГУ, Филологический фак., Каф. английского языкознания ; [редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) и др.]. – Минск : БГУ, 2021. – С.133-143
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. 1935-1940.
6. 徐俊. 中国古代王朝和政权名号探源. 湖北武昌 : 华中师范大学出版社. 2000年11月 : 84–86. ISBN 7-5622-2277-0.
7. https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=1535

Ni Siyu

Ufa State University of Science and Technology, Russia

PROBLEMS OF TRANSLATION OF WORKS OF ART

Abstract. Artistic translation is a complex and multifaceted process that requires a translator to have not only an impeccable command of languages, but also a deep understanding of the cultural and historical context, literary traditions and aesthetic values. This is especially evident in the translation of poetry, where form and content are inextricably linked, and each word carries a significant semantic and emotional load. This article examines the main problems of translating works of art based on Chinese and Russian poetry, with special attention to the translation of landscape vocabulary.

Keywords: artistic translation, poetry translation, landscape vocabulary

Павильч А. А.

Белорусский государственный экономический университет, Минск

pavilch.alexander@yandex.by

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

Аннотация. В статье представлен понятийно-категориальный и терминологический аппарат компаративных исследований. Рассматриваются ключевые понятия и категории компаративистики, анализируются терминологические заимствования и исконно русские обозначения в области сравнительных исследований феноменов языка и культуры, соотносится содержание англоязычных и русскоязычных терминов, выявляется специфика их перевода и определяются контексты их употребления в разных научно-исследовательских традициях. Дифференцируются различные аспекты сравнения и модели соотношения культур, рассматриваются многоязычные терминологические варианты для их обозначения.

Ключевые слова: компаративистика, понятийный и терминологический аппарат, культурное разнообразие, культура, язык, сравнение, сопоставление.

Теоретическая и прикладная значимость компаративных исследований языка и культуры измеряется их ролью в развитии фундаментальной науки и методологическом обеспечении разных форм социокультурной и коммуникативной практики. Теоретико-методологический потенциал компаративистики обеспечивает организацию комплекса гуманитарных исследований, связанных с атрибуцией, идентификацией и содержательной интерпретацией разных аспектов культурного разнообразия в пространстве мировой культуры. Сравнительный анализ феноменов культурного разнообразия позволяет определить морфологические особенности языковых систем, этнонациональных, конфессиональных, социальных типов культуры, учет которых необходим для установления степени их коммуникативной совместимости, моделирования процессов и прогнозирования результатов межкультурного взаимодействия.

В лингвистике и культурологии, а также их междисциплинарных отраслях, наиболее проблематичной и противоречивой представляется трактовка понятийно-категориального и терминологического аппарата компаративистики как методологии и сферы исследований. Нередко обращает на себя внимание сведение компаративистики исключительно к сравнительно-историческому методу в лингвистике и литературоведении, позволяющему осуществлять языковую реконструкцию, устанавливая соответствия между родственными языками, выявлять сходства образов и сюжетов в произведениях литературы и фольклора разных народов. Прояснить сущность статуса компаративистики в культурологии, лингвистике и лингвокультурологии позволит обращение к терминологической стороне вопроса, вносящей определенные сложности в понимание объекта и предметной области сравнительных исследований. Обоснование статуса компаративистики не исчерпывается апелляцией только к русскоязычной историографии, декларирующей культурологию как интегративное научное знание. В данном случае распространенный в постсоветском пространстве термин англоязычного происхождения *культурология (culturology)* отнюдь не претендует на его употребление в качестве безальтернативного названия

науки о культуре, в которой существует и развивается традиция компаративных исследований. Многие вопросы, касающиеся дисциплинарного статуса культурологии и пограничных с ней научных отраслей, до настоящего времени остаются дискуссионными [Павильч, 2011].

Выяснение содержательной сущности сравнительных исследований языка и культуры предполагает изучение опыта разных социальных и гуманитарных дисциплин, адекватных культурологии по целям, задачам, проблемам и содержанию исследований, в частности *cultural studies*, *cultural anthropology*. Известно, что распространенными англоязычными терминологическими аналогами культурологической компаративистики являются определения *comparative cultural studies* и *comparative cultural research*. Англоязычные названия, закрепившиеся в культурологической компаративистике для обозначения разных уровней сравнения, отличаются многозначностью и непоследовательностью использования (*comparative studies*, *cross-cultural studies*, *multicultural studies*, *multinational studies*, *comparative research*, *cross-cultural research*). В ситуации современного терминологического многообразия такой дословный англоязычный аналог лингвокультурологии, как *linguoculturology*, в научной литературе также является малоупотребительным обозначением и обычно считается некорректным. В качестве его варианта чаще всего используется выражение *linguocultural studies*.

В качестве распространенного терминологического аналога компаративистики как сферы сравнительных исследований культуры часто рассматриваются сложившиеся и утвердившиеся в рамках западной культурной антропологии *кросскультурные исследования* (*cross-cultural research*). Обычно признается их содержательная тождественность, а все различия, как правило, сводятся исключительно к лингвистической стороне несоответствий, обусловленных разным происхождением терминологии. На самом деле в современной науке до сих пор не представлены убедительные аргументации степени и характера соотношений между компетенциями культурологической компаративистики и кросскультурных исследований. В

англоязычных источниках определение *cross-cultural* чаще всего обозначает исследовательский подход, указывает на содержание, цель и задачи анализа [Frijda, 2006]. Кросскультурный подход (*cross-cultural approach*) предполагает соотношение разнообразных типов социального и коммуникативного поведения, принципов жизнедеятельности, коммуникативных характеристик представителей разных культур с целью установления точек их соприкосновения и расхождений.

Термин *cross-cultural research* (кросскультурные исследования) обозначает один из методологических ресурсов компаративистики, которая в свою очередь гораздо шире по содержанию, проблемным направлениям и методологическим возможностям анализа культурного разнообразия. Традиции кросскультурных исследований сформировались в рамках американской культурной антропологии на рубеже XIX–XX вв. Первоначально их главной целью было выявление специфических особенностей содержания и функционирования культурных универсалий в разных социокультурных общностях. В англоязычной литературе наряду с *cross-cultural* часто используются понятия *cross-country* (сравнение между странами) и *cross-national* (сравнение между государствами), которые нередко смешиваются, одновременно используясь и в качестве синонимов, и для характеристики специфических аспектов соотношения. Эти термины применяются также для характеристики несоответствий между субэтническими образованиями и социальными общностями внутри государственных систем и национальных культур. Различие между понятиями *кросскультурный* и *кросснациональный* обычно проводят в зависимости от объектов соотношения, в качестве которых могут выступать социальные и этнические группы в пределах одной культуры, а также регионы или этнонациональные культурные целостности. В любом случае все указанные уровни сравнения не подразумевают существенной разницы в методологических подходах и предполагают выявление общих моделей и отличительных особенностей коммуникативного поведения [Whiting, 2006, p. 368–370].

Среди терминологических заимствований из английского языка в русскоязычной научной литературе встречаются разные словообразовательные варианты, что позволяет устранять нежелательную полисемию в нужном контексте, уточнять или детализировать соответствующее понятие, разграничивать смысловые оттенки терминов. Примером дефиниций, сохраняющих в русском языке основу слова *cultural*, являются такие определения, как *транскультуральный*, *интеркультуральный*, *мультикультуральный*, *бикультуральный*, и др. Их применяют наряду с более распространенными словообразовательными моделями: *поликультурный*, *мультикультурный*, *бикультурный* и т.д. Несмотря на использование имен прилагательных *comparative* и *cross-cultural* в качестве синонимов, терминологическое употребление последнего в русскоязычной литературе не всегда оправданно и логично, что особенно касается его применения к методу. По отношению к методу для обеспечения терминологической ясности считается более уместным и корректным использование понятия *компаративный*, поскольку лат. *comparativus* составляет производящую основу соответствующих названий практически во всех европейских языках: англ. *comparative*; фр. *comparée*; итал. *comparata*; исп. *comparada*; в немецкоязычной научной традиции преобладает определение *vergleichende*. Логические приемы *сравнения* (англ. *comparison*) и *сопоставления* (англ. *confrontation*), являясь структурными составляющими компаративного метода и универсальными инструментами когнитивной деятельности, обеспечивают эмпирическое постижение и системный анализ разных проявлений культурного разнообразия, установление полноты внешних и содержательных отношений между ними. Они позволяют определить типологические особенности и морфологическое своеобразие культур, осмыслить способы их сосуществования и процессы взаимодействия в разных контекстах социокультурной динамики. На языке английской научной терминологии сравнение и сопоставление также различаются как *method of agreement* и *method of difference*.

Часто употребляемые в контексте компаративных исследований русскоязычные определения *культурное многообразие* и *культурное разнообразие* (англ. *cultural diversity*), как правило, употребляются параллельно и подразумевают культурный плюрализм в целом. В то же время эти понятия обладают собственными семантическими оттенками, поскольку *многообразие* указывает на существование культуры во многих ее видах и формах, а *разнообразие* делает акцент на своеобразии внешних проявлений, качественных содержательно-смысловых различиях и индивидуальных признаках культур [Павильч, 2017]. Англоязычный терминологический анализ употребляется и закрепляется в основных положениях «Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии», принятой 2 ноября 2001 г. на 31-й сессии Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры.

Таким образом, изучение научной литературы и анализ теоретико-методологических ресурсов позволяют заключить, что понятийно-категориальный и терминологический аппарат компаративистики в сфере сравнительных исследований языка и культуры сформировался на основе интеграции и последовательной адаптации опыта многих гуманитарных и социальных наук. Терминологическую основу компаративистики составляют латинские, греческие и английские заимствования, которые в ряде случаев употребляются одновременно с русскоязычными аналогами. Многоаспектность содержания понятия, обозначаемого термином *компаративистика*, выражается в одновременном отождествлении с системной организацией сравнительных исследований культуры; с моделью реализации компаративного подхода в культурологии, лингвистике и смежных с ними науках; с методологическим обеспечением сравнительных исследований языка и культуры; с направлением современной культурологии и лингвистики, располагающим теоретико-методологическим ресурсом исследования культурного многообразия в разных его проявлениях.

Литература

1. Павильч А. А. Компаративные исследования культурного разнообразия: методологический опыт и коммуникативная проекция. – Минск: МГЛУ, 2017. – 168 с.
2. Павильч А. А. Становление и трансформация статуса культурологической компаративистики. – Минск: МГЛУ, 2011. – 260 с.
3. Frijda N. On the Scope and Methods of Cross-Cultural Research // Comparative Methods in the Social Sciences. – London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publ., 2006. – Vol. 1. – P. 367–389.
4. Whiting J. W. The Cross-Cultural Method // Comparative Methods in the Social Sciences. – London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publ., 2006. – Vol. 2. – P. 63–77.

Pavilch A. A.

Belarus State Economic University, Minsk

TERMINOLOGICAL ASPECTS OF MODERN COMPARATIVE STUDIES

Abstract/ The article presents the conceptual, categorical and terminological apparatus of comparative studies. The key concepts and categories of comparative studies are considered, terminological borrowings and original Russian designations in the field of comparative studies of cultural phenomena are analyzed, the content of English-language and Russian-language terms is compared, the specifics of their translation are revealed, and the contexts of their use in different scientific research traditions are determined. Various aspects of comparison and models of correlation of cultures are differentiated, multilingual terminological options for their designation are considered.

Keywords: comparative studies, conceptual and terminological apparatus, cultural diversity, culture, language, comparison, confrontation.

Петракова А. Н.

Московский городской педагогический университет, Россия

e-mail: PetrakovaAN232@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Научный руководитель: Абдульмянова Д.Р., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена передаче национально-культурной специфики при переводе туристического контента на русский язык. Туристический дискурс рассматривается как разновидность межкультурной коммуникации, сочетающая информационную и рекламную функции и формирующая образ туристического продукта как привлекательного информационного товара для русскоязычной аудитории. Описываются основные типы культурно маркированных единиц (реалии, топонимы, гастрономические названия, историко-культурные аллюзии) и переводческие решения при локализации англоязычных туристических сайтов на русский язык.

Ключевые слова: туристический дискурс; национально-культурная специфика; культурно-специфическая лексика; перевод; локализация; туристический контент; стратегии перевода; туристический сайт.

В современных исследованиях подчеркивается, что туристический дискурс является гибридом информационной и рекламной разновидностей,

ориентированных на убеждение адресата и стимулирование путешествий [Бакурова, 2020]. Такой дискурс активно использует коммуникационные стратегии, особенно в интернет-среде, где усиливается межкультурное взаимодействие и обмен информацией [Абдульмянова, 2022б, с. 4]. При этом значительная часть информации в таких текстах связана с уникальными условиями жизни, традициями, гастрономией, исторической памятью, то есть с национально-культурной спецификой. Как показывают исследования Н.Н. Безруковой и А.С. Старунского, коммуникативный эффект туристического текста напрямую зависит от того, насколько точно и выразительно переводчик передает культурно-специфическую информацию [Безрукова, 2021]. Коммуникация в туристическом дискурсе направлена на эффективное установление контакта между рекламодателем и потенциальным туристом, вызывая у последнего эмоциональный отклик и формируя позитивное восприятие туристического продукта. Одной из ключевых характеристик такой коммуникации является ее межкультурный характер, при котором переводчик играет роль посредника, обеспечивая правильное восприятие и понимание информации целевой аудиторией [Абдульмянова, 2022а, с. 3]. Национально-культурная специфика проявляется в нескольких типах единиц: предметные реалии (типы жилья, элементы городской среды, предметы быта); гастрономические наименования (блюда, напитки, приемы питания); социокультурные реалии (праздники, традиции, жанры досуга, формы общения); топонимы и онимы (названия кварталов, музеев, локальных брендов); символы и культурные стереотипы, закрепленные в устойчивых выражениях. Классические исследования С. Влахова и С. Флорина, а также Г.Д. Томахина рассматривают подобные единицы как «реалии», не имеющие точных соответствий в иной культуре и требующие особого переводческого решения [Влахов, Флорин, 1980; Томахин, 1988]. В туристических текстах именно такие элементы создают эффект причастности к «аутентичной атмосфере» и позволяют отличить описываемое направление от конкурирующих. Русскоязычный туристический текст ориентирован на адресата, который хочет получить одновременно достоверное представление о

другой культуре и понятное объяснение того, что его ждет на месте: какие блюда подают, как устроен транспорт, насколько безопасен район, во сколько обходятся основные услуги, насколько выгоден этот «туристический товар» по сравнению с иными вариантами отдыха. При этом коммуникация в таких текстах строится с учетом потребности создать доверие и снять возможные сомнения, обеспечивая ясность и доступность информации, что особенно актуально для межкультурного взаимодействия в туристической сфере [Газиева, 2015]. Если культурная единица остается непрозрачной, возникает риск коммуникативного сбоя [Абдульмянова, 2024]: рекламное обещание теряет привлекательность или воспринимается как формальное перечисление непонятных названий [Безрукова, 2021]. Следовательно, переводчик туристического контента оказывается посредником между коммерческой задачей текста и задачей межкультурного понимания. В зарубежной традиции обсуждение подобных решений обычно связывают с оппозицией доместикации и форенизации, то есть ориентацией либо на встраивание текста в культурное пространство читателя, либо на сохранение «иностранности» [Venuti, 1995]. Для практики перевода туристических сайтов такая дихотомия задает общий вектор, но на уровне конкретных единиц реализуется через набор микростратегий. Чаще всего транскрипция применяется при передаче топонимов, названий фестивалей, уникальных объектов городской среды, локальных брендов: *Notting Hill Carnival* → *Ноттинг-Хилл Карнивал*, *Baumkuchen* → *баумкухен*, *hamam* → *хаммам*. Такой прием позволяет сохранить «звучание» чужой культуры и поддержать ощущение подлинности, особенно если ожидается, что турист встретит это название на вывесках и в меню. Однако при отсутствии пояснения одних фонетических подсказок может быть недостаточно. Именно поэтому в текстах туристических сайтов транскрипция часто дополняется коротким комментарием: *Try traditional Baumkuchen. – Попробуйте традиционный баумкухен, слоеный «пирог-колодец», который пекут здесь уже более ста лет.* В таком случае сохраняется и экзотика, и понятность. Подобные комбинированные решения активно описываются в работах Н.Н. Безруковой [Безрукова, 2021].

Калькирование оказывается продуктивным, когда в русском языке уже сформировались устойчивые модели для подобных реалий: *mass tourism* → *массовый туризм*, *wine tasting* → *дегустация вин*, *street food market* → *рынок уличной еды*. Такие единицы не требуют пояснений и воспринимаются как естественная часть современного русского туристического дискурса [Аликина, 2010]. Иногда калька сочетается с адаптацией: *bed and breakfast* передается как *мини-отель типа «ночлег и завтрак»*, где английская формула воспроизводится, но обрамляется пояснением. При описательном переводе культурно-специфическая единица раскрывается через объяснение функции и ключевых признаков. Например: *guesthouse* → *небольшой семейный пансион*; *pub crawl* → *маршрут по нескольким барам с дегустацией местного пива*; *county fair* → *праздничная сельская ярмарка с аттракционами и уличной едой*.

В таком решении неизбежно уменьшается доля «чужого» звучания, зато возрастает информативность. Для русскоязычного туриста важнее понять, что именно он получит, сколько это займет времени, комфортно ли это, насколько недорого и безопасно. Поэтому описательный перевод часто оказывается оправданным в текстах, где реклама должна сразу снять возможные сомнения и возражения клиента. Отметим, что рекламный текст в сфере туризма выполняет функцию не только информирования, но и эмоционального воздействия на потенциального клиента, что требует точного и убедительного перевода, учитывающего культурные и лингвистические особенности целевой аудитории [Борисова, 2018; Бирюкова, 2021]. Как отмечает Е.Н. Бакурова, для туристического текста характерно «переключение» внимания с факта на впечатление [Бакурова, 2020]. Анализ параллельных фрагментов англоязычных и русскоязычных туристических текстов показал, что культурно-специфическая информация представлена в широком спектре единиц: от гастрономических и бытовых реалий до символических стереотипов и исторических аллюзий.

Следует отметить, что эффективное коммуникативное взаимодействие в туристическом дискурсе основано на точной передаче национально-культурной специфики и адаптации информации для целевой аудитории

[Абдульмянова, 2022, с. 25]. Национально-культурная специфика является ключевым элементом в переводе туристического контента на русский язык. Точная и выразительная передача культурно-специфической информации способствует формированию у русскоязычного читателя достоверного и привлекательного образа туристического продукта. Иными словами, визуальные и вербальные компоненты взаимодействуют для создания комплексного восприятия и усиления эффекта воздействия туристического сообщения [Медиалингвистика в современной научной парадигме, 2023; Modern Media Advertising, 2017]. Использование разнообразных переводческих стратегий – от транскрипции и калькирования до описательного перевода – позволяет эффективно сочетать сохранение аутентичности и понятность для целевой аудитории. Переводчик в данном случае выступает посредником между коммерческими задачами текста и межкультурным пониманием, обеспечивая адекватное восприятие материала русскоязычными туристами. Таким образом, успешный перевод туристических текстов требует комплексного подхода, учитывающего особенности как исходной, так и целевой культурной среды. Это повышает коммуникативную эффективность и способствует продвижению туристических продуктов на рынке.

Литература

1. Абдульмянова, Д. Р. Интернет-коммуникация как объект лингвистического исследования / Д. Р. Абдульмянова // Современная лингвистика: от теории к практике : Труды и материалы II Казанского международного лингвистического саммита, Казань, 14–19 ноября 2022 года. – Казань: Издательство федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", 2023. – С. 3-6. – EDN HECEOT.
2. Абдульмянова, Д. Р. Коммуникация в интернет-пространстве как новый тип взаимодействия // Гуманитарные технологии в современном мире : Сборник статей X Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, главного редактора научного журнала "Современная коммуникативистика", профессора Оскара Яковлевича Гойхмана, Калининград, 19–22 мая 2022 года. – Калининград: Полиграфичъ, 2022. – С. 25-27. – EDN CXVIAV.
3. Абдульмянова, Д. Р. Моделирование как инструмент исследования межличностной коммуникации / Д. Р. Абдульмянова // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы XI Международной научной конференции : в 2 ч., Челябинск, 07–09 апреля 2022 года / Челябинский государственный университет. Том Часть 1. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2022. – С. 3-6. – DOI 10.47475/9785727118047_3. – EDN HWMTGJ.

4. Абдульмянова, Д. Р. Особенности научного исследования коммуникативного взаимодействия / Д. Р. Абдульмянова // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : Материалы XII Международной научной конференции, Челябинск, 11–12 апреля 2024 года. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2024. – С. 272–275. – DOI 10.47475/9785727119631_272. – EDN NFWWGZ.
5. Аликина, Е. Ю. Особенности функционирования метафоры в туристическом дискурсе / Е. Ю. Аликина // Вестник Пермского университета. – 2010. – Вып. 4. – С. 80–86.
6. Бакурова, Е. Н. Проблемы и особенности перевода текстов туристского содержания / Е. Н. Бакурова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 49–57.
7. Безрукова, Н. Н. Передача культурно-специфической информации в туристическом дискурсе в процессе перевода в паре языков английский–русский / Н. Н. Безрукова, А. С. Старунский // Педагогическое образование на Алтае. – 2021. – № 1. – С. 48–52.
8. Бирюкова, Е. В. Маркетинговая лингвистика: проблемы и перспективы развития / Е. В. Бирюкова, Е. Г. Борисова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 3(43). – С. 160–164. – DOI 10.25688/2076-913X.2021.43.3.18. – EDN QIDJSU.
9. Борисова, Е. Г. Рекламный дискурс: в чем его особенности? / Е. Г. Борисова // Медиалингвистика. – 2018. – Т. 5, № 4. – С. 436–444. – EDN KFKBPG.
10. Влахов, С. Непереводимое в переводе : учебное пособие / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 342 с.
11. Газиева, Д. Р. Исследование динамических параметров интернет-коммуникации: языковая способность (по результатам эксперимента) / Д. Р. Газиева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 3-1(63). – С. 142–147. – EDN UMLDIZ.
12. Медиалингвистика в современной научной парадигме : коллективная монография / Е. Г. Борисова, М. А. Васильченко, Д. Б. Гудков [и др.]. – Москва : Издательство «ФЛИНТА», 2024. – 308 с. – ISBN 978-5-9765-5708-6. – EDN EWDNFQ.
13. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы : пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – М. : Высшая школа, 1988. – 239 с.
14. Modern Media Advertising: Effective Directions of Influence in Business and Political Communication / M. R. Zheltukhina, E. V. Biryukova, S. A. Gerasimova [et al.] // Man in India. – 2017. – Vol. 97, No. 14. – P. 61–71. – EDN ZCFBUB.
15. Anex Tour : [сайт]. – URL: <https://www.anextour.com> (дата обращения: 03.11.2025).
16. Nida, E. A. Toward a Science of Translating / E. A. Nida. – Leiden : Brill, 1964. – 331 p.
17. Tez Tour : [сайт]. – URL: <https://www.tez-tour.com> (дата обращения: 03.11.2025).
18. Tripadvisor : [сайт]. – URL: <https://www.tripadvisor.com> (дата обращения: 03.11.2025).
19. Venuti, L. The Translator's Invisibility: A History of Translation / L. Venuti. – London ; New York : Routledge, 1995. – 353 p.

Petrakova A. N.

Moscow City University, Russia

FEATURES OF TRANSMITTING NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY IN THE TRANSLATION OF TOURIST CONTENT INTO RUSSIAN

*Scientific supervisor: Abdulmyanova D.R., Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor*

Abstract. The paper deals with the transmission of national-cultural specificity in the translation of tourist content into Russian. Tourist discourse is viewed as a type of intercultural communication that combines informational and promotional functions and shapes the image of the tourist product as an attractive informational commodity for the Russian-speaking audience. The main types of culturally marked units (realities, toponyms, gastronomic names, historical and cultural allusions) and translation solutions in the localization of English-language tourist websites into Russian are described.

Keywords: tourist discourse; national-cultural specificity; culturally specific vocabulary; translation; localization; tourist content; translation strategies; tourist website.

Петрова В. П., Прокуророва О. В.

Владимирский государственный университет

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

viola.smail7456@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДОМЕТИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

(НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТ-СЕРИАЛА “PEPPA PIG”)

Аннотация. В данной статье анализируются особенности использования междометий в современном английском языке на материале мультсериала «Peppa Pig». Рассматриваются основные типы междометий, частотность их употребления персонажами, а также их функциональность в передаче эмоций, настроения или реакции на происходящие события у героев. Выделяется проблема использования неверных междометий изучающими английский язык. В статье демонстрируется важность употребления междометий для оживления речи, ее выразительности и богатства, а также для более точного выражения своих чувств и реакций.

Ключевые слова. Междометия; английский язык; «Peppa Pig»; разговорная речь; прагматика; Свинка Пеппа; лингвистический анализ; выразительность; обучение языку; языковая интерференция.

Междометия представляют собой особый пласт лексики, играющий значимую роль в повседневной вербальной коммуникации. Несмотря на свою кажущуюся простоту, ведь у них только одна неизменяемая форма, данные языковые единицы обладают существенным коммуникативным потенциалом и являются объектом пристального внимания со стороны лингвистов. В последние годы актуальность изучения междометий обусловлена их активным функционированием в спонтанной речи и медиапродукции, отражающей реальные речевые процессы и явления.

В современной лингвистике наблюдается множественность дефиниций междометия как части речи. Функциональный подход, представленный в авторитетных зарубежных источниках, таких как «Oxford English Dictionary», трактует междометие как короткий звук, слово или фраза, произносимые внезапно для выражения эмоций. Например, «Oh!», «Look out!», «Ow». [5]

При этом исследования в области грамматики акцентируют принципиальную способность данной части речи выражать чувства без их конкретизации.

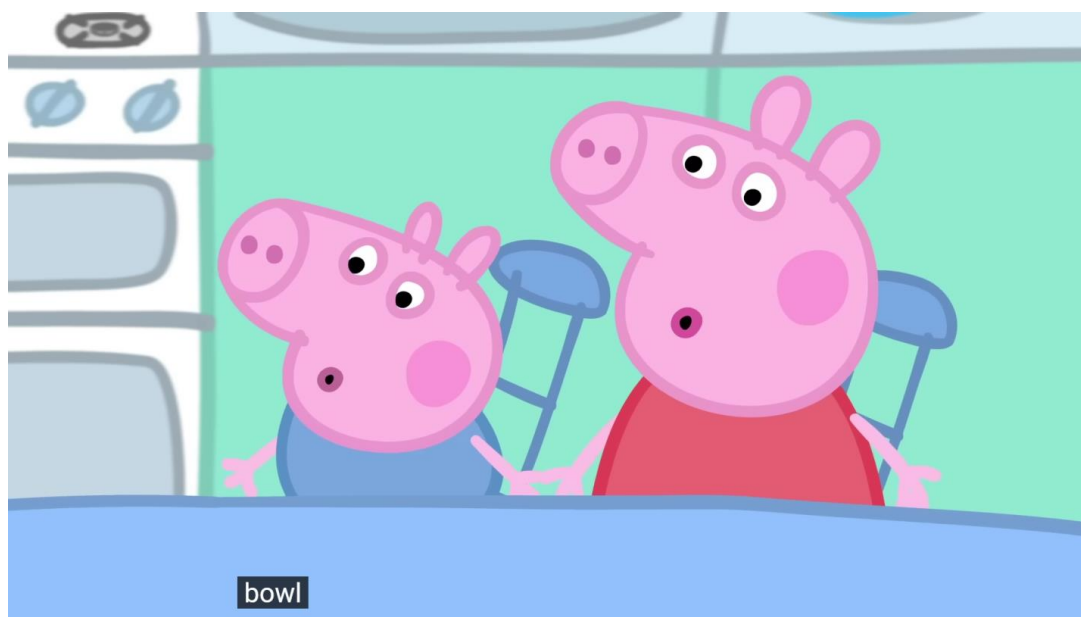
Ключевые характеристики междометий включают их синтаксическую автономность, а также способность функционировать в качестве целостного высказывания. Семантика междометий ориентирована на выражение спонтанных эмоциональных и волевых реакций, а их структура демонстрирует способность к разнообразию, ведь они могут быть выражены как коротким звуком, так и сочетанием нескольких единиц.

В качестве эмпирического материала для настоящего исследования был выбран мультипликационный сериал «Peppa Pig». Данный выбор неслучаен и обусловлен несколькими факторами. Во-первых, его языковая среда моделирует современную британскую разговорную речь в ее базовом, нормативном варианте, очищенном от сложного сленга и идиоматических выражений, что делает его идеальным объектом для анализа речевых явлений. Во-вторых, целевая аудитория сериала (дети дошкольного возраста) предполагает активное использование экспрессивной лексики, в том числе междометий, для передачи эмоций в наиболее чистом и понятном виде. Таким образом, данный материал является ценным источником для анализа функционирования междометий в современном английском языке.

Проведенный лингвистический анализ позволил не только выявить наиболее частотные междометия, но и детально рассмотреть их функциональные особенности. Для систематизации полученных данных была использована классификация, предложенная М.К. Апетян, которая разделяет междометия на три основные группы [Апетян 2014: 96-98].

Эмотивные междометия составляют наиболее многочисленную группу. Центральное место здесь занимает междометие «Oh!», демонстрирующее широкую семантическую валентность: оно используется для выражения удивления («Oh! Dinosaur!»), внезапного осознания («Oh, I see!») или легкого разочарования. Например, свинка Пеппа и ее брат Джордж говорят вместе

«Oh», удивляясь, когда мама показывает им процесс приготовления блинчиков.



Междометие «Wow!» последовательно выступает как маркер сильного удивления или восхищения, а «Hooray!» используется для выражения коллективной радости и восторга. Единица «Oops!», «Oh no!», а также ее вариант «Whoops-a-daisy», служат для комментирования незначительной ошибки или неловкого движения, смягчая ситуацию. Например, здесь свинка Пеппа радостно говорит «Hooray!», когда мама показывает им, как подкидывает на сковороде блинчики.





На этом снимке экрана представлен момент, когда папа Свин сказал радостно и восторженно «Hoopla», высоко подкинув блинчик. И затем мама Свинка и Свинка Пеппа вскрикивают: «Ah!», когда блинчик оказывается на потолке, выражая удивление.



На данном изображении используется довольно часто используемое в английском языке междометие «Oh no!», выражающее сожаление и досаду от того, что утятам не осталось кусочка торта. Также мы видим, что междометие «Oh» может использоваться как в позитивной коннотации, так и в негативной. Показывая в одних ситуациях радость и удивление, а в других разочарование и сожаление. Нельзя не заметить, что междометия очень подвижны в речи.

Императивные междометия нацелены на регуляцию поведения собеседника. Наиболее яркими примерами являются «Shh!» как категоричный призыв к тишине и «Heu!», функционирующее как средство привлечения внимания, часто с оттенком неодобрения. Эти единицы демонстрируют, как с помощью кратчайших фонетических средств достигается значительный

регулятивный эффект в коммуникации. Так на снимке экрана можно увидеть момент, когда овечка Сюзи говорит : «Shh, Пеппа», призывая свою подругу не шуметь, чтобы не разбудить родителей.



Когнитивные междометия вербализуют мыслительные процессы и реакции на информацию. Так, «Hmm...» является классическим маркером размышления, паузы для принятия решения. Так папа Свин говорит «Hmm», когда дети просят его подкинуть блинчик. Утвердительное «Uh-huh» или «Mmm-hmm» используется для подтверждения получения информации и демонстрации того, что слушающий следит за ходом мысли говорящего, выполняя важную функцию поддержания контакта с собеседником. [Красина Е.А,2008]



Так Свинка Пеппа использует «Hmm», когда берет паузу, чтобы ответить на вопрос папы о том, где можно спрятать пончик.

Одной из значительных проблем в области лингводидактики является игнорирование междометий в процессе обучения английскому языку как иностранному. Эти единицы часто воспринимаются изучающими как нечто универсальное и интуитивно понятное, что приводит к явлению языковой интерференции — непроизвольному переносу моделей родного языка в иностранную речь. Для русскоязычных студентов типичной ошибкой является использование русских междометий «ой» или «ай» в ситуациях, требующих английских эквивалентов «oops» или «ouch». [Князева Т.А., 2016, с. 11]

Такая ошибка, кажущаяся незначительной, на самом деле является серьезной прагматической неудачей. Она мгновенно разрушает естественность речи, маркирует говорящего как иностранца и может привести к коммуникативному сбою, поскольку звуковой облик междометия в разных языках не совпадает. Русское «ой» фонетически и функционально чуждо для носителя английского языка. Правильное использование междометий является показателем высокого уровня языковой компетенции, свидетельствуя о том, что говорящий не просто переводит слова, а мыслит и реагирует в рамках новой языковой системы. В этом контексте анализ аутентичных материалов, таких как «Peppa Pig», приобретает особую дидактическую ценность, поскольку он предоставляет изучающим готовые, контекстуально-обусловленные модели естественных речевых реакций.

Проведенное исследование позволяет заключить, что междометия являются неотъемлемым и функционально значимым компонентом современного английского разговорного дискурса. Они выполняют не только экспрессивную функцию, обогащая речь эмоциональными оттенками, но также важные коммуникативные и регулятивные функции, управляя ходом диалога и поддерживая контакт между собеседниками. Доминирование эмотивных междометий в речи персонажей сериала «Peppa Pig» подтверждает их ключевую роль в социализации и передаче эмоционального опыта.

Более того, исследование высветило острую лингводидактическую проблему, связанную с необходимостью целенаправленного изучения междометий для достижения высокого уровня коммуникативной компетенции. Преодоление интерференции родного языка в этой области требует особого внимания и использования аутентичных учебных материалов, наглядно демонстрирующих правильное употребление данных лексических единиц.

Литература

1. Апетян М. К. Междометия в английском языке // Молодой учёный. – 2014. – № 14 (73). – С. 96-98.
2. Князева Т.А. Исследование русских и английских междометий – 2016. С.10-13
3. Красина Е.А. Психолингвистические аспекты исследования междометий // Вопросы психолингвистики. - 2008. - №7. - С. 91-98.
4. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

Petrova V. P., Prokurorova O. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

FEATURES OF THE USE OF INTERJECTIONS IN MODERN ENGLISH (BASED ON THE MATERIAL OF THE ANIMATED SERIES "PEPPA PIG")

Abstract. This article analyzes the features of the use of interjections in modern English based on the material of the animated series "Peppa Pig". The main types of interjections, the frequency of their use by characters, as well as their functionality in conveying emotions, moods, or reactions to events in the characters are considered. The problem of using incorrect interjections by English language learners is highlighted. The article demonstrates the importance of using interjections to enliven speech, its expressiveness and richness, as well as to more accurately express one's feelings and reactions.

Keywords: interjection; the English language; colloquial speech; pragmatics; "Peppa Pig"; linguistic analysis; expressiveness; language teaching; language interference.

Поляков М. С., Прокуророва О. В.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

misha-pan_lis@mail.ru

ПРЕДЛОГИ НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР)

Аннотация. В статье рассматриваются предлоги направления в современном английском языке. Актуальность исследования обусловлена языковыми различиями между предложениями в русском и английском языках и трудностью усвоения данной грамматической темы учащимися, что подкрепляется достаточно большим процентом ошибок в заданиях ЕГЭ. Цель работы – проанализировать две компьютерные игры, выяснить, как часто предлоги

направления используются в них, и насколько целесообразно использование материалов игр в процессе обучения и при подготовке к ЕГЭ в частности. Компьютерные игры «Dishonored» и «Alan Wake» характеризуются детально проработанной визуализацией и контекстуальной насыщенностью, а игровые среды предоставляют аутентичные примеры употребления предлогов. Подробный анализ показал, что работа с материалами на основе компьютерных игр обеспечивает наглядное усвоение правил употребления предлогов движения, что может быть использовано в преподавании.

Ключевые слова: грамматика, лингвистика, компьютерные игры, предлоги, ЕГЭ, английский язык.

Предлоги и в русском, и английском языках – это служебные слова, основная функция которых – выражать отношения между словами в предложениях. Схожие между собой определения предлогов дают Виноградов В. В. и Дроздова Т. Ю. в своих работах «Русский язык» и «English Grammar. Reference & Practice» соответственно. Однако, в русском языке предлоги неразрывно связаны с падежной системой имён существительных, в то время как в английском языке падежная система редуцирована. Из-за языковых различий изучающие английский язык нередко допускают ошибки при использовании предлогов. Так, в «Методических рекомендациях для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам» отмечается, что лексико-грамматические навыки, в частности, правильный выбор служебных слов, остаются достаточно проблемной зоной для сдающих экзамен. Причиной подобных ошибок называется недостаточная работа с сочетаемостью слов.

Решением данной проблемы послужит целенаправленная отработка предлогов, их функций и сочетаемости. Мощным ресурсом здесь могут стать компьютерные игры, которые погружают в аутентичный языковой контекст и предлагают интерактивный подход к изучению, благодаря чему материал, в данном случае – предлоги, усваивается органично, поскольку игрок сталкивается с ними во внутриигровых диалогах, а их использование часто диктуется игровыми задачами.

В рамках исследования были отобраны две компьютерные игры - «Dishonored» (Arkane Studios, 2012) и «Alan Wake» (Remedy Entertainment, 2012). На выбор повлияло несколько факторов, а именно: высокие оценки у проектов, низкие системные требования, увлекательность игрового процесса и

атмосферность обеих игр. «Dishonored» предлагает взглянуть на Викторианскую эпоху сквозь призму стимпанка, что отражено не только в визуальной составляющей, но и в диалогах между персонажами, общающимися на идеально правильном английском языке. Сильной стороной «Alan Wake» также является атмосфера. Игрок погружается в удивительный мир наполовину состоящий из сюжетов книг, придуманных главным героем. Поскольку играть придётся за писателя, игра обладает особой литературностью, не присущей другим играм. Оба проекта содержат большое количество диалогов и других видов речи, достаточных, чтобы проследить использование предлогов направления в английском языке.

Уже в первых главах «Dishonored» в диалогах встречается большое количество примеров их использования. Так, в самом начале в диалоге городской стражи можно заметить реплику: «Fewer ships moving along the river now, with the plague and all». Along – это типичный предлог направления, переводящийся как «по/вдоль по (поверхности)». На русском языке реплика звучит как «Сейчас меньше кораблей, движущихся по реке, с чумой и всем этим».

Всё в той же открывающей главе во время маленькая принцесса Эмили задаёт вопрос главному герою:

«Did you see any monsters while travelling to the other Isles?...» . Предлог «to» здесь указывает на конечный пункт движения (к Островам).

Аналогичным образом используются предлоги в игре «Alan Wake». Для полноты картины достаточно рассмотреть примеры из начальных глав, где демонстрируется взаимодействие языковой формы и игровой механики. Пролог в игре содержит обучение основным механикам игры и сопровождается рассказом главного героя, писателя Алана, о своём сне, в котором он встречается с придуманными им же персонажами. «I'd been driving too fast down a coastal road to get there» - реплика Алана, в которой он поясняет сюжет сна. Там он должен был добраться до маяка. Предлог «down» указывает направление движения, вниз (вдоль) по побережью.

Во время этого же сна на Алана нападают антагонисты из его романов, но неожиданным спасением становится положительный персонаж из одной из книг. Он призывает писателя спрятаться, произнося: «This way! This way! Hurry! It's going to collapse! Mr. Wake, it's me, Clay Steward, remember? Quickly, get inside!». Эта фраза интересна поскольку на первый взгляд здесь есть предлог «inside», однако из-за отсутствия дополнения после него, «inside» здесь фигурирует как наречие. Слово было бы предлогом, если бы фраза звучала, например, так: «Quickly, get inside the house!». При обучении предлогам в английском языке важно заострять внимание на таких моментах, чтобы избежать путаницы между предлогами и наречиями, выражаемыми одними и теми же словами.

Другой пример, связанный непосредственно с обучением игрока основному способу борьбы с противниками – использованию фонарика, а также любых источников света для восстановления здоровья: «Follow the light. You are hurt. You should go into the light»; «Turn your flashlight toward him and burn the darkness away». Предлог «into» показывает конкретное направление - в луч света. А предлог «toward» показывает, по направлению к кому нужно направить фонарик.

Проведённый анализ показал, что компьютерные игры наполнены разнообразным лексическим материалом, служащим неиссякаемым источником для создания учебных заданий. Широкий спектр примеров позволяет продемонстрировать даже самые тонкие различия между предлогами направления, что ценно при подготовке к ЕГЭ. Упомянутые в статье игры, безусловно, подходят для рассмотрения в рамках обучения английскому языку, но являются далеко не единственными примерами, пригодными для использования в учебных целях. Дальнейшая работа может быть связана с включением материалов из игр разных жанров, что позволит педагогу подбирать точные примеры под любую учебную ситуацию.

Литература

1. Дроздова Т.Ю. и др. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. – СПб.: Антология, 2012. – 424 с.
2. Murphy R. English Grammar in Use. 4th Edition. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 380 p.
3. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам [Электронный ресурс] // ФИПИ. – 2024. – URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 20.10.2025).
4. Alan Wake Game Transcript [Электронный ресурс] // Dawnborn.com. – URL: <https://www.dawnborn.com/game-transcripts/alan-wake-game-transcript-all-dialogues/welcome-to-bright-falls/> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Dishonored Dialogue [Электронный ресурс] // Fandom.com. – URL: https://dishonored.fandom.com/wiki/User:Blood_Ox/Dialogue?useskin=fandomdesktop (дата обращения: 20.10.2025).

Polyakov M. S., Prokurorova O. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

PREPOSITIONS OF DIRECTION IN MODERN ENGLISH (BASED ON COMPUTER GAMES)

Abstract. The article examines prepositions of direction in modern English. The relevance of the study stems from the linguistic differences between prepositions in Russian and English and the difficulty students face in mastering this grammatical topic, which is reinforced by the relatively high percentage of errors in Unified State Exam (USE) questions. The purpose of the work is to analyze two computer games, to find out how often prepositions of direction are used in them, and to what extent it is appropriate to use game materials in the learning process and in preparation for the Unified State Exam in particular. The computer games "Dishonored" and "Alan Wake" are characterized by detailed visuals and contextual richness, and the game environments provide authentic examples of the use of prepositions. A detailed analysis showed that working with computer game-based materials provides a visual representation of the rules for using prepositions of motion, which can be used in teaching.

Keywords: grammar, linguistics, computer games, prepositions, the Unified State Exam, the English language.

Рамазанова А. А.

Евразийский гуманитарный институт им. А.К. Кусаинова,

Астана, Казахстан

znur1611@gmail.com

THE SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF THE ENGLISH PHRASAL VERBS

(BASED ON D. BROWN'S NOVEL "ANGELS AND DEMONS")

Научный руководитель: Нуржанова Ж. Д., кандидат педагог. наук,

Abstract. Dan Brown's bestsellers (e.g. *Angels & Demons*, *The Da Vinci Code*) exhibit a distinctive thriller style marked by fast pacing, clear language, and rich thematic motifs. This paper analyzes Brown's thematic patterns (conspiracies, religion vs. science, symbolism),

narrative structure (omniscient point-of-view, short chapters, parallel threads, cliffhangers), and linguistic choices (simple syntax, utilitarian vocabulary, frequent phrasal verbs) to explain how they drive suspense and popular appeal. Using examples from *Angels & Demons* and other novels, and drawing on stylistic theory and criticism, we show how Brown's accessible prose and structured plotting engage readers while delivering historical or scientific "lessons" alongside thrills. The analysis highlights that Brown's seemingly formulaic style is deliberately crafted to maintain momentum and reader interest in a genre fiction context.

Keywords: linguistic techniques, Brown's narratives, narrative structure.

Dan Brown has become a cultural phenomenon with over 200 million copies sold and major film adaptations, despite critics dismissing his prose as "workmanlike" or "clumsy". Much of his appeal lies in combining factual or historical information with high-stakes mystery, effectively "teaching" readers about art, religion, or science as they turn pages. From a stylistic perspective, Brown's thrillers offer a rich case study: they follow genre conventions of crime and conspiracy fiction, yet his narrative and linguistic techniques tailor these conventions for mass-market readability. This paper examines **Angels & Demons** (2000) and related novels to identify Brown's general artistic style. We focus on recurring themes (e.g. secret societies and knowledge, science vs. faith), structural patterns (e.g. omniscient narration, rapid pacing, cliffhanger chapters), and language use (e.g. sentence structure, vocabulary, stylistic devices) and explain how these elements create the distinctive **Dan Brown effect**. Our sources include stylistic analyses, literary theory, and criticism of popular fiction to contextualize Brown's methods.

Brown's narratives consistently weave together **history, science, and religion**. A core motif is the tension between knowledge and dogma. In *Angels & Demons*, for example, the plot centers on a stolen canister of antimatter from CERN and a Vatican power struggle; the novel "dramatizes ideological confrontations" between scientific innovation and religious authority. The climax advocates balance and dialogue: ultimately neither science nor faith alone holds all answers. Similarly, *The Da Vinci Code* explores hidden Christian histories versus institutional secrecy. Brown populates his stories with **secret societies and conspiracies**: the Illuminati in *Angels & Demons*, the Priory of Sion in *Da Vinci Code*. As Wikipedia notes, these novels share "conspiracies of secret societies, a single-day time frame, and the

Catholic Church,” with “ancient history, architecture, and symbology” heavily referenced. These thematic choices give Brown’s work a signature blend of thriller and historical mystery.

Symbols and puzzles are integral: characters decode ambigrams, anagrams, and old texts. For example, in *Angels & Demons* Robert Langdon interprets a pentacle drawn in blood and ambigrams on church altars, while Vittoria Vetra (a physicist-priest) links antimatter to creation/destruction dualities. The narrative continually highlights the layered meanings of symbols, echoing Barthesian semiotics: “symbols are not static—they evolve with cultural context and reader interpretation”. In both *Angels & Demons* and *Da Vinci Code*, Brown’s heroes unlock truth through this semiotic codebreaking, and readers learn alongside them. As a Guardian reviewer observed, early readers loved that they were being taught about Catholicism, art history, or science while following a murder mystery. In sum, Brown’s thematic style blends real-world references (Vatican ceremonies, Catholic artwork, particle physics) with imaginative conspiracies to create a rich backdrop that is both exotic and educational.

Brown’s novels employ a tightly controlled **narrative structure** designed for suspense. They typically open with a dramatic event or murder (e.g. the grand-magus Jacques Saunière’s death in *Da Vinci Code* or Father Leonardo Vetra’s killing in *Angels & Demons*), immediately engaging the reader. From there the story unfolds through alternating perspectives. The narrator is omniscient: Brown “relates [*Da Vinci Code*] from omniscient points of view,” adopting an authorial voice outside the fiction. He freely shifts between characters’ viewpoints—Langdon’s, Vittoria’s, the villain’s—creating parallel threads that converge. This **multi-threaded narrative** “weaves together different points of view and shifting between them to build a rich, interconnected storyline”. For instance, *Angels & Demons* chapters flip between Langdon/Vittoria seeking the antimatter bomb and the Camerlengo (the villain) orchestrating the conspiracy, heightening dramatic irony.

The pacing is relentless. Chapters are very short and typically end on dramatic cliffhangers, compelling the reader onward. As one analysis notes, Brown “often

employs short sentences and paragraphs that contribute to a sense of urgency,” and he uses “cliffhangers at the end of chapters” to force the page-turn. Indeed, critics have joked that Brown has a “clumsy mastery of the cliffhanger chapter”, but this is by design: it creates momentum and suspense. Time-frames are also compressed: *Angels & Demons* famously takes place in a single night (about 24 hours) as Langdon races to prevent disaster. The combination of a tight deadline and intercut threads amplifies tension. Brown’s structure follows classic detective-thriller conventions (“starting with a ruthless murder and developing with suspense through the detective process”) but modernizes them through rapid temporal shifts and cinematic pacing.

Dialogue plays an important role in Brown’s narratives. He often uses character conversations to explain background details or technical information. For example, complex topics like the “harmony between male and female indicated by The Vitruvian Man” are delivered in dialogue between Langdon and police captain Fache, rather than in dry exposition. This technique makes historical or scientific exposition feel organic and engaging. Overall, Brown’s narrative approach ensures that readers are never stationary in one place or viewpoint for long: action and information alternate at high speed. In summary, Brown’s structural style features an omniscient, authorial narration with multiple, alternating focal characters, very short chapters ending on suspenseful notes, and a compressed timeline that drives the plot forward incessantly.

The hallmark of Brown’s prose is its **clarity and simplicity**. He prioritizes readability over poetic flourish. One stylistic guide notes that Brown’s writing is “straightforward and functional, prioritizing clarity over lyrical language”. His sentences are short and often simple or compound, minimizing subordinate clauses. This keeps the narrative snappy. For example, Brown often writes declarative sentences like “Langdon ducked his head” or “Vittoria rushed out” – direct and easy to parse. Passive voice is rare; Brown favors active constructions to maintain immediacy. These choices accelerate comprehension and maintain momentum.

Brown’s vocabulary is precise but not literary. He uses ordinary words and phrases that most readers know. Technical or academic terms do appear (e.g.

“pentacle,” “cryptex,” “CERN,” “recapitulation”), but they are usually familiar in context or explained through dialogue. A linguistic study found that *Inferno* contains hundreds of phrasal verbs, reflecting Brown’s use of idiomatic English. Such phrasal verbs (e.g. “comes to,” “puts out,” “hits on”) make the prose feel colloquial and dynamic. Notably, Brown’s style is **formulaic** in the sense that he repeats certain patterns and expressions. Critics have pointed out his reliance on stock phrases (e.g. “half-closed eyes,” “smoldering hatred”) and his tendency to write in short bursts. Indeed, Brown’s language has been described as “overly simplistic or formulaic”. A corpus analysis of *The Da Vinci Code* confirms that it uses many fixed lexical bundles common in genre fiction.

Nonetheless, this simplicity has advantages. It makes Brown’s books accessible to a wide audience. As one writer comments, while Brown’s novels may be called “populist rather than literary,” this accessibility is “a great quality”. The unadorned diction allows readers to follow complex plots without stumbling on language. The novels are often read as “page-turners” precisely because readers do not have to decipher complicated prose. In technical terms, Brown’s writing exhibits **high readability**: short, common words and phrases, low lexical density, and frequent use of cohesive, formulaic expressions. These features suit the thriller genre, where swift comprehension is key.

Brown also relies heavily on **dialogue** as a stylistic device. Conversations carry much of the exposition and tension. Characters explain clues to one another, share secrets, or argue about evidence, which keeps the action moving without lengthy narrative blocks. The style of dialogue tends to be straightforward and sometimes even didactic (e.g. Langdon lecturing Vittoria about symbolism). This dialogue-driven exposition contributes to Brown’s utilitarian tone: he is “teaching” the reader through character discussion. Overall, Brown’s language style is utilitarian and precise. He avoids ornate metaphors or convoluted syntax. Any critics’ jabs at his “clumsy” or “ungrammatical” prose can be seen instead as a trade-off for maximal clarity and pace.

Dan Brown employs stylistic techniques aimed squarely at suspense. The combination of short sentences, cliffhanger endings, and urgent timelines keeps

tension high. For instance, *Angels & Demons* uses an 86-minute countdown to heighten stakes, a detail reiterated through the text as the papal conclave looms. This ticking-clock device makes each scene urgent. Chapters often cut off at moments of revelation or danger, making it hard to stop reading. Moreover, the multi-threaded narrative means that just as one subplot reaches a climax, the story jumps to another, perpetuating suspense.

Brown's style also involves **directly involving the reader's curiosity**. He embeds puzzles and clues in the prose (such as anagrams or ambigrams described in text) so that readers feel challenged to decode the mystery along with the characters. This is tied to his clear use of symbols and technical detail: readers learn a little about, say, symbology or quantum physics at precisely the moment it matters to the plot. The Guardian notes that readers of *Da Vinci Code* relished learning about "Catholicism... art history" in the context of the narrative. This educational element is woven into Brown's stylistic approach. By appealing to readers' existing knowledge of famous artworks, science, or history, Brown's puzzles become more engaging.

Brown's effectiveness in suspense writing is thus a product of style and structure. He writes in the present or near-present tense to create immediacy, uses direct questions and exclamations in dialogue to raise the emotional stakes, and maintains an overall narrative "contract" with the reader: promising that each chapter will end with a new twist. A contemporary writer notes that Brown's novels "take the reader on an engaging and exciting adventure" through problem-solving tasks. Every major discovery in a chapter is rewarded by a cliffhanger or dramatic reveal. In short, Brown's stylistic repertoire—short sentences, clear language, puzzles, real-time narration, and relentless pacing—maximizes suspense and page-turning appeal. The result is a style that may lack literary elegance, but is highly effective for popular thriller fiction, aligning with genre theory on how to maintain narrative tension and reader immersion.

Dan Brown's artistic style can be characterized as **functional and suspense-driven**. His novels emphasize **clarity of prose** and **plot momentum** over literary ornament. Thematic depth (science vs. faith, secret history, symbolism) is delivered

through straightforward language and vivid set pieces, ensuring broad accessibility. Structurally, he relies on omniscient narration, multiple viewpoints, and very short chapters ending on cliffhangers. Linguistically, he uses simple syntax, frequent phrasal verbs, and common vocabulary to keep comprehension effortless. These features, though sometimes labeled “formulaic”, are precisely what keep readers engaged: as one commentator observes, Brown “understands how to engage his reader through the provision of problem solving activities” and by drawing on familiar artworks and history. In sum, Brown’s style exemplifies the craft of popular thriller writing. It may be criticized by literary standards, but from a stylistic viewpoint it is a successful blend of narrative efficiency and thematic intrigue, ensuring that millions of readers find his thrillers both absorbing and accessible.

References

1. Armitstead, Claire. “Dan Brown: Cracking the Code of His Enduring Appeal.” The Guardian (London), 28 Oct. 2016. Accessed via [The Guardian online] (2016).
2. “Dan Brown.” *I Write Like* (Coding Robots, updated 2025). Web. (Style summary of Dan Brown’s prose) .
3. LetterReview Staff. “Is Dan Brown Worth Reading?” The Letter Review. Web. (Writing advice site) .
4. Soghomonyan, Amalya. “The Conflict Between Science and Religion in Dan Brown’s *Angels and Demons*.” *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 2025, pp. 138-157.
5. Zhao, Peng. “The Narrative Characteristics of *The Da Vinci Code*.” *Advances in Literary Study*, vol. 8, 2020, pp. 119-132. doi: <https://doi.org/10.4236/als.2020.83010>
6. Zyngier, Sonia, et al. “Firing the Canon Through the Computer: Lexical Bundles, Literary Genre and the Translation of a Best-Seller.” *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*, 2007, pp. 354-366.
7. Tarighi, Hossein and Ali Rabi. “A Study of Persian Translations of English Phrasal Verbs in Dan Brown’s *Inferno*.” *International Journal of Language and Linguistics*, vol. 5, no. 1, 2018, pp. 69-79. (Extract: 401 phrasal verbs in *Inferno*.)
8. “Angels & Demons.” *Wikipedia: The Free Encyclopedia*. Wikimedia Foundation. (Article on Dan Brown’s novel.) Web.

Ramazanova A. A.

A.K. Kusainov Eurasian Humanities Institute, Kazakhstan, Astana

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. БРАУНА “АНГЕЛЫ И ДЕМОНЫ”)
Scientific Supervisor: Nurzhanova Zh.D., Candidate of Pedagogical Sciences**

*L.N. Gumilyov Eurasian National University
Kazakhstan, Astana*

Аннотация. Произведения Дэна Брауна (например, Ангелы и демоны, Код да Винчи) демонстрируют характерный триллерный стиль, характеризующийся быстрым темпом, ясным языком и богатыми тематическими мотивами. В этой статье анализируются

тематические паттерны Брауна (заговоры, религия против науки, символизм), структура повествования (авторская точка зрения, короткие главы, параллельные темы, прерванная кульминация) и выбор стилистических средств (простой синтаксис, утилитарный словарь, частотные фразовые глаголы), чтобы объяснить, как достигается драматизм повествования и читательская популярность. Анализ подчеркивает, что, казалось бы, формализованный стиль Брауна преднамеренно создан для поддержания напряжения и интереса читателей в жанровом контексте художественной литературы.

Ключевые слова: лингвистические методы, Дэн Браун, повествовательная структура.

Савостьянов М. П., Комягина О. В.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

butakovaolga@yandex.ru

ТОНАЛЬНЫЕ КИТАЙСКИЕ КЛЮЧИ И ГРАФЕМЫ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается структурно-функциональная организация китайской иероглифической письменности, центральное место в которой занимают графемы и ключи. Уточняются и систематизируются основные понятия, такие как «черта», «графема», «краевая графема», «ключ», «детерминатив» и «фонетик». Анализируются различные методические подходы к изучению иероглифики, включая системный, мнемотехнический и ассоциативный, а также использование современных технологий, таких как ментальные карты. Особое внимание уделяется роли ключей как тематических классификаторов и единиц поиска в словарях. Статья может быть полезна преподавателям китайского языка, методистам и студентам-филологам.

Ключевые слова: китайский язык; иероглифика; ключ; графема; структура иероглифа; методика преподавания; мнемотехника; ментальные карты.

Изучение китайской иероглифической письменности представляет собой одну из наиболее сложных и трудоёмких задач для русскоязычных учащихся. Специфика китайской письменности, основанной на идеографическом и частично фоноидеографическом принципах, требует особого подхода к анализу и запоминанию иероглифов.

Ключевую роль в структуре иероглифа играют графемы и ключи, понимание которых необходимо для эффективного овладения письменной речью. Несмотря на наличие многочисленных исследований в области китайской грамматики, в научной и учебной литературе до сих пор наблюдаются терминологические расхождения, что затрудняет как исследовательскую работу, так и процесс обучения [Гурулева, Абдрахманова,

2024]. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизации понятийного аппарата, описания структурных особенностей иероглифов и анализа современных методических подходов к изучению ключей и графем. Цель статьи - системно описать структуру и функции ключей и графем в китайской письменности и проанализировать эффективные методические стратегии их изучения.

Китайский иероглиф представляет собой сложную многоуровневую систему. Минимальной неделимой единицей является черта. Количество базовых черт, выделяемых разными исследователями, варьируется от 20 до 40. Согласно государственному стандарту КНР «Стандартизированный порядок написания черт общеупотребительных иероглифов» существует 5 основных черт: горизонтальная, вертикальная, откидная, точка и ломаная [Гурулева, Абдрахманова, 2024]. Правильный порядок черт является основой для каллиграфически верного написания иероглифа. Черты образуют графемы. Графема определяется как минимальная значимая часть иероглифа, состоящая из черт [Белоусова, 2018]. Графемы могут быть самостоятельными, то есть выступать в качестве простых иероглифов (например, 口, 人, 木), и несамостоятельными, используемыми только в составе сложных иероглифов (например, 讠, 讠). В зависимости от местоположения в иероглифе выделяют следующие типы графем: верхняя, нижняя, левая боковая, правая боковая, охватывающая и внутренняя [Гурулева, Абдрахманова, 2024]. Например, графема 口 в иероглифе 只 является верхней, в 古 - нижней, в 味 - левой боковой. Особую категорию составляют краевые графемы, которые располагаются по краям иероглифа. Среди них выделяют детерминативы, указывающие на примерную семантическую категорию иероглифа, и фонетики, подсказывающие его произношение. Например, в иероглифе 妈 «мама» детерминатив 女 «женщина» указывает на значение, а фонетик 马 «лошадь» - на чтение.

Ключ, или ключевая графема - это графема, по которой осуществляется поиск иероглифа в традиционных словарях. Исторически количество ключей менялось: словарь «Шовэнь цзецзы» содержал 540 ключей, «Канси» - 214, а современная «Таблица ключей» 2009 года включает 201 ключ [Гурулева, Абдрахманова, 2024]. Ключи могут иметь основной вариант написания и дополнительные варианты, которые различаются по форме, но не по значению. Например, ключ «вода» может писаться как 水 (полная форма) и 氵 (позиционно обусловленная форма). Важно разграничивать понятия «графема» и «ключ». Графема - это структурная единица, тогда как ключ - структурно-функциональная, выполняющая роль тематического классификатора и единицы поиска. Не каждая графема является ключом, но каждый ключ - это графема [Банков, Банкова, 2017].

Рассматривая методические подходы к изучению ключей и графем, следует выделить несколько основных направлений. Во-первых, системный подход предполагает поэтапное изучение иероглифики: от черт к графемам, от графем - к сложным иероглифам [Белоусова, 2018]. Изучение нового иероглифа рекомендуется начинать с анализа его структуры, выделения ключа и фонетика если есть, изучения порядка черт и этимологии. Такой метод, хотя и требует значительных временных затрат, обеспечивает глубокое понимание и долговременное запоминание. Во-вторых, мнемотехнические приёмы предлагают техники запоминания, основанные на создании искусственных ассоциаций. Сложный иероглиф разбивается на графемы, к каждой из которых подбирается яркий визуальный образ, а затем эти образы связываются в единую историю, отражающую значение иероглифа [Катюшев, Мартемьянов, 2015]. Например, для запоминания иероглифа 卫星 «спутник», состоящего из графем 卫 «стражник», 日 «солнце» и 生 «королева», можно создать ассоциацию: «Спутник - это стражник, защищающий королеву-солнце».

Экспериментально доказано, что хотя на начальном этапе мнемотехника может быть менее эффективна, чем механическое запоминание, в

долгосрочной перспективе она обеспечивает более высокий процент сохранения информации в памяти [Катюшев, Мартемьянов, 2015]. В-третьих, технология ментальных карт позволяет визуализировать смысловые связи между графемами и иероглифами. В центре карты помещается ключевая графема например, 人 «человек», от которой отходят ветви первого порядка связанные графемы: 大 «большой»; 天 «небо», второго порядка составные иероглифы: 大人 «взрослый»; 天人 «выдающийся человек» и так далее [Просвиркина, Стулей, 2018]. Этот метод способствует формированию системных знаний, развивает ассоциативное мышление и помогает «декодировать» культурные коды, заложенные в иероглифике. Современные методики часто комбинируют различные подходы. Например, метод «Chineasy» Шаолань Сюэ использует готовые картинки-ассоциации для запоминания «строительных блоков» иероглифов, делая акцент на визуальном восприятии [Халимова, 2015]. Для повышения эффективности его можно дополнить принципами метода «ПОЛИГЛОТ» Е.Е. Васильевой, который предполагает тройную группировку материала и задействование слуховой, зрительной и моторной памяти через определённую последовательность этапов: «образ перевода - произношение - написание» [Халимова, 2015].

В заключение следует отметить, что китайские ключи и графемы образуют структурный и функциональный фундамент иероглифической письменности. Чёткое разграничение этих понятий и понимание их взаимосвязи необходимы для эффективного изучения и преподавания китайского языка. Анализ методических подходов показывает, что наиболее перспективным является интегративный путь, сочетающий системный анализ структуры иероглифа с современными технологиями запоминания, такими как мнемотехника и ментальные карты. Такой комплексный подход позволяет не только преодолеть трудности, связанные с запоминанием большого количества знаков, но и глубже понять внутреннюю логику и культурные основания китайской письменности, что способствует формированию

вторичной языковой личности, способной к полноценной межкультурной коммуникации.

Литература

1. Банков А. С., Банкова Л. Л. Китайские ключи и графемы: в чем различие? // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. - 2017. - № 37. - С. 25-32.
2. Белоусова Т. П. Основы иероглифики как часть системного подхода в преподавании китайского языка // Восточный альманах. - 2018. - Вып. II. - С. 113-118 .
3. Гурулева Т. Л., Абдрахманова А. Р. Декомпозиционная структура китайского иероглифа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2024. - Т. 17. - № 1. - С. 31-39.
4. Катюшев П. А., Мартемьянов Е. А. Мнемотехнические приемы в изучении китайской иероглифики // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2015. - № 4 64. - Т. 3. - С. 209-211
5. Просвиркина И. И., Стулей О. В. Обучение китайскому языку при помощи ментальных карт // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2018. - № 4 216. - С. 56-64.
6. Халимова А. В. Обучение иероглифике китайского языка с использованием методов эффективного запоминания информации // Евразийский Союз Ученых ЕСУ. - 2015. - № 4 13. - С. 16-18.
7. Shao Lan. Chinesasy: the new way to read Chinese. - New York: Harper Design, 2014. - 191 p.

Savostianov M. P., Komyagina O. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

CHINESE INDEXING COMPONENTS AND GRAPHEMES: STRUCTURE, FUNCTIONS AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO LEARNING

Abstract. The article examines the structural and functional organization of Chinese character writing, in which graphemes and indexing components play a central role. The basic concepts such as "stroke", "grapheme", "radical", "indexing component", "determinative" and "phonetic" are clarified and systematized. Various methodological approaches to learning characters are analyzed, including the systemic, mnemonic and associative approaches, as well as the use of modern technologies such as mind maps. Special attention is paid to the role of indexing components as thematic classifiers and dictionary search units. The article may be useful for teachers of Chinese, methodologists and philology students.

Keywords: Chinese language; character writing; indexing component; grapheme; character structure; teaching methodology; mnemonics; mind maps.

КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В ФОРМИРОВАНИИ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА

Научный руководитель: Дудько А. Д., кандидат ист. наук

Аннотация. В статье раскрывается специфика перевода детской художественной литературы. Рассматриваются две переводческие стратегии – доместикация и форенизация, выявляется их значимость при передаче имён собственных в детской литературе, в сохранении смысла и эмоционального восприятия текста перевода, выполнении функции культурного моста между оригинальным и переводным текстом. Отмечаются преимущества и недостатки данных стратегий. Рассматриваются способы и примеры реализации форенизации и доместикации в переводах представителей русской переводческой школы.

Ключевые слова: детская литература; доместикация; форенизация; культурная адаптация; имена собственные

Перевод детской литературы представляет собой специализированную, однако еще недостаточно изученную область переводоведения. Тексты, ориентированные на юного читателя, содержат многочисленные культурные реалии, зачастую понятные исключительно в рамках одной культуры ввиду отсутствия их в другой культурной общности и языке. В данном контексте переводчик выступает не только в роли посредника между языками, но и между культурами, мировоззренческими картинами и системами ценностей и способов познания ребёнка.

В процессе перевода детская литература выполняет не только развлекательную, но и дидактическую функцию. Согласно результатам исследований Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др., основой познания искусства детьми дошкольного возраста является сенсорное воспитание, включающее восприятие, чувство и воображение [Пантелеева, 2019, с. 26]. Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие ребёнка и формирование его мировосприятия обусловлены социокультурной средой, в которой он растёт [Выготский, 2021, с. 55].

Специфику перевода детской литературы раскрывает в своей работе «Перевод для детей» финский автор и переводчик Рита Ойттинен [Oittinen, 2000]. Исследователь подчёркивает, что перевод – это своеобразный акт коммуникации, в котором переводчик адаптирует текст под особенности восприятия ребёнка в целевой культуре, и утверждает, что при переводе важно учитывать не только язык и значение слов, но и в целом «тон общения», что, в свою очередь, тоже может быть «испорчено» одним, пусть даже и правильно переведённым, словом [Oittinen, 2000, p. 18].

Особое внимание автор уделяет культурной адаптации имён собственных как сложному и многогранному процессу, отражающему взаимодействие языковых и культурных систем. В детской литературе имена собственные зачастую являются «говорящими» (например, Айболит – Ай, болит, Мойдодыр – мой до дыр и т. д.). Однако при переводе имя может утратить свой культурный оттенок или эмоциональную функцию. Переводчик часто оказывается в ситуации выбора между двумя полярными стратегиями, введенными в аппарат переводоведческой науки Л. Венути [Venuti, 1995, p. 19]: доместикацией – стратегией, при которой текст адаптируется под нормы и ценности целевой культуры, и форенизацией – стратегией, при которой текст сохраняет культурное своеобразие оригинала.

В контексте детской литературы доместикация проявляется, например, в адаптации имён к культуре и языку текста перевода (фр. Cendrillon – англ. Cinderella – польск. Korciuszek – рус. Золушка). В основе имени лежит слово «пепел, зола», однако в каждом языке имя полностью адаптировано под нормы и фонетику языка перевода. Форенизация, наоборот, сохраняет культурное отличие оригинала, позволяя ребёнку познакомиться с иной лингвокультурной традицией. Например, Питер Пэн (Б. Заходер, Н. Демурова) и Петер Пэн (перевод Л. Бубновой) – варианты перевода имени персонажа Peter Pan. Английское имя и фамилия сохранены в исходной форме, а не заменены на привычное русскому читателю имя Петя. Переводчики сохраняют оригинальное звучание имени без значительных изменений.

При чрезмерной доместикации текст может потерять своё культурное богатство и превратиться в «безэмоциональный» рассказ, а при чрезмерной форенизации стать трудным для понимания и вызвать у ребёнка чувство «отчуждения». Оба этих крайних подхода способны демотивировать ребёнка к чтению: он сталкивается с непонятными реалиями, именами или ситуациями, которые не вызывают у него эмоционального отклика.

В рамках русской переводческой школы и традиции можно наблюдать разные стратегии и решения при переводе имен собственных. Например, Б. Заходер в своих переводах стремился сделать текст более динамичным, живым и доступным для детей и придерживался стратегии доместикации и адаптации текста для русскоязычного юного читателя. Переводчик не боялся существенно модифицировать текст при создании текста перевода, в ряде случаев выступал не в роли переводчика, а соавтора произведения (Eaglet – Орленок Цып-Цып, Five – Шестерка, March Hare – Очумелый Заяц, Mock Turtle – Рыбный Деликатес) [Кэролл, 2012]. Интересными представляются варианты перевода имен собственных В.В. Набокова: главную героиню сказки “Alice’s Adventures in Wonderland” зовут уже не Алиса, а Аня, Cheshire cat – это Масляничный кот, Elsie, Lacie, Tillie – Мася, Пася и Дася [Кэролл, 2011]. В таких «одомашненных» переводах наблюдается направленность на реципиента, а не на исходный текст. В подходе Н. Демуровой, наоборот, преобладает стремление к сохранению оригинальной атмосферы и стилистики произведения (Cheshire cat – Чеширский кот (сохранен локальный колорит английского топонима), Alice – Алиса, Elsie, Lacie, and Tillie – Элси, Лэси и Тилли и др.) [Кэролл, 2018]. Н. Демурова предпочитала сохранять атмосферу места и эпохи, в которой была написана сказка, стилистику, каламбуры и игру слов. Такой подход считается более точным в плане передачи художественного образа [Шевченко, 2005, с. 19].

Для иллюстрации стратегий доместикации и форенизации при передаче имен собственных в детской литературе обратимся к трём известным произведениям, «Мальчик-с-Пальчик», «Винни-Пух» и «Гарри Поттер». Одним из ярких примеров адаптации имён и культурных реалий является

сказка Ш. Перро «Мальчик-с-Пальчик» («Tom Thumb» – в английском языке и «Le Petit Poucet» – в французском). При переводе текста сказки наблюдается использование стратегии доместикации, приспособления под национальные представления целевой аудитории. В русском переводе имя героя «Мальчик-с-Пальчик» не просто описательное, но и эмоционально близкое русскому читателю. Оно звучит ласково, ритмично и напоминает имена других героев русских народных сказок, например, Иванушка-дурачок или Сестрица Аленушка. С точки зрения межкультурной адаптации, подобный подход облегчает понимание ребёнком сюжета, однако, в свою очередь, может искажать авторский замысел, тем самым стирая культурные различия.

Совсем иной пример представляет собой повесть Алана Милна “Winnie-the-Pooh”, которая демонстрирует комбинацию стратегий. Само имя героя, соответственно, и название произведения, было адаптировано при помощи транслитерации и превратилось в «Винни Пух», что по форме соответствует стратегии форенизации (звучание сохранено). В то же время переводчик не ограничился буквальным перенесением имени, как может показаться на первый взгляд. Элемент «Pooh» ([pu:]) превратился в близкое русскому ребёнку слово «Пух», приобретающее дополнительные коннотации мягкости и уюта, присущие плюшевому медведю. Перевод приобретает черты доместикации. Имена второстепенных персонажей были адаптированы под русские реалии, так например Piglet стал Пятачком, а Eeyore – Иа, что сделало их более доступными для маленького читателя. Таким образом, перевод Б. Заходера представляет собой удачное сочетание форенизации и доместикации, он сохраняет оригинальный культурный колорит, одновременно делая текст понятным и привлекательным для русскоязычной аудитории.

Совсем иначе выглядит ситуация с переводом книг Дж. Роулинг о Гарри Поттере, где переводчики в значительной степени придерживались стратегии форенизации. В русских изданиях большинство имён персонажей (Harry Potter – Гарри Поттер, Hermione Granger – Гермиона Грейнджер, Severus Snape – Северус Снегг) и магических реалий (Hogwarts - Хогвартс, Slizerin – Слизерин,

и т.д.) было сохранено в оригинальной форме и минимально адаптировано посредством приема транслитерации. В силу того, что книги о Гарри Поттере не предназначены для читателей дошкольного и младшего школьного возраста, данная стратегия уместна. Согласно теории швейцарского философа и психолога Ж. Пиаже, восприятие и усвоение информации у детей напрямую связано с этапом их когнитивного развития. Для младших школьников характерно мышление, опирающееся на конкретные образы, тогда как дети старшего возраста в состоянии провести анализ конкретного абстрактного или культурного элемента [Пиаже, 2025, с. 95]. Поэтому выбранная стратегия форенизации является в данном случае оправданной.

Особо стоит отметить литературный эксперимент Дмитрия Емеца, который создал свободную культурную адаптацию «Гарри Поттера» – «Таню Гроттер». Автор перенёс знакомые элементы магического мира в реалии русскоговорящего сообщества. Так вместо Хогwartса появился Тибидохс, а герои носят более близкие русскому читателю имена. Однако в данном произведении наблюдается не столько перевод, сколько трансформация культурных кодов.

Таким образом, перевод детской литературы представляет собой не только лингвистическую, но и культурно-психологическую задачу. От того, какой стратегии будет придерживаться переводчик, зависит, как ребёнок воспримет произведение. Оно может быть близким и понятным, однако может и стать «окном» в совершенно другую культуру. Форенизация повышает достоверность текста и связь с культурным контекстом оригинала. Доместикация способствует снижению когнитивной нагрузки ребенка, вызывает эффект узнавания, сохраняет культурный смысл оригинала, однако при чрезмерном использовании может привести к потере национального колорита. Каждая стратегия уместна лишь в определённом контексте и при расчете на реципиентов определённой возрастной категории.

Эффективный перевод детской литературы невозможен без глубокого понимания культурного контекста и эстетической задачи произведения. Успешная межкультурная адаптация имён собственных позволяет не только

сохранить посыл оригинала, но и пробудить у читателя интерес к расширению своего мировоззрения.

Литература

1. Алиса в Стране Чудес: [сказочная повесть для детей 7-10 лет] ; пересказ с англ. Б. Заходера. – М. : Лабиринт Пресс, 2012. – 164 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М. : АСТ, 2021. – 576 с.
3. Кэрролл Л. Аня в Стране чудес; пер. с англ. В. В. Набокова. – Санкт-Петербург: Азбука, 2011. – 144с.
4. Кэрролл Л. Алиса в Стране чудес; Алиса в Зазеркалье; пер. с англ. Н.М. Демуровой. – М. : Эксмо, 2018. – 320 с.
5. Пантелеева Н. Г. Формирование духовно-нравственного мира детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с искусством портретного жанра. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2019. – 76 с.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2004. – 193 с.
7. Шевченко О. Н. Языковая личность переводчика: на материале дискурса Б. В. Заходера: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2005. – 22 с.
8. Oittinen R. Translating for Children. – New York: Routledge, 2000. – 224 p.
9. Venuti L. The translator's invisibility: A history of translation. Second Edition. – New York: Routledge, 1995. – 353 p.

Sak V. G.

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

CULTURAL ASPECTS OF TRANSLATING CHILDREN'S LITERATURE: THE ROLE OF CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF PROPER NAMES IN SHAPING TEXT PERCEPTION

Scientific supervisor: Dudzko A. D., Candidate of historical sciences,

Abstract. The article explores the specifics of translating children's fiction. It examines two main translation strategies – domestication and foreignization – and their importance in rendering proper names in children's literature, preserving meaning and emotional perception in the target text, and serving as a cultural bridge between the original and the translated versions. The advantages and disadvantages of these strategies are analysed. Examples illustrate the practical application of both strategies by the representatives of the Russian scientific school of translation.

Keywords: children's literature; domestication; foreignization; cultural adaptation; proper names.

Самольянова А. В., Мосягина М. С.

Мордовский Государственный Университет им. Н. П. Огарёва, Россия

anastasiasamolanova@gmail.com

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА МИГРАНТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: В статье рассматривается лингвистическая репрезентация образа мигранта в англоязычном медийном дискурсе на материале публикаций The Guardian. Цель исследования заключается в выявлении лексико-семантических средств, формирующих образ мигранта. Применяются методы контекстуального и дискурс-анализа. Результаты показывают, что образ мигранта чаще конструируется в негативном ключе через лексику страха и угрозы, тогда как позитивные репрезентации встречаются эпизодически.

Исследование подчеркивает идеологическую функцию языка в формировании общественного восприятия миграции.

Ключевые слова: медиадискурс; мигрант; лексико-семантические средства; коннотация; оппозиция; стратегии; миграция.

В последние десятилетия миграционные процессы становятся одной из ключевых тем общественного и медийного дискурса. Особое внимание к данному вопросу наблюдается в средствах массовой информации последних лет, что обусловлено усилением миграционных потоков в направлении европейских стран, в частности Франции, Германии и Великобритании. Так, только в Соединенном Королевстве, по данным за 2023 год, миграционный прирост достиг рекордной отметки в 906 тысяч человек [The Guardian, 2025].

Значительные объемы миграции неизбежно становятся источником общественного беспокойства, особенно в условиях, когда дискурс миграции формируется под активным влиянием медиа. Средства массовой информации выступают не только каналом трансляции фактов, но и мощным инструментом формирования идеологически окрашенного образа мигранта. Данный образ формируется посредством подбора определенных лексико-семантических средств, вызывающих у аудитории устойчивые эмоциональные реакции. За счет активации эмоционального восприятия медиатексты получают возможность влиять на общественное мнение, транслируя выгодные автору или редакционной политике представления о миграции [Чиж, 2012, с. 282].

Материалом исследования послужили статьи британского онлайн-издания *The Guardian*, посвященные теме миграции. Выбор данной платформы обусловлен ее широкой читательской аудиторией и значительным влиянием на формирование общественного мнения в Соединенном Королевстве. Проведенный анализ медиатекстов показал, что в дискурсе преобладает негативный образ мигрантов. Вместе с тем следует отметить, что отдельные публикации демонстрируют стремление к более нейтральной или сочувственной тональности.

Для создания негативного образа мигрантов в медиатекстах активно используются лексемы с негативной коннотацией. Одним из распространенных примеров является прилагательное *undocumented*, применяемое в отношении лиц, пребывающих в стране без официального разрешения. Такая номинация придает миграционному дискурсу юридико-негативный оттенок, акцентируя внимание на нелегальности и нарушении закона: *“Take, for instance, the myth that Trump and rightwing billionaires have shown that American workers are losing at the expense of undocumented workers.”* [The Guardian, 2025] В данном контексте лексема *undocumented* указывает на то, что мигранты находятся в стране вне правового поля, тем самым косвенно формируя образ нарушителя, конкурирующего с “законными” жителями за ресурсы, прежде всего – рабочие места. Подобная лексика способствует усилению восприятия мигрантов как источника социальной и экономической нестабильности, а не как уязвимой группы.

Характерной чертой англоязычного новостного дискурса является устойчивое тематическое сопряжение лексемы *immigration* с лексемой *fear*, обозначающей чувство тревоги и угрозы. Подобное сочетание нередко используется в политически ориентированных текстах и отражает дискурсивную стратегию эмоционального воздействия на читателя. В примерах *“Because it implies that a fear of immigration is a legitimate concern, and that reducing immigration is the appropriate method to assuage that fear”* [The Guardian, 2024] и *“That’s part of a strategy to create fear within the migrant community...”* [The Guardian, 2025] лексема *fear* выступает в роли ключевого концепта, оправдывающего как тревожность в обществе, так и применение жестких административных и правовых мер по отношению к мигрантам и беженцам. Таким образом, формирование устойчивой семантической связи между миграцией и страхом способствует конструированию образа мигранта как источника потенциальной угрозы, подлежащего контролю и сдерживанию.

В аналогичном семантическом и оценочном аспекте в медиатекстах функционирует лексема *threat*, с помощью которой миграция репрезентируется как опасность, способная нарушить социокультурное

равновесие и привычный уклад жизни. Подобная лексика поддерживает устойчивый дискурс защиты “своего” от “чужого”, усиливая ксенофобные установки и ощущение нестабильности. В примере *“Politicians and pundits portray immigration as a threat”* [The Guardian, 2025] миграция преподносится не как социальное или экономическое явление, а как экзистенциальная угроза для общества.

К числу лексем, репрезентирующих негативное отношение к миграции, относится также лексема *hostility*, выражающая неприязнь, отторжение и социальную напряженность по отношению к мигрантам. В медийном дискурсе данная единица отражает трансформацию общественного восприятия – от сдержанного неприятия к открытому конфликту и недоверию: *“Advisers of the time acknowledge that a negative view of asylum was seeping more widely into hostility to all migrants”* [The Guardian, 2019]; *“And although we have our fair share of hostility towards immigrants over there...”* [The Guardian, 2025]. В обоих случаях *hostility* маркирует уже не просто негативную эмоциональную реакцию, а социально закрепленную установку, направленную на всех мигрантов вне зависимости от их правового статуса.

Дополнительное негативное восприятие миграции формируется за счет употребления глаголов *control*, *manage* и *reduce*, которые концептуализируют миграцию как неконтролируемый, хаотичный и потенциально опасный процесс. Данные глаголы формируют представление о необходимости вмешательства, сдерживания и регулирования, тем самым закрепляя в общественном сознании образ миграции как явления, угрожающего стабильности: *“Ed Balls maintained that ‘if you fail to control and manage immigration properly then things go wrong’”*; *“...that reducing immigration is the appropriate method to assuage that fear.”* [The Guardian, 2024] Подобные языковые конструкции акцентируют идею уязвимости государства перед лицом миграционного потока и нормализуют необходимость ограничительных мер.

Однако образ мигранта в медиадискурсе не всегда носит исключительно негативный характер. В ряде случаев, особенно при описании трудовой

миграции, используется положительно окрашенная лексика, подчеркивающая квалификацию, профессиональную ценность и полезность мигрантов. Характерным является повторяющееся употребление прилагательного *high*, акцентирующего высокий уровень профессиональных навыков и мотивации: “*higher-skilled migration*”, “*high-skilled, high-contributing individuals*”, “*highly skilled, motivated, educated, low cost mobile workers*”. Повторная актуализация компонента *high* усиливает положительную оценку и способствует формированию образа мигранта как квалифицированного и ценного участника рынка труда.

Реже в медиадискурсе встречаются попытки вызвать сочувствие по отношению к мигрантам. В таких случаях образ формируется через репрезентацию мигрантов как жертв обстоятельств, насилия или политических режимов. Часто используется лексема *victim*, акцентирующее уязвимость и страдание, а также лексика, связанная с семантикой насилия и причинения вреда: *kill, wound, shot, rape, torture*. Например, в материале, посвященном действиям саудовских пограничников, речь идет об убийствах сотен мигрантов: “*Saudi border forces accused of killing hundreds of Ethiopian migrants.*” [The Guardian, 2025] Применение подобной лексики способствует формированию образа мигранта как объекта жестокости и несправедливости, вызывающего сочувствие, а не отторжение. Однако такие репрезентации остаются ограниченными и эпизодическими, уступая по частоте негативным стратегиям описания.

Таким образом, анализ лексико-семантических средств в англоязычном дискурсе показывает, что образ мигранта чаще всего формируется в негативном ключе. Преобладают лексемы, связанные со страхом, угрозой, агрессией и недоверием. Положительные номинации встречаются реже и в основном касаются высококвалифицированной трудовой миграции. Иногда прослеживается стремление вызвать сочувствие, однако такая репрезентация остается эпизодической. Лексический выбор задает дискурсивную рамку, в которой мигрант предстает либо как угроза, либо как ресурс, либо как жертва – что подчеркивает идеологическую роль языка в медиа.

Литература

1. Чиж, О. К. Речевые средства воздействия на общественное сознание: языковое манипулирование в СМИ // Молодой ученый. – 2012. – № 3. – С. 282–284. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17711440> (дата обращения: 24.05.2025).
2. How immigration became Britain's most toxic political issue [Электронный ресурс] // The Guardian. – 15.11.2019. – URL : <https://www.theguardian.com/politics/2019/nov/15/how-immigration-became-britains-most-toxic-political-issue> (дата обращения: 24.05.2025).
3. My immigrant mother can't stop saying thank you. Why does that make me uncomfortable? [Электронный ресурс] // The Guardian. – 10.05.2025. – URL : <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/may/10/immigrant-mother-always-needs-prove-herself-uk-make-me-uncomfortable> (дата обращения: 24.05.2025).
4. Net migration to UK down by half in 2024 compared with year before [Электронный ресурс] // The Guardian. – (22.05.2025). – URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2025/may/22/net-migration-to-uk-down-by-half-in-2024-compared-with-year-before> (дата обращения: 24.05.2025).
5. Reduce immigration to the west? We don't want to come anyway, Mr Starmer [Электронный ресурс] // The Guardian. – 17.05.2025. – URL : <https://www.theguardian.com/globaldevelopment/2025/may/17/reduce-immigration-west-policies-african-migrants-continent> (дата обращения: 24.05.2025).
6. Saudi border forces accused of killing 'hundreds of Ethiopian migrants' [Электронный ресурс] // The Guardian. – 28.02.2025. – URL : <https://www.theguardian.com/globaldevelopment/2025/feb/28/saudi-border-forces-accused-of-killing-hundreds-of-ethiopian-migrants> (дата обращения: 24.05.2025).
7. Texas army base poised to become mass deportation hub under Trump plan [Электронный ресурс] // The Guardian. – 8.03.2025. – URL : <https://www.theguardian.com/us-news/2025/mar/08/texas-army-fort-bliss-deportation-detention> (дата обращения: 24.05.2025).
8. Trump pits immigrants against other working people. But we have a common enemy [Электронный ресурс] // The Guardian. – 25.02.2025. – URL : <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/feb/25/trump-pits-immigrants-against-other-working-people-but-we-have-a-common-enemy> (дата обращения: 24.05.2025).
9. We keep hearing about 'legitimate concerns' over immigration. The truth is, there are none [Электронный ресурс] // The Guardian. – 24.08.2024. – URL : <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/aug/13/immigration-immigrants-society-rich-labour-public> (дата обращения: 24.05.2025)

Samolyanova A.V., Mosyagina M. S.

Ogarev Mordovia State University, Russia

LEXICO-SEMANTIC MEANS OF CONSTRUCTING THE IMAGE OF A MIGRANT IN ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE

Abstract. The article examines the linguistic representation of the image of migrants in English-language media discourse based on publications from The Guardian. The aim of the study is to identify the lexical and semantic means that shape the image of migrants. The methods of contextual and discourse analysis are applied. The results show that the image of migrants is most often constructed in a negative way through the vocabulary of fear and threat, whereas positive representations occur occasionally. The study highlights the ideological function of language in shaping public perceptions of migration.

Keywords: media discourse; migrant; lexico-semantic means; connotation; opposition; strategies; migration.

**ЭМОТИВНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ
В ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕВИЗИОННОГО ТОК-ШОУ «60 МИНУТ»)**

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологические единицы, имеющие эмотивную и оценочную коннотацию, функционирующие в военно-политическом дискурсе. Представлен подробный анализ лингвистической литературы относительно статуса военно-политического дискурса в типологической системе дискурса, определяются основные функции военно-политического дискурса в массмедийном пространстве. Описаны семантические группы эмотивных фразеологизмов с точки зрения передачи положительных и отрицательных эмоций.

Ключевые слова: военно-политический дискурс; эмотивная фразеология; фразеологизм; функции; семантические разряды.

Военная и политическая обстановки в современном мире претерпевают значительные изменения, переплетаясь и утрачивая границы: сфера политических установок соседствует с военной деятельностью государства. Такое положение дел находит отражение и в языковой действительности. Приоритетным направлением в современной лингвистике становится разностороннее описание военно-политического дискурса, который находит своё отражение, прежде всего, в массмедийном пространстве.

Несмотря на большое количество научных работ, посвящённых языковому, социологическому, лингвокультурологическому анализу военно-политического дискурса, в настоящее время нет единого мнения относительно статуса исследуемого феномена в типологии дискурса: является ли военно-политический дискурс самостоятельным типом дискурса или входит в состав военного, политического дискурсов, а также медиадискурса. Условно можно выделить три точки зрения относительно трактования военно-политического дискурса.

1. Военно-политический – это самостоятельный гибридный тип дискурса [Наумова, 2021; Федотов, 2023].

2. Военно-политический дискурс представляет собой тип дискурса, образованный путём интерференции (наложения одного типа дискурса на другой, в процессе которого происходит их взаимодействие) военного и политического дискурсов [Шевченко, 2007; Уланов, 2014].

3. Военно-политический дискурс является частью медиадискурса [Олянич, 2003; Дрига, 2022].

В первом и втором положениях исследователи учитывают такие критерии, как участники коммуникации (в военном дискурсе – военнослужащие, в политическом – политические деятели, в военно-политическом – и те, и другие); тематика и хронотоп (милитарная и политическая); целеустановка («строгая» военная коммуникация в военном дискурсе и воздействующая функция в политическом дискурсе); языковые средства (в военном дискурсе преобладают номенклатурность, клишированность, обилие узкоспециальной лексики, однозначность; в политическом дискурсе языковые средства «обслуживают» воздействующую функцию). Дискурс, функционирующий в медийном пространстве, лингвисты в рамках данных подходов относят к медиадискурсу. Однако некоторые лингвисты придерживаются иной точки зрения. Так, Е.И. Шейгал считает, что средства массовой информации выступают лишь каналом связи между политиками и обществом, то есть любое высказывание политика и о политике, переданное средствами массовой информации, следует относить к политическому дискурсу [Шейгал, 2000, с. 38].

В настоящей статье, учитывая в первую очередь целевую установку, тематику, коммуникантов дискурса, мы придерживаемся третьей позиции и считаем, что военно-политический дискурс – разновидность медиадискурса, «то есть. публичные выступления, а также материалы, опубликованные в журналах, газетах, интернет-источниках, на военно-политическую тематику, использующие военную и политическую терминологию, а также эвфемистические замены с целью оправдания политических и военных действий и оказания влияния на широкую публику» [Дрига, 2022, с. 43].

Военно-политический дискурс, являясь частью медиадискурса, выполняет информационно-мировоззренческую (формирует отношение к участникам события и ситуации в целом); воспитательную (направлен на военно-патриотическое воспитание общества); манипулятивно-пропагандистскую (выступает элементом психологического воздействия и информационной войны) [Серебренников, 1973, с. 274.].

Фразеологизмы в этом отношении служат языковым инструментарием для выполнения функций военно-политического дискурса. С помощью фразеологических единиц (далее – ФЕ) говорящий даёт оценку описываемому предмету, событию, явлению, формирует отношение к происходящему, тем самым воздействуя на адресата. Поэтому ФЕ так широко используются в массмедийном пространстве и военно-политическом дискурсе, в частности.

Вслед за А.М. Чепасовой, мы считаем, что фразеологизм – «это номинативная единица языка, которая обладает устойчивостью, семантической целостностью, отдельной оформленностью, воспроизводимостью и часто оценочностью» [Чепасова, 2016, с. 34].

В военно-политическом дискурсе фразеологизмы выполняют как языковые (номинативная, когнитивная, семантическая), так и речевые (стилистическая (экспрессивно-образная, эмоционально-экспрессивная, функция лаконизации речи, функция гиперболизации и интенсивности), функция подтверждения и другие) функции [Фесенко, 2009, с. 313-316.]. Главная задача ФЕ – «эмоционально охарактеризовать предмет или факт, уже существующие в языке» [Диброва, 1979, с. 13]. Для решения этой задачи служат, прежде всего, эмотивные фразеологизмы. Это «обширный и высоко употребительный разряд русской фразеологии, номинирующий в системе языка негативные, нейтральные, позитивные и неопределённые эмоции» [Волкова, 2005, с. 5].

Эмотивная функция фразеологизмов рассматривается в диапазоне «одобрение – неодобрение». Поэтому исследователи выделяют четыре семантических разряда: наименования положительных эмоций (например, *души не чаять, слава богу* и др.), наименования нейтральных эмоций (*до*

лампочки, хоть трава не расти и др.), наименования отрицательных эмоций (*выходить из себя, кусать локти* и др.), наименования неопределённых эмоций (*боже мой, мамочка моя, ничего себе* и др.) [Волкова, 2005, с. 10].

Рассмотрим, как функционирует эмотивная фразеология в военно-политическом дискурсе.

Материал исследования (120 эмотивных ФЕ) был извлечён методом сплошной выборки из записанных выпусков российского телевизионного общественно-политического ток-шоу «60 минут» (9 выпусков с 25 марта по 6 июня 2024 года). Тематика телепередачи «60 минут» на данный момент направлена на освещение военно-политических событий в России и за рубежом. С началом специальной военной операции в программе преобладает также присутствует обзор событий на фронте.

Анализ языкового материала показал, что в военно-политическом дискурсе превалируют ФЕ, выражающие наименования отрицательных эмоций (57 ФЕ). На втором месте представлены фразеологизмы, имеющие положительную коннотацию (42 ФЕ). Нейтральные и неопределённые эмоции не так частотны в исследуемом материале (12 и 10 ФЕ). Данный факт свидетельствует о том, что коммуникаторы чётко излагают свою позицию, чтобы таким образом правильно донести свою точку зрения до адресата, избегая двусмысленности и недоговорённости.

Наиболее продуктивной группой являются фразеологизмы, выражающие **негативные эмоции** (например, *половая тряпка, не по душе, пушечное мясо, как баран на ворота*). В большинстве своём данные ФЕ направлены на осуждение американской, европейской (украинской в том числе) военно-политической обстановки, зарубежных политических деятелей. Рассмотрим контекст: *Ещё очень важное заявление Путина это по поводу того, что у Зеленского есть год, прям фактически чёткие сроки. И у меня было чёткое ощущение, что это сказано ни западным журналистам, ни российской аудитории, даже ни украинцам, это сказано лично господину Зеленскому, которого как **половую тряпку** используют (06.06.2024)*. В программе говорилось о том, что западные и американские власти используют

Зеленского для достижения своих политических и экономических целей в отношении России. ФЕ *половая тряпка* имеет значение «безвольный, несамостоятельный человек». В словаре представлено с пометой «презрительное, пренебрежительное» [Мокиенко, 2007, с. 672].

Следующей группой по частотности употребления являются фразеологизмы, обозначающие положительные эмоции (например, *золотые руки, от чистого сердца, слава богу*). Выражение положительных эмоций в основном проявляется за счёт модальных и качественно-обстоятельственных фразеологизмов. Обратимся к контексту: *Слава богу, что есть такие, как вы! Иван Жарский на прямой связи* (17.05.2024). ФЕ *слава Богу* является многозначным, в данном контексте выражает чувства радости, облегчения и удовлетворения [Фразеологический словарь, 2008, с. 34].

Группа ФЕ, которая служит наименованием нейтральных эмоций, представлена в военно-политическом дискурсе не так частотно, как первые две (например, *болт положить, всё равно, без разницы*). Рассмотрим пример: *А Китаю без разницы: что ему Трамп, что ему Байден, как Трамп* (25.04.2024). ФЕ *без разницы* имеет значение «Безразлично что-либо», в словаре выступает с пометой «просторечное» [Фразеологический словарь, 2008, с. 562].

Единичны по своему употреблению и фразеологизмы, выражающие неопределённые эмоции. В данную группу мы относим фразеологизмы, семантика которых вне контекста может выражать как положительные, так и отрицательные эмоции. Сравните: *в душе, боже мой, ей-богу*. Конкретное значение ФЕ можно проследить только в коммуникативной ситуации. Например, ФЕ *боже мой* во фразеологическом словаре имеет значение «Выражение восхищения, тревоги, огорчения и т. п.» и пометы «разговорное, экспрессивное» [Фразеологический словарь, 2008, с.34]. В самой словарной статье невозможно определить семантику, так как представлены диаметрально противоположные лексемы – восхищение/огорчение. Проследим на конкретном примере: *Конечно, подонки, негодяи! Перевоспитывать их бесполезно, призывать их там к какой-то совести, ой, **Боже мой!*** (об

американском правительстве, 20.05.2024). В данном высказывании ФЕ *боже мой* приобретает отрицательный коннотативный оттенок за счёт использования экспрессивных слов (*подонки, негодяи*) и восклицательной интонации.

Итак, военно-политический дискурс в сфере массмедийного пространства представляет собой сочетание военной и политической коммуникации, задачей которой является обоснование проведения военных и политических кампаний и оценка происходящих военно-политических событий на мировой арене. Для выражения оценочной семантики в военно-политическом дискурсе широко используются фразеологизмы, заключающие в себе эмотивную и оценочную коннотацию. Проведённый анализ показал, что в исследуемом дискурсе превалируют фразеологизмы, выражающие отрицательные эмоции (злость, негодование, презрение). На втором месте отмечаются фразеологизмы, которые передают положительные эмоции (радость, облегчение, удовлетворение). Единицы, несущие нейтральные и неопределённые эмоции, в представленном материале встречаются редко. Результаты количественного анализа свидетельствуют о том, что говорящий пытается чётко изложить свою точку зрения по шкале «хорошо-плохо», избегая тем самым недопонимания и двусмысленности со стороны общества, которое является непосредственным адресатом военно-политического дискурса.

Литература

1. Волкова Н.Н. Русская эмотивная фразеология в языке и тексте: автореферат дис. кандидата филологических наук: 10.02.01 / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2005. – 19 с. URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01002831351.pdf (дата обращения: 09.10.2025).
2. Диброва Е.И. Вариантность фразеологических единиц в современном русском языке. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1979. – 192 с.
3. Дрига М.В. Конститутивные признаки военно-политического дискурса // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2022. – № 1. – С. 41-49.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 784 с.
5. Серебренников Б.А. Общее языкознание: общие методы лингвистических исследований. М.: Наука, 1973. 319 с.
6. Фесенко О.П. Комплексное исследование фразеологии дружеского эпистолярного дискурса первой трети XIX века: дис. ... доктора филол. наук. – Томск, 2009. – 451 с.

7. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13000 фразеологических единиц. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.
8. Чепасова А.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Фразеология в контексте современных лингвистических исследований. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 211 с.
9. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... доктора филол. наук. Волгоград, 2000. URL: <https://studfile.net/preview/4584817/> (дата обращения: 08.10.2025).

Semenova I. S.

Tyumen higher military engineering command the Order of Kutuzov school
named after Marshal of engineer A. I. Proshlyakov, Russia

EMOTIVE PHRASEOLOGY IN MILITARY AND POLITICAL DISCOURSE (BASED ON THE TV SHOW "60 MINUTES")

Abstract. The article examines phraseological units with emotive and evaluative connotations that function in military-political discourse. It provides a detailed analysis of the linguistic literature on the status of military-political discourse in the typological system of discourse and identifies the main functions of military-political discourse in the mass media space. The article describes the semantic groups of emotive phraseological units in terms of conveying positive and negative emotions.

Keywords: military-political discourse; emotive phraseology; idiom; functions; semantic categories.

Скляренко Р.В., Гайдерова П.А.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

paulina.gaiderova@yandex.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТИЛИСТИЧЕСКИМ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕМ И ПОВТОРОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ш.БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»)

Аннотация. В статье исследуется один из основных синтаксических приёмов – параллельные конструкции. Главная цель статьи – показать некоторые особенности синтаксического параллелизма в сочетании с синтаксическим противопоставлением и синтаксическим повтором.

Ключевые слова: синтаксический параллелизм, антитеза, анафора, взаимодействие, экспрессивность сочетаемости.

Произведения Шарлотты Бронте всегда затрагивают важные темы, которые являются актуальными не только в прошлых столетиях, но и в наши дни. Роман «Джейн Эйр» не является исключением, так как в нём рассматриваются проблемы женской независимости, нравственного выбора и социальной стратификации.

Лексические и синтаксические приёмы служат прямым выражением внутреннего мира героини и основных конфликтов в произведении.

Согласно И.В.Арнольд стилистическое средство – это «целенаправленно используемая в тексте модель, которая либо организует его структуру, либо создает дополнительные смыслы и выразительность через перенос значения, и которая обладает свойством воспроизводимости» [Арнольд, 2002, с.72] Под воспроизводимостью автор понимает определённую схему, которая может использоваться разными писателями.

Кроме того, стилистические средства могут различаться по структурному и семантическому аспекту. И.В.Арнольд классифицирует их следующим образом:

1) Экспрессивные, которые непосредственно связаны со значением слова, созданием определённого образа. (метафора, олицетворение, эпитет, сравнение, метонимия, синекдоха, гиперболы, литота и т.п.)

2) Структурные, которые делают акцент на расположении, порядке слов в предложении. (анафора, эпифора, синтаксический параллелизм, инверсия, антитеза, градация, риторические вопросы и т.п.)

Майкл Риффатер считал, что синтаксический приём – это отклонение от нормы, это часть произведения, которая может отличаться от общеязыковой или установленной в тексте нормы и привлекает внимание читателя, создаёт экспрессивный эффект. [Риффатер, 1979]

Исходя из определения, можно сказать, что главная задача приёма – не столько передача информации, сколько представление эмоций и чувств героев или образа.

Предметом исследования статьи являются синтаксические приёмы, а именно синтаксический параллелизм в сочетании с антитезой и анафорой.

Под антитезой Г.Я.Солганик понимает стилистическую фигуру контраста, основанную на резком противопоставлении образов, понятий, положений, состояний или характеров. [Солганик, 1997]

В сочетании параллелизма с антитезой автор может передавать внутренние ощущения героя в моменты важных жизненных событий.

«Millcote was behind us; judging by the number of its lights, it seemed a place of considerable magnitude, much larger than Lowton. We were now, as far as I could see, on a sort of common; but there were houses scattered all over the district; I felt we were in a different region to Lowood, *more populous, less picturesque; more stirring, less romantic*». [Bronte, 2024, p.93]

Синтаксический параллелизм в сочетании с антитезой представлены в конструкциях «*more populous, less picturesque*» (более густонаселённый, менее живописный), «*more stirring, less romantic*» (более волнующий, менее романтический). [New English-Russian dictionary, 1997] Стоит отметить, что прилагательные являются контекстуальными антонимами, здесь видна разница ощущений Джейн после переезда из родного города. В данном случае синтаксические приёмы передают разочарование девушки, её отчаяние и понимание, что обратного пути нет.

«...*Her coming was my hope each day,
Her parting was my pain;
The chance that did her steps delay
Was ice in every vein*». [Bronte, 2024, p.266]

Данные параллельные конструкции включены в прозаическом контексте и ярко взаимодействуют с антитезой, рифмой и ритмической организацией, придавая драматичность и экспрессивность высказыванию автора. Конструкции «*Her coming was my hope*», «*Her parting was my pain*» описывают отношение Мистера Рочестера к Джейн. Глубокое чувство любви и желание быть рядом усиливаются благодаря использованию синтаксических приёмов.

По мнению Г.Я.Солганика анафора – повторение начальной части речевых единиц в соотносительных фрагментах текста. Этот синтаксический приём также часто употребляется в романе «Джейн Эйр» в сочетании с параллельными конструкциями.

«*Strange!* : he exclaimed, suddenly starting again from the point. “*Strange that I should choose you for the confidant of all this, young lady; passing strange that you should listen to me quietly, as if it were the most usual thing in the world*

for a man like me to tell stories of his opera-mistresses to a quaint, inexperienced girl like you!». [Bronte, 2024, p.141]

Синтаксический параллелизм в сочетании с анафорой представлен конструкцией «strange that...», которая усиливает эмоциональность высказывания. В примере представлена речь мистера Рочестера, который был поражён лёгкостью и открытостью Джейн, это одновременно и пугало, и притягивало героя. Автор делает акцент на его восторженности.

«... *You are cold, because you are alone: no contact strikes the fire from you that is in you. You are sick; because the best of feelings, the highest and the sweetest given to man, keeps far away from you. You are silly, because, suffer as you may, you will not beckon it to approach, nor will you stir one step to meet it where it waits you*». [Bronte, 2024, p.193]

Сочетание параллелизма, анафоры и перечисления «you are..., because» используется для описания Джейн. «You are cold» (Ты холоден), «You are sick» (Ты болен), «You are silly» (Ты глуп). [New English-Russian dictionary, 1997] Путём внутреннего монолога героини автор подчёркивает её самокритичность, склонность к анализу прошлого. Хрупкая и нежная девушка убеждает себя быть умнее, принимать решения головой, а не сердцем.

Можно сделать вывод о том, что сочетание параллелизма с антитезой и анафорой в романе Ш.Бронте не только усиливает стилистическую значимость параллелизма, но и является отличительной особенностью стиля автора, так как при помощи этих синтаксических приёмов раскрывается и эмоциональное состояние героев, и их взаимоотношения.

Литература

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. — 4-е изд., испр. и доп. — Москва : Флинта : Наука, 2002. — 384 с.
2. Риффатер, М. Стилистический анализ / Пер. с франц. и вступ. ст. Г. К. Косикова. — М.: Прогресс, 1979. — 390 с.
3. Солганик Г.Я. Стилистика текста. Учебное пособие для студентов, абитуриентов, преподавателей, 1997. — 89с.
4. Bronte Ch. Jane Eyre. 2024. — 448p
5. New English-Russian dictionary / Апресян Ю. Д., Медникова Э. М. Петрова А. В. и др.; Под общ. рук. Э. М. Медниковой и Ю 2-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1997. — Т Апресяна. 2496 с.

SYNTACTIC PARALLELISM AND ITS INTERACTION WITH STYLISTIC

OPPOSITION AND REPETITION (BASED ON SH. BRONTE'S NOVEL "JANE EYRE")

Abstract. The article explores one of the main syntactic techniques - parallel constructions. The main purpose of the article is to show some features of syntactic parallelism in combination with stylistic opposition and syntactic repetition.

Keywords: syntactic parallelism, antithesis, anaphora, interaction, expressiveness of combinability.

Скляренко Р. В., Шошина А. А.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

ОСНОВНАЯ МОДЕЛЬ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ИНВЕРСИИ

(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р.Л. СТИВЕНСОНА

«ОСТРОВ СОКРОВИЩ»)

Аннотация. В работе рассматриваются особенности употребления основной модели стилистической инверсии «составное именное сказуемое перед подлежащим». Исследование, проведенное на основе романа Р.Л. Стивенсона «Остров сокровищ», позволяет выявить лингвостилистические особенности названного приёма.

Ключевые слова: стилистический приём; порядок слов; стилистическая инверсия; модель стилистической инверсии; составное именное сказуемое.

Классическая и современная литература изобилует синтаксическими, лексическими и фонетическими средствами выразительности. Одним из синтаксических приёмов является инверсия. В основном, она служит для усиления экспрессии в тексте, также для выражения особого отношения к кому-либо или чему-либо.

Инверсия – нарушение обычного порядка слов и словосочетаний, в результате которого элемент, который переставили на другую позицию, становится выделяющимся, приобретая особую психологическую или стилистическую коннотацию. [Ахманова, 2004]

И.Р. Гальперин выделял несколько моделей стилистической инверсии: «дополнение перед подлежащим», «определение после определяемого слова», «именная часть сказуемого перед подлежащим», «именная часть сказуемого и сказуемое перед подлежащим», «обстоятельство перед подлежащим», «обстоятельство и сказуемое перед подлежащим». [Galperin, 2014, с.205]

Предметом исследования статьи является модель инверсии «составное именное сказуемое перед подлежащим». Эта разновидность предполагает использование части сказуемого, выраженного существительным, прилагательным, местоимением, наречием, числительным, инфинитивом, причастием или герундием, перед подлежащим.

“His stories were what frightened people worst of all. Dreadful stories they were; about hanging, and walking the plank, and storms at sea, and the Dry Tortugas, and wild deeds and places on the Spanish Main.” [Stevenson, 2024, p.12]

В данном примере проиллюстрирована модель инверсии «составное именное сказуемое перед подлежащим», с помощью которой автор смог передать страх и тягость в душе главного героя Джима, который слушал пугающие истории нового постояльца. Словосочетание «истории, наводящие ужас» от лица рассказчика, помогают нам понять, что он был крайне впечатлён сюжетами о суровой жизни пирата. [Apresyan, 1993]

“And falling on a bench, he laughed until the tears ran down his cheeks. I could not help joining, and we laughed together, peal after peal, until the tavern rang again.

– Why, what a precious old sea-calf I am!” he said at last, wiping his cheeks.” [Stevenson, 2024, p.91]

Персонаж использует модель инверсии «составное именное сказуемое перед подлежащим», удивляясь своей забывчивости оплатить в баре три кружки рома, называя себя «юным моряком чистой воды», который ещё не ведает правил и ошибается в каждом деле. Здесь также употребляется сочетание инверсии и иронии – Долговязый Джон иронизирует сам над собой и стыдится нелепой оплошности.

“Mr. Arrow and the captain were to sleep on deck in the companion, which had been enlarged on each side till you might almost have called it a roundhouse. Very low it was still, of course;..” [Stevenson, 2024, p.101]

Главный герой – Джим Хокинс, от лица которого ведётся большая часть произведения, – рассказывает читателю о заселении их команды на корабль. Только двое – мистер Эрроу и капитан заняли место на палубе, в «кормовой

рубке». Герой описывает комнату как «очень низкую», для этого используя конструкцию инверсии «составное именное сказуемое перед подлежащим», придавая больше экспрессии прилагательному. [Apresyan, 1993]

“– Oh! – said he, quite loud, and offering his hand. – I see. You are our new cabin-boy; pleased I am to see you.”

And he took my hand in his large firm grasp.» [Stevenson, 2024, p.87]

Здесь используется модель инверсии «составное именное сказуемое перед подлежащим». Когда Джим находит старого пирата в толпе, тот разговаривает с ним достаточно вежливо, кажется, что он искренне рад познакомиться с парнем и узнать, что они станут одной командой. Выделение слова «довольный» явно показывает отношение Джона к главному герою. [Apresyan, 1993]

Помимо выше представленных примеров, в романе автор использовал модель инверсии «именная часть составного сказуемого и глагол связка перед подлежащим»:

“– Hang it, Pew, we’ve got the doubloons! – grumbled one.

– They might have hid the blessed thing, – said another. –Take the Georges, Pew, and don’t stand here squalling.

Squalling was the word for it; Pew’s anger rose so high at these objections; till at last, his passion completely taking the upper hand, he struck at them right and left in his blindness, and his stick sounded heavily on more than one.” [Stevenson, 2024, p.56]

В этом контексте автор обращает внимание читателя на повторяющееся последнее слово в абзаце – здесь представлен пример использования подхвата в сочетании с инверсией, чтобы подчеркнуть, что Джим согласен с выводами пиратов. Глагол «to squall» означает «кричать во всё горло/вопить», используется для передачи негативного отношения Джима к действиям мужчин. [Apresyan, 1993]

“– Still more strange was it to see him in the heaviest of weather cross the deck. He had a line or two rigged up to help him across the widest spaces – Long John’s earrings, they were called;..” [Stevenson, 2024, p.108]

Автор описывает поведение Долговязого Джона. Главный герой – Джим – не привык видеть мужчину такой комплекции, как Джон, который суеился по палубе в непогоду. Инверсия «составное именное сказуемое и глагол связка перед подлежащим» заставляет обратить внимание читателя на отношение мальчика к увиденному, который был сильно удивлён.

Проведённый анализ показал, что в романе Р.Л. Стивенсона широко используется рассматриваемая модель инверсии «составное именное сказуемое перед подлежащим» для того, чтобы точнее охарактеризовать отношения между героями, описать их внутреннее состояние, а также подчеркнуть детали интерьера.

Литература

1. Ахманова О.С., Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
2. Апресян, Yu. D., New English Russian dictionary. Т.1 / под общ. ред. Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой. – М: Русский язык, 1993. – 832 с.
3. Galperin, I.R., English Stylistics. – М.: КРАСАНД, 2014. – 336 с.
4. Stevenson R.L., Treasure Island. – М.: АСТ, 2024. – 384 с.

Sklyarenko R. V., Shoshina A. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE BASIC MODEL OF STYLISTIC INVERSION (BASED ON THE NOVEL OF R.L. STEVENSON «TREASURE ISLAND»)

Abstract. The article deals with the main model of stylistic inversion, the model is «compound nominal predicate before the subject». The study, conducted on the basis of the novel R.L. Stevenson «Treasure Island», allows to identify the linguistic features of the stylistic device.

Keywords: stylistic device; word order; stylistic inversion; model of stylistic inversion; compound nominal predicate.

Солдатова Ю. С., Юмагулова Д. С.

Владимирский Филиал Приволжского исследовательского

медицинского университета, Россия

chvemejrong@gmail.com, diananohka.umka@gmail.com

НЕРЕГУЛЯРНЫЕ ФОРМЫ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА ЗАИМСТВОВАННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель: Костановская А. А., преподаватель

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема нерегулярных форм множественного числа имен существительных медицинской терминологии английского языка, заимствованных из латинского языка. Автор сравнивает способы образования множественного числа имен существительных повседневного употребления и заимствований из латинского языка. Делается вывод, что не все заимствованные слова используются в их оригинальных латинских формах множественного числа; многие из них имеют собственные, адаптированные к английскому языку вариации. Большинство этих слов встречается в текстах научного стиля, что подтверждает необходимость изучения нерегулярных форм для правильного понимания содержания таких текстов. Это позволяет лучше осознать как язык развивается и адаптируется, особенно в среде узко профессионального общения.

Ключевые слова: множественное число, заимствованные слова, неправильные формы, латынь

В англоязычной литературе медицинской направленности встречаются имена существительные в непривычной для нас форме множественного числа. В большинстве случаев эти имена существительные являются заимствованиями из латинского языка.

Если мы проанализируем лексический состав современного английского языка, мы обнаружим немало заимствований из латинского и древнегреческого языков. В процессе развития английского языка некоторые из них сохранили свою изначальную форму множественного числа. В нашей статье мы приведем примеры таких имен существительных.

Привычным для нас правилом образования множественного числа имен существительных в английском языке является прибавление окончания -s (в той или иной форме).

Например:

- Bench — benches
- Door — doors

- Leaf — leaves

Займствования же из латинского языка окончание -s не принимают. Рассмотрим следующие примеры [3] :

1. Окончание -a [ə] меняется на -ae [æ].

- Lamina ['læmɪnə] → laminae (тонкая пластинка; тонкий слой)

2. Окончание -um [əm] меняется на -a [ə]:

- Forum ['fɔ:rəm] → fora / forums (конференция, собрание, форум)

3. Окончание -us меняется на -i [aɪ], -era или -ora:

- Locus ['ləukəs] → loci (местоположение)

- Corpus ['kɔ:rpəs] → corpora ['kɔ:rpərə] (корпус, туловище)

Эти окончания ожидаемы, поскольку именно таким образом склоняются существительные 1 и 2 склонения во множественном числе именительного падежа.

Парадоксально то, что не все заимствования подчиняются этому правилу, но под влиянием разговорного узуса изменяются по общей схеме. [4]

Пример: слово **virus** — **viruses**(вирус-вирусы).

Как мы видим окончание -us в данном случае не поменялось на -i.

Также происходит и с некоторыми другими латинскими заимствованиями. [4] Пример:

- campus — campuses; • bonus — bonuses.

И хоть такие слова и существуют, но в обычных обстоятельствах люди чаще употребляю в речи их с привычным окончанием -s. Исконные же формы данных слов чаще применяются для написания научных статей или текстов.

Перед нами цитата со словом BACILLUS /bə'sɪləs/ – bacilli /bə'sɪlaɪ/ - бациллы в «Encyclopedia of life» [2]

«Bacilli is a class of Bacteria. There are 2233 species of Bacilli, in 239 genera and 15 families. It includes groups like Lactobacillales and Bacillales.»

Ещё один пример употребления заимствованных из латинского слов можно найти в справочнике и учебнике по биологии «Campbell Biology» [1, с.700]:

«Fungi are not only diverse and widespread but also essential for the well-being of most ecosystems».

где слово FUNGUS /'fʌŋgəs/ – fungi /'fʌŋgaɪ/, /'fʌŋdʒaɪ/ /'fʌŋgi:/ - грибы, также употребляется в виде своей заимствованной формы множественного числа.

Результаты нашего исследования можно представить следующим образом.

Всего нами было проанализировано — 71 слово, заимствованных из латинского и греческого языков.

Из них те, что меняют окончание **-a** [ə] на **-ae** [æ] — 7;

те, что меняют окончание **-um** [əm] на **-a** [ə] — 17;

те, что меняют окончание **-us** на **-i** [aɪ], **-era** или **-ora** — 21;

те, что меняют окончание **-is** [ɪs] на **-es** [i:z] — 10;

те, что меняют окончание **-ex**[eks] и **-ix**[iks] на **-ices**[ɪsi:z], **-x**[ks] на **-ces**[si:z] — 6;

те что меняют окончание **-on** [ən] на **-a**[ə] — 4;

те, у которых к окончанию **-ma** добавляется **-ta** — 6.

В заключении хотелось бы отметить любопытную особенность заимствованных слов. Несмотря на то, что они сохраняют окончания,присущие существительным 1 и 2 склонения латинского языка,читаются они,подчиняясь закономерностям современного английского языка.Эта особенность позволяет заимствованным терминам звучать более естественно для носителей английского, отражая адаптацию к его фонетическим структурам.Такое взаимопроникновение языков не является уникальным , этот конкретный феномен необходим для изучения учащимися для облегчения его понимания.

Литература

1. Campbell biology / Lisa Urry, Michael Cain, Steven Wasserman, Peter Minorsky, Jane Reece. /Description: Eleventh edition. /Hoboken : Pearson Higher Education, 2016.
2. Encyclopedia of life// URL: <https://eol.org/pages/7766>
3. English as a Second Language // URL:<https://languageadvisor.net/wp-content/uploads/2021/09/English-ESL-Curriculum-Guide.pdf>

IRREGULAR PLURAL FORMS OF BORROWED NOUNS IN ENGLISH

Scientific Supervisor: Kostanovskaya A. A., Lecturer

Abstract. The article examines the actual problem of irregular plural forms in the English language for words borrowed from Latin. The author analyzes how the plural is usually formed in English and compares it with Latin. It is concluded that not all loanwords are used in their original Latin plural forms; many of them have their own variations adapted to the English language. Most of these words are found mainly in scientific texts, which emphasizes the importance of understanding their correct use. This allows you to better understand how the language develops and adapts, especially in a professional environment.

Keywords: plural, loanwords, irregular forms, Latin

Фатеева Н.А.

*Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова
училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Россия*

fna2007@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПРАВОПИСАНИЯ МИЛИТАРИОНИМА «НОРМАНДИЯ – НЕМАН»: ДЕФИС ИЛИ ТИРЕ?

Аннотация. Статья посвящена проблеме правописания имён собственных военной сферы деятельности — милитарионимов. Внимание уделяется проблеме орфографического отображения одного милитарионима времён Великой Отечественной войны. Рассматриваются варианты его написания в различных словарных источниках, в связи с этим анализируется появление названия и его значение. Делается вывод о правописании милитарионима.

Ключевые слова: проприальная лексика; военная сфера деятельности; милитарионимы; правописание; дефис; тире.

Военная проприальная лексика на сегодняшний день один из самых мало изученных пластов лексики, несмотря на то что военная сфера деятельности — важнейшая из сфер в истории и современности. Ни одна работа на свете не поглощает человека так целиком, как работа войны [Симонов, 1989, с. 12]. Следовательно, и лексический материал — как проприальный, так и апеллятивный — должен вызывать интерес в области лингвистических исследований.

Стоит отметить, что в последнее время в области ономастических исследований появились работы, посвящённые военным именам собственным

(О. Попова и О. Соболева (2016); Е. Кургузова (2018, 2020); М. Ляпидовская (2023), Н. Родина (2021, 2024) и др.).

Обращение к именам собственным военной сферы деятельности — милитарионимам — вскрывает множество проблем, одной из которых является их графическое отображение, или правописание (см.: О. Фесенко, Н. Фатеева, 2025).

В данной работе мы обратимся к одному условному наименованию времён Великой Отечественной войны — «Нормандия — Неман». Проблема состоит в употреблении тире или дефиса, от чего зависит понимание онима, его семантика.

Прежде всего необходимо уточнить, чем отличаются дефис и тире.

Дефис и тире — это небуквенные графические знаки, выполняющие *разные функции*. Так, дефис — это *орфографический* знак, а тире — *пунктуационный*. Иными словами, дефис ставится *внутри слова*, а тире употребляется *в предложении* (между словами). Дефис — короткая чёрточка, тире — длинная. Дефис в вёрстке всегда набирается без пробелов. Тире в *подавляющем большинстве случаев* отбивается пробелами с обеих сторон [URL: Грамота]. Постановка этих знаков регламентирована правилами русской орфографии и пунктуации [Правила ..., 2009]. Таким образом, от выбора знака зависит, как воспринимать собственное название, — как одно слово или как синтаксическую конструкцию. Это важно для первичного, визуального, восприятия названия, когда неизвестно его энциклопедическое значение, когда знакомство с ним происходит в текстах различных дискурсов, где, как показывают наблюдения, отражается разное написание.

В «Правилах русской орфографии и пунктуации» под редакцией В.В. Лопатина закреплено дефисное написание имён собственных — существительных: «Пишутся через дефис названия, состоящие из двух частей, представляющие собой сочетание двух названий, напр.: Ильинское-Хованское, Спасское-Лутовиново, Орехово-Зуево, мыс Сердце-Камень, Садовая-Спаская улица» [Правила ..., 2009: «Орфография» §126]. Это правило относится к правописанию географических названий, других случаев дефисного написания

имён собственных — существительных не описано. Хотя милитарионим «Нормандия — Неман» имеет в своём составе топонимы, не является географическим названием и не может восприниматься таковым в силу его условности (на это указывает использование кавычек), но может восприниматься, если написано через дефис, как «название, состоящее из двух частей, представляющее собой сочетание двух (*равноправных* — Н.Ф.) названий».

Конструкция с использованием тире может расцениваться как предложение: «Тире ставится между подлежащим и сказуемым, выраженным существительным в именительном падеже (без связки), например: Дуб — дерево. Оптика — раздел физики». Но «это правило чаще всего применяется, когда сказуемым определяется *понятие*, выраженное подлежащим» [Правила ..., 2009: «Пунктуация», §164].

Также тире может выполнять соединительную функцию, в данном случае — при обозначении пространственных пределов [Правила ..., 2009: «Пунктуация», §19], и тогда значение милитарионима «Нормандия — Неман» можно понимать как *‘от Нормандии до Немана’*.

Прояснить ситуацию могут словари и энциклопедии. Мы обратились к шести отраслевым словарям и энциклопедиям, изданным в разные годы (1983, 1986, 2007, 1985), и к онлайн-словарям. В этих источниках также отображено разное написание, причём как в заголовках, так и внутри словарных статей. Так, в заголовках статей печатных источников 1983, 1985 и 1986 годов название написано с использованием тире, в онлайн источниках — через дефис, в издании 2007 года — тире без отбивки пробелов. Можно предположить, что составители словарей, не являясь специалистами в области лингвистики, не предали значения правописанию и сосредоточились на исторической важности названия, с другой же стороны, возможны нарушения правил набора и вёрстки.

Помочь решить проблему может энциклопедическая информация.

Данные онлайн-словарей и словаря 2007 года идентичны, и в них нет информации о происхождении названия [см.: ВЭС, 2007, с. 618; URL: Словарь1; Словарь2].

В словарях 1983 и 1986 годов сказано лишь, что «за отличия в боях при форсировании р. Неман полку было присвоено наименование **"Неманский"**» [ВЭС, 1983, с. 493; ВЭС, 1986, с. 492].

Наиболее полная информация о милитариониме и его происхождении представлена в энциклопедии «Великая Отечественная война 1941—1945»: «**"Нормандия — Неман"** — название французского истребительного авиаполка, действовавшего во время войны против немецко-фашистских войск на советско-германском фронте в 1943—45. <...> В конце ноября 1942 в г. Иваново началось формирование эскадрильи <...>. По желанию личного состава эскадрилье было присвоено **наименование "Нормандия"** (в честь французской провинции, наиболее пострадавшей от германской оккупации ([URL: БРЭ] — Н.Ф.) 5 июля 1943 на базе эскадрильи сформирован **1-й истребительный авиаполк "Нормандия"**. <...> Полк участвовал в Курской битве 1943, Белорусской операции 1944, за боевые заслуги и мужество в период боёв при форсировании **р. Неман полку присвоено почётное наименование "Неманский"**, и он стал называться **"Нормандия — Неман"**. <...>» [ЭВОВ, 1986, с. 495].

Энциклопедическая информация проясняет ситуацию с возникновением милитарионима, но не позволяет дать точного ответа на вопрос о его правописании, к тому же внутри словарных статей всех шести источников встречаются самые разные варианты написания: *«Нормандия — Неман»*, *«Нормандия-Неман»*, *«Нормандия—Неман»* *«Нормандия - Неман»*.

Варианты *«Нормандия—Неман»* (тире без отбивки пробелов) и *«Нормандия - Неман»* (дефис с отбивкой пробелов), скорее всего, являются ошибочными, т.е. допущены неточности при наборе, так как тире без отбивки пробелов по техническим правилам набора употребляется «в качестве знака

интервала значений между числами в цифровой форме» [Справочник ..., 2009, п. 6.1.5], дефис пробелами не отделяется.

Итак, вопрос о постановке орфографического или пунктуационного знака в милитариониме «Нормандия — Неман» остаётся открытым.

На наш взгляд, «Нормандия — Неман» — это синтаксическая конструкция со значением *‘от Нормандии до Немана’*, так как первичное наименование мотивировано названием французской территории (Нормандия), это отправная точка славной истории полка, далее — полк прошёл героический путь до реки Неман и там за боевые заслуги получил наивысшее признание — был удостоен почётного наименования, присвоенного «по названию <...> места, с которым связаны наиболее значительные события боевой деятельности воинского формирования» [ВЭС, 1986, с. 583]. Название этого «места» (Неман) вошло в итоговый вариант милитарионима.

Таким образом, в результате анализа мы пришли к мнению, что милитарионим времён Великой Отечественной войны «Нормандия — Неман» представляет собой синтаксическую конструкцию со значением *‘от Нормандии до Немана’*, поэтому на письме она должно отображаться с использованием тире.

Если рассматривать проблему правописания милитарионимов шире, то считаем, что вопрос требует глубочайшего анализа, результаты которого приведут к исчерпывающим решениям. Итогом разносторонних исследований этой проблемы должны стать словари милитарионимов разных военных событий.

Литература

1. Большая российская энциклопедия (2004—2017) [Электронный ресурс]: Режим доступа URL: https://old.bigenc.ru/military_science/text/2671745 (БРЭ) (дата обращения 04.11.2025).
2. Великая Отечественная война 1941—1945: энциклопедия. — / Гл. ред. М.М. Козлов. Редколлегия: Ю.Я. Барабаш, П.А. Жилин (зам. гл. ред.), В.И. Канатов (отв. секретарь) и др. — М.: Сов энциклопедия, 1985. — 832 с. (ЭВОВ, 1985)
3. Военный энциклопедический словарь / Пред. Гл. ред. комиссии Н.В. Огарков. — М.: Воениздат, 1983. — 863 с. (ВЭС, 1983)
4. Военный энциклопедический словарь / Пред. Гл. ред. комиссии С.Ф. Ахромеев. Изд. 2. — М.: Воениздат, 1986. — 863 с. (ВЭС, 1986)

5. Военный энциклопедический словарь // Министерство обороны Российской Федерации: Энциклопедии. [Электронный ресурс]: Режим доступа URL: <https://encyclopedia.old.mil.ru/encyclopedia/dictionary/list.htm> (ВЭС1) (дата обращения 02.07.2025).
6. Военный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: Режим доступа URL: <https://1564.slovaronline.com> (ВЭС2) (дата обращения 02.07.2025).
7. Военный энциклопедический словарь. — М.: Эксмо, 2007. — 1024 с. (ВЭС, 2007)
8. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В.В. Лопатина. — М: АСТ, 2009 — 432 с. // Справочно-информационный портал «Грамота.ру» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://gramota.ru> (дата обращения 31.10.2025).
9. Симонов К.М. Живые и мёртвые: Роман в трёх книгах. Книга 2: Солдатами не рождаются. — М.: Худож. лит., 1989. — 735 с.
10. Справочник издателя и автора: Редакционно-изд. оформление издания / Аркадий Мильчин и Людмила Чельцова. — 3 изд., испр. и доп. — М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2009. — 1084 с.
11. Справочно-информационный портал «Грамота.ру» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://gramota.ru> (дата обращения 31.10.2025).

Fateeva N.A.

Tyumen Higher Military Engineering Command School of the Order of Kutuzov named after
Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov, Russia

Abstract. This article examines the spelling of military proper names – militarionims. It focuses on the orthographic rendering of one militarionim from the Great Patriotic War. Its spelling variations in various dictionary sources are examined, and the origins of the name and its meaning are analyzed. A conclusion is drawn regarding the spelling of the militarionim.

Keywords: proprialic vocabulary; military sphere of activity; militaronyms; spelling; hyphen; dash.

Филимонова Я. Н., Габдрахманова А. С.

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Россия

yana.filimonova.2004@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ СЬЮЗЕН КОЛЛИНЗ «БАЛЛАДА О ЗМЕЯХ И ПЕВЧИХ ПТИЦАХ»

Аннотация. В статье рассматриваются лингвистические и переводческие особенности неологизмов в художественном тексте на материале романа Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах». Автор опирается на гипотезу о том, что неологизмы в антиутопическом произведении являются не только номинативными единицами, но и ключевыми элементами, формирующими художественный мир, идеологию и стилистику текста. Методологической основой работы выступает сопоставительный анализ оригинальных неологизмов и их переводческих соответствий, позволяющий выявить и систематизировать применяемые стратегии — калькирование, транскрипцию, функциональную замену и описательный перевод. Заключительным этапом работы является оценка адекватности и функциональной эквивалентности переводческих решений с позиции переводчика-лингвиста, доказывающая, что успешный перевод авторских неологизмов требует комплексного подхода, сочетающего формальные стратегии с глубокой интерпретацией авторского замысла.

Ключевые слова: неологизмы, переводоведение, художественный перевод, окказионализмы, стратегии перевода, функциональная эквивалентность, антиутопия, Сьюзен Коллинз.

Неологизм — это не просто новое слово. Это сложный, многомерный феномен языковой эволюции, одновременно являющийся продуктом внутренней динамики языка и серьёзным вызовом для переводоведения. С лингвистической точки зрения, неологизм — это лексическая единица, возникающая в результате номинации нового социального, технологического или культурного феномена, либо в результате семантической трансформации уже существующего слова, которое приобретает новое, ранее не зафиксированное значение. В отличие от терминов, которые входят в систему через стандартизацию, неологизм зарождается в живом речевом потоке — как отклик на потребность в точной, выразительной, иногда провокационной номинации.

Он рождается не случайно: как реакция на новые реалии (цифровизация, биотехнологии, социальные движения), как результат языковой игры (внутриязыковой или межъязыковой), или как художественный акт автора, стремящегося расширить границы языкового выражения. В литературном тексте неологизм перестаёт быть просто лексическим нововведением — он становится семиотическим носителем смысла, выполняющим номинативную, стилистическую, эмоциональную и даже сюжетообразующую функцию. Его отсутствие в словарях — не недостаток, а признак его живости.

Для переводчика неологизм представляет собой наиболее острую форму языковой неоднозначности. Поскольку в языке перевода на момент перевода не существует устоявшегося эквивалента, переводчик сталкивается с дилеммой: сохранить инородность и рискнуть непониманием, или адаптировать — и потерять авторский замысел. Эта дилемма особенно остра в художественной прозе, где неологизм часто является ключевым элементом авторской стилистики, отражением мировоззрения персонажа или критикой общества.

Сложность перевода неологизмов обусловлена их неоднородностью. В лингвистике принято выделять несколько типов неологизмов: 1) лексические неологизмы, созданные по продуктивным словообразовательным моделям; 2) семантические неологизмы, когда уже за существующим словом закрепляется новое значение; 3) окказионализмы (авторские неологизмы), это слова, созданные автором для решения конкретной художественной задачи.

Для решения этой проблемы в переводоведении сформировался многоуровневый арсенал стратегий, которые не являются взаимоисключающими, а образуют динамическую систему выбора. В классической модели, предложенной Н.Н. Шамшевой и развитой в работах Ю.Д. Апресяна, выделяют две основные парадигмы:

-Иностранализация (*foreignization*) - сохранение языковой и культурной «чуждости» неологизма;

-Доместикация (*domestication*) — адаптация к нормам языка перевода, с целью обеспечения читаемости и естественности.

Одной из наиболее распространенных тактик является калькирование — это пословный перевод компонентов неологизма. Показательным примером творческого подхода является перевод слова «*minders*» (от английского «*to mind*» — присматривать) из романа Джорджа Оруэлла «1984» как «мысле-стражи». Переводчик не пошел по пути транскрипции («майндэры»), которая была бы бессмысленной для русского читателя, а создал мощный и понятный окказионализм, сочетающий калькирование («*mind*» → «мысле»). Этот прием эффективен, когда структура исходного слова прозрачна и может быть воспроизведена. Другой ключевой стратегией является транслитерация и транскрипция — прямое заимствование звуковой или графической формы слова. К примеру, как упомянуто в статье, переводчица А. Харченко применила транскрипцию для передачи названий существ и предметов из мира Бардуга, а именно: «*volcra*» — «волькра» (существа, питающиеся человеческой плотью), «*corporalnik*» — «корпориа́л» (существа, управляющие людьми). В данной ситуации сохранение оригинального звучания работает на погружение читателя в иной мир автора

Этот метод часто используется для передачи новых терминов, названий или культурных феноменов. В тех случаях, когда ни калькирование, ни заимствование не способны адекватно передать смысл, переводчик может использовать описательный перевод или перифраз. В этом случае вместо одного слова используется целое словосочетание или предложение, объясняющее значение неологизма. Наиболее сложной задачей является перевод авторских неологизмов, их главная особенность – полная зависимость от контекста. Для номинативных неологизмов, вводящих новые понятия, часто применяются транскрипция или калькирование, чтобы создать эффект загадочности.

Таким образом, перевод неологизмов – это всегда сложный и контекстозависимый процесс. Он требует от переводчика не только глубоких знаний языка и владения всеми стратегиями перевода, но и развитого «чутья», способности к интерпретации и творческому воссозданию задуманного автором.

Роман Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах», являясь приквелом знаменитой трилогии «Голодные игры», погружает читателя в мир Панема за несколько десятилетий до основных событий. Этот мир, с его уникальной политической системой, технологиями и культурой, насыщен яркими и необычными неологизмами, которые представляют собой значительную трудность для переводчика. Анализ перевода, изданного для русской аудитории, позволяет выявить весь спектр стратегий перевода – от транскрипции и калькирования до смыслового перевода и описательной замены.

Одной из центральных категорий неологизмов являются термины, связанные с политическим устройством и социальными институтами Панема. К примеру, ключевой концепт «*the reaping*» переведен как «жатва», но не в прямом смысле сбора урожая, а как сбор жизней. Русский эквивалент полностью передает эту зловещую двусмысленность, будучи устоявшимся и узнаваемым в рамках всей серии книг. Аналогично, название «*the hunger games*» передается как «Голодные игры», что является прямым

калькированием, эффективно закрепляя за собой ассоциацию с чем-то жестоким, тем самым образуя неологизм, описывающий нечто истерзывающее и сложное.

Технологические неологизмы часто переводятся через описательные или функциональные аналоги. Ключевой предмет – «*holo*» (аппарат для связи) - передается как «голо-проектор» или просто «голо» («*holo*» - этот пример является неологизмом в мире Сьюзен Коллинз, так как слово отражает, что технологии стали настолько обыденными, что для них появилось кратное название, «Голо-проектор» - это переводческий неологизм, имеющий то же значение, как окказионализм Сьюзен Коллинз, созданный для адекватной передачи этого понятия). Переводчик сочетает транскрибирование корня «-голо-» с добавлением уточняющего слова «проектор», что делает термин понятным для читателя, сразу давая представление о функции устройства. Например «*a holo of dr.gaul*» становится «голо-проекцией доктора Голод».

Огромное поле для творчества переводчика представляют собой «игровые» неологизмы, связанные с действиями на арене. Таким образом глагол «*to morph*» (в переводе изменять форму, трансформироваться) передан как «трансформироваться». Это прямой словарный эквивалент, который хорошо вписывается в научно-фантастический контекст. В Панеме глагол «*to morph*» — это не просто измениться. Это способность создателей Игр дистанционно менять арены, создавая новые угрозы, ловушки и меняя условия выживания трибутов в реальном времени.

Название ядовитого тумана «*the poison fog*» переведено буквально, хотя это калькирование, оно идеально передает суть угрозы. Неологизм означает приближение опасности. Другой пример – «*tracker jaker*» (гибрид осы и средства слежения). Переводчик сохраняет оригинальную структуру, но адаптирует ее: «жнец-жак» (отсылка к смертоносности). Это сложное слово, которое, как и оригинал, звучит угрожающе. Неологизм обозначает средство слежения, которое несет смертельную опасность для трибутов [18].

Одной из самых больших трудностей являются имена собственные и названия, которые несут смысловую нагрузку. Фамилия антагониста,

«*dr.gaul*», созвучна со словом «*gall*» (желчь, раздражение, злоба). Переводчик избирает вариант «доктор Голод», который хотя и не является фонетической точной копией, но прекрасно передает суть персонажа – его жестокость, цинизм и связь с системой «Голодных игр».

Концепт «*a sponsor gift*» (подарок от спонсора, падающий с неба на арену) передан не как «подарок спонсора», а «дар», как символ спасения жизни. Слово «дар» в русском языке имеет более возвышенное, почти сакральное значение, что хорошо подчеркивает значимость этого события для трибутов. В Панеме «спонсор» платит за то, чтобы послать голодающему подростку яд или нож, чтобы тот мог убить другого. Такой перевод не только точен, но и эмоционально усиливает ключевую тему текста — хрупкость человеческой жизни в условиях тотального контроля.

Оценка адекватности перевода неологизмов, особенно в таком сложном художественном мире, как вселенная Сьюзен Коллинз, требует от переводчика-лингвиста комплексного подхода, выходящего за рамки простого поиска словарных эквивалентов. Адекватность в данном контексте подразумевает не только семантическую точность, но и сохранение прагматического воздействия, культурно обусловленных коннотаций и интеграцию в целостную художественную систему произведения.

Здесь на первый план выходит адекватность как критерий второго порядка, оценивающий семантическую глубину, стилистическую окраску и, что крайне важно, прагматическое воздействие.

Неологизмы Сьюзен Коллинз – это не просто названия, это концентрированные идеи, несущие на себе отпечаток идеологии, истории и социального устройства Панема. Поэтому функциональная эквивалентность переводческих решений достигается не буквальным калькированием или транскрипцией, а тщательным подбором таких лексических единиц в языке перевода, которые, сохраняя смысловое ядро, одновременно воспроизводят аналогичное эмоциональное, образное и идеологическое воздействие на читателя, то есть демонстрируют высшую степень адекватности [1].

Имя главного антагониста, «*Dr. Gaul*», является блестящим примером достижения функциональной эквивалентности через трансформацию. Фонетический оригинал созвучен со словом «*gal*». Переводчик, отказываясь от прямого звукового соответствия выбирает «Доктор Голод». Это решение является адекватным высшей степени, так как оно не просто передает негативную коннотацию, а напрямую связывает персонажа с центральным концептом всей саги – «Голодными играми», подчеркивая его роль как «архитектора» страданий.

Аналогичен и перевод «*The Capitol*» как «Капитолий» с заглавной буквы является адекватным, так как закрепляет за словом статус имени собственного, отсылая при этом к историческому римскому Капитолию – символу праведной власти и империи, но в вселенной Коллинз оно приобретает противоположное значение.

«*A propo*» — это окказионализм, сокращение от термина «*Propaganda Broadcast*», который использовался в саге, означает акт свободы. Автор берет реальное слово и создает из него емкий авторский неологизм.

Более сложным случаем является термин «*peacekeepers*». Дословный перевод – «миротворцы» в русском языке имеет сильную положительную коннотацию, связанную с людьми, несущими пользу государству или стране, но в романе этот термин приобретает совершенно противоположное значение. В переводе на русский язык был выбран перевод «Мирные стражи», который лишен позитивных ассоциаций и передает их роль как надзирателей, как тех, кто «поддерживает» мир через подавление и террор.

Центральным неологизмом-концептом, пронизывающим весь роман и задающим тон тоталитарной системе, является «*the covey*». Этот термин, производный от слова «*covey*», обозначает небольшую группу странствующих музыкантов, к которой принадлежит главная героиня, Люси Грей Бэйрд. Прямой перевод как «стайка» или «группка» был бы поверхностным эквивалентом, но абсолютно неадекватен с стилистической и прагматической точки зрения, поэтому был создан переводческий неологизм «пташки». С лингвистической точки зрения, это блестящий функциональный эквивалент.

Слово «пташки» сохраняет неологизм авторской задумки, наделяет его принципиально иной коннотацией.

Сопоставительный анализ демонстрирует, что переводчик русскоязычного издания «Баллады о змеях и певчих птицах» применяет гибкий и продуманный подход. Стратегия выбирается в зависимости от типа неологизма: для имен собственных и устоявшихся терминов серии используется транскрипция и калькирование, для технологических и игровых понятий – функциональные аналоги и описательный перевод, для смыслонасыщенных имен – творческая трансформация. В большинстве случаев переводческие решения можно признать эффективными. Они обеспечивают аутентичное восприятие мира Панема, сохраняя его уникальную атмосферу и делая сложные концепции доступными для русскоязычного читателя.

Русскоязычная версия «Баллада о змеях и певчих птицах» представляет собой высококачественный, профессиональный перевод, который демонстрируя глубокое понимание исходного материала и владение широким арсеналом переводческих стратегий, успешно решает свою главную задачу, а именно обеспечивает функциональную эквивалентность, позволяя читателю полностью погрузиться в сложный и политически насыщенный мир Панема, пережить его историю с интенсивностью, сопоставимой с восприятием оригинала.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило идею о том, что успешный перевод неологизмов в художественном тексте, особенно в жанре антиутопии, требует комплексного подхода, сочетающего стратегии перевода с творческой интерпретацией.

Литература

1. Алиева П. М. Лингвистические свойства авторских неологизмов в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №5-1 (59).
2. Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка. English Lexicology : учебник и практикум для вузов / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. — 8-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. 196 с.
3. Вендина, Т. И. Лингвистика : учебник для среднего профессионального образования / Т. И. Вендина. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. 333 с.

4. Гаджиева А. Р. Авторские неологизмы в современной художественной литературе // Научные междисциплинарные исследования. 2021. №5.
5. Гвишиани, Н. Б. Современный английский язык: лексикология : учебник для вузов / Н. Б. Гвишиани. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. 266 с.
6. Громова Е. Н., Засецкова Е. Н. Передача авторских неологизмов при переводе художественного текста // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. №2 (102).
7. Лингвопоэтика и художественный текст : учебник для вузов / под редакцией С. М. Колесниковой. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 223 с. — (Высшее образование).
8. Минаева, Л. В. Лексикология и лексикография английского языка. English Lexicology and Lexicography : учебник для вузов / Л. В. Минаева. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. 202 с.
9. Мошкович Вера Викторовна Оценка качества перевода и использование адекватности и эквивалентности как критериев оценки качества перевода // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. №10.
10. Погорелая, Л. Е. Передача имен собственных в переводе произведения Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах» / Л. Е. Погорелая, Л. В. Никитинская. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 2 (501). — С. 58-61.
11. Раренко М. Б. Адекватность перевода // Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник. 2010. №2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adekvatnost-perevoda> (дата обращения: 04.12.2025).
13. Тельпов Р. Е. Семантические неологизмы и окказионализмы: проблема сохранения стилистического эффекта при переводе // МНКО. 2017. №2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskie-neologizmy-i-okkazionalizmy-problema-sohraneniya-stilisticheskogo-effekta-pri-perevode> (дата обращения: 04.12.2025).
14. Тененёва Н. В., Тененёва И. В. Терминологические неологизмы: критерии выбора переводческой стратегии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №11-2 (65).
15. Язык художественной литературы : учебник для вузов / под редакцией С. М. Колесниковой. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. 241 с.
12. Collins Suzanne, The Ballad of Songbirds and Snakes – 2020.

Filimonova Y.N., Gabdrakhmanova A.S.

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov , Russia

PECULIARITIES OF TRANSLATING NEOLOGISMS BASED ON SUZANNE COLLINS'S NOVEL "THE BALLAD OF SONGBIRDS AND SNAKES"

Abstract/ The article examines the linguistic and translation peculiarities of neologisms in a literary text, using Suzanne Collins's novel "The Ballad of Songbirds and Snakes" as the source material. The author proceeds from the hypothesis that neologisms in a dystopian work are not only nominative units but also key elements that shape the fictional world, ideology, and stylistics of the text. The methodological basis of the work is a comparative analysis of the original neologisms and their translation equivalents, which allows for identifying and systematizing the applied strategies — calquing, transcription, functional substitution, and descriptive translation. The final stage of the work involves an assessment of the adequacy and functional equivalence of the translation solutions from the standpoint of a translator-linguist, proving that a successful translation of authorial neologisms requires a comprehensive approach combining formal strategies with a deep interpretation of the author's intent.

Keywords: neologisms, translation studies, literary translation, nonce words, translation strategies, functional equivalence, dystopia, Suzanne Collins.

CALQUING AS A MECHANISM OF MODERN TERMINOLOGICAL ENRICHMENT

Abstract. This article deals with the intensification of terminological migration and the rapid enrichment of the international terminology. The article highlights the vital role of technological innovations in term formation. Transformations in social life, politics, and culture are also analysed as factors leading to developmental directions of society and terminological enrichment. The role of “political correctness” is mentioned as a main trend reflecting the development. Various types of terms that are calqued to the Azerbaijani language are analyzed in this article.

Keywords: calquing; terms; innovative technologies; modernization; integration

The lexical tier of any language reflects the influence of its history, the developmental pathway, the expansion policy, political-economic alliances, relevant neighbouring relations, and other influential factors. From this perspective, it can be stated with certainty that the lexical tiers of the Azerbaijani and English languages, especially the investigation of terminological systems, are not restricted to studying the information about the linguistic systems of the mentioned languages. Such research enables the conceptualization of a general view about the scope of activities such as the modern economy, political priorities, scientific development, and cultural position of native societies.

Rapid development in various fields of science and technology has resulted in the acquisition of many new terminological terms. In other words, the intensification of terminological migration, the rapid enrichment of the international terminology with new inventories based on scientific-technical progress, inevitably increased the intensity of the calquing process. According to linguistic research, “*Calques are words or expressions structured in accordance with the model of words or phrases of another language to achieve accurate translation of their components with the appropriate words and phrases of the native language*” [Sadiqova, 2002, p.104]. Among the problems associated with the process of calquing, theoretical issues concerning the perception of the calquing process, both with translation and assimilation, are particularly distinguished. As the French translation theorist E. Cary noted: “*The notion of translation is indeed very complex, not only because, in*

our time, it has acquired this surprising variety, but also because it has constantly varied over the centuries” [Гарбовский, 2004, p.113]. In this sense, it is completely wrong to equate the calque, which reflects the literal translation, with the monumental and multifaceted art of translation. The calque is (as it were), part of the “whole” [Основные понятия переводоведения, 2010]. “Calquing is the literal (word by word) translation, which enables “transformation” of the translation of realia into language as long as their meaning is completely retained. The objective of the translation is a comprehensible transformation of information from one language into another. In this case, not only the calque but also explication, that is, explanatory-descriptive translation and free translation options can be applied. For example, the terms acquired through descriptive translation include **predatory competition** – конкуренция, направленная на устранение конкурентов; **loan ratio** – отношение основной суммы кредита к заемной стоимости собственности [Семина, 2013, p.71] etc. can be given as example.

Advancements in terms of science and technology lead to the emergence of a new world philosophy and a new world economic order as its logical continuation, rendering the formation of a new terminological inventory inevitable. In this sense, the recent introduction of numerous terms into the Azerbaijan language through calquing should be considered an inherent part of these processes. For example, the scope of use of the term **human capital** – insan kapitalı (Человеческий капитал) directly demonstrates the high frequency of its use in various fields: scientific, political, economic, media discourses, as well as the English language. The terms **artificial intelligence**, **nanotechnology**, and **cloud computing** are examples of the new terminology that demonstrate global innovations.

Transformations in social life, politics, and culture also lead to developmental directions of society and terminological enrichment. In other words, among the facts of modern terminological acquisition, it is mentioned that “political correctness” is one of the main trends reflecting the enrichment through the method of calquing.

It is known that the main moral-ethical and ideological-social doctrine of modern world civilization, considered as the postmodern era, refers to tolerance and pluralism of ideas.

As noted in the “Dictionary of New Words and Concepts of the English Language”, the formation of the concept of “political correctness is associated with the emergence of ideas of cultural pluralism. The dictionary further states that political correctness refers to a new ideology that includes “recognition of the achievements of all ethnic and sexual minorities in social and political life, as well as their rights to proportional representation in the field of culture and arts” [Острoux, 1998]. As a result, the concepts and terms that were used frequently before are being replaced with their euphemistic alternatives. For example, **physically challenged** - *fiziki qüsurlu* (физически ограниченный), **mentally challenged** - *əqli qüsurlu* (с ограниченными умственными возможностями), **financially challenged** - *maddi problem olan* (финансово затрудненный), **children with learning difficulties** // **children with learning disabilities** - *öyrənmə çətinliyi olan uşaqlar* (дети с трудностями в обучении), **developmentally inconvenienced** - *inkişaf geriliyi* (с нарушениями развития), **cerebrally challenged** - *əqli qüsurlu* (с особенностями умственного развития), **increasingly distracted** - *diqqət dağınıqlığı* (рассеянность внимания), **housekeeper** - *təmizlikçi* (домработница), **hairstylist** - *saç ustası* (парикмахер), **beautician** - *kosmetoloq* (косметолог), etc.

One of the outstanding philosophers of the 20th century, G.P.Grice, in his “Theory of Implicatures,” regarded instructions (directions) such as “Be polite” as conventional implicatures, that is, “a connection between what was said and what was implied.” According to the scientist, politeness is shown in the speech process and verbal communication. It is regulated by ethical and moral norms in society and is based on respect and a positive evaluation of the counterpart’s personality [Грайс, 1985].

In a profound sense, the trend of “political correctness” is nothing more than a real manifestation of postmodernist philosophy. From this point of view, the language system, which reflects the changes taking place in society, especially its dynamic level, the lexical layers are enriched by this tendency.

The study of political correctness and the new generation of terminological systems that formed on its basis also provides us with a condition to trace the chronology of changes that human cognition has undergone over the past two

centuries. It is no coincidence that the main slogan of the ideology of political correctness is the approach “**Watch What You Say,**” and this approach itself is intended to smooth out “sharp edges” in political and social life [Урманова, 2014].

Political correctness and its terminological inventory guard human dignity and seriously contribute to achieving consensus between groups with core conflicts. For example, the terminological transition **Negro** → **Black** → **African-American**, observed in American English throughout the XX century, serves not only the purpose of protecting the dignity of African Americans. These transitions were also aimed at reducing the “tension” of racial conflict, which was particularly escalated in the mid-twentieth century.

Among the other factors contributing to the improvement of the modern terminological system, digital platforms can be highlighted, which have become a powerful source of information throughout the world. For instance, **operating system** “əməliyyat sistemi” (операционная система), **electronic mail** “elektron poçt” (электронная почта), **electronic government** “elektron hökumət” (электронное правительство), etc, term-word combinations can be cited as examples.

Many new terms (mainly in English, the leading language of globalisation) have been incorporated into the various spheres of life and activities related to the process of calque, which is systematically activated by linguistic, social, cultural, and technological factors. Globalisation, scientific advancement, political and economic integration, platform approach, etc., make terminological unification inevitable.

References

1. Sadıqova S.A. Azərbaycan dili terminologiyasının nəzəri problemləri, Bakı, Elm, 2002, 230 s.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. М.: Изд-во Моск.ун-та, 2004. - 544 с.
3. Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник; Отв. редактор канд. филол. наук Паренко М.Б. – М.: ИНИОН РАН, 2010, 260 с.
4. Семина М.Ю. Способы перевода без эквивалентной лексики с английского языка на русский в текстах экономической тематики // Rhema. Рема, 2013, №4. - С. 67-71.
5. Остроух А.В. Политическая корректность в США: культурологический аспект проблемы: Дис. канд. филол. наук. М., 1998. - 179 с.
6. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 16: Лингвистическая прагматика. М., 1985. - С.222-223.

7. Урманова, Л. Э. Политическая корректность в англо-русском и русско-английском переводе // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III Междунар. науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2014. – С. 150-155.

Haziyeva A. S.

*Azerbaijan University of Architecture and Construction,
Baku, Azerbaijan*

КАЛЬКИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ СОВРЕМЕННОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ОБОГАЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается интенсификация терминологической миграции и стремительное обогащение международной терминологии. Подчеркивается важная роль технологических инноваций в терминообразовании. Трансформации в общественной жизни, политике и культуре анализируются как факторы, обуславливающие направления развития общества и обогащение терминологии. Отмечается роль «политической корректности» как основной тенденции, отражающей это развитие. В статье анализируются различные типы терминов, калькируемых на азербайджанский язык.

Ключевые слова: калькирование; термины; инновационные технологии; модернизация

Цыцулина А. А., Беляева А. И.

Владимирский государственный университет

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

Alinacyculina86@gmail.com

ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МУЛЬТФИЛЬМЕ “SHREK”

Аннотация. В данной статье рассматривается классификация фразовых глаголов, их определение, роль фразовых глаголов в английской речи, а также роль фразовых глаголов в формировании образов героев в англоязычном мультфильме “Shrek”.

Ключевые слова: фразовые глаголы, английский язык, классификация, разговорная речь, характеристика персонажей, мультфильм.

Фразовые глаголы представляют собой одновременно удивительную и непростую особенность языка. Они состоят из глагола и одной или нескольких частиц (предлогов или наречий). Они являются устойчивыми и имеют собственное значение, часто не связанное с исходным смыслом глагола. Например, глагол «look» в сочетании с различными предлогами – look for (искать), look forward to (ждать с нетерпением), look out (выглядывать) - может иметь совершенно другое значение, не всегда логически вытекающее из исходного смысла.

Часто фразовые глаголы употребляются в разговорной речи, их можно встретить в фильмах, сериалах, песнях и мультфильмах, где они помогают лучше понять эмоциональную окраску, характер персонажей. Они наглядно демонстрируют использование языка в различных жизненных ситуациях во всем его разнообразие, они буквально позволяют увидеть язык в действии, что делает их идеальным инструментом для изучения сложных языковых понятий, таких как фразовые глаголы.

Фразовые глаголы отличаются друг от друга. В английском языке нет четкой классификации фразовых глаголов, однако многие лингвисты писали о них в своих работах. Григорьев С.В. выделяет, что в состав фразового глагола, кроме обычного часто употребительного глагола (to take, to put, to make и др.) может входить либо один компонент (послелог), либо несколько. В свою очередь послелог может занимать различное место в предложении, Григорьев С.В. называет их отделяемые, но существуют и неотделяемые. Он также отмечает переходность и непереходность глаголов.

А.Р. Заболотская рассматривает глаголы и с точки зрения семантики, таким образом, она выделяет *композиционные*, значение которых можно понять по переводу компонентов фразового глагола, например, “come in” – «входить», “run off” – «убежать» и *некомпозиционные*, значение которых отличается от значений отдельных компонентов, например “break in” – «вмешиваться», “fall out” – «поссориться».

Н.А. Бохач также основным отличием фразовых глаголов друг от друга видит в наличии идиоматического значения всего фразового глагола со значением его компонентов.

Фразовые глаголы играют ключевую роль в разговорной речи. Именно они делают речь более естественной и выразительной. Без них сложно представить «живой» диалог. Они лучше передают эмоциональную окраску, чем нейтральные глаголы. Носители языка часто используют фразовые глаголы вместо их формальных синонимов. В фильмах и мультфильмах фразовые глаголы помогают раскрыть персонажей, их характер, социальный статус и настроение.

Так, например, в мультфильме «Shrek»(2001) киностудии DreamWorks Animation главные герои, часто используют фразовые глаголы в своих высказываниях.

Шрек - огромный зеленый огр, который живет изолированно ото всех на болоте. Он привык, что люди боятся его. Шрек живет один и, кажется, что он любит одиночество, ему не нужны друзья и семья. Единственное, чего он желает – это болото, где он может быть собой. Его характер ярко прослеживается в его речи, а именно во фразовых глаголах, которые он употребляет. Например, в обращение к другим, он использует такие фразовые глаголы как: “*run away*” в значение « держаться подальше “*Stay out*” и “*Get out*” в значение «убираться, держаться подальше “*Get you all off my land*» «Вышвырну из моих владений» и другие.

Другой главный персонаж мультфильма “Shrek” – это Осел. Он является полной противоположностью Шрека. Осел жизнерадостный, общительный и гиперактивный, а также он любит петь, что раздражает Шрека. Фразовые глаголы, которые он употребляет, также отражают его черты характера. Например, “*Please don’t turn me in*” – в значение « не отдавайте меня» или «*Stick with you*» -«оставаться с тобой», эти фразовые глаголы показывают его нежелание оставаться в одиночестве, ему нужна компания, кто-то с кем можно поговорить. Обращаясь к Шреку, он говорит: “*We can stay up and tell each other stories*”, что демонстрирует его желание в общение и активности даже ночью.

Таким образом, рассмотрев примеры использования фразовых глаголов персонажами мультфильма, можно сказать, что они действительно часто встречаются в разговорной речи и играют важную роль в формировании образов героев. Фразовые глаголы позволяют лучше понять характер персонажей, их настроение и эмоции.

Литература

1. Бохач О. В. Английские фразовые глаголы как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1 курса языкового вуза // CyberLeninka. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-frazovye-glagoly-kak-sredstvo-razvitiya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-1-kursa-yazykovogo-vuza/viewer> (дата обращения: 23.10.2025).
2. Виноградова Д. С. Фразовые глаголы в современном английском языке: терминология, особенности, классификация // CyberLeninka. – 2018. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/frazovye-glagoly-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-terminologiya-osobennosti-klassifikatsiya/viewer> (дата обращения: 18.10.2025).

3. Григорьев С. Е. Фразовые глаголы: Учебно-справочное пособие. – СПб.: КАРО, 2003 – 138 с.

4. Заболотская А.Р. Изучение структурно-семантических и грамматических особенностей фразовых глаголов английского языка студентами неязыковых специальностей // CyberLeninka. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-strukturno-semanticheskikh-i-grammaticheskikh-osobennostey-frazovyh-glagolov-angliyskogo-yazyka-studentami-neyazykovykh/viewer> (дата обращения: 23.10.2025).

5. Кобрина Н. А., Болдырев Н.Н. Современный английский язык: Теоретический курс грамматики. –М.: Высшая школа, 2007. - 368 с.

6. Пирсолл Смит Л. Слова и идиомы / Words and Idioms. – Лондон: Faber and Faber, 1925. – 312 с.

7. Поуви Дж. Английские фразовые глаголы и их употребление. – М.: Грамма, 1990. – 176 с.

8. Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 19.10.2025).

9. InOriginal. – URL: <https://inoriginal.net/> (дата обращения: 19.10.2025).

Tsytsulina A. A., Belyaeva A. I.

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

PHRASAL VERBS AS A MEANS OF LINGUISTIC CHARACTERIZATION OF CHARACTERS IN THE ENGLISH-LANGUAGE ANIMATED FILM “SHREK”

Abstract. This article examines the classification of phrasal verbs, their definition, role in English speech, as well as the role of phrasal verbs in shaping the characters in the English-language animated film “Shrek”.

Keywords: phrasal verbs, English language, classification, colloquial speech, character portrayal, animated film.

Чвикалова А. В.

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

alenachvi@yandex.ru

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЕМ ЛОКАЛИЗАЦИИ ИМЕН НЕКОТОРЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ “OVERWATCH 2”

Научный руководитель: Мелех Н. Н., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность локализации компьютерных игр в современном мире. Обсуждается роль транслитерации как основного приема локализации имен собственных некоторых персонажей фантазийного мира Overwatch 2. Приводятся конкретные примеры из игры, которые демонстрируют, как сохранение исходного звучания антропонима обеспечивает эффективную межкультурную коммуникацию между игроками из различных стран. В работе уделяется особое внимание важности стилистической корректности транслитерированных элементов, которые не должны затруднять игровой процесс. В конце исследования дается вывод о том, что транслитерация является эффективным лингвистическим инструментом в процессе локализации компьютерных игр.

Ключевые слова: компьютерные игры, локализация, имена персонажей, транслитерация, Overwatch 2, антропонимы.

Актуальность выбранной темы заключается в высокой популярности компьютерных игр в настоящее время и необходимости их локализации на другие языки.

В современном мире игровая индустрия становится неотъемлемой частью современной культуры, каждый год создаются новые проекты, которые отличаются неповторимым сюжетом, визуальными и звуковыми эффектами, жанрами, геймплеем. Они уже давно перестали быть лишь развлечением для детей и взрослых. Современные компьютерные игры представляют собой не просто площадки, где люди проводят свое свободное время, развлекаются, а являются полноценными фантастическими мирами, которые влияют на огромный спектр сфер жизни – социальные коммуникации, лингвистику, искусство, филологию, этику, и тд. [Сухов, 2015]

Страны, занимающиеся разработкой компьютерных игр, изначально создают их на своем родном языке, чаще всего на английском, а затем отдают переводчикам и специальным отделам, занимающимся локализацией для того, чтобы у иностранцев тоже была возможность полностью насладиться всеми возможностями игрового процесса. Локализация в видеоиграх – это совокупность процессов по лингвистической и культурной адаптации проекта перед его выходом на рынок за пределами страны. Она представляет собой комплексную работу, которая включает в себя перевод текста, внутриигровых надписей, аудиофайлов, системных сообщений с языка оригинала на иностранный язык, а также культурную адаптацию для игровой аудитории. [Особенности перевода имен собственных]

Overwatch 2 – многопользовательская компьютерная игра в жанре «шутер от первого лица», разработанная и выпущенная компанией Blizzard Entertainment в 2016 году. В данном проекте представлено 44 персонажа, (по данным на октябрь 2025 года) каждый из которых относится к одной из трех ролей (танк, урон, поддержка), обладает своими специфическими навыками и

имеет индивидуальные способности, уникальную историю происхождения и жизненный путь, а также особые черты характера.

Феномену игры в современной культуре и обществе в разное время были посвящены работы Й. Хейзинги, Р. Кайуя, Д.В. Элькониной, Л.С. Выготского, А.С. Ветушинского, Й. Богоста, К. Лидли, Дж. Магонигал и др.

Согласно толковому словарю Т. Ф. Ефремовой, антропоним – это любое собственное имя (личное имя, отчество, фамилия, псевдоним), которое может иметь человек. Имена героев фильмов, игр, книг всегда играют очень важную роль. Их цель – заинтересовать зрителя, создать хорошее впечатление о произведении. Удачно подобранное имя вызывает у игрока определенные ассоциации и в некоторой степени отражает изначально задуманную разработчиками индивидуальную историю персонажа. Исходя из этого, в теории перевода выделяют несколько основных методов перевода антропонимов с английского на русский язык. [Гарбовский Н. К.]:

- транскрипция
- транслитерация
- калькирование
- приближенный перевод

Стоит отметить, что имена собственные при русификации (создании русскоязычной версии игры) в Overwatch 2 должны звучать уместно и стилистически корректно, чтобы не затруднять игровой процесс и не искажать восприятие виртуального мира.

В основном, имена персонажей в Overwatch 2 были локализованы для русскоязычной аудитории с помощью приема транслитерации. Транслитерация - «формальное побуквенное воссоздание исходной токсической единицы с помощью алфавита переводящего языка; буквенная имитация формы исходного слова» [Казакова, 2001].

Ниже представлены некоторые примеры.

Начнем с героини, прозвище которой в оригинальной английской версии звучит как Zarya. Настоящее имя девушки – Aleksandra Zaryanova (Александра Зарянова). Она родилась в глухой русской деревне и долгое время защищала

свою страну от восстания Омнии (во вселенной Overwatch омники – роботы с алгоритмами самообучения, которые производились на автоматизированных фабриках). Псевдоним героини происходит от сокращения ее фамилии и транслитерируется на русский. Из этого следует, что он соотносится с именем Заря, имеет славянские корни и воспринимается русскоязычной аудиторией как привычное и знакомое слово, которое легко и удобно использовать в диалоге во время игры. Особенно это касается общения с иностранцами в голосовом чате, которые понимают, о каком персонаже идет речь из-за одинакового звучания двух вариаций антропонимов. Буквальный перевод на английский, например, такой как, «Dawn» или «Sunrise» был бы неуместен и затруднял игровой процесс. Из вышесказанного мы понимаем, что эффективность межкультурной коммуникации обеспечивается корректно осуществленной локализацией.

Следующий персонаж, которого мы рассмотрим в данной статье – это Sigma, полное имя которого Siebren de Kuiper (Сибрен де Койпер). Героя называли именно так в честь нидерландского астронома Жерара Койпера. В русской адаптации имя данного героя транслитерировали как Сигма. Также существует мнение, что антропоним «Сигма» связан с названием 18-ой буквы греческого алфавита (Σ), которая известна своим повсеместным использованием в естественных науках и математике. Здесь прослеживается прямая связь со сферой деятельности персонажа, буква «Сигма» также изображена на его костюме. В контексте вымышленной реальности, данный вариант локализации имени является сходным по звучанию с оригиналом и общепризнанным среди игроков.

Еще один герой, на которого стоит обратить внимание – это Mauga (полное имя Maugaloa Malosi). Он родом из островного государства Самоа, отличается внушительной мускулатурой, широкой сияющей улыбкой. Стоит отметить, что это самый крупный игровой персонаж. В русской версии игры его называли Маугой (полное имя Маугалоа Малоси). С языка Самоа имя героя переводится как «гора», что отличным образом соотносится с его серьезным образом накаченного и сильного мужчины. Можно проследить, что

локализаторы применили метод транслитерации с английского на русский. Это привело к формальному переносу понятия в принимающий язык без импликации дополнительных значений по сравнению с тем смыслом, который антропоним изначально несет в себе в языке Самоа. Немаловажно отметить, что для придания герою большей аутентичности, разработчики из компании Blizzard Entertainment пригласили татуировщика из Самоа, Si'i Liufau, который работал над дизайном татуировок Мауги.

Рассмотрим следующую героиню, которую зовут Sombra. (настоящее имя Olivia Colomar). Сомбра (Оливия Коломар) родилась в Мексике, Дорадо, во время восстания омников. Во время войны она потеряла всех родных, но смогла выжить благодаря своему умению хорошо обращаться с компьютерами – взламывала системы, чтобы красть деньги и таким образом добывать себе пропитание. Антропоним «Sombra» представляет собой прямую транслитерацию испанского слова «sombra», которое переводится как «тень». Скорее всего, разработчики связали данное значение со способностью героини использовать маскировку, позволяющую ей умело скрываться от врагов. При адаптации имени на русский язык был также применен принцип транслитерации без добавления коннотаций, раскрывающих суть индивидуальных особенностей персонажа.

В заключении отметим, что игровая индустрия обладает огромной популярностью в современном мире. Локализация имен персонажей компьютерных игр - очень важная составляющая, которая влияет на восприятие всего фантастического мира. Как мы видим из всего вышесказанного, антропонимы в Overwatch 2 в основном были переведены с помощью метода транслитерации, благодаря которому персонажи получили свое привычное звучание и сохранили изначальную задумку разработчиков.

Литература

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М., 2020. // С.143
2. Сухов А.А. Погружение в виртуальные миры: междисциплинарное исследование компьютерных игр // Екатеринбург, 2015. С.
3. Казакова, Т.А. Практические основы перевода [Лексические приемы перевода] / Т.А. Казакова. – СПб.: «Издательство Союз», 2001. – 320с.

4. Особенности перевода имен собственных [Электронный ресурс]: URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/articles/2020/kuzmenko-novozhilova-2020.html> (дата обращения: 30.10.2025).

Chvikalova A. V.

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

TRANSLITERATION AS THE PRIMARY METHOD OF LOCALIZATION THE NAMES OF CERTAIN CHARACTERS IN THE VIDEO GAME "OVERWATCH 2"

Scientific Supervisor: Melekh N. N., Candidate of Philological Science, Associate Professor

Abstract. This article examines the relevance of video game localization in modern world. It discusses the role of transliteration as the primary technique for localizing the proper names of certain characters in the fantasy world of Overwatch 2. Specific examples from the game are provided to demonstrate how preserving the original sound of an anthroponym ensures effective intercultural communication among players from different countries. The paper pays special attention to the importance of the stylistic correctness of transliterated elements, which should not hinder the gameplay. The study concludes that transliteration is an effective linguistic tool in the process of localizing video games.

Keywords: computer games, localization, character names, transliteration, Overwatch 2, anthroponyms.

Чикина А. А.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия

chikina.anna.03@yandex.ru

МОТИВАЦИОННАЯ СЕМАНТИКА ИМПЕРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С *LET* И *ПУСТЬ*

(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Научный руководитель: Красухин К. Г., д-р. филол. наук, профессор

Аннотация. В статье рассматривается мотивационная семантика императивных конструкций с *let* и *пусть* в английском и русском языках. Показано, что мотивационная семантика составных императивных форм третьего лица базируется на каузативном и компоненте семантики и продуцирует формулы магического императива третьего лица. Это позволяет подобным конструкциям, при отсутствии морфологических показателей, выражать значение императивности и включаться в соответствующее функционально-семантическое поле. При этом отмечаются различные пространственные модели поведения акторов, связанных с исходной семантикой *let* и *пустить*.

Ключевые слова: императив, семантика, аналитизм, структура, функционально-семантическое поле, каузация.

Английский язык традиционно характеризуется как язык аналитического строя [Sapir, 1921]. В свою очередь, в русском языке,

относящемся к синтетическим, в настоящее время усиливаются аналитические тенденции [Виноградов, 1972; Кашкин, 2019]. В этом аспекте особый интерес представляет сопоставление аналитических императивных конструкций третьего лица с *пусть* и *let* соответственно.

Принадлежность форм 3 лица к императиву является одним из дискуссионных вопросов в лингвистике. Как указывает В.С. Храковский, «Формы 3 л. либо включаются в императивную парадигму по семантическим и по формальным основаниям (А.А. Шахматов, А.В. Немешайлова, Е.Н. Зарецкая, АГ-70), либо признаются содержательно императивными, но не включаются в парадигму по формальным основаниям (В.В. Виноградов, РГ-80), либо считаются содержательно побудительными, но не собственно императивными (И.П. Мучник, А.В. Исаченко, отчасти А.В. Бондарко), либо не считаются ни императивными, ни побудительными ни по содержательным, ни по формальным основаниям (Р.В. Пазухин)» [Храковский, 2002, с. 115].

Важно отметить, что конструкции с *let* и *пусть* не могут быть включены в грамматическую парадигму императива по формальным признакам, так как не имеют в своём составе словоизменятельных морфем. Кроме того, эти компоненты допускают нехарактерную для грамматических форм вариативность: *let me* и *пусть его* (редуцированное *пусти его*) явно не выражают значение третьего лица императива.

Однако аналитические конструкции с *let* и *пусть* можно объяснить через функционально-семантическое поле императивности, где императив 3 лица занимает особое место, не включаясь в классическую грамматическую парадигму императива. В.С. Храковский подчёркивает, что в высказываниях с *пусть* выражается повелительное значение [Храковский, 1990, с. 187]. В то же время Г.Г. Сильницкий указывает на то, что «данная конструкция <...> служит для выражения мотивированности глагольного действия волей субъекта речи <...>. Такого рода «цепочный» императив, выражающий опосредствованную побудительность <...> может рассматриваться как связующее промежуточное звено между прямым и косвенным подтипами волитивного наклонения» [Сильницкий, 1990, с. 93].

Иными словами, конструкции императива 3 лица в английском и русском языках указывают на необходимость для выполнения действия некоего посредника или инструмента, который осмысляется через семантику соответствующих аффиксов или вспомогательных глаголов в аналитических конструкциях. В данном случае мы сравниваем осмысление в русском и английском языках необходимого элемента-посредника.

Таким образом, основанием для сопоставления служит типологическое соответствие русской частицы *пусть* (разговорный вариант *пускай*) и английского глагола *let* в составе аналитической конструкции императива третьего лица, который понимается нами как побуждение к изменению внешнего мира, несвязанное напрямую с адресатом побудительного высказывания. Так как речь идёт о компонентах функционально-семантического поля повелительности, необходимо рассмотреть и сопоставить мотивационную семантику компонентов *пусть* и *let*, которая позволяет им выражать значение побудительности, т.е. императивное значение.

Мы не включаем в исследование форму *let's / let us*, т.к. она типологически соотносится с аналитической формой *давай/давайте + V*.

Употребление частицы *пусть* в составе аналитической императивной конструкции объясняется этимологически. По Д.Н. Шмелеву, «Происхождением частицы < *пусть* >, объясняется, между прочим, такое ее употребление в современном языке. <...> Современная частица *пусть* (возникшая из формы повелительного наклонения от глагола *пустить*), при помощи которой образуется повелительная форма 3-го лица (*пусть придет* и т. п.) <...>» [Шмелёв, 1960, с. 73].

Опираясь на лексическое значение глагола *пускать*, правомерно заключить, что конструкция *Пусть (пускай) + пропозиция* имеет следующую мотивационную семантику: «Приведение в движение по определённой траектории».

Эта конструкция весьма широко распространена: «Пусть сильнее грянет буря! (М. Горький); – Пусть войдут, – сказал председатель (К. Симонов);

Пусть ярость благородная вскипает, как волна! (Лебедев-Кумач)» [Русская грамматика, 1980, Т. 2, с. 235].

Характерно, что эта форма является уникальной для русского языка и не встречается в других славянских языках.

Включение элемента *пусть* в конструкцию императива третьего лица, мотивируется, в частности, его каузативной семантикой, о которой пишет Д.Н. Шмелев: «Аналитические формы, образуемые каузативными глаголами со значением *позволять, допускать, разрешать* (русск. *пусть / пускай* <...>) восходит к <...> каузативным глаголам)» [Шмелев, 1960, с. 53].

Глагол *let* в английском языке так же является каузативом [Баклагова, 2013, с. 23], соответствующим русскому *позволять*: *Apparently moved by thoughts of his own young daughter, he let the two girls go* – По-видимому, движимый мыслями о своей собственной маленькой дочери, он позволил двум девочкам уйти.

Каузативное значение мотивирует императивное. Н.Р. Добрушина, анализируя употребления частицы *пусть*, разграничивает императивное и каузативное значения следующим образом: «Конструкции с *пусть*, таким образом, часто имеют своим референтом не конкретное действие, имеющее конкретного исполнителя, которого следует каузировать (*пусть родители придут в школу* = я каузирую тебя, чтобы ты каузировал родителей прийти в школу), а ситуацию, у которой в принципе нет определенного исполнителя, а есть лишь некоторая совокупность факторов, которые могут быть причиной ее реализации. Высказывание с *пусть* является в этом случае не актом каузации конкретного лица, а актом каузации, так сказать, вообще мира. Такого рода контексты <...> мы будем тоже считать побудительными» [Добрушина, 2008].

Таким образом, имеет место следующая схема конструкции: *Пусть (пускай) + пропозиция*, в которой описывается желаемое положение вещей, т.е. заключается «каузация мира». Частица *пусть* не влияет на структуру пропозиции, и рассогласования объекта и глагола в ней не происходит: *Пусть всегда будет солнце*. Однако лексическое значение производящего глагола позволяет частице *пусть* приобрести функцию и семантику императива, и тем самым стать частью функционально-семантического поля императивности.

Приведём примеры конструкций с *let*, выражающих императивное значение:

(1) *Let him be unto thee as an heathen man and a publican* (Если же не послушает их, скажи церкви; а если и церкви не послушает, то да будет он тебе, как язычник и мытарь) (Matthew, 18:17)

(2) *Let him be condemned* (Да выйдет виновным) (Psalm, 108:7)

(3) *Let it be*

(4) *Let it go*

В вышеприведённых примерах наблюдается свёрнутая предикация, на что указывает наличие объекта в косвенном падеже. В английском языке, таким образом, в отличие от русского, императивный компонент *let* сохраняет глагольные свойства и управляет объектом в косвенном падеже.

Необходимо также отметить, что в русской классической литературе отображена устаревшая конструкция *пусть* + объект в косвенном падеже в каузативном значении: *Да пусть его идёт* (Ф.М. Достоевский «Униженные и оскорблённые»), *Давно бы пора! пусть его злится* (Н.А. Некрасов «Великодушный поступок»).

Побуждение третьего лица как в конструкции с *пусть*, так и в конструкции с *let* осуществляется посредством посредника: «Анализ контекстов употребления аналитической формы императива, выраженного сочетанием частицы *пусть* (*пускай, пуцай*) с глаголами <...>, свидетельствует о многообразии компонентов значения побуждения, поскольку данная конструкция представляет собой косвенное побуждение, реализующееся через посредника. Это приводит к ослаблению значения собственно побуждения и развитию оттенков дозволения, желания, рекомендации и др» [Родионова, 2009, с. 244].

Посредник, о котором упоминает И.Г. Родионова, актуализируется следующим образом. В английском языке глагол *let* стоит в позиции начала предложения, что характерно для классического случая императива второго лица. В русском языке, в свою очередь, глагол *пусть*, к которому восходит частица *пусть*, употребляется в той же форме императива в ситуации непосредственного побуждения.

Говорить об императивном значении *let* в примерах (1) – (4) допустимо на основании функции этих конструкций, помещённых в высказывания, либо взятые из священного текста – Библии, либо имеющих сходное вневременное значение, в отличие от каузации, реализующейся в определенных пространственно-временных рамках.

Описанное функционирование присуще «магическому императиву», о котором писал Я. Гонда, анализируя священные тексты: «Когда есть предрасположенность верить в действенность «магических» обрядов и действенность формул, говорящий и те, от чьего имени он совершает обряды, будут убеждены, что силы, к которым он обращается, подчинятся, и, следовательно, к ним можно и нужно обращаться через императив» [Gonda, 2001, p. 131].

Отметим также, что в русском языке то же значение выражают аналитические конструкции с частицей *да*, например, *Да будет свет*. Эта частица, как и *пусть*, является отглагольной и происходит от формы аориста глагола *дати*, как отмечает А.А. Потебня: «Частица *да* есть не что иное, как аорист 3-го лица глагола *дати*. <...> В санскрите *da* – корень глагола "давать", в повелительном *da-dā-tu* "пусть дает". Древнее *да* было, вероятно, формой аориста *дасть* (3-е л. ед. ч.)... <...> Отсюда значение пожелания в *да* как в частице» [Потебня, 1958, с. 178]. Частица *да*, следовательно, является таким же элементом-посредником, как и *пусть*. Однако включение данной конструкции в функционально-семантическое поле императивности основано на мотивационной семантике глагола, которая не включает в себя сему «движение», поэтому этот вопрос заслуживает отдельного исследования.

Итак, допустимо сделать вывод, что «каузация мира» в проанализированных случаях основывается на общей пермиссивной семантике глаголов *let* и *пускать* (а следовательно, и частицы *пусть* / *пускай*) соответственно.

Конструкция *let* + *O_{obj. case}* + *V* основывается на семантической модели «Удаление каузирующего субъекта от объекта каузации». Следовательно, от формы с *пусть* эта конструкция отличается «движущимся» актором, подразумеваемым мотивационной семантикой (см. выше).

Таким образом, и частица *пусть*, и глагол *let*, несмотря на отсутствие формальных грамматических показателей императива, входят в функционально-семантическое поле повелительности. Причиной этому является общность семантики глаголов *пускать*, к которому этимологически восходит русская частица *пусть*, и *let*. Их мотивационная семантика содержит каузативный и пермиссивный компоненты, а также имеет общую сему – «движение». Различается семантика *let* и *пусть* по признаку вектора движения актора и объекта. В целом, анализ мотивационной семантики императивных конструкций с *пусть* и *let* позволяет охарактеризовать некоторые аналитические тенденции в индоевропейских языках.

Литература

1. Баклагова Ю.В. Категориальная парадигма синтаксического каузатива с глаголом *let* / Ю.В. Баклагова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8 (26), ч. 1. – С. 22–25.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
3. Добрушина Н.Р. Наклонения и дискурсивный режим текста на примере употреблений частицы *пусть* / Н.Р. Добрушина // Исследования по теории грамматики. Вып. 4: Грамматические категории в дискурсе. – М.: Гнозис, 2008. – URL: https://studiorum.ruscorpora.ru/wp-content/themes/bootstrap-basic4-child/texts/dobrushina_n_mood.pdf (дата обращения: 18.07.2023).
4. Кашкин В.Б. Введение в сопоставительную грамматику английского и русского языков: учебное пособие / В.Б. Кашкин. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта, 2019. – 167 с.
5. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М.: Учпедгиз, 1958. – Т.4: Вып. 2. Дополнения. Синтаксис. – С. 176–179. – 302 с.
6. Родионова И.Г. Императив с частицей *пусть* в современном русском языке: семантические компоненты значения побуждения / И. Г. Родионова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – № 11. – С. 242–244.
7. Русская грамматика: в 2 т. / редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.); АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1980. – Т. 2: Синтаксис. – 709 с.
8. Сильницкий Г.Г. Функционально-коммуникативные типы наклонений и их темпоральные характеристики // Бондарко А.В., Беляева Е.И., Бирюлин Л.А. и др. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Л.А. Бирюлин и др.; отв. ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1990. – С. 90–110.
9. Храковский В.С. Повелительное значение и средства его выражения // Бондарко А.В., Беляева Е.И., Бирюлин Л.А. и др. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Л.А. Бирюлин и др.; отв. ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1990. – С. 185–238.
10. Храковский В.С. Семантика и типология императива: Русский императив / В.С. Храковский, А.П. Володин; отв. ред. В.Б. Касевич. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 272 с.
11. Шмелев Д.Н. Архаические формы в современном русском языке / Д.Н. Шмелев. – М.: Учпедгиз, 1960. – 116 с.
12. Gonda J. Translated Subjunctives and Imperatives / J. Gonda // Selected studies. Volume VI, part 1. – Leiden: Department of Indology, Utrecht University, 1991. – P. 127–132.

13. Sadock J.M. Speech Act Distinctions in Syntax / J.M. Sadock, A. M. Zwicky // Language Typology and Syntactic Description: Vol. 1: Clause Structure / ed. by T. Shopen. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – P. 155–196.
- Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech / E. Sapir. – N.Y.: Harcourt, Brace and Company, 1921. – 258 p

Chikina A. A.

Moscow State University, Russia

**MOTIVATIONAL SEMANTICS OF IMPERATIVE CONSTRUCTIONS WITH *LET*
AND *ПУСТЬ* (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN)**

Scientific Supervisor: Krasukhin K.G., Doctor of Philological Sciences, Professor

Abstract. The article discusses the motivational semantics of imperative constructions with *let* and even in English and Russian. It is shown that the motivational semantics of the composite imperative forms of the third person is based on the causative and semantic components and produces formulas for the magical imperative of the third person. This allows such constructions, in the absence of morphological indicators, to express the meaning of imperativeness and be included in the corresponding functional and semantic field. At the same time, various spatial patterns of behavior of actors related to the initial semantics of *let* and *let* are noted.

Keywords: imperative, semantics, analyticism, structure, functional-semantic field, causation.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ажгереева Т. А., Ксанова Д. М.

Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева,

Астана, Казахстан

xanova.dm@gmail.com, saatris.azh@gmail.com

INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPING WRITING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: A THEORETICAL OVERVIEW

Abstract. This article examines contemporary pedagogical strategies for the development of written composition within foreign language instruction, arguing for a deliberate integration of digital and creative methodologies. It posits that such a synthesis not only elevates student motivation but also serves as a critical catalyst for the formation of robust communicative competence. Drawing upon a critical review of recent empirical studies, the analysis highlights the underutilized potential of informal writing environment – including fanfiction communities, digital storytelling platforms, and personal blogs – as fertile grounds for linguistic practice. The conclusion reached is that an effective pedagogical model hinges on a synergistic relationship between foundational teaching techniques and these innovative tools, a combination that ultimately enhances instructional efficacy and promotes greater learner autonomy.

Keywords: writing skills, language teaching methodology, innovative approaches, creative writing, fanfiction.

In contemporary foreign language pedagogy, writing proficiency is recognized as a cornerstone of comprehensive communicative competence. The field has witnessed a significant methodological shift, moving from traditional, product-oriented approaches toward frameworks that emphasize creative processes, learner interaction, and autonomy. This evolution is further accelerated by digital communication, which has reshaped writing pedagogy by engaging students in authentic exchanges through online platforms and multimodal environments [Güven, 2024, p. 252].

This article offers a theoretical overview of emerging methodologies in teaching writing, focusing on the integration of digital technologies, the utilization of informal learning contexts, and the application of creative writing practices. The analysis synthesizes current research and discusses its pedagogical implications for developing advanced writing skills in foreign language education.

This study is grounded in a theoretical and analytical research design, employing a qualitative synthesis of contemporary scholarly literature published between 2021 and 2025. The analysis draws upon a curated selection of primary sources, including empirical investigations and seminal theoretical reviews that address digital writing pedagogies, blog-mediated instruction, fanfiction communities, and mobile-assisted language learning (MALL) in writing [Han, 2023, p. 98; Zhang, 2025, p. 85; Kushkinbayeva, 2025, p. 30].

The methodological approach consists of a systematic comparative analysis and a content-based review of prevailing research findings. This process is structured around three core analytical themes:

1. The function of digital platforms as catalysts for the development of written communicative competence.
2. The pedagogical efficacy of informal and creative digital writing environments on learner engagement.
3. The interplay between linguistic accuracy, learner autonomy, and intrinsic motivation within innovative writing contexts.

This methodological orientation enables the identification of convergent patterns and salient trends across the literature, thereby elucidating the mechanisms through which digital and creative methodologies serve to enhance outcomes in foreign language writing instruction.

The synthesis of contemporary literature reveals several dominant trends reshaping pedagogical practices in foreign language writing instruction.

A primary trend involves the strategic integration of digital tools – including blogs, collaborative wikis, and multimedia projects – which substantially diversify the instructional landscape. Empirical studies confirm that these platforms elevate learner engagement and facilitate self-expression by providing a conduit to authentic, real-world audiences, thereby transforming writing from a solitary exercise into a participatory social practice [Han, 2023, p. 98].

Concurrently, informal digital spaces, such as social media and literary blogs, function as critical sites for linguistic socialization. These environments immerse learners in genuine language use, exposing them to a spectrum of stylistic

conventions and registers. This exposure is instrumental in developing pragmatic awareness and facilitating organic vocabulary acquisition through engagement with naturally occurring linguistic variation [Kushkinbayeva, 2025, p. 36].

Furthermore, the adoption of creative writing methodologies, with fanfiction as a prominent example, provides a framework for linguistic and narrative experimentation. These practices cultivate narrative competence and deepen intercultural understanding by leveraging learners' emotional investment and intrinsic interests, which in turn sustains motivation and promotes identity formation in the target language [Sauro, 2021, p. 45].

Lastly, the proliferation of mobile-assisted and technology-mediated writing activities has proven critical in fostering learner autonomy and self-regulation. Such pedagogies necessitate critical thinking and reinforce a reflective awareness of audience and purpose, thereby equipping students with the metacognitive skills essential for independent communication beyond the classroom [Zalani, 2024, p. 6].

The analysis substantiates that the effective cultivation of writing skills in foreign language education is contingent upon a pedagogical integration of formal instruction with digital and creative practices. Whereas traditional methodologies provide an indispensable foundation for linguistic accuracy, digital tools facilitate contextual, interactive learning that mirrors real-world communication.

Informal digital environments, exemplified by online literary blogs and fanfiction communities, offer authentic communicative contexts that are inherently difficult to replicate within the conventional classroom [Yesdauletov, 2025, p. 121]. Immersion in these spaces allows learners to develop discursive fluency and stylistic adaptability, thereby internalizing the pragmatic conventions of authentic discourse.

Simultaneously, creative writing tasks – including rewriting, storytelling, and role-based composition – serve to heighten learner engagement and provide a medium for the articulation of personal and cultural identity [Sauro, 2021, p. 48]. Furthermore, the strategic incorporation of multimodal elements, such as images, hyperlinks, and interactive comments, advances digital literacy. This integration transforms writing from a monomodal exercise into a multidimensional process,

thereby aligning pedagogical practice with the complex communicative realities of the digital age.

Collectively, these findings corroborate contemporary theoretical perspectives that conceptualize writing as both a cognitive endeavor and a socially situated practice. This dual nature necessitates a curriculum that provides sustained exposure to a diversity of genres and digital interactions to foster comprehensive communicative competence [Zhang, 2025, p. 96].

This theoretical overview confirms that innovative pedagogical frameworks that strategically incorporate digital platforms, creative methods, and informal learning environments significantly contribute to the comprehensive development of writing competence in foreign language education. These integrated approaches enhance key learning aspects, such as learner motivation, language accuracy, intercultural awareness, and the ability for independent communication.

The crucial transition from rigid, classroom-focused tasks to flexible, authentic, and technology-supported activities marks a transformative shift. It redefines the learner's role from a passive recipient of information to an engaged, active participant in global discourse communities. Therefore, a progressive writing pedagogy must effectively merge fundamental language instruction with opportunities for digital creativity. This all-encompassing model is essential to prepare learners with the skills required to successfully handle complex linguistic and intercultural challenges in an increasingly interconnected global society.

References

1. Güven G., Yılmaz Karaca E., Banaz E. Digital Writing in Foreign Language Teaching: Learner Views. – *Cukurova University Faculty of Education Journal*. – 2024. – Vol. 53, No. 1. – Pp. 251–268.
2. Han T. The Contribution of Blog-Based Writing Instruction to Enhancing Writing Performance and Writing Motivation of Chinese EFL Learners. – *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – Article ID 9889552.
3. Kushkinbayeva K. T., Akseit G. M., Shurentaev A. M. Language Use in Modern Social Media: New Words and Simple Vocabulary. – *Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University*. – 2025. – Vol. 31, No. 1. – Pp. 30–41.
4. Sauro S. *Fanfiction and Language Learning in the Digital Age*. – London: Palgrave Macmillan, 2021. – 238 p.
5. Yesdauletov A. O., Shurentaev A. M., Yskak A. E. Literary Blogs as a Phenomenon of Digital Culture in the Information Space. – *Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University*. – 2025. – Vol. 151, No. 2. – Pp. 120–133.

6. Zalani R., Weisi H., Yousofi N. The Influence of Mobile-Assisted Critical Writing Instructions on EFL Learners' Writing Skill in Language Institutes. – *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – Article ID 1465765.
7. Zhang W. A Brief Review of Recent Research on Second-Language Writing. – *Proceedings of Language, Nature and Education Pedagogy Conference*. – 2025. – Vol. 4, No. 2. – Pp. 1–9.

Azhgereyeva T. A., Xanova D. M.

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ПИСЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные педагогические стратегии развития письменной речи в процессе преподавания иностранных языков. Авторы отмечают необходимость целенаправленного внедрения цифровых и творческих методик в процесс обучения. Предполагается, что такое сочетание не только повышает мотивацию учащихся, но и служит важным стимулом для формирования устойчивой коммуникативной компетенции. На основе критического анализа недавних эмпирических исследований подчеркивается недостаточно используемый потенциал неформальных писательских пространств, таких как сообщества литературы фан-фикшн, платформ для создания фан-фикшн историй и личных блогов, представляющих собой эффективный ресурс для языковой практики. Делается вывод о том, что эффективная педагогическая модель синергетического взаимодействия традиционных методов обучения и этих инновационных инструментов в конечном итоге повышает результативность преподавания и способствует большей самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: навыки письма, методика преподавания английского языка, инновационные подходы, творческое письмо, фанфикшн литература.

Баймахан Шугыла

Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева,

Астана, Казахстан

wugila250820@gmail.com

INNOVATIVE DIGITAL APPROACHES TO TEACHING CULTURE THROUGH ENGLISH LITERATURE

Научный руководитель: Таджибаева А. А., кандидат филол. наук

Abstract. This article examines contemporary digital modalities that reconfigure cultural instruction within English-literature teaching. Emphasis is placed on *multiliteracies production*, multimedia/social-media mediation, and embodied virtual environments; each is evaluated for its affordances in cultivating cultural understanding and communicative sensitivity. Evidence synthesis from applied classroom projects and empirical reports indicates that digitally mediated tasks foster deeper contextualization, sustained engagement, and enhanced intercultural reflexivity. Practical constraints and implementation vectors are also discussed.

Keywords: multiliteracies; digital storytelling; virtual reality; social media; cultural pedagogy; English literature; intercultural competence; multimodal learning; EFL; instructional design

Modern education must balance two central aims: maintaining the interpretative richness of literary analysis and helping students understand cultural meaning in a digitalized world. Traditional literary study often focuses on textual structure and language form but tends to treat culture as background information rather than lived experience. In contrast, new pedagogical directions suggest that digital tools, when guided by clear cultural goals, can transform literature classes into interactive spaces of cultural exploration rather than static discussions of canonical texts [Rezaee & Farahian, 2011; Bagui & Adder, 2020]. This article integrates findings from classroom research and applied practice to explain how digital technologies contribute to cultural understanding and how teachers can effectively adapt them in EFL instruction.

The present synthesis draws on a purposive selection of applied studies, classroom reports and peer-reviewed articles that report on digital interventions used to foreground culture in literature lessons. Selection criteria privileged (a) interventions situated within literature curricula (rather than general language courses), (b) explicit cultural learning aims, and (c) evidence of learner outcomes (qualitative reflection, pre/post measures, or observed classroom affordances). Principal sources include classroom case studies of multiliteracies projects, social-media mediated tasks, and controlled applications of immersive technologies [Burke & Hardware, 2015; Colton, 2020; Manggong, 2019; Hwang & Lee, 2024; Turku, 2024; Rezaee & Farahian, 2011].

In recent decades, the multiliteracies paradigm has redefined reading as an interpretive and productive act, where interpretation and representation are viewed as mutually reinforcing processes. When learners are tasked with producing a digital artefact—such as a short photo story, narrated microfilm, or multimodal Abstract—the analytical process becomes externalized and open to social negotiation. Empirical classroom studies demonstrate that such production tasks encourage students to articulate their cultural interpretations (e.g., dress, ritual, and social roles) and to justify representational choices to peers, thereby cultivating meta-awareness of cultural meaning [Burke & Hardware, 2015]. Moreover, these tasks

activate semiotic repertoires beyond alphabetic text—such as image selection,

soundtrack, and montage—allowing learners to express cultural nuance through multimodal sign systems rather than through paraphrase alone [Colton, 2020]. Pedagogically, this approach translates into assignments that combine close reading with creative production and reflective commentary, with assessment rubrics emphasizing cultural interpretation, use of semiotic resources, and analytical clarity.

As noted by Turku (2024) audiovisual materials and social interaction platforms act as scaffolds that render otherwise remote cultural contexts concrete. Short documentary clips, archival footage, and dramatized readings provide sensory anchors for setting, accent, and material culture; students who encounter such anchors demonstrate improved ability to map textual references onto sociohistorical frames [Turku, 2024]. Parallel to this, social media channels (messaging groups, micro-blogs, meme creation) afford low-stakes arenas for peer exchange where cultural comparisons and vernacular re-framings emerge organically. Manggong's classroom work indicates that when learners translate a poem's cultural register into a meme or WhatsApp thread, they are engaging in comparative semiotic labor that both modernizes and deepens cultural comprehension [Manggong, 2019]. Therefore, the teacher's role is conceptualized as both curatorial and critical, encompassing the selection of appropriate multimedia anchors, the design of micro-tasks that foster comparative reasoning, and the facilitation of reflective syntheses that link digital activity back to the text.

Another pedagogical approach to cultural instruction involves immersive technologies. Such technologies may encompass full virtual-reality experiences, 360° panoramas, or simplified interactive tours that introduce an experiential dimension and enhance both cognitive and affective engagement. Hwang and Lee's intervention using a metaverse inspired by *Around the World in 80 Days* demonstrated notable gains in recall of culturally salient details and more nuanced class debates about cross-cultural encounters than appeared in conventional control groups [Hwang & Lee, 2024]. The explanatory mechanism rests on embodied presence: navigating a reconstructed physical milieu primes sensorimotor schemas that anchor abstract cultural concepts (e.g., urban space, ritual sequencing) in perceptual memory. Nevertheless, such gains are contingent on task design;

immersion divorced from scaffolded reflection may produce spectacle rather than learning. Hence, best practice integrates virtual exploration with targeted tasks: observation logs, comparative analyses, and negotiating character motivations in situ. As illustrated in **Figure 1**, digital culture learning integrates three interacting dimensions—technology, pedagogy, and experience—producing embodied comprehension when balanced with reflection.

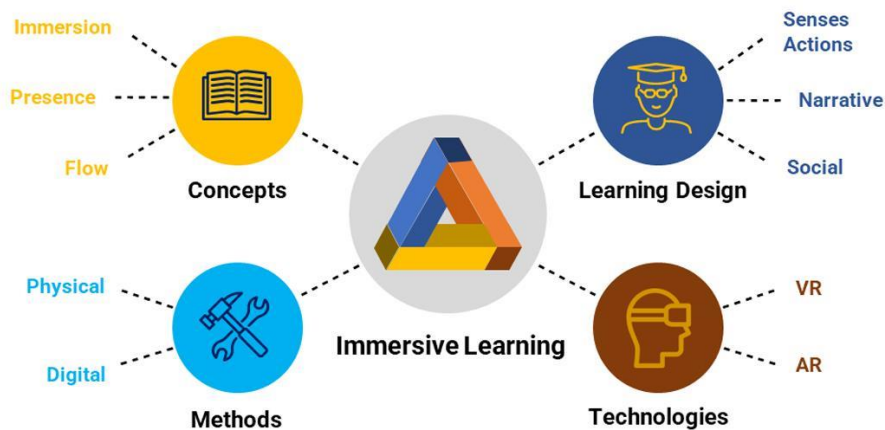


Figure 1. Conceptual Model of Digital Approaches to Teaching Culture through English Literature (*Adapted from the Immersive Learning Conceptual Framework, MDPI Encyclopedia, 2023.*)

Figure 1 illustrates the interconnection between technology, pedagogy, and experience within digital learning of culture through English literature. Each dimension (technological, pedagogical, and experiential) interacts to create an “embodied understanding” — a holistic perception of cultural phenomena within the learning process.

Evidence synthesized from classroom reports and peer-reviewed research underscores the importance of explicit cultural instruction and pedagogical clarity in facilitating effective learning outcomes. Digital tools amplify, but do not replace, the necessity for explicit pedagogical framing of cultural aims. Evidence from quasi-experimental work shows that units which foreground specific cultural learning objectives (e.g., mapping social hierarchies in Victorian fiction) yield measurable improvements in intercultural knowledge when paired with multimedia and production tasks [Rezaee & Farahian, 2011]. In practice, this requires articulating discrete learning targets, aligning tasks that make cultural features observable, and

employing mixed assessment (performance, reflective essays, peer review) to capture both declarative and procedural gains.

- The literature review highlights three recurring affordances across modalities:
- (1) **Contextualization** — multimedia and immersive tools situate literary texts within perceptual and historical environments, enabling learners to experience literature as a living cultural artifact [Hwang & Lee, 2024].
 - (2) **Agency** — digital production tasks transform learners from passive readers into active cultural mediators, particularly in multiliteracies projects where students co-create meaning through digital storytelling [Burke & Hardware, 2015; Colton, 2020].
 - (3) **Dialogicity** — social media and collaborative platforms promote intercultural dialogue and peer interpretation, aligning with communicative and constructivist models of literary learning [Manggong, 2019].

As shown in **Table 1**, the main digital approaches illustrate distinct yet complementary pedagogical strengths and challenges in fostering cultural learning through literature.

Table 1. Comparative Overview of Digital Approaches in Teaching Culture through English Literature

Digital Approach	Example Tools	Cultural Learning Focus	Reported Outcomes
Multiliteracies / Multimodal	Digital storytelling, YouTube	Linking text with lived culture	Enhanced engagement and cultural comprehension [Burke & Hardware, 2015; Colton, 2020]
Social Media Integration	WhatsApp, Memes, Blogs	Humor and peer collaboration in cultural exchange	Improved intercultural competence [Manggong, 2019]
Immersive Environments	VR Chat, 360° Video	Experiential exploration of literary settings	Cultural empathy and motivation [Hwang & Lee, 2024]

However, several constraints persist. Resource demands (hardware, bandwidth), uneven teacher preparedness, and the challenge of assessing intercultural competence objectively remain significant. Equity considerations are essential: scalable models should integrate **low-tech alternatives** (such as images, 360° video, and WhatsApp-based exchanges) to approximate the benefits of high-end virtual reality and ensure broader accessibility across diverse educational contexts.

These insights synthesize existing research with interpretative observations derived from recent classroom practices, emphasizing both the pedagogical promise and pragmatic limitations of digital cultural learning. The study proposes several practical recommendations for classroom implementation.

A pragmatic template for a literature unit that foregrounds culture:

1. **Define explicit cultural targets.** Specify which cultural practices, beliefs, or value systems students should be able to describe and compare.
2. **Provide sensory anchors.** Curate short multimedia segments and primary-source artefacts.
3. **Structure a multiliteracies production task.** Require a multimodal artefact and a 300–500 word reflective rationale linking choices to textual evidence.
4. **Facilitate dialogic exchange.** Use moderated group chats or peer review to surface alternative cultural readings.
5. **Assess qualitatively and quantitatively.** Combine rubric-based evaluation of artefacts with pre/post reflective inventories measuring cultural insight.

These steps can balance ambition with feasibility and can be adapted to secondary and tertiary contexts.

When guided by explicit learning aims, digital approaches extend the interpretative horizon of English literature teaching. Learners no longer merely decode cultural references—they engage in cultural practices through multimodal creation, virtual exploration, and dialogic interaction.

Such practices transform culture from static information into an active, experiential domain where meaning is co-constructed. By integrating tools like

digital storytelling, virtual reality, and collaborative platforms, teachers foster empathy, intercultural awareness, and creativity—key components of global citizenship.

The true value of these innovations lies in balancing aesthetic appreciation with intercultural learning. Future research should investigate long-term effects on cultural competence, design assessment tools that measure deeper understanding, and explore sustainable ways to implement technology in diverse classrooms.

References

1. Bagui H., Adder F. Promoting Students' Intercultural Communicative Competence through English Literary Texts: Students' Attitudes and Teachers' Challenges. – *Arab World English Journal*. – 2020. – URL: [<https://awej.org/images/Volume11/Volume11Volume11Numbe2June2020/7.pdf>] (Accessed: 30 October 2025).
2. Burke A., Hardware S. Honouring ESL Students' Lived Experiences in School Learning with Multiliteracies Pedagogy. – *Semantic Scholar*. – 2015. – URL: [<https://www.semanticscholar.org/paper/Honouring-ESL-students'-lived-experiences-in-school-Burke-Hardware/fe0e78ac49b1d59c3d0d591328488e335038836a>] (Accessed: 30 October 2025).
3. Colton J. Social, Innovative and Deep: Exploring Digital Literacies in a Year 9 English Classroom. – *Changing English*. – UNISA Digital Library, 2020.
4. Hwang Y., Lee S.-M. 'Can We Go to Tower Bridge?': Teaching British Culture from Text to Immersive Realities. – *Innovation in Language Learning and Teaching*. – 2024. – URL: [<https://www.semanticscholar.org/paper/...>] (Accessed: 30 October 2025).
5. Manggong L. The Use of Memes and WhatsApp Messages in Teaching Literature. – *AKSIS*. – Vol. 3(1), 2019. – DOI: [<https://doi.org/10.21009/aksis.030102>].
6. Rezaee M., Farahian M. Teaching Culture Explicitly through Literature to EFL Learners. – *Theory and Practice in Language Studies*. – 2011. – URL: [<https://www.semanticscholar.org/paper/...>] (Accessed: 30 October 2025).
7. Škobo M. Z. Innovative Approaches to Teaching (Victorian) Literature in the Digital Age. – *Uzdanica*. – Vol. 17(2), 2020. – DOI: [<https://doi.org/10.18485/UZDANICA.2020.17.2.2>].
8. Turku M. Teaching and Learning English Literature Through Multimedia. – *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. – Vol. 13(3), 2024. – DOI: [<https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0080>].

Bimakhan Shugyla

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

ИННОВАЦИОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ КУЛЬТУРЕ ЧЕРЕЗ АНГЛИЙСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ

Scientific Supervisor: Tadjibaeva A. A., PhD, Senior Lecturer

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные цифровые методики, которые трансформируют преподавание культуры в рамках изучения английской литературы. Особое внимание уделяется созданию мультилитературных продуктов, коммуникации через мультимедийные ресурсы, социальные сети, а также виртуальные интернет-пространства. Каждая из этих областей оценивается с точки зрения ее возможностей в развитии культурного понимания и коммуникативной чуткости. Синтез результатов прикладных аудиторных проектов и опытных данных показывает, что применение цифровых технологий, способствует более глубокой контекстуализации понимания, устойчивому вовлечению и усилению межкультурной рефлексивности обучающихся. Также обсуждаются практические ограничения и векторы внедрения цифровых подходов в преподавании литературы.

Ключевые слова: мультилитературность; цифровое повествование; виртуальная реальность; социальные сети; культурная педагогика; английская литература; межкультурная компетенция; мультимодальное обучение; английский как иностранный; педагогический дизайн.

Баранцев А. Д.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

marina.gaylit@mail.ru

АВТОНОМНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЛОЖЕНИЙ В ФОРМАТЕ МИКРООБУЧЕНИЯ

Научный руководитель: Гайлит М.В. кандидат педагог. наук, доцент

Аннотация: В статье рассматриваются возможности автономного изучения лексики иностранного языка с помощью мобильных приложений, использующих принципы микрообучения. Анализируется, как данный подход решает проблемы нехватки времени и потери мотивации, характерные для традиционных методов. Приводятся примеры популярных приложений (Busuu, Duolingo, EWA, Memrise, Quizlet) и их дидактические функции. Обосновывается, что сочетание мобильности, микроформата и адаптивных технологий создает эффективную среду для освоения лексики, успех которой, однако, напрямую зависит от самоорганизации учащегося.

Ключевые слова: автономное изучение, лексика, иностранный язык, мобильные приложения, микрообучение, микро-сессии, образовательные технологии, цифровые решения, самостоятельное обучение, Busuu, EWA, Duolingo, Memrise, Quizlet, интервальное повторение, адаптивные алгоритмы, самоорганизация, мотивация.

Основная проблема запоминания и, что ещё важнее, усвоение новой лексики английского языка знакома каждому школьнику и студенту. Традиционные методы часто требуют больших временных затрат и высокой самоорганизации, что в условиях современного ритма жизни приводит к потере мотивации и прокрастинации. Ограниченность времени и потребность в гибком обучении, вписывающемся в повседневную жизнь, становятся ключевыми проблемами.

В решении данных задач к нам на помощь приходят два подхода: автономное обучение и микрообучение.

По словам Х. Холека, автономное обучение подразумевает

«умение/способность ученика брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приёмов, управление процессом овладения, оценка полученного результата» [1].

Микрообучение — это новый формат образования, предлагающий разбить процесс получения знаний на очень короткие интервальные занятия. Они могут длиться от одной до пяти минут, в течение которых ученик получает новую информацию, отвечает на контрольные вопросы или повторяет пройденный материал. Например, если речь идёт об изучении иностранного языка, то на смену 45-минутным изнуряющим традиционным урокам приходят короткие занятия, которые могут быть приостановлены и возобновлены в любое время [2].

Именно сочетание мобильности и микроформата превращает изучение лексики из рутинной задачи в непрерывный, плавно интегрированный в повседневную жизнь процесс.

В области изучения лексики иностранного языка традиционные методы работы со словарями и печатными пособиями активно замещаются цифровыми решениями. Центральное место среди них занимают мобильные приложения, органично реализующие формат микрообучения. Данный формат, характеризующийся короткими и фокусированными учебными сессиями, идеально адаптирован к возможностям смартфона как основного информационного устройства. Его мобильность и постоянная доступность создают условия для автономного обучения в любом месте и в любое время. Для организации процесса достаточно установить приложение, которое предоставляет пользователю структурированные порции лексического материала, способствуя его эффективному усвоению в условиях дефицита времени.

Современный рынок образовательных технологий предлагает ряд приложений, которые соответствуют необходимым критериям микрообучения:

- Duolingo – это бесплатное приложение, которое помогает изучить множество языков. Программа позволяет осваивать лексический материал языка по микро-темам (например, «Еда», «Одежда», «Семья»).

Продолжительность урока можно выбирать самостоятельно в диапазоне от 5 до 30 минут, в зависимости от индивидуальных предпочтений и уровня концентрации. Платформа не только поощряет пользователей очками за верные ответы, но и анализирует их ошибки, чтобы предложить индивидуальные упражнения для улучшения результатов. Кроме того, приложение регулярно напоминает о необходимости повторять пройденные темы, что способствует долговременному закреплению знаний [3].

- Memrise – это приложение, использующее искусственный интеллект, делает акцент на интервальном повторении и ассоциациях. Главным преимуществом Memrise является включение аутентичных аудиозаписей с произношением носителей языка. Это помогает улучшить навыки восприятия на слух и развивать фонетические умения [4].

- Quizlet – это инструмент, который предоставляет полную автономию в создании собственных микромодулей для изучения лексики. Данный сервис предоставляет возможность запоминания и систематизации информации посредством учебных карточек [5]. Пользователь сам заносит списки слов, а приложение предлагает различные режимы для их заучивания: карточки, письменные диктанты, игры-соревнования.

- Busuu – это комплексная платформа для автономного овладения иностранным языком, направленная на накопление базовых знаний с помощью структурированных курсов и коротких тематических уроков. Данный сервис имеет сходства с Duolingo, однако ключевым отличием в Busuu является уникальная возможность получить обратную связь от носителей языка. Это создаёт эффект присутствия в языковой среде, который не могут предоставить алгоритмизированные приложения.

- EWA – приложение, которое основывается на методе изучения лексики через погружение в языковой контекст, посредством работы с

отрывками из фильмов, сериалов или литературных произведений. Эта программа позволяет преодолеть разрыв между простым заучиванием слов и их практическим применением. Благодаря интерактивным упражнениям на отработку знакомых слов и выражений, пассивное потребление медиаконтента трансформируется в учебную деятельность.

Для того, чтобы извлечь из микрообучения максимум пользы, важно уметь:

- Грамотно составлять расписание сессий (например, уделять время за завтраком, в обед, перед сном по 5-15 минут).
- Употреблять выученные слова в повседневной жизни.
- Искать новые слова в формате контекста (например, в видео, новостной ленте, подкастах).

Таким образом, сочетание мобильных приложений и микрообучения позволяет автономно пополнять словарный запас. Такие приложения, как Busuu, Duolingo, EWA, Memrise и Quizlet помогут преодолеть традиционные проблемы нехватки времени и потери мотивации. Короткие уроки, интегрированные в повседневную жизнь, в сочетании с интервальным повторением и адаптивными алгоритмами обеспечивают структурированное усвоение лексики иностранного языка.

Однако, результат от такого подхода зависит от самоорганизации пользователя. Для получения положительного эффекта от данного метода необходимо проводить регулярные занятия, активно употреблять изученные слова в речи и постоянно интересоваться контекстом, в котором используется выученная лексика.

Литература

1. Насонова Е. Автономное обучение: парадигма языкового образования//Высшее образование в России №2, 2007 с. 114-115//URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtonomnoeobuchenie-paradigma-yazykovogo-obrazovaniya/viewer> (Дата обращения 19.10.2025)
2. Горчаков Д. Микрообучение – система образования будущего//Лайфхакер//URL: <https://lifehacker.ru/microlearning/> (Дата обращения 19.10.2025)
3. Галузо С.Д. Мобильные приложения как эффективный инструмент для обучения иностранным языкам// Международный научный журнал «Символ науки» #4-1-1/2025 с. 110 112// URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-kak-effektivnyy-instrument-dlyaobucheniya-inostrannym-yazykam/viewer>

4. Мартён А.А. Использование мобильных приложений для изучения английского языка//Международный научный журнал «Символ науки» #4-2/2025 с. 204 -206//URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-prilozheniy-dlya-izucheniya-angliyskogoyazyka/viewer>

5. Антончик Е.Д. Мобильные приложения для изучения лексики английского языка//Международный научный журнал «Символ науки» #2-1/2025 с. 125 -127//URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-dlya-izucheniya-leksiki-angliyskogoyazyka/viewer>

Barantsev A. D.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

AUTONOMOUS LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY USING MICROLEARNING APPLICATIONS

Scientific supervisor: Gaylit M.V. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract. The article explores the potential of autonomous foreign language vocabulary learning through mobile applications that utilize microlearning principles. It analyzes how this approach addresses the issues of time constraints and motivation loss typical of traditional methods. Examples of popular applications (Duolingo, Memrise, Quizlet) and their didactic functions are provided. The study substantiates that the combination of mobility, microlearning format, and adaptive technologies creates an effective environment for vocabulary acquisition, though its success largely depends on the learner's self-discipline.

Keywords: autonomous learning, vocabulary, foreign language, mobile applications, microlearning, microsessions, educational technologies, digital solutions, self-study, Duolingo, Memrise, Quizlet, spaced repetition, adaptive algorithms, self-organization, motivation.

Гайдерова П. А.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых , Россия

paulina.gaiderova@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНИК ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ ИЕРОГЛИФИКИ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Митюшина Н.В., кандидат педагог. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются особенности китайского языка, его уникальность и сложность в изучении. Основная задача – рассмотреть обучение иероглифике и представить наиболее эффективные игровые техники для быстрого и точного запоминания символов.

Ключевые слова: китайский язык, методика обучения китайскому языку, иероглифика, игровые техники.

Вопрос изучения китайского языка в современном мире становится все более актуальным: многие школьники младших классов и подростки проявляют интерес к этому непростому предмету. Но необходимо помнить и учитывать, что китайский язык требует большего времени и внимания для

усвоения, потому что в отличие от европейских языков включает в себя изучение тонов, а также черт и написания иероглифов.

А.Ф. Кондрашевский, один из главных российских методистов в области изучения китайского языка, уделял особое внимание структурности, последовательности изучения данного языка. Его методика основана на переходе «от более простого к сложному» и состоит из таких компонентов: «изучение фонетики – базовой грамматики – иероглифики – сложной грамматики». То есть, умение прописывать иероглифы не является первичным этапом в обучении, потому что для этого ученик должен обладать знаниями в области фонетики и базовой грамматики [Кондрашевский, 2010].

Согласно мнению А.Ф. Кондрашевского, изучение иероглифики – это структурный анализ иероглифов. Он выделяет такие понятия, как радикалы (базовые иероглифы, которые помогают определить основное значение иероглифа или группу, к которой он может относиться). Семантика в данном случае является приоритетным направлением в изучении. Далее важно запоминание четкой последовательности написания иероглифа и системное повторение графического аспекта иероглифа (многократное прописывание). Именно благодаря трудам А.Ф. Кондрашевского мы можем понять все трудности и особенности изучения китайского языка, его письменности.

Согласно мнению Т.П. Задоевко и Хуан Шуин, учёных-китаистов, авторов учебника «Начальный курс китайского языка», ключевая роль в изучении китайского языка принадлежит фонетике, изучению тонов. Первые занятия необходимо изучать исключительно фонетический аспект, а именно инициаль (начальный согласный звук слога) и финаль (часть слога, которая следует за инициалом и содержит комбинацию «гласный», «гласный – согласный»). Далее проработать тональность и уметь правильно читать необходимые слоги [Задоевко, 1993].

Отличие методики Т.П. Задоевко и Хуан Шуин состоит в том, что изучение иероглифики происходит намного позже в сравнении с А.Ф. Кондрашевским. Перед этим, по их словам, необходимо полностью освоить грамматические структуры языка: правила, сопоставление китайской и

русской грамматики, чёткая проработка материала путём выполнения упражнений.

Далее следует Иероглифика, которая начинается с произношения символа и его наглядности (использование пиньиня, тона). Позже происходит введение иероглифа как объекта уже «знакомого звучания». Огромное внимание, как и у А.Ф. Кондрашевского, уделяется структуре написания и частого прописывания прошлых иероглифов.

Стоит отметить, что две группы учёных современной и советской школы имеют некоторые различия в обучении китайского языка, которое определяются эпохой и тенденциями развития образования, но также существуют и сходства, которые мы могли отметить в изучении графического аспекта иероглифа.

В процессе обучения иероглифики китайского языка ученики сталкиваются с рядом трудностей, например:

- большой объём ключей, иероглифов;
- схожесть написания иероглифов (многие символы могут отличаться друг от друга парой черт);
- необходимость соблюдать правильный порядок написания черт;
- полная взаимосвязь между тоном и иероглифом (тон определяет не только значение слова, но и его написание).

В данном случае педагог обязан учитывать не только возрастные и психологические особенности ребёнка, но и сложности, с которыми ученик может столкнуться.

Для более быстрого и точного запоминания иероглифов можно выделить следующие игровые техники:

1) Одна из самых простых – ассоциация. Для этой игры необходимо при введении нового иероглифа разобрать его на смысловые части (朋友 «réngyǒu» друг, состоит из основных иероглифов 朋- равняться, 友- близкий, дружеский. То есть для быстрого запоминания можно изобразить, что «друзья

– это те люди, которые идут близко и каждым шагом становятся в один ряд, равняясь).

К такой игре подойдут самые простые иероглифы начального уровня:

妈妈 «māma» мама («женщина» «лошадь»)

医生 «yīshēng» врач («лечить» «жизнь»)

多少 «duōshǎo» сколько (о цене) («много» «мало»)

再见 «zàijiàn» пока («ещё раз» «увидеться»).

2) Если определённая лексика пройдена, и дети владеют определённым количеством иероглифов, им можно предложить игру «Бинго». Самостоятельно дети подготавливают картинки с 9 определёнными иероглифами, которые объявлены учителем. Например, тема профессии:

记者 «jìzhě» — журналист

医生 «yīshēng» — доктор

护士 «hùshì» — медсестра

经理 «jīnglǐ» — менеджер

律师 «lǜshī» — адвокат

服务员 «fúwùyuán» — официант

理发师 «lǐfàshī» — парикмахер

老师 «lǎoshī» — преподаватель

主管 «zhǔguǎn» — директор.

Затем каждому ученику необходимо расставить карточки с иероглифами в виде квадрата (3х3). Учитель в любом порядке зачитывает слова, а ученикам необходимо отметить прочитанные слова (например, положить сверху стикер). Выигрывает тот, кто первый соберёт 3 слова по горизонтали, вертикали или диагонали и прокричит «Бинго». Игра хорошо развивает зрительную и слуховую память, подойдёт для учеников преимущественно среднего и продвинутого уровня.

3) Для учеников старшей школы и более продвинутого уровня учитель может подготовить мини-дебаты, основной задачей которых является графический разбор иероглифа и его значения.

Например, одна из тем для обсуждения может быть «Для современного образования важнее является развитие мышления (思想 «sī xiǎng») или памяти (记忆 «jì yì»)»?

Далее ученики разделяются на две группы и подготавливают аргументы «за» и «против» каждой точки зрения, при этом они должны разобрать все ключи внутри иероглифа для подкрепления своей точки зрения.

Можно сделать вывод, что одним из ключевых принципов изучения иероглифики считается структурированность и последовательность. Однако не стоит забывать, что при обучении детей китайскому языку стоит учитывать не только уровень подготовки, но и возрастные, психологические особенности, которые помогут составить соответствующую систему упражнений, наиболее эффективную для усвоения информации.

Литература

1. Войцехович И.В., Фу Цзе. «Методика преподавания китайского иероглифического письма: когнитивный подход. // Вестник МГЛУ. Серия: Педагогические науки. — 2020.
2. Задоев Т.П., Хуан Шуин Основы китайского языка. Вводный испр. — М.: Наука. Издательская фирма Восточная литература, 1993. — 271 с
3. Кондрашевский А.Ф. Практический курс китайского языка: в 2 т. Т. 1. / отв. ред. А. Ф. Кондрашевский. — 11-е изд., испр. - М.: Восточная книга, 2010. - 768 с.

Gaiderova P. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia
**USING GAME-BASED TECHNIQUES FOR MEMORIZING CHINESE
HIEROGLYPHICS**

Supervisor: N. V. Mityushina, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstract. This article examines the characteristics of Chinese characters and the challenges students face when learning them. The main objective is to focus on the written language and present the most effective game-based techniques for faster and more accurate character memorization.

Keywords: Chinese language, Chinese language teaching methods, characters, game-based techniques.

«ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЖАЗОВЫХ ЧАНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

Аннотация. В статье раскрывается понятие джазовых чантов. Автор делает акцент на пользу введения чанта в урок, на каких этапах они могут быть включены, какие преимущества можно увидеть при использовании чантов. Так же автор приводит пример как их можно создать за короткий промежуток времени, используя искусственный интеллект.

Ключевые слова: иностранный язык, чанты, урок, искусственный интеллект.

XXI век – век высоких технологий, интерактивных методов обучения, что в современной школе очень приветствуется методистами и педагогическими критиками. Сегодняшний урок построен на принципе «удивить», «развлечь», «не дать заскучать». Но основной задачей учителя по-прежнему остается не допустить перегрузку учащихся во время урока. Ни один урок не обходится без презентации, видео и аудио материалов. С таким наличием интерактивных методов обучения нейронные связи ребенка натянуты как струны. Эмоциональное состояние детей достаточно хрупко и реагирует остро на малейшие раздражители. Можно сказать, что классический урок середины и конца XX века сейчас является диковинкой. Грамматико-переводной метод, метод чтения и перевода сейчас чаще всего используется в основном педагогами старой школы.

Приятный эмоциональный фон на уроке помогают создавать и физкультминутки, и игровые задания, и частая смена деятельности, яркая наглядность. Чтобы внести новизну в свой урок я открыла для себя английские джазовые чанты.

Этот прием появился не в последние годы - ему уже около 40 лет, однако мы не так часто его используем, думая, что это пустая трата времени на уроках.

Jazz Chants - всемирно известные упражнения для аудиторной (или самостоятельной) работы, которые заключаются в ритмичном повторении за

диктором (в записи) или преподавателем слов или фраз английского языка под музыку. [Кочевых 2013]

Почему джазовые? Ведь к джазу они имеют слабое отношение и совсем не обязательно быть музыкантом этого направления, чтобы их распевать или использовать как средство обучения на уроке. Дело в том, что

Создатель метода Jazz Chants — американский педагог, композитор и джазовая певица Каролин Грэхем, которая развивала данное упражнение на протяжении 25 лет своей работы в качестве преподавателя английского языка как иностранного в одном из университетов Нью-Йорка.

Джазовый чант — это подобие короткого разговора, для которого характерен ритмичный темп на любой скорости (зависит от уровня владения языком учащихся). Можно обойтись и без такой структуры, уж на что выдумка хитра, а сделать чант, к примеру, в формате белого стиха.

Главное, чтобы были соблюдены следующие моменты: динамика, ритм, темп, простота музыкального сопровождения, постоянные повторы.

Привлекательность джазового чанта в том, что на любом этапе урока они будут к месту. В начале урока они могут быть использованы в качестве фонетической зарядки. Во время отработки грамматических конструкций постоянное повторение вопросительных или утвердительных предложений дает толчок к быстрому запоминанию. В конце урока для рефлексии в виде помощи учителю понять, что закрепилось, а что еще нужно доработать.

При введении нового лексического материала возможность выучить десяток новых слов за один урок значительно увеличивается. Объем лексики может увеличиваться, если удастся подобрать рифмующиеся единицы по одной теме. Сложные фразы и словосочетания легко запоминаются под ритмичную музыку или под собственные хлопки, заданные определенным темпом.

Для того чтобы ввести чант в работу необходимо создать прочную фонетическую базу. Для отработки британского или американского акцента учителю самому нужно прекрасно владеть своим артикуляционным аппаратом, который находится в тесной связи со слуховым вниманием,

музыкальным слухом. Чант помогает прекрасно отработать ритм, интонацию иноязычной речи, совершенствует произношение.

Помимо явных преимуществ, описанных выше, эти ритмичные стишки снимают напряжение скованных ребят. Они подходят студентам всех возрастов, могут применяться и в работе с большими аудиториями. Они стимулируют работу в парах, а также ролевые игры.

Во время хоровой работы ребятам, которые испытывают трудности с самовыражением, легче себя проявлять. Джазовый чант можно рассматривать как средство адаптации нового ученика в классе. Ему психологически легче выражаться наравне со всеми участниками коллектива.

Откуда же взять эти чанты и как их петь?

В некоторых УМК чанты уже введены в урок и их текст пропечатан в учебнике и записан на пленку. Педагогу остается лишь прослушать для запоминания ритма, и придумать несколько незамысловатых движений. В поисковой системе так же уже есть множества чант на разные темы и на любой уровень владения языком, но особое место в моем сердце занимает нейросеть. Например, чант Deer Seek прекрасно понимает эту задачу и может представить тебе 3 варианта рифмованных стихов на заданную тобой тему – от более простого к сложному.

Преимущества использования чата:

- оригинальность и неповторимость
- быстрота
- несколько вариаций продукта
- больше свободного времени на семью.

Недостатком использования чата является то, что созданные в нем рифмованные стихи не являются продуктом твоей интеллектуальной деятельности, хотя запрос написан тобой, и, следовательно, авторские права на него не заявить. Такой недостаток будет важен лишь очень малому количеству педагогов.

Активное использование рифмовок на уроках иностранного языка способствует формированию коммуникативной компетенции в увлекательной форме; помогает формировать духовную культуру; повышает мотивацию изучения иностранного языка; развивает умственные и психические способности; снимает психологические барьеры; создаёт благоприятную обстановку.

Потенциал нейросетей в обучении иностранному языку огромен, он позволяет не только создавать уникальные задания и готовить интересные активности, но может стать ассистентом учителя при планировании и подготовке к урокам.

Литература

1. Кочевых Н. В. Потенциал использования джазовых чантов на уроках английского языка для формирования универсальных учебных действий // *Lingua mobilis*. 2013. №6 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-dzhazovyh-chantov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 05.12.2025).

Gozheva Ju. A.

MIR School and Kindergarten, Vladimir, Russia

THE ADVANTAGES OF USING JAZZ CHANTS IN ENGLISH LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article reveals the concept of jazz chants. The author focuses on the benefits of introducing chants into the lesson, at what stages they can be included, and what advantages can be seen when using chants. The author also gives an example of how they can be created in a short period of time using artificial intelligence.

Keywords: foreign language, chants, lesson, artificial intelligence

Каравайская О. С.

Омский государственный университет путей сообщения, Россия

tos5509@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования цифровой коммуникативной компетенции. Автор раскрывает понятие «цифровая коммуникативная компетенция» и делает попытку определить её место в общей системе компетенций. В работе использован метод структурного анализа в части попытки представить структуру цифровой коммуникативной компетенции. В результате предложены примеры реализации такого подхода при обучении иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, цифровая коммуникативная компетенция, цифровые инструменты.

В настоящее время уже невозможно отрицать значительного влияния цифровых технологий и на процесс преподавания, и на процесс овладения необходимыми компетенциями. Интернет-технологии, искусственный интеллект, цифровые образовательные платформы стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Важным замечанием является и то, что использование цифровых средств при изучении иностранного языка значительно повышает мотивацию к изучению и положительным образом влияет на результаты обучения [Фирстова, 2025, с.207]. Кроме того, при использовании современных цифровых технологий реализуется деятельностный подход в обучении, и студент является не просто «сторонним наблюдателем», а активным и заинтересованным участником образовательного процесса.

Известно, что моделирования процесса коммуникации при обучении иностранному языку является неотъемлемой частью методики преподавания иностранного языка при реализации коммуникативного подхода [Голуб, 2023, с. 135]. Но, глядя на современный мир, мы понимаем, что огромная доля коммуникации (в том числе, с использованием иностранного языка) перешла в цифровое пространство. Кроме того, цифровые технологии прочно связались практически со всеми сферами жизни человека, что, в свою очередь, затрагивает и сферу общения [Лезинина, 2022, с.71]. Поэтому, говоря об обучении иностранному языку, закономерно иметь ввиду не только коммуникативную компетенцию, а цифровую коммуникативную компетенцию.

Цифровая коммуникативная компетенция – это актуальная на сегодняшний день компетенция, которая представляет собой «способность эффективно использовать цифровые технологии для выстраивания общения и обмена информацией с целью решения профессиональных задач» [Савельева, 2024, с.71].

Цифровая коммуникативная компетенция – это не только возможность, способность и желание общаться на иностранном языке (использовать иностранный язык), но и умение делать это в цифровом пространстве. То есть

мы можем говорить, что цифровая коммуникативная компетенция – это часть коммуникативной компетенции с определенной спецификой.

Данная специфика раскрывается в структуре цифровой коммуникативной компетенции, в которой можно выделить компоненты, которые характерны именно для работы в цифровом пространстве при обучении иностранному языку.

В ходе исследования были выделены следующие структурные компоненты, которые мы приведем ниже вместе с примерами реализации цифрового коммуникативного подхода в рамках обучения иностранному языку в вузе:

1. Лингвистический компонент – умение пользоваться уместными средствами языка при цифровом общении. Это не только умение написать как формальное письмо с соблюдением всех необходимых правил грамматики, лексики, синтаксиса и структуры письма, так и способность общаться в «неформальной» обстановке, использовать «сетевые» аббревиатуры и специфическую современную лексику.

Более того, возможна проработка навыка использования разных стилей языка – от разговорного для комментариев к постам до официально-делового, например, для обращения в службу технической поддержки.

2. Техничко-технологический компонент – умение пользоваться цифровыми ресурсами, в том числе, технологиями искусственного интеллекта для создания продуктов на иностранном языке – презентаций, графических изображений. Сюда же можно включить и умение скачать и пользоваться словарями, чат-ботами и онлайн переводчиками.

3. Информационно-критический компонент позволяет развить навык анализа цифрового текста, например, найти признаки мошеннических действий в сообщении на английском языке.

4. Культурно-цифровой компонент – знание Интернет-этикета и умение им пользоваться. В рамках кросс-культурной коммуникации можно предложить студентам сделать сравнительный анализ сетевого этикета или его

особенность в разных странах, а также затем проследить эту реализацию в изучаемом в вузе языке.

В заключении хочется отметить, что необходимо последовательно и целенаправленно формировать цифровую коммуникативную компетенцию у студентов вузов, а также включать в рабочие программы дисциплин соответствующие разделы.

Литература

1. Голуб Л. Н. О коммуникативном подходе и его целях в обучении иностранным языкам / Л. Н. Голуб, С. А. Медведева // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: Сборник научных материалов по итогам XI Международной научно-практической конференции, Брянск, 13–14 октября 2023 года. – Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный инженерно-технологический университет», 2023. – С. 135.
2. Лазинина Е. В. Коммуникативная компетенция в условиях цифровизации как характеристика субъекта цифрового общества / Е. В. Лазинина // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Т. 14, № 1. – С. 64-80.
3. Савельева Н. Х. Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России / Н. Х. Савельева, О. В. Попонина, Е. В. Гришина [и др.] // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2024. – № 1(65). – С. 69-76.
4. Фирстова М. П. Педагогические аспекты цифровой лингвопрагматики: формирование коммуникативной компетенции в цифровой образовательной среде / М. П. Фирстова // Профессиональная ориентация. – 2025. – № 5. – С. 206-209.

Karavayskaya O. S.

Omsk State Transport University, Russia
tos5509@mail.ru

DEVELOPING DIGITAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. This article examines the development of digital communicative competence. The author explores the concept of «digital communicative competence» and attempts to define its place within the overall competency framework. The paper utilizes a structural analysis method to attempt to present the structure of digital communicative competence. Examples of implementing this approach in foreign language teaching at higher education institutions are provided.

Keywords: foreign language teaching methods, digital communicative competence, digital tools.

ОТ ТЕКСТА К ВКУСУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРАКТИКУМ

Аннотация. В статье рассматривается инновационная методика преподавания литературы в рамках курса дополнительного образования «Литературная кухня». Метод основан на интеграции анализа художественного текста с кулинарной практикой, что обеспечивает глубокое, мультисенсорное погружение в произведение. Автор описывает модель занятия, состоящего из двух взаимосвязанных модулей: «мир текста» (аналитическая работа) и «мир кухни» (создание гастрономического образа). На конкретных примерах из практики (произведения А. Линдгрена, И. Бунина, М. Парра, Р. Даля и др.) демонстрируется, как данный подход способствует формированию эмоционального читательского отклика, развитию метапредметных компетенций и преодолению разрыва между классическим текстом и личным опытом современного школьника. Статья адресована учителям-практикам, методистам и организаторам дополнительного образования.

Ключевые слова: гастрономический подход в литературе, междисциплинарность, дополнительное образование, методика преподавания литературы, мультисенсорное обучение, «Литературная кухня», читательский интерес, практико-ориентированное обучение.

Современный образовательный ландшафт остро нуждается в методиках, способных преодолеть разрыв между классическим литературным наследием и реальностью, в которой существует цифровое поколение школьников. Клиповое мышление, визуализация культуры и ориентация на практический результат часто делают традиционный анализ текста малоэффективным. Выходом из этой ситуации может стать создание «ситуации проживания» произведения, что успешно реализуется в рамках авторского курса дополнительного образования «Литературная кухня». Данная статья представляет методику и практические результаты трансформации литературного образования через синтез филологического анализа и кулинарного практикума.

В основе методики лежат два ключевых теоретических подхода. Первый – это гастрономическая критика, утверждающая, что еда в литературе является не бытовой деталью, а мощным культурным кодом, символом, раскрывающим характеры, социальные отношения и философские концепции эпохи [1]. Второй — теория «воплощенного познания» (embodied cognition),

доказывающая, что процессы понимания и запоминания напрямую связаны с телесным и сенсорным опытом [2]. Таким образом, приготовление блюда, упомянутого в тексте, — это не развлечение, а способ «прочувствовать» произведение на физиологическом уровне, превратив абстрактную метафору в материальный опыт.

Модель занятия: «*Мир текста*» и «*Мир кухни*»

Занятие курса структурно делится на два равнозначных модуля, продолжительностью один академический час каждый.

Модуль 1: «*Мир текста*». На этом этапе происходит работа с художественным произведением (или его фрагментом). Анализ строится вокруг гастрономического образа. Учащиеся не просто читают, а выявляют, как еда функционирует в тексте: является ли она символом домашнего очага («Шарлотка из сезонных яблок» по рассказу И. Бунина «Антоновские яблоки»), маркером чудесного или источником конфликта. Результатом этапа становится заполнение «литературной страницы», где фиксируются наблюдения и гипотезы. Важно отметить, что поиск идей для таких занятий не ограничен школьной программой. Преподаватель может черпать вдохновение не только в литературных произведениях как таковых, но также и в литературно-кулинарных сборниках, таких как «Кулинарные изыски русской литературы» С. Панковича, «Поваренная книга Гарри Поттера» Д. Бухольц, «Книга рецептов из аниме» Д. Джонсона, которые наглядно демонстрируют неиссякаемый интерес к гастрономическому контексту разных пластов культуры, а также содержат в себе готовые рецепты.

Модуль 2: «*Мир кухни*». Практический модуль представляет собой коллективное приготовление блюда, тематически связанного с прочитанным. Важно, что рецепты часто являются авторской интерпретацией текста, что стимулирует диалог. Например, создание «Фигурного шоколада с фабрики Вилли Вонки» (по повести Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика») позволяет на практике обсудить тему искушения и вознаграждения. Процесс готовки

сопровождается обсуждением текста, что создает непринужденную, глубоко личностную атмосферу для рефлексии.

Погружение в ностальгию через шарлотку (И. Бунин, «Антоновские яблоки»). Сложный, лирический текст Бунина, наполненный запахами и угасанием прошлого, становится ближе и понятнее через простое действие — приготовление шарлотки. Аромат печеных яблок в школьной столовой становится тем самым «кислым и сладким запахом» антоновских яблок, материализуя бунинскую тоску по уходящему миру дворянских усадеб [3].

Создание тепла и семейности через вафли (М. Парр, «Вафельное сердце»). Роман Марии Парр — это гимн дружбе, семье и простым радостям жизни, центром которых является кухня. Приготовление «Вафель Бабы-тети» становится кульминацией погружения в атмосферу норвежского хутора. Совместное приготовление и употребление этого блюда позволяет учащимся на собственном опыте прочувствовать, как еда объединяет людей, становится языком любви и заботы, что является центральной темой произведения [4].

От детского бунта к кулинарному творчеству (А. Линдгрэн, «Пеппи Длинныйчулок»). «Разноцветные блинчики по рецепту Пеппи» — это не просто блюдо, а воплощение философии свободы и импровизации главной героини. Нарушая «взрослые» каноны приготовления, дети через кулинарию постигают главную мысль произведения: право быть собой и творить свою реальность.

Наблюдения за работой курса в течение двух лет позволяют выделить следующие положительные эффекты:

Формирование эмоциональной читательской памяти: Связь «текст-вкус-запах» создает устойчивые нейронные связи, способствуя долговременному запоминанию произведения и его эмоционального фона.

Развитие метапредметных навыков: Работа в команде на кухне, планирование процесса, распределение обязанностей развивают коммуникативные и регулятивные УУД.

Активизация познавательного интереса: Литература перестает быть скучным предметом и превращается в увлекательное исследование, где книга — это ключ к практическому действию.

Методика «Литературной кухни» демонстрирует, что трансформация школьного литературного образования возможна через создание междисциплинарных, практико-ориентированных моделей. Перенос акцент с анализа «на отвлеченные темы» на совместное «проживание» текста через создание гастрономического образа, педагог не только повышает мотивацию, но и открывает ученикам глубинный, экзистенциальный уровень произведений. Курс доказывает, что классическая и современная литература — это живой организм, тесно связанный с базовыми человеческими experiences, среди которых вкус занимает одно из центральных мест.

Литература

1. Смирнова, М.В. Гастрономические коды в русской классической литературе. — М.: Изд-во РГГУ, 2018.
2. Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. — MIT Press, 2016.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений в четырех т. Т. 1 — М.: Правда, 1988.
4. Парт, М. Вафельное сердце / Пер. с норв. О. Дробот. — М.: Самокат, 2019.

Kartashova V.V.

MIR School and Kindergarten, Vladimir, Russia

FROM TEXT TO TASTE: TRANSFORMING LITERARY EDUCATION THROUGH AN INTERDISCIPLINARY PRACTICUM

Abstract. The article explores an innovative methodology for teaching literature within the extracurricular course "Literary Kitchen." The method is based on integrating the analysis of literary texts with culinary practices, ensuring a deep, multisensory immersion into the work. The author describes a lesson model consisting of two interconnected modules: the "world of the text" (analytical work) and the "world of the kitchen" (creation of a gastronomic image). Using specific practical examples (works by A. Lindgren, I. Bunin, M. Parr, R. Dahl, etc.), the article demonstrates how this approach fosters an emotional reader response, develops meta-subject competencies, and bridges the gap between the classical text and the personal experience of the modern student. The article is addressed to practicing teachers, methodologists, and organizers of extracurricular education.

Keywords: Gastronomic approach in literature, interdisciplinary approach, extracurricular education, methodology of teaching literature, multisensory learning, "Literary Kitchen," reading motivation, practice-oriented learning.

PROSPECTS OF USING VOICE ASSISTANTS IN TEACHING ENGLISH IN HIGHER SCHOOL

Abstract. This article considers the problems and prospects of using digital voice assistants in the process of developing foreign language communication skills. The survey method was used as the main research method. The survey showed that students in most cases do not use the tools of voice assistants when studying a foreign language, therefore, it is concluded that they should be familiarized with possible ways of using such assistants. The results of the study showed the effectiveness of using these technologies and allowed the authors to identify some limitations on their use.

Keywords: digital voice assistants; chat-bot; Google Assistant; voice assistant; neural network.

Proficiency in English is becoming increasingly necessary in the context of globalization, especially in educational programs. However, many students still face difficulties in learning a foreign language. In the context of the rapid development of information technology, the use of voice assistants as a tool for improving communication skills in English is a promising area of research. This study will analyze voice assistants for the process of communication in English, and evaluate their effectiveness in developing speaking skills and user reliability.

To test this topic, it was decided to use several types of voice assistants at once in practice. The study suggests using tools such as Google Assistant, Character AI, Siri, Alexa to assess their impact on the development of conversational skills [Berdasco, 2018]. These tools provide a unique opportunity for users to interact with artificial intelligence in a dialogue format, which can significantly improve conversational skills. Based on the conducted research, we have identified several methods of using voice assistants to improve communication in English.

Firstly, we can use abovementioned voice assistants for practicing conversational communication. Asking questions, listening to the answers of artificial intelligence and trying to understand them, allows students to develop their conversational skills. Thus, communicating with Google Assistant or Siri can help develop pronunciation skills and improve confidence in communication. Besides,

learners can listen to fairy tales or short stories read by Alexa. After listening, they may ask questions about the content to test their understanding.

What is more, the ability of voice assistants to adapt to the individual pronunciation of users can be used for practicing pronunciation skills. Voice assistants can recognize different accents and intonations, give the learners feedback on their pronunciation and correct it in real time.

Secondly, Interactive Scenario-Based Training method can be used for more engaging user experience [Пузатых, 2020]. This involves creating interactive communication scenarios with voice assistants for developing conversational interactive skills in various contexts. The teacher becomes a user experience designer and creates scenarios for different life situations, both engaging and functional [Al-Jabri, 2025]. The tasks may be different, for instance, to buy some clothes in a department store, order food at a restaurant, check the weather, make an appointment with a doctor or discuss holiday plans. After completing the task, the students may ask the voice assistant for advice or recommendations on how to improve their speech or dialogue, by asking *"What could I have said better?"* Using interactive scenario-based training helps the teachers not only prepare students for real-life situations by improving their confidence and ability to communicate in English, but also make learning more fun as it encourages users to be creative in their communication.

Thirdly, voice assistants can be also used to expand vocabulary [Pearl, 2016]. Students can ask for definitions of the words or phrases, synonyms, the translation of words in the context, which improves their understanding the foreign language. For example, Character AI can be used to hold conversations on various topics, supporting the students in learning new vocabulary through real-life dialogues. They can use Alexa to play quizzes in English, for instance, turning on the functions 'Trivia' or 'Jeopardy' let them test their knowledge and expand their vocabulary. Having a conversation with Google Assistant on a given topic, such as, "What do you think about climate change?" also develops conversation skills. Similarly, they may ask Google Assistant to translate words or phrases from their native language into English. After each exercise, it is advisable to repeat new words and phrases to

consolidate them in the memory, record the conversations with assistants and analyze pronunciation and sentence structure.

Finally, voice assistants can be useful for preparation for the IELTS exam, which assesses students' four skills: speaking, writing, listening and reading. Students can practice speaking skills by choosing different topics or demanding the voice assistant to ask them typical IELTS exam questions. This will assist students to improve their pronunciation and grammar and prepare for the exam format.

Interacting with the chatbot, encourages learners to recognize the subtleties of word meaning. As an illustration, many English learners often confuse the verbs '*to glance*', '*to stare*' and '*to glare*', which at first glance seem synonymous and simply mean '*to look*'. On the other hand, each of these verbs has its own unique meaning, which depends on the context. A voice assistant of artificial intelligence can clarify these differences and explain which verb is more appropriate in which particular situation. Let us look at the details. The verb '*stare*' means 'look fixedly or vacantly at someone or something with one's eyes wide open'. The neural network can provide an example to reinforce the acquired knowledge: '*He stared blankly at the will in front of him*'. The verb '*glance*' is used when we take a brief or hurried look, for example: 'Mary glanced at her watch'. The verb '*glare*' indicates a way of staring in an angry or fierce way, for example, 'She glared at him, her cheeks flushing'. Thus, thanks to the explanations provided by the neural network, it becomes clear how important the contextual difference between these verbs is, and how their correct use can prevent gross errors. This knowledge can be reinforced by completing tasks in which it is necessary to correctly use the verbs 'look', 'glance', 'stare' and 'glare' in the appropriate contexts [Тперыбоб, 2020].

Many newcomers to learning English find it difficult to distinguish between tenses, as there are many of them in English, and even native speakers can get confused. Applying voice assistants can help better understand when to use a certain tense. For instance, users can ask a chatbot to explain Present Continuous. If they still do not understand it, they can ask the chatbot to explain it in simple words. In addition, the chatbot can provide examples without a direct request, which is additional plus.

To illustrate the situation, we provide the answer of neural network on the request '*Present Continuous*': Present Continuous, or Present Progressive, is a tense in English that describes actions happening at the present moment in time. It allows us to express current actions that are happening right now or around us. Present Continuous is constructed using the present tense form of the verb 'to be' (am, is, are), agreeing with the subject, and adding the main verb ending with '-ing'. Example: 'I am reading a book' – the action is happening right now. Present Continuous can also express time trends and plans for the future, especially if the action is scheduled for a specific time in the future. Example: 'We are going to the seaside on the 15th of July'.

To find out how widespread the use of digital voice instruments in education is at present, we conducted a survey among the students and the teachers of Taraz University named by M. Kh. Dulaty and Volgograd Institute of Management, branch of RANEPa. The purpose of the survey was to find out to what extent students use voice assistants to improve their English communication skills. All the students of our groups were asked the following question: '*Do you use digital voice assistants to communicate in English?*'

The analysis of the survey results allows us to give the following conclusions:

The first conclusion is that 48% of the students are not familiar with digital voice assistants and do not use them for communication. This may be due to a lack of awareness of such technologies or limited access to information about them.

The second finding suggests that 37% of the respondents do not see the need to use voice assistants. Perhaps, they prefer traditional methods of language learning or are unsure about the effectiveness of these technologies.

The third conclusion is related to the fact that among the respondents there are students who used voice assistants no more than twice (10 %). This may indicate that they got acquainted with the technologies, tried using them, but did not find them of sufficient practical value.

The fourth finding shows that 5% of the students use voice assistants, but not very often. They probably recognize the benefits of these technologies, but prefer to combine them with other teaching methods.

Finally, the results of the opinion poll indicates that a significant number of teachers surveyed (83%) find digital voice assistants very useful and often apply them to improve their communicative skills and confidence in using the English language.

Based on the survey results, we can identify that digital voice assistants are an effective resource for improving English communication. They provide teachers and students with a convenient tool to practice speaking, increase confidence, and enrich their vocabulary.

However, it is worth noting that voice assistants cannot completely replace full-fledged interaction with native speakers or experienced teachers. Communicating with native speakers helps develop communication skills and understanding of different accents and cultural characteristics that cannot always be conveyed through technology.

In conclusion, digital voice assistants have a significant impact on foreign language communication as they help improve their pronunciation, increase their vocabulary and master English grammar. The main advantages of voice assistants are multilingualism, mobility and fast feedback [Hurskaya, 2024]. They also provide learners with instant access to information, support of dialogue and assistance in pronunciation practice. However, as the analyses show, these technologies have their limitations. Voice assistants often cannot adequately handle non-standardized speech and may make errors in assessing grammatical correctness and sentence structure. This can lead to misunderstandings and incorrect recommendations.

It is therefore important to stress that digital voice assistants cannot completely replace communication with native speakers or the role of experienced teachers. These technologies can be used as a valuable addition to traditional teaching methods and it is recommended to apply them while doing homework, in case of missing English classes, or as students' independent work on the subject.

References

1. Пузатых А.Н. Использование голосовых помощников в изучении английского языка // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 4(52). С. 18-20.
2. Трегубов В.Н. Использование голосовых ассистентов для развития английской научной речи // International Journal of Open Information Technologies. 2020. Т. 8, № 6.

3. Al-Jabri A. Rashid. A Critical Review of AI Voice Assistants' Role in Enhancing EFL Learners' Willingness to Communicate (June 02, 2025). Available at SSRN: URL: <https://ssrn.com/abstract=5278432> (дата обращения: 15.06.2025).
4. Berdasco A., et al. User Experience Comparison of Intelligent Personal Assistants: Alexa, Google Assistant, Siri and Cortana // Proceedings, 2018. №31. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0dd9/4cb2a008b0278bfe6e92c496556110a1f4ff.pdf> (дата обращения: 13.05.2025)
5. Hurskaya V. A. Voice assistants and spoken English language teaching // The Development of Modern Education in the Context of Pedagogical Competenciology, Чебоксары: ПН "Sreda", 2024. p. 165-169. URL: https://phsreda.com/en/article/110386/discussion_platform (дата обращения: 30.03.2025).
6. Pearl C. Designing Voice User Interfaces. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2016. – 278 p.

Kompaneeva L. G., Maslova A. D.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Volgograd
Institute of Management
Russia

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГОЛОСОВЫХ ПОМОЩНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы и перспективы использования цифровых голосовых помощников в процессе развития иноязычных навыков общения. В качестве основного метода исследования был использован метод опроса. Проведенный опрос показал, что студенты практически не используют инструментарий голосовых помощников при обучении иностранному языку, следовательно, делается вывод о необходимости ознакомления их с возможными способами применения подобных помощников. Результаты исследования показали эффективность использования данных технологий и позволили выявить некоторые ограничения.

Ключевые слова: цифровые голосовые помощники; чат-бот; Google Assistant; голосовой помощник; нейронная сеть.

Логунова А. В.

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, Россия*

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА СКАФФОЛДИНГА

Аннотация. Современное высшее образование ориентировано на формирование метапредметных компетенций, среди которых значимое место занимает критическое чтение аутентичных научных текстов на иностранном языке, что обеспечивает эффективную интеграцию в международное профессиональное сообщество. В статье обосновывается метод скаффолдинга в качестве эффективного педагогического инструмента для поэтапного развития этой компетенции у студентов неязыковых специальностей. Подробно раскрывается дидактическая реализация метода через последовательность этапов: от максимальной поддержки (актуализация знаний, снятие языковых трудностей) до полной автономии (написание рефлексивного эссе). Предложенный структурированный подход позволяет целенаправленно формировать способность к самостоятельной критической интерпретации сложных текстов и передавать ответственность за образовательный процесс самим обучающимся.

Ключевые слова: критическое чтение, аутентичные научные тексты, иностранный язык, автономное чтение, метод скаффолдинга, профессиональное образование.

Современная парадигма высшего образования актуализирует переход от трансляционной модели передачи знаний к развитию метапредметных компетенций, обеспечивающих эффективную навигацию в полидискурсивном информационном пространстве. В данном контексте особая роль отводится критическому чтению как интеллектуальной практике, выходящей за рамки рецептивного усвоения информации и предполагающей её многоуровневый анализ, оценку достоверности, реконструкцию имплицитных интенций автора и выявление идеологических предпосылок текста. Особую сложность представляет работа с аутентичными научными текстами на иностранном языке, выступающими основным каналом интеграции в международное профессиональное сообщество. Ограниченность аудиторного формата взаимодействия определяет необходимость целенаправленного формирования навыков автономного чтения, понимаемого как способность к самостоятельной организации и реализации процесса смысловой интерпретации текста с использованием релевантных стратегий, адаптированных к индивидуальным когнитивным стилям и профессиональным целям обучающегося. Автономное чтение предполагает не только декодирование информации, но и её критическую рефлексию, генерацию собственных оценочных суждений и построение аргументированных выводов [Дятлова, 2017].

Эмпирические исследования свидетельствуют, что именно восприятие и интерпретация профессионально-ориентированных иноязычных текстов составляют основную трудность для студентов неязыковых специальностей [Логунова, 2024]. В качестве эффективного педагогического инструмента преодоления данных трудностей рассматривается метод скаффолдинга, представляющий собой структурированный процесс оказания дозированной поддержки, инициируемый на зоне ближайшего развития обучающегося и постепенно редуцируемый по мере формирования целевых умений [Yawiloeng, 2022]. Концептуальной основой метода выступает принцип

«угасающей помощи», при котором интенсивное внешнее регулирование со стороны преподавателя на начальных этапах систематически замещается растущей когнитивной самостоятельностью студентов [Степанова, 2018]. Скаффолдинг создаёт условия для поэтапного присвоения обучающимися ответственности за образовательный процесс, что оказывает позитивное влияние на уровень их интегративной мотивации, особенно значимый в контексте адаптации студентов к академическим требованиям [Королева, 2020].

Дидактическая реализация скаффолдинга при формировании автономного критического чтения предполагает последовательное прохождение нескольких взаимосвязанных стадий. Подготовительный этап включает тщательный отбор аутентичных научных текстов, соотнесённых с профессиональным профилем обучающихся, диагностику их иноязычной коммуникативной компетенции и фоновых знаний в предметной области. На данной стадии применяются задания, направленные на актуализацию тезауруса и схем предшествующего опыта, что минимизирует когнитивную нагрузку при последующей работе с текстом. Стадия применения структурированных заданий характеризуется использованием жестко регламентированных инструментов анализа: шаблонов для вычленения ключевых тезисов и системы аргументации, матриц сравнительной оценки различных позиций, методов текстовой разметки (INSERT), способствующих визуализации логических связей. Групповая работа, организуемая по принципу «академического сообщества», позволяет распределить когнитивную нагрузку и обеспечить разносторонний анализ текста через распределение ролей (критик, аналитик, синтезатор) и последующую коллективную рефлексию. Кульминационной стадией процесса является постепенное снятие внешней поддержки, выражающееся в переходе от закрытых заданий с жёсткими алгоритмами к открытым проблемным вопросам, сокращении частоты непосредственного вмешательства преподавателя и внедрении механизмов формирующего и итогового оценивания, включающих элементы самооценки и взаимного рецензирования.

Исследования показывают, что интеграция продуктивных методов обучения, таких как составление ментальных карт, в процесс преподавания иностранного языка способствует не только лучшему усвоению и структурированию научной информации, но и развитию творческого мышления студентов [Maslova, 2022]. При этом подчеркивается, что критическое мышление выступает одновременно как формируемый навык и как концептуальная основа для создания дидактических материалов. Для иллюстрации методологического потенциала стратегии скаффолдинга в формировании автономного критического чтения представляется релевантным рассмотреть её апробацию на материале текста “The Ethical Implications of Artificial Intelligence in Healthcare”.

Этап 1: Подготовительный этап (максимальная поддержка)

Цель: актуализировать знания, снять языковые и смысловые трудности, создать мотивацию.

Задание 1: “Assumption Check” (Проверка предположений).

Поддержка: преподаватель предоставляет список утверждений для обсуждения в малых группах:

AI can diagnose diseases more accurately than human doctors.

Using AI in healthcare will lead to massive job losses for medical staff.

Patient data is safe in AI-based systems.

Цель: активизировать фоновые знания и личное отношение к теме, подготовить смысловое поле для чтения.

Задание 2: “Vocabulary Scaffold” (Лексический каркас).

Поддержка: преподаватель выдает глоссарий ключевых терминов из текста с определениями и примерами употребления:

Machine learning (n.) - a method of data analysis that automates analytical model building.

Algorithmic bias (n.) - systematic and repeatable errors that create unfair outcomes.

Informed consent (n.) - permission granted in full knowledge of the possible consequences.

Цель: снять лексические трудности и позволить студентам сфокусироваться на содержании, а не на переводе.

Этап 2: Применение структурированных заданий (направляющая поддержка)

Цель: научить выделять ключевые элементы текста и анализировать аргументацию.

Задание 3: “INSERT Method” (Интерактивная система разметки текста).

Поддержка: преподаватель предоставляет систему маркировки и четкую инструкцию. Студенты читают текст и делают пометки на полях:

✓ - I know this. (Я это знаю)

+ - This is new for me. (Это новое для меня)

- - This contradicts what I know. (Это противоречит моим знаниям)

? - This is unclear / I have a question. (Это непонятно / У меня есть вопрос)

Цель: сделать процесс чтения активным и рефлексивным.

Задание 4: “Argument Map” (Карта аргументов).

Поддержка: Преподаватель раздает таблицу-шаблон, которую необходимо заполнить во время чтения.

Таблица 1. Карта аргументов

Тезис автора (Main Claim)	Аргументы «За» (Supporting Evidence)	Аргументы «Против» (Counterarguments)	Ваши вопросы / критика (Your Questions/Critique)
AI improves diagnostic accuracy.	Data from study X showing 95% accuracy in detecting Y.	Algorithm was trained on non-diverse data, may fail for rare diseases.	How was the data set collected? Who funded the study?
AI poses a threat to patient privacy.	Risk of data breaches in cloud systems.	Blockchain technology can enhance security.	Are current laws strong enough to protect us?

Цель: структурировать информацию, визуализировать аргументацию автора, заложить основы для собственной критической оценки.

Этап 3: Групповая работа и обсуждение (Взаимная поддержка)

Цель: развить навыки аргументации и увидеть *multiple perspectives* (разные точки зрения).

Задание 5: “Jigsaw Discussion” (Дискуссия «Пазл»).

Поддержка: Преподаватель делит текст на смысловые части (например, «Диагностика», «Этика данных», «Будущее профессии»). Студенты объединяются в экспертные группы по частям текста, где вместе разбирают свою секцию, используя карту аргументов. Затем формируются смешанные группы, где каждый «эксперт» рассказывает о своей части.

Цель: распределить когнитивную нагрузку, развить навыки объяснения и синтеза информации.

Этап 4: Постепенное снятие поддержки (к автономии)

Цель: развить самостоятельность и способность к самооценке.

Задание 6: “From Structured to Open-Ended Writing” (от структурированного к свободному письму).

Снятие поддержки:

Высокая поддержка: написать абзац по шаблону: “*The author claims that... He supports this with evidence such as... However, one could argue that...*”

Средняя поддержка: написать мини-эссе (200-250 слов) по конкретному вопросу: “*Do the benefits of AI in healthcare outweigh the ethical risks?*” с опорой на план.

Низкая поддержка/автономия: написать рефлексивное эссе без четкого плана на тему: “*How has your perception of AI in medicine changed after reading this text and why?*”

Предложенный практический план наглядно демонстрирует, как метод скаффолдинга реализуется от полной поддержки на подготовительном этапе до почти полной автономии на этапе снятия опор. Ключевая задача преподавателя — не просто дать задания, а чутко отслеживать прогресс группы и своевременно уменьшать долю своего вмешательства, передавая ответственность за процесс обучения самим студентам. Такой подход не только формирует компетенцию критического чтения, но и воспитывает

самостоятельных, мотивированных и вдумчивых специалистов, способных к непрерывному профессиональному росту в международном контексте.

Литература

1. Дятлова, Р. И. Стратегии автономного чтения в обучении иностранного языка в высшей школе / Р. И. Дятлова // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем : сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Москва, 13–17 ноября 2017 года / Московский технологический университет (МИРЭА). Том Часть 2. – Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2017. – С. 338-341. – EDN YOMFQF.
2. Королева, Е. В. Технология скаффолдинг при обучении монологической речи на уроках немецкого языка /Е. В. Королева, Т. А. Реднева // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69.— С. 131-134.
3. Логунова, А. В. Определение основных трудностей в изучении иностранного языка у курсантов Военно-медицинской академии на основе субъективной оценки / А. В. Логунова // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 12. – С. 120-125. – EDN GWCQMW.
4. Степанова, А. С. Скаффолдинг в обучении иностранному языку: опыт систематизации понятия / А. С. Степанова // Педагогические и психологические науки: современные проблемы и тенденции развития : Сборник научных трудов. – Краснодар : Индивидуальный предприниматель Акелян Нарине Самадовна, 2018. – С. 13-18. – EDN YSBRRG.
5. Maslova, Z. N. Mind Mapping Method in Foreign Language Education: Transformative Effects of a Productive Approach / Z. N. Maslova, A. V. Rubtsova, E. A. Krylova // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society, St. Petersburg, 26–27 октября 2021 года. Vol. 345. – St. Petersburg: Springer Nature Switzerland, 2022. – P. 868-880. – DOI 10.1007/978-3-030-89708-6_70. – EDN VYNUHP.
6. Yawiloeng, Rattana. Using Instructional Scaffolding and Multimodal Texts to Enhance Reading Comprehension: Perceptions and Attitudes of EFL Students // SSRN Electronic Journal. – 2022. – 18. 877-894. 10.2139/ssrn.4122231.

Logunova A. V.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

TEACHING CRITICAL READING IN A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES BASED ON THE SCAFFOLDING METHOD

Abstract. Modern higher education is focused on the formation of meta-subject competencies, among which critical reading of authentic scientific texts in a foreign language occupies an important place, which ensures effective integration into the international professional community. The article justifies the scaffolding method as an effective pedagogical tool for the gradual development of this competence among students of non-linguistic specialties. The didactic implementation of the method is detailed through a sequence of stages: from maximum support (activating prior knowledge, overcoming language barriers) to full autonomy (writing a reflective essay). The proposed structured approach allows for the targeted development of the ability for independent critical interpretation of complex texts and the transfer of responsibility for the educational process to the learners themselves.

Keywords: critical reading, authentic scientific texts, foreign language, autonomous reading, scaffolding method, professional education.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о том, как генеративный ИИ трансформирует читательскую грамотность: как LLM и интеллектуальные учебные системы меняют практики чтения и критерии оценки. Метод: включает в себя систематический обзор международных отчётов и рецензируемых исследований (включая данные PISA), анализ мета-исследований и синтез RCT и квази-экспериментов по ITS. Материал публикации 2018–2025 гг. и отчёты OECD/UNESCO. Результаты: предложена модель «Чтение+AI»; ИИ повышает персонализацию, но требует развития медиаграмотности и новых оценочных инструментов для учёта взаимодействия человека и ИИ.

Ключевые слова: читательская грамотность; искусственный интеллект; большие языковые модели; медиаграмотность; интеллектуальные учебные системы; PISA; оценивание; персонализация; AIEd; критическая грамотность.

В последние годы понятие читательской грамотности претерпевает существенные качественные изменения под влиянием цифровизации и особенно быстрых достижений в области искусственного интеллекта. Традиционно читающая грамотность рассматривалась как совокупность навыков понимания, интерпретации и оценки письменного текста, необходимых для решения практических задач в повседневной и академической жизни. В международных исследованиях, таких как PISA, читательская грамотность определяется как способность «понимать, использовать, оценивать, рефлексировать и взаимодействовать с текстами» в целях достижения личных и социальных задач — определение, которое подчеркивает как когнитивный, так и прикладной характер компетенции.

Однако внедрение мощных языковых моделей и других AI-инструментов (автоматическая генерация текстов, суммаризация, адаптивные читательские платформы, интеллектуальные репетиторские системы) меняет и практики чтения, и критерии оценки грамотности. LLM (большие языковые модели) и сопутствующие сервисы выступают одновременно как «среда» (платформы, где генерируется и представляется текстовый контент), как

«помощники» (интерактивные подсказчики, репетиторы, инструменты для проверки фактов) и как «фильтры» (алгоритмы, формирующие доступность и видимость материалов). Современные обзоры показывают быстрый рост направлений применения LLM в образовании — от автоматической генерации учебных задач до персонализированных объяснений и обратной связи — вместе с обсуждением рисков: ошибок генерации, предвзятостей, проблем с авторством и академической честностью.

Параллельно растёт и внимание международных организаций к медиа- и информационной грамотности в контексте ИИ. UNESCO и другие организации подчёркивают, что в эпоху генеративного ИИ критическое мышление и умение проверять происхождение и достоверность информации становятся ключевыми компонентами читательской грамотности; даже кампании и образовательные инициативы 2024–2025 годов фокусируются на сообщении, что «ИИ может ошибаться» и на необходимости развивать у учащихся навыки верификации и источниковой критики. Это смещает акцент от чисто лингвистических навыков к гибриду когнитивных, цифровых и этических компетенций.

Эмпирическая база показывает неоднородную картину: с одной стороны, интеллектуальные репетиторские системы (ITS) и другие AIEd-решения демонстрируют потенциал повышения персонализации, адаптации и — в ряде исследований — значительного улучшения показателей понимания текста; с другой — результаты и надёжность таких систем сильно зависят от качества данных, методологии экспериментов и контекстов внедрения (К-12, высшее образование, языковое обучение). Последние систематические обзоры и мета-анализы подчёркивают необходимость осторожной интерпретации результатов и более строгих рандомизированных исследований для подтверждения эффективности AIEd-интервенций в области чтения.

Актуальность пересмотра концепции читающей грамотности обоснована также международными результатами оценки школьных достижений и растущими проблемами неравенства: PISA 2022 и сопутствующие отчёты OECD указывают на сложности образовательных систем в обеспечении

равного доступа к качественному обучению и фиксируют значимые различия в уровнях владения ключевыми компетенциями, в том числе чтением — что дополнительно усиливает необходимость учитывать влияние технологий и ИИ на распределение образовательных выгод и рисков.

На основании этой проблематики данная статья ставит следующие цели и исследовательские вопросы:

1. Пересмотреть теоретическое и прикладное содержание понятия «читательская грамотность» в условиях широкого распространения генеративного ИИ и LLM: какие элементы компетенции сохраняют свою центральную роль, а какие должны быть дополнены (например, верификация информации, взаимодействие с ИИ-интерфейсами, понимание мультимодальных текстов)?

2. Оценить существующую эмпирическую базу по эффективности AI- инструментов (включая ITS и LLM) в развитии навыков чтения: какие методологические подходы используются, какие результаты получены, и какие ограничения наблюдаются?

3. Выработать прикладную модель «Чтение + AI», описывающую основные компоненты компетенции и их взаимосвязь с педагогическими практиками и политикой в образовании.

4. Сформулировать рекомендации для преподавателей, разработчиков учебных программ и политиков по интеграции навыков цифровой и информационной грамотности в учебные стандарты чтения.

Структурно статья следует следующему плану: после этой вводной части (1) представлен теоретический фон и обзор понятийного аппарата; (2) проведён систематический обзор ключевых эмпирических исследований и отчётов (PISA, мета-анализы ITS, обзоры LLMedu); (3) предложена аналитическая модель и обсуждены педагогические последствия; (4) даны практические рекомендации и предложения для оценки новой «интеллектуальной» читательской грамотности; (5) сформулированы выводы и направления дальнейших исследований.

Таким образом, введение подчёркивает необходимость сдвига от классического понимания чтения как индивидуального когнитивного процесса к более широкому, социотехническому представлению о компетенции, включающем взаимодействие человека и ИИ, критическую оценку цифровых источников и умение продуктивно сотрудничать с интеллектуальными системами в процессе чтения и обучения.

Традиционное понимание читающей грамотности включает набор когнитивных умений, обеспечивающих способность понимать, интерпретировать, оценивать и использовать письменные тексты для решения личных, образовательных и социальных задач. В условиях широкого распространения цифровых технологий и генеративного искусственного интеллекта (ИИ) это определение требует расширения. В настоящем исследовании читающая грамотность рассматривается как социотехническая компетенция, в которой, помимо лингвистических и когнитивных навыков, важную роль играют (1) цифровая и медиаграмотность, (2) умение работать с мультимодальными ресурсами (текст, изображение, аудио/видео), и (3) способность взаимодействовать с ИИ-интерфейсами (формулирование запросов, критическая оценка ответов, коррекция вывода моделей).

ИИ выступает одновременно как среда производства и представления текста, как инструмент персонализации учебного материала и как источник потенциальных ошибок и предвзятостей. Следовательно, современная концепция читающей грамотности должна включать навыки верификации, распознавания манипуляций и ответственного использования автоматизированного контента.

Исследование выполнено в формате систематического обзора и синтетического анализа публикаций, отчётов и эмпирических исследований 2018–2025 гг. В качестве материалов использовались международные мониторинги (включая отчёты по международным оценкам грамотности), рецензируемые обзоры AIEd и ITS, мета-анализы эффективности цифровых репетиторских систем, а также эмпирические работы с рандомизированными контролируемыми испытаниями и крупномасштабными квази-

экспериментами. Отбор источников ориентировался на международную релевантность, качество методологии и наличие количественных метрик понимания текста. При интерпретации результатов учитывались различия в образовательном контексте (К–12, высшее образование, взрослое обучение), языковом окружении и типе технологии (ITS против LLM-решений).

Глобальные тренды читающей грамотности. Международные исследования демонстрируют значительные вариации в уровне читающей грамотности между странами и указывают на проблему неравного доступа к качественным образовательным ресурсам. Эти неравенства формируют предпосылки для распределительного эффекта технологий: ИИ может как сократить, так и усилить образовательный разрыв в зависимости от доступности и качества внедрения.

Эффективность интеллектуальных репетиторских систем (ITS). Мета-анализы подтверждают, что ITS способны обеспечивать положительный эффект на навыки понимания текстов; оценки эффекта варьируются, но в ряде исследований наблюдаются средние эффекты, сопоставимые с педагогически значимыми улучшениями. Однако устойчивость эффектов в реальной практике и их переносимость зависят от качества педагогического дизайна, длительности вмешательства и контекстуальных факторов.

Большие языковые модели (LLM) демонстрируют способности к генерации адаптивных объяснений, созданию упражнений и поддержке диалогового обучения. Вместе с тем вштрафованы такие риски, как «галлюцинации» (генерация недостоверных фактов), языковые и культурные предвзятости, а также трудности с проверкой авторства и соблюдением академической честности. Пилотные внедрения LLM требуют строгой методологической валидации.

Широкое распространение автоматизированного контента повышает значимость навыков проверки источников и критического мышления: умение распознавать ошибки моделей и источники информации становится неотъемлемой частью компетенции современного читателя.

Персонализация. ИИ-инструменты позволяют оперативно адаптировать уровень сложности и формат материалов под профиль учащегося (лексический запас, цели чтения, стиль восприятия), что повышает мотивацию и эффективность усвоения материала при корректной педагогической поддержке.

Современные учебные платформы интегрируют текст, визуальные элементы и аудио, что требует от учащихся гибкости в навигации между представлениями информации и умения синтезировать данные из разных модальностей.

Автоматические суммаризаторы и генераторы ответов облегчают доступ к содержанию, но одновременно могут снижать практику углублённого аналитического чтения и критической интерпретации источников.

Генерация текстов и автоматический перевод усложняют традиционные процедуры проверки оригинальности. Это ставит задачу разработки новых протоколов верификации и норм цитирования для материалов, созданных с участием ИИ.

На основе обзора предлагается модель, включающая четыре взаимосвязанных уровня компетенции:

Уровень компетенции	Содержание и характеристики	Цель и результат
1. Лингвистическая база	Словарно-грамматическая компетентность; навыки извлечения и интерпретации смысла текста.	Обеспечивает фундамент для понимания и анализа информации в текстах различной сложности.
2. Когнитивно-метакогнитивные стратегии	Инференция, стратегическое чтение, саморегуляция, осознанное управление процессом восприятия текста.	Развитие способности самостоятельно контролировать понимание и корректировать стратегии чтения.
3. Цифровая и медиаграмотность	Проверка источников, оценка надёжности автоматизированного контента, распознавание манипуляций и фейков.	Формирование критического отношения к информации и повышение устойчивости к дезинформации.
4. Навыки взаимодействия с ИИ	Базовые принципы prompt-engineering, критическая оценка ответов моделей, корректирование и интеграция результатов ИИ в учебную деятельность.	Эффективное сотрудничество человека и ИИ, повышение продуктивности и качества образовательного взаимодействия.

Модель реализуется циклическим процессом: постановка чтения → взаимодействие с ИИ (поддержка/генерация) → критическая проверка и метапознание → рефлексия и применение полученных знаний самостоятельно.

Модули по проверке источников, работе с автоматизированными выводами и базовым навыкам взаимодействия с ИИ должны стать обязательной частью курсов по чтению и критическому мышлению.

Стандартизованные тесты следует дополнять заданиями, проверяющими умение работать с мультимодальными ресурсами и верифицировать автоматизированный контент.

Учителям необходимы регулярные тренинги по использованию ИИ-инструментов, распознаванию их ограничений и модерации учебного процесса с учётом цифровых рисков

Образовательные политики должны обеспечивать равный доступ к качественным AI-ресурсам, регулировать порядок цитирования AI-генерированного контента и защищать данные учащихся.

Исследование ограничено естественным систематическим обзором: наблюдаемая неоднородность методик и языковой концентрации исследований ограничивает общую экстраполяцию выводов. Для укрепления доказательной базы необходимы длительные рандомизированные исследования, мультилингвальные испытания и эксперименты, ориентированные на тестирование конкретных компонентов модели «Чтение + AI» (например, RCT по интеграции LLM-поддержки с модулями верификации).

Таким образом, генеративный ИИ и интеллектуальные учебные системы открывают значительные возможности для персонализации и обновления практик обучения чтению. Вместе с тем они требуют пересмотра понятия читательской грамотности: современный читатель должен обладать не только лингвистическими и когнитивными умениями, но и цифровой медиаграмотностью, а также навыками продуктивного и критического взаимодействия с ИИ. Эффективное и справедливое внедрение ИИ в

образовательную практику потребует развития новых учебных стандартов, адаптированного оценивания и систем профессионального развития преподавателей, а также дальнейших строгих эмпирических исследований.

В условиях стремительного развития генеративного ИИ понятие читающей грамотности перестаёт быть исключительно лингвистическим или когнитивным — оно превращается в социотехническую компетенцию, включающую медиаграмотность, умение работать с мультимодальными формами представления информации и навыки продуктивного взаимодействия с ИИ-инструментами. Обзор показал: AIEd-решения и интеллектуальные репетиторские системы обладают реальным потенциалом для персонализации обучения и повышения вовлечённости, однако их эффективность и устойчивость зависят от качества педагогического дизайна, длительности вмешательства и контекста внедрения. Параллельно растут риски — галлюцинации моделей, снижение глубины чтения при чрезмерном опоре на суммаризаторы, а также потенциальное усиление образовательного неравенства при неравном доступе к технологиям.

Практические следствия очевидны: учебные программы должны включать модули по проверке источников и базовым навыкам взаимодействия с ИИ; оценивание — расширяться на задачи мультимодального понимания и верификации; профессиональное развитие преподавателей должно охватывать как технические, так и критические компетенции работы с ИИ. Политики в образовании обязаны обеспечить справедливый доступ к качественным AI-ресурсам и разработать этические и процедурные стандарты использования ИИ в учебном процессе.

Ограничения текущего исследования подчёркивают необходимость дальнейших эмпирических работ: длительных RCT, мультилингвальных и межкультурных исследований, а также экспериментальных проверок компонентов предложенной модели «Чтение + AI». Только сочетание строгой эмпирики, продуманной педагогики и осознанной политической поддержки позволит реализовать преимущества ИИ в образовании, минимизировав риски.

В конечном счете, цель современных образовательных практик — не заменить человеческое умение читать технологиями, а воспитать читателя нового времени: критического, медиакомпетентного и способного сотрудничать с интеллектуальными системами ради глубинного понимания и ответственного использования информации.

Литература

1. Ahn, J. (2023). *Digital Literacy and AI in Education*. New York: Routledge.
2. Alvermann, D. E., & Moje, E. B. (2020). Rethinking literacy in the digital age. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 3–25.
3. Buckingham, D. (2019). *Teaching media in the age of AI: Challenges and opportunities*. London: Polity Press.
4. Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. London: Routledge.
5. Kucirkova, N. (2021). *Children's reading in the digital age: A framework for understanding*. Oxford: Oxford University Press.
6. Leu, D. J., Forzani, E., & Rhoads, C. (2019). The new literacies of online reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 51(1), 5–26.
7. Luke, A., & Freebody, P. (2022). Critical literacy in new times. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(2), 101–118.
8. OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing.
9. UNESCO. (2023). *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO.
10. Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2020). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179–225.

Интернет-ресурсы

1. UNESCO Institute for Lifelong Learning. *Artificial Intelligence and the Futures of Literacy*. URL: <https://uil.unesco.org> (дата обращения: 30.10.2025).
2. OECD iLibrary. *21st Century Readers Report*. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org> (дата обращения: 30.10.2025).
3. World Economic Forum. *Future of Jobs Report 2024*. URL: <https://www.weforum.org> (дата обращения: 30.10.2025).
4. European Commission. *AI in Education: Policy Perspectives*. URL: <https://education.ec.europa.eu> (дата обращения: 30.10.2025).

Maratova F.T., Gaurieva G. M.

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

RETHINKING READING LITERACY IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The paper examines how generative artificial intelligence is transforming reading literacy - specifically, how large language models (LLMs) and intelligent tutoring systems (ITS) are reshaping reading practices and assessment criteria. The methodology involves a systematic review of international reports and peer-reviewed studies (including PISA data), an analysis of meta-research, and a synthesis of randomized controlled and quasi-experimental studies on ITS. The material comprises publications from 2018–2025 and reports by OECD and UNESCO. The findings propose a “Reading + AI” model: while AI enhances personalization, it simultaneously calls for the advancement of media literacy and the development of new assessment tools to account for human-AI interaction.

Keywords: reading literacy; artificial intelligence; large language models; media literacy; intelligent tutoring systems; PISA; assessment; personalization; AIED; critical literacy.

Платонов К. С.

Владимирский государственный университет

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

platonov.official@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИК ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Научный руководитель: Негрышев А.А., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования мнемотехник в процессе формирования лексических навыков на занятиях в вузе по иностранному языку. Даются определения понятий лексического навыка и мнемотехники, освещается проблематика усвоения иноязычной лексики в вузовской образовательной среде. Приводится обзор ряда мнемотехник, включающий в себя описание их особенностей и оценку потенциальной эффективности для усвоения лексического материала.

Ключевые слова: мнемотехники; память; лексический навык; лексические единицы; мотивация.

В современной российской и зарубежной методике одной из ключевых проблем является проблема формирования лексической компетенции в процессе обучения иностранному языку. Современные подходы к обучению иноязычной лексике имеют ряд общих характеристик. Прежде всего, их объединяет общая цель – обеспечить овладение учащимися средствами иноязычного общения и способствовать их личностному и речевому развитию. Это особенно актуально для совершеннолетних учащихся, в нашем случае студентов вуза.

Центральное место в проблематике изучения иноязычной лексики занимает понятие лексического навыка. Лексические навыки являются ключевым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку именно они обеспечивают успешное выполнение всех видов речевой деятельности.

Согласно определению Р.К. Миньяр-Белоручева, лексический навык – это способность быстро актуализировать в памяти слово, словосочетание или фразу, необходимую в конкретной речевой ситуации. Другими словами, лексический навык заключается в способности автоматически извлекать из

долговременной памяти лексические единицы, соответствующие коммуникативному намерению и потребностям общения.

Лексические навыки необходимы для осуществления всех видов речевой деятельности и характеризуются такими свойствами, как автоматизация, стабильность, независимость, естественная обусловленность и воспроизведение [Омелаенко, 2022, с. 133].

Е. И. Пассов определяет лексический навык как комплексное действие, направленное на выбор лексической единицы, адекватной коммуникативному намерению, а также на ее правильное сочетание с другими языковыми единицами в среде автоматизированного общения. Такое действие обеспечивает возможность использования соответствующей лексической единицы и выступает одним из факторов успешной реализации речевой деятельности [Пассов, 2002, с. 32].

Формирование лексических навыков, должно оставаться в постоянном фокусе внимания преподавателя. Среди многочисленных компонентов, определяющих содержание обучения иностранному языку, одно из ключевых мест занимает задача поиска эффективных методических приемов и способов овладения лексическими единицами [Воробьева, 2010, с. 107].

В условиях вузовского обучения проблема усвоения лексики приобретает особую актуальность: учебные программы насыщены большим количеством специализированных единиц, тогда как время, отведённое на их освоение, крайне ограничено. В результате студенты вынуждены запоминать значительные объёмы новой информации, которая часто быстро забывается, что приводит к снижению мотивации и снижению общей эффективности учебного процесса.

Освоение лексики иностранного языка – сложный процесс, непосредственно обусловленный механизмами памяти и её когнитивной нагрузкой, вызванной непрерывным ростом объёма материала. В долговременной памяти сохраняются преимущественно наиболее часто активируемые единицы. Для эффективного достижения требуемого

лексического минимума в рамках вузовской программы, его консолидации и длительной ретенции необходимо владеть основными стратегиями и приёмами мнемической оптимизации [Панина, 2014, с. 177].

Одним из наиболее перспективных направлений в этом контексте является применение мнемотехник – приёмов, позволяющих преобразовывать абстрактные или сложные для запоминания лексические единицы в яркие, образные и эмоционально окрашенные ассоциации. Использование таких методов способствует активизации памяти, повышает уровень вовлечённости студентов и делает процесс освоения лексики более осмысленным, устойчивым и мотивированным.

Мнемотехника – «искусство запоминания» – представляет собой систему приёмов и методов, направленных на облегчение запоминания и увеличение объёма удерживаемой информации за счёт формирования искусственных ассоциаций [Панина, 2014, с. 177].

Мнемотехника относится к технологиям активного обучения и базируется на использовании лексико-семантических связей и ассоциативного мышления. Она позволяет эффективно кодировать учебный материал в образной форме, что способствует его прямому переводу в долговременную память обучающихся и обеспечивает устойчивое усвоение лексических единиц иностранного языка. Современные исследования в области когнитивной психологии и педагогики подтверждают, что образно-ассоциативное кодирование существенно ускоряет процесс запоминания и повышает его прочность [Ванягина, 2019, с. 71].

Мнемотехника опирается на ряд базовых принципов. Процесс запоминания может целенаправленно контролироваться, если он осуществляется преимущественно с опорой на зрительный анализатор. Запись образов в долговременную память осуществляется посредством базовой когнитивной операции – установления устойчивых ассоциативных связей между мысленными образами. Для быстрого преобразования разнородной

лексической информации в яркие визуальные образы используется ограниченный, но универсальный набор мнемонических приемов кодирования.

Продолжительность удержания лексических единиц в памяти прямо пропорциональна частоте их актуализации (воспроизведения). При многократном использовании визуально закодированные изображения постепенно переходят на рефлекторный (автоматический) уровень извлечения, обеспечивая быстрое и безошибочное воспроизведение материала без сознательного восстановления исходной ассоциативной цепочки. В этом случае информация извлекается очень быстро и уже не требует опоры на первоначальные вспомогательные зрительные представления [Зиганов, 2000, с. 7].

Количество мнемонических приёмов и когнитивных операций, используемых для запоминания информации, весьма велико и разнообразно. В современной методической литературе термин «прием» определяется как «элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавателя на определенном этапе практического занятия» [Шамов, 2015, с. 15].

Существует множество мнемотехник, в настоящей работе разберем лишь некоторые из них. Самым известным и распространенным является прием активного повторения нового лексического материала. Процесс активного повторения несколько отличается от всеми нами понятного обычного повторения.

В традиционном понимании повторение представляет собой многократное пассивное восприятие информации. В мнемотехнике же повторение трактуется как активное воспроизведение – процесс многократного самостоятельного припоминания ранее закодированного материала. Прилагательное «активный» подчёркивает обязательную актуализацию всех ранее сформированных искусственных ассоциаций, что гарантирует их укрепление в долговременной памяти.

Чем чаще происходит целенаправленная актуализация лексических единиц, тем прочнее они консолидируются в нейронных структурах. При изучении иностранных слов эффективным приёмом активного повторения является постоянное мысленное воспроизведение материала с последовательным включением новых лексических единиц в разнообразные грамматические конструкции и контексты. Такой подход одновременно реализует принцип интенсивного обучения – непрерывного «погружения» в изучаемый языковой материал без значительных временных перерывов, что значительно повышает эффективность усвоения и длительного запоминания [Зиганов, 2000, с. 20-21].

Следующий прием – прием фонетических ассоциаций. Является одним из наиболее распространённых приемов в обучении иностранной лексике. Его механизм заключается в подборе к изучаемому слову созвучного элемента из родного языка, что позволяет установить звуковую связь между обоими словами и сформировать своего рода «мост» для запоминания. Значения слов при этом объединяются посредством визуального образа, который усиливает закрепление материала. Эффективность метода повышается, если ассоциативная цепочка остаётся максимально краткой и легко воспроизводимой.

В качестве примера можно рассмотреть английское слово *peak* [pi:k] (вершина). Для создания фонетической ассоциации может быть использовано русское слово «пик», которое по звучанию совпадает с английским термином. На основе такой звуковой близости формируется образ горной вершины, что способствует более прочному запоминанию изучаемого слова [Панина, 2014, с. 179].

Еще один прием мнемотехники заключается в следующем: студенты по цепочке называют изучаемые лексические единицы. Каждый следующий участник обязан воспроизвести весь ранее сформированный ряд в строгой последовательности первоначального произнесения, добавляя при этом одно новое слово. Не всем ученикам легко дается данное упражнение, поскольку

необходимо вспомнить и воспроизвести всю лексическую последовательность без ошибок. Однако если соотнести каждое слово с конкретным участником в заранее установленной очередности, запоминание цепочки значительно упрощается [Ванягина, 2019, с. 78-79].

Данный прием может потенциально иметь высокую эффективность, поскольку он позволяет заинтересовать учеников игровой механикой, и их мотивация значительно возрастает, что способствует более быстрому усвоению нового лексического материала.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что использование мнемонических приемов при формировании лексической составляющей иностранного языка обладает высокой эффективностью и теоретической и экспериментальной обоснованностью.

Представленный в статье обзор демонстрирует, что мнемотехники, основанные на активации образного мышления и искусственных ассоциациях, значительно облегчают процесс запоминания, ускоряют закрепление лексических единиц в долговременной памяти и обеспечивают их стабильное удержание даже в условиях ограниченных временных ресурсов университетской программы.

Таким образом, научные данные свидетельствуют, что мнемонические приёмы не только существенно повышают мотивацию и когнитивный интерес обучающихся, но и обеспечивают прочную консолидацию лексических навыков в долговременной памяти. Это делает мнемотехники высокоэффективным и научно обоснованным инструментом в процессе формирования лексической компетенции при изучении иностранного языка.

Литература

1. Ванягина М.Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 71-85.
2. Воробьёва А.Е. Теоретические основы обучения иноязычной лексике студентов языкового вуза // МНКО. – 2010. – № 4-1. – С. 106-108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-obucheniya-inoyazychnoy-leksike-studentov-yazykovogo-vuza> (дата обращения 17.11.2025)
3. Зиганов М.А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М.: Школа рационального чтения, 2000. – 173 с.

4. Омелаенко Н.В. Формирование лексических навыков на иностранном языке // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskikh-navykov-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения 17.11.2025)
5. Панина Е.Ю., Пахолкова Т.А. Мнемотехника в обучении лексической стороне речи старшеклассников // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2014. – № 10. – С. 176-181. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnemotekhnika-v-obuchenii-leksicheskoy-storone-rechi-starsheklassnikov> (дата обращения 16.11.2025).
6. Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. Методика обучения иностранным языкам: комплект пособий. № 8. Формирование лексических навыков. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 32 с.
7. Шамов А.Н. Приемы эффективного запоминания лексики на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 2. – С. 15-23.

Platonov K. S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE USE OF MNEMONICS IN THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

Scientific Supervisor: Negryshev A. A. , PhD in Philology, Associate Professor

Abstract. The article examines the features of using mnemonics in the process of forming lexical skills in university classes in a foreign language. The concepts of lexical skill and mnemonics are introduced, and the problems of studying foreign language vocabulary inside the university are described. An overview of a number of mnemonics is provided, including a description of their features, motivation and strength of assimilation of lexical material.

Keywords: mnemonics; memory; lexical skills; lexical units; motivation.

Райфегерсте К. Д., Соловьева Н. Н.

Омский государственный университет путей сообщения, Россия

kristina61829@icloud.com, natasha2012_natali@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В представленной статье рассматривается значимость русского языка в контексте глобализации и культурной взаимосвязанности. Основная мысль текста заключается в том, что русский язык не только является основным средством общения, но и ключевым фактором сохранения культурной идентичности. Особое внимание уделяется актуальной проблеме билингвизма и многоязычности в условиях растущей популярности английского языка. Текст завершается утверждением о необходимости поддержания русского языка.

Ключевые слова: русский язык; культурное наследие; образование; билингвизм; сохранение языка.

Сегодняшний мир невозможно представить без неумолимо крепнущего объема глобальных коммуникаций, что делает его одной из ключевых характеристик нашей эпохи. В контексте усложняющейся глобальной

взаимосвязанности, язык выступает как значимый инструмент в процессе конструирования нового, прозрачного информационного поля. Значимость языка как хранителя культурного богатства делает его общечеловеческим достоянием, инструментом для формирования будущей глобальной структуры. Он является неотъемлемым инструментом для сохранения культурной памяти, построения национальной идентичности и развития межкультурного взаимопонимания.

Значимость языков как проводников традиционного культурного наследия в глобализирующееся планетарное сообщество определяется их степенью востребованности в современной социальной жизни, а это уже в свою очередь раскрывает актуальность рассматриваемой темы в необходимости анализа роли русского языка в системе образования, в глобализирующемся мире, а также в контексте взаимодействия культур.

Согласно комплексной оценке, на сегодняшний день русский язык находится на пятом месте в мире по значимости, 255 миллионов человек считают его своим родным, несмотря на то, что проживают за пределами территории Российской Федерации. Помимо этого, русский язык занимает четвертую позицию по использованию в международных организациях и пятую по количеству публикаций в международных научных базах данных, демонстрируя тенденцию к дальнейшему расширению своего присутствия в научной сфере [РИА Новости, 2025].

Важно отметить такой нормативно – правовой акт, как Федеральный закон от 28.02.2023 года № 52 – ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». Он, в свою очередь, вводит положение о нормативных словарях, справочниках и грамматиках, в которых фиксируются нормы современного русского литературного языка. Он содержит слова или выражения могут являться недопустимыми в использовании русской речи и письменности, а также слова исключения, которые представляют собой иностранные слова, не имеющие общеупотребительных аналогов в русском языке, однако перечень таких слов

должен содержаться в нормативных словарях [Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации», 2005].

Ежегодно разрабатываются Федеральные рабочие программы на базе Института содержания и методов обучения им. В. С. Леднева. Так, существует программа начального общего образования, которое предполагает собой начальный этап для школьника в погружение изучения русского языка. Программа включает в себя все важные аспекты и является действующей на всей территории Российской Федерации. Программа позволяет школьнику освоить первоначальную базу русского языка для реализации в жизни. Отдельным положением выделяют личностные результаты, которые должен приобрести школьник с 1 – 4 классы. К ним относят:

- формирование гражданско – патриотической позиции, выражающейся в осознании принадлежности к многонациональному народу, зарождения чувств ценности к своей Родине;

- формирование духовно – нравственного воспитания, которое выражается в признании родного языка главной ценностью страны, принятие индивидуальности в разных людях и способности выражения сопереживаний;

- развитие эстетического воспитания, которое включает в себя стремление к самовыражению в искусстве слова и интерес к национальному искусству и традициям и др. [Федеральная рабочая программа, 2025, с. 26–27].

Таким образом, в начальных классах в человеке начинает формироваться личность со своими принципами и правилами поведения в обществе. Немаловажное влияние на это оказывает классный руководитель, который является проводником во взрослую жизнь и помогает сформировать принятые в обществе правила поведения.

Рассмотрим, какие качества формируются у учащихся к концу школьного обучения. Так, словарный запас к 11 классу становится полный и разнообразный, что помогает эффективно взаимодействовать со всеми слоями общества, наблюдаются высокие показатели межличностного и межкультурного диалога, а также вырабатывается диалог сотрудничества,

который является очень важным при решении различных конфликтных ситуаций. Человеку становится присуще гибкое понимание лингвистических закономерностей и развивается навык гибкого использования языков и речевых средств при коммуникации. Происходит развитие интеллектуального потенциала и творческого мышления, что повышает эрудицию учащегося в области филологии. Развивается критический анализ собственной речи и в целом самооценки, что положительно отражается на понимании себя в обществе, и своего положения в нем. Все вышеперечисленные приобретенные критерии вызывают любознательность в области гуманитарных наук, стимулирование самообразования и активной гражданской позиции. Тем самым, происходит формирование практических навыков, предшествующих профессиональному становлению в будущем [Методика, 2022, с.8–9].

Обратимся еще к одному нормативно – правову документу, который регламентирует сферу русского языка, а также литературы, это Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 года № 637 – р «О Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ». В данном документе мы можем ознакомиться с основными принципами, целями и задачами, и другими важными моментами касающихся рассматриваемой темы. Но важно выделить цель данного Распоряжения, а именно то, что цели и задачи предусмотренные документом должны будут обеспечить высокие показатели в сфере изучения русского языка и литературы, но надо будет принять во внимание, что время не стоит на месте и появляются новые тенденции, которые требуют новые подходы для реализации данной цели. Исходя из задач, можно отметить, что самым приоритетным, на мой взгляд, является продвижение русского языка и литературы, так как именно это будет отправным механизмом. Так, ввиду заинтересованности в сфере русского языка, будут модифицироваться существующие учебные программы, методики и технологии преподавания, что в свою очередь положительно отразится на качестве работы преподавателей. А значит, общество сможет достичь высоких показателей в сфере образования. Проблемой в наше время выступают многолетние традиции системного

изучения русского языка и литературы, что в свою очередь приводит к последствиям отсутствия мотивации, из – за чего многие преподаватели уходят с места работы и образуется кадровая голодовка [Распоряжение Правительства РФ «О Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ», 2016].

Все достижения при изучении русского языка приводят к результатам воспитания личности человека, у него появляется целостное представление в отношении русского языка, а так ее истории. Великие отечественные произведения способны привить у учащихся чувства патриотизма к своей Родине, осознание своей причастности к культуре и традициям Российской Федерации. Таким образом, происходит передача истории и очень важных моментов из поколения в поколение, а это в свою очередь является связью, которую никогда не нужно терять.

Ежегодно проводится исследование показателей русского языка Институтом русского языка имени А. С. Пушкина. Показатели за 2024 год отразили, что русский язык находится на 5 – м месте в мире. Рассмотрим ещё некоторые показатели: по числу говорящих на русском языке он занимает 9 – е место, и его активно используют в качестве средства коммуникации более 255 млн. человек. По числу носителей русского языка мы занимаем 7 – е место, что составляет около 60%. Также институт выделяет интересный и значимый показатель – «Языки в цифровой среде», где русский язык занял 6 – е место [Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024].

На данном этапе развития современного мира существует проблема билингвизма и многоязычности. Ввиду того, что английский язык имеет такую популярность, все большее количество людей начинает изучать его. Таким образом, русскоязычное население начинает забывать свой родной язык, возникают различные путаницы в употреблении правильного слова на нужном языке и данное слово заменяется иностранным. В сегодняшние дни мы наблюдаем популярность билингвизма, многие родители с детства учат своих детей одновременно двум языкам, но на фоне данного изучения все равно нецеленаправленно осуществляется больший уклон на определенный язык.

Билингвальное обучение сопряжено с определенными трудностями, учащиеся, как дети, так и взрослые, могут испытывать затруднения в дифференциации фонетических, грамматических и семантических особенностей языков. Во многих школьных учреждениях наблюдаются завышенные требования к изучению языка, темпы освоения являются очень высокими и многие обучающиеся не успевают за таким темпом развития, тем самым образуются пробелы, которые тяжело восполнить в будущем. Данная проблема приводит к регрессу в процессе обучения, возникают школьные проблемы, а за ними возникают и личные, которые впоследствии затрагивают социальную жизнь обучающегося. Дети, способные к быстрой обучаемости, могут принижать неспособных, что влечет огромные проблемы с самооценкой будущего взрослого человека. К сожалению, у детей не сформирована психика, как у взрослого человека, поэтому они более подвержены различным высказываниям в их адрес.

Люди, которые регулярно общаются в жизни на иностранном языке, могут испытать негативные последствия. Путаница в языках возникает очень быстро, и многие начинают забывать элементарные слова и правильное произношение слов, что порождает проблемы в социуме.

Важно отметить, что родной язык является ключом к пониманию и сохранению культурного наследия нашего народа. Если билингвы пренебрегают своим первым языком, они могут утратить связь со своими корнями и культурной идентичностью. Это приводит к обеднению языка: речь становится менее выразительной, а словарный запас, включающий идиомы и устойчивые выражения, характерные для русского языка, сокращается.

По мере распространения западной массовой культуры английский язык все больше внедряется в национальную языковую среду, вызывая негативные последствия. Он проявляется в виде новых слов и выражений, которые засоряют и искажают русский язык. Но русский язык не утрачивает своего значения в сфере культуры. В современном мире должное внимание уделяется искусству, музыке, а также кино, что в совокупности оказывает влияние на весь

мир. Многие наши классики пользуются большой популярностью за границей, такие как – Александр Сергеевич Пушкин или Федор Михайлович Достоевский. Многие иностранцы, изучая русский язык, позже погружаются в русскую культуру. Так, ярким поклонником русского языка являлся А.С. Пушкин, который гордился языком и всячески пытался это показать в своих работах. Он считал, что русский язык очень богат, а все слова содержащие букву «ф» имели иностранное происхождение, именно поэтому в «Сказке о царе Салтане» данная буква встречается лишь три раза, но лишь в одном слове «флот». Таким образом, благодаря нашим соотечественникам мы можем прочувствовать все то величие, которое несет в себе русский язык в части культурного наследия.

На данные момент, мы встречаем множество заимствованных слов в деловой среде, например – маркетинг, фьючерс, холдинг и др. Они влились в нашу жизнь незаметно для нас и тем более для будущего поколения. На телевидении и в Интернете мы наблюдаем различные тизеры и реалити – шоу, слова которых являются тоже заимствованными из английского языка. И это все, с чем мы сталкиваемся каждый день, может привести к утере уникальности нашего языка [Текемаммедова, Тувакгылыджова, 2025].

В наши дни появляется популярность на речь человека с культурной точки зрения, поэтому необходимо поддерживать данное развитие и продвигать грамотную речь во всей России. Необходимо разрабатывать такие образовательные программы, которые будут вводить в мир искусства, знакомя обучающегося с русской литературой, интересными фактами о языке а также о новых тенденциях в области русского языка. Немаловажную роль можно дать информационной сфере, зарождая новые программы по телевизору, которые несли бы в себе некую агитацию в продвижении родного языка. Возможно, стоит ввести периодические мероприятия по повторению и улучшению русского языка в университетах, потому что большая часть студентов со временем забывает элементарные правила, ввиду большой умственной загруженности и отсутствия дисциплины на протяжении всего периода

обучения. Такие изменения могут привлечь общественность, а человека, который постоянно совершенствуется, может стать эталоном для других.

Подводя итог изучаемой работы, можно прийти к выводу о том, что русский язык является фундаментом в развитии человека как личности. Он занимает лидирующие позиции в мировом рейтинге, и может составить конкуренцию иностранным языкам. Наш язык находит свое мировое предназначение в сфере культуры, науки и искусства, где уверенно держит свои позиции и укрепляет их.

Постоянная популяризация русского языка и поддержание его на должном уровне будет способствовать сохранению культурных ценностей, традиций и передаче истории будущему поколению Российской Федерации.

Литература

1. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина: Индекс положения русского языка в современном мире за 2024 г. Режим доступа: <https://www.pushkin.institute/index-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 25.09.2025)
2. Министерство просвещения Российской Федерации: Методика преподавания общеобразовательной дисциплины «Русский язык»: Проект / Е.Ю. Скороходова, А.С. Яровая, 2022. 48с. Режим доступа: https://firpo.ru/netcat_files/26/75/h_7ff332af509f9246e82a7f085a743c29 (дата обращения: 26.09.2025)
3. О внесении изменений в Федеральный закон "О государственном языке Российской Федерации": Федеральный закон № 52 от 28 февраля 2023 г.: [принят Государственной Думой 16 февраля 2023 г. : одобрен Советом Федерации 22 февраля 2023 г.]. – Текст :электронный // СПС КонсультантПлюс. – Режим доступа: локальный; по договору.
4. О концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: Распоряжение Правительства № 637 – р от 9 апреля 2016г. – Текст :электронный // СПС КонсультантПлюс. – Режим доступа : локальный; по договору.
5. РИА Новости: Русский язык вошел в пятерку самых популярных в мире : официальный сайт. URL: <https://ria.ru/20250914/yazyk-2041771922.html> (дата обращения: 25.09.2025). – Текст: электронный.
6. Текемаммедова, С., Тувактылыджова С., Русский язык: его роль и значение в современном мире Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-ego-rol-i-znachenie-v-sovremennom-mire/viewer>
7. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»: официальный сайт. – Москва. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_000_frp_russkij-yazyk_5-9.pdf (дата обращения: 29.09.2025). – Текст: электронный.

Reifegerste K. D., Solovieva N. N.

Omsk State Transport University, Russia

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL AND LINGUISTIC CULTURAL SPACE

Abstract. The article considers the importance of the Russian language in the context of globalization and cultural interconnectedness. The main idea of the text is that the Russian language is not only the main means of communication, but also a key factor in preserving cultural identity.

Special attention is paid to the urgent problem of bilingualism and multilingualism in the context of the growing popularity of the English language. The text ends with a statement about the need to maintain the Russian language.

Keywords: Russian language; cultural heritage; education; bilingualism; language preservation.

Сапиева А. Ж., Амренова А. С.

Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева,

Астана, Казахстан

saapiyeva@gmail.com

INTEGRATING DISCOURSE AWARENESS STRATEGIES INTO TASK-BASED SPEAKING LESSONS FOR EFL LEARNERS

Abstract. The development of discourse competence is an essential, but often neglected aspect of learning English as a foreign language (EFL). Although grammar and vocabulary remain important components of language learning, the ability to correctly use discourse markers (DMS) is essential to achieve fluency, coherence and pragmatic naturalness in oral communication. The article explores how discourse awareness strategies can be systematically integrated into task-based language teaching (TBLT) in order to improve the speaking skills of EFL learners. Building on previous studies and discourse-based learning models, the study describes an integration system in three stages: pre-task, task and post-task. Each stage is designed to help students notice, practice and internalize the characteristics of discourse features through authentic communication interaction. The paper also contains practical pedagogical guidelines for teachers highlighting the importance of moving from form-focused instruction to discourse-oriented speaking activities. This approach helps students to develop linguistic and pragmatic skills, offering a more effective and confident oral communication in the EFL context.

Keywords: discourse markers, discourse competence, task-based language teaching, speaking skills, EFL learners, communicative competence, awareness-raising, pragmatic instruction.

The enhancement of speaking skills represents a central objective in English as a Foreign Language (EFL) instruction. Unlike other language skills, spoken speech requires learners to speak spontaneously, manage turn-taking and make real-time decisions. Many students experience hesitation and anxiety when communicating orally, which often reduces their fluency and self-confidence [Kouti, 2023]. To speak effectively, students must develop not only language skills, but also interaction skills that allow them to communicate smoothly and naturally in real contexts.

A key component of effective oral speech is discourse competence, which includes structuring messages, maintaining coherence and managing interaction. As Deborah Shiffrin and Bruce Fraser point out, discourse competence allows speakers

to link utterances, signal transitions, and express stance [Shiffrin, 1987; Fraser, 1999]. One of its remarkable indicators is the use of discourse markers (DMs) such as “well”, “you know”, “I mean”, “so”, “really” and etc. These markers perform important pragmatic functions, including the organization of speech, signaling topic shifts and maintaining conversation flow [Brown G., Yule G., 1983].

However, studies on discourse markers in the context of EFL consistently demonstrate that learners encounter constant difficulties in using these pragmatic features effectively. Several empirical studies have revealed both quantitative shortcomings (limited set of markers) and qualitative problems (misuse) compared to native speakers. Aşık & Cephe (2013) noted that Turkish language learners mainly rely on several markers, such as “so” and “and”, rarely using other pragmatic markers like “well”, “actually”, often found in ordinary conversation [Aşık & Cephe, 2013]. This lack of diversity makes the speech more rigid and less interactive, which ultimately reduces the speaker’s ability to manage turns or maintain the interest of listeners. Bouzar (2016) identified similar trends in the Algerian EFL classes. Learners demonstrated excessive use of some DMs and insufficient use of others and misuse in contexts where pragmatic function of the marker of inappropriate [Bouzar, 2016]. These results show that, without clear instructions, learners tend to rely on a minimal set of familiar markers, which limits their discourse flexibility.

Empirical evidence suggests that learners’ increased awareness of DMs has a measurable impact on their communicative performance. According to a study by Bouzar (2016), after a short period of discourse-focused instruction, the misuse rate of DMs decreased by about 11.5% and the proportion of misusers in the group decreased by 10%. These improvements occurred although the intervention was relatively brief, indicating that the increased awareness can lead to a marked increase in fluency and speech adequacy without long-term interventions [Bouzar, 2016].

Research emphasizes that the most effective discourse instruction involves familiarizing learners with authentic verbal data, either by video, audio, or by transcriptions, rather than relying solely on the dialogues of the textbook [Kouti,

2023]. Through guided observation exercises, learners begin to identify patterns in the use of discourse markers and transfer them to their own speech.

An effective way to address the problem in using DMs is Task-Based Language Teaching (TBLT), which has emerged as a pedagogical framework for developing speaking skills. Unlike traditional grammar-based learning, TBLT places learners in meaningful communication situations where they use the language to achieve results. This context naturally encourages them to notice and use discourse strategies during authentic interactions. Research shows that when learning discourse awareness is integrated into communication activities, learners not only expand their repertoire of DMs, but use them more appropriately in their context. Thus, the integration of discourse awareness in TBLT can reduce the gap between grammatical accuracy and speaking fluency. This integration is best realized in three main stages of TBLT: pre-task, task, and post-task [Yokubjonova & Jabborova, 2022; Abdurasulova, 2023].

The pre-task phase is aimed at ensuring that students understand the features of discourse before starting their speech activity. Explicit instruction at this stage has been shown to help students overcome the limitations of inappropriate DM use and application [Bouzar, 2016]. Typical strategies include:

- Directional memorization: students analyze short passages from authentic conversations or task models, identifying and highlighting DMs;
- Function-focused explanation: the teacher briefly explains the pragmatic functions of the DMs (e.g., theme change, agreement, hesitation, contrast);
- Dialogue reconstruction: students reconstruct dialogues by inserting appropriate DMs, thus increasing sensitivity to context and functions.

The task phase involves learners engaging in a meaning-focused interaction, which creates opportunities for the spontaneous use of discourse markers. Effective strategies at this stage include:

- Tasks with gaps in information or opinions that encourage meaningful discussion;

- Role-playing games or simulations in which students must use language, especially DMs, to achieve communication goals;
- Peer interaction with recording: students record their conversations, reinforcing responsibility and supporting their further reflection.

The focus remains on communication success rather than perfect precision.

The post-task phase is important to consolidate knowledge and facilitate their transfer. At this stage, students analyze their results, receive feedback and reflect on how they used the discourse markers during the task. This helps them to differentiate between the current result and the given speech. Post-task techniques include:

- Transcription analysis: students transcribe excerpts from their speech and determine where DMs were used effectively or missing;
- Repetition tasks: students repeat the same task or something similar by integrating newly identified discourse strategies, which promotes automation.

The integration of discourse awareness strategies into task-based speaking lessons has significant implications for EFL pedagogy. Although many language programs emphasize grammar and vocabulary, discourse competence often remain underdeveloped, which leads to fluent but pragmatically limited speech. To fill this gap, teachers should reframe their pedagogical goals to include discourse competence as the main learning outcome. This means moving on from the question “Is the sentences grammatically correct?” to the question “Does this statement seem natural and does it correspond to the context?”. Instead of considering a discourse instruction as an additional component, it can be incorporated directly into the task design. Such integrations align with the principles of learning communicative language and developing pragmatic skills [Kouti, 2023; Yokubjonova & Jabborova, 2022].

Successful discourse-oriented instruction requires that teachers themselves are aware of the pragmatic functions and pedagogical role of the discourse markers. Many EFL teachers are well-versed in teaching grammar, but have limited training in the field of discourse analysis. To overcome this issue, teacher development programs should include:

- Training on the discourse functions of various markers;

- Practical methods for integrating discourse observation and feedback into TBLT cycles;
- Reflections on how classroom, interaction can reflect real-life discourse.

In conclusion, making discourse competence a central goal of EFL instruction can be effectively achieved through Task-Based Language Teaching, which provides a clear structure for integrating discourse awareness into speaking lessons. By structuring instruction around pre-task, task, post-task phases, learners have the opportunity to develop pragmatic sensitivity, interactional competence and flexibility in conducting the conversation. Thus, when training teachers, special attention should be paid to the functional aspects of language and interaction with it, which will allow teachers to develop tasks that promote both accuracy and fluency.

References

1. Abdurasulova S. Developing EFL students speaking skills through task-based instructions. Importance of role plays on EFL students speaking skills. – 2023– Vol.6, № 3. – P. 49-52.
2. Aşık A., Cephe P. T. Discourse markers and spoken English: Nonnative use in the Turkish EFL setting // English Language Teaching – Canadian Center of Science and Education. – 2013. – Vol.6, №12 – P. 144–155.
3. Brown G., Yule G. Discourse analysis. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 288 p.
4. Fraser B. What are discourse markers? // Journal of Pragmatics. – 1999. – Vol. 31, № 7. – P. 931–952.
5. Kouti M. A discourse perspective to teaching the speaking skill in an EFL classroom. // ELWAHAT Journal for Research and Studies – 2023. – Vol.16, № 2. – P. 274-282.
6. Siham Bouzar. The Effect of Consciousness- Raising Tasks on Improving Algerian EFL Students' Use of Discourse Markers in Speaking. // American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)– 2016. – Vol.22, № 1. – P. 138-152.
7. Schiffrin D. Discourse markers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 364 p.
8. Yokubjonova S., Jabborova N. Teaching speaking skills through task-based approach in EFL classrooms // Academics Globe: Inderscience Research. – 2022. – Vol.3, № 4. – P. 369-371.

Sapiyeva A. Zh., Amrenova A. S.

L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

ИНТЕГРАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ОСОЗНАННОСТИ В ОБУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ЗАДАНИЙ У ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК.

Аннотация. Развитие дискурсивной компетенции является важным, но часто игнорируемым аспектом изучения английского языка как иностранного. Хотя грамматика и словарный запас остаются важными компонентами изучения языка, умение правильно использовать дискурсивные маркеры имеет важное значение для достижения беглости, последовательности и прагматической естественности в устном общении. В статье исследуется, как стратегии повышения осведомленности о дискурсе могут быть систематически интегрированы в обучение языку на основе заданий (TBLT) с целью улучшения разговорных навыков учащихся EFL. Основываясь на предыдущих

исследованиях и моделях обучения, основанных на дискурсе, в исследовании описывается система интеграции в три этапа: до выполнения задания, во время выполнения задания и после выполнения задания. Каждый этап предназначен для того, чтобы помочь учащимся заметить, отработать и усвоить особенности дискурса посредством аутентичного коммуникативного взаимодействия. В статье также содержатся практические педагогические рекомендации для учителей, подчеркивающие важность перехода от обучения, ориентированного на форму, к разговорной деятельности, ориентированной на дискурс. Такой подход помогает студентам развивать лингвистические и прагматические навыки, обеспечивая более эффективное и уверенное устное общение в контексте EFL.

Ключевые слова: дискурсивные маркеры, дискурсивная компетентность, обучение языку на основе заданий, разговорные навыки, учащиеся EFL, коммуникативная компетентность, повышение осведомленности, прагматическое обучение.

Ударцев Е. А.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

udarcevegor87@gmail.com

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПОТЕНЦИАЛ, ВОЗМОЖНОСТИ, БАРЬЕРЫ

Научный руководитель: Негрышев А.А., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлен анализ процесса интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в современное образовательное пространство. На основе анализа научных публикаций выявлен и систематизирован потенциал ИИ для оптимизации деятельности преподавателя, персонализации обучения и автоматизации контроля знаний. Одновременно с этим детально рассмотрены ключевые барьеры, препятствующие масштабному внедрению, включая отсутствие сформулированного социального заказа на специалиста будущего, психолого-педагогические проблемы взаимодействия «педагог – ИИ», неразработанность методологии и проблемы представления знаний для информационных систем. В качестве практической модели применения описан кейс использования чата GPT для формирования фонда оценочных средств в языковом вузе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровизация образования, барьеры внедрения ИИ, фонд оценочных средств, персонализация обучения, чат GPT, обучение иностранному языку.

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровой трансформацией всех сфер жизнедеятельности, в том числе образования. Внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) признается на государственном уровне в качестве одного из стратегических приоритетов, направленных на обеспечение конкурентоспособности национальной экономики [1]. В связи с этим актуальным становится

комплексное исследование процесса интеграции ИИ в образовательное пространство, предполагающее не только выявление его неоспоримого потенциала, но и критический анализ существующих барьеров, а также описание апробированных моделей применения.

Цель данной статьи – проанализировать возможности, препятствия и практические модели использования искусственного интеллекта в образовании на основе синтеза материалов современных научных исследований. Для достижения цели поставлены следующие задачи: выявить и систематизировать ключевые барьеры внедрения ИИ; описать потенциал ИИ для оптимизации образовательного процесса; представить на конкретном примере модель применения технологии для решения методических задач.

Потенциал ИИ в образовании раскрывается в нескольких ключевых направлениях. Прежде всего, это автоматизация рутинных операций, что позволяет высвободить время педагога для творческой и индивидуальной работы с обучающимися. Согласно исследованию McKinsey&Company, технологии с применением ИИ позволяют высвободить до 30% рабочего времени учителя за счет автоматизации выполнения рутинной работы [Казарина 2021, с. 9].

Во-вторых, ИИ открывает возможности для глубокой персонализации обучения. Использование BigData и адаптивных алгоритмов позволяет выстраивать индивидуальные образовательные маршруты для каждого обучающегося, учитывая его темп восприятия, уровень знаний и когнитивные особенности [Казарина 2021, с. 31]. Это направление определяется как новая траектория образования, где задачу построения индивидуального маршрута может взять на себя искусственный интеллект, виртуальный тьютор. Кроме того, системы искусственного интеллекта способны анализировать эмоциональное состояние обучающихся, что напрямую влияет на эффективность усвоения материала. Определив эмоциональные паттерны, ИИ может оказывать поддержку с помощью мотивирующих сообщений, корректировать сложность заданий в реальном времени или сигнализировать

преподавателю о необходимости личного вмешательства. Это превращает ИИ не только в инструмент передачи знаний, но и в средство поддержки психологического благополучия студентов, что является важным фактором успешного обучения [Саяпина, 2021, с. 5].

В-третьих, значительный потенциал ИИ связан с областью контроля и оценки. Современные системы на основе ИИ способны не только генерировать разноуровневые задания, но и осуществлять их автоматизированную проверку, включая развернутые письменные работы, при условии задания четких критериев оценивания [Нечипас, 2025, с. 100]. Это существенно сокращает временные затраты преподавателя на подготовку и проверку работ, упрощает процесс аттестации и позволяет организовать оперативную обратную связь.

Несмотря на декларируемый потенциал, темпы внедрения ИИ в образование остаются недостаточными. В своем анализе научной литературы В.В. Казарина выявила ряд устойчивых барьеров препятствующих внедрению ИИ в сферу образования [Казарина, 2021, с. 2]:

1. Отсутствие сформулированного социального запроса к специалисту будущего. Основное противоречие образования заключается в том, что педагоги сегодня должны готовить специалиста для будущего, точные требования к которому неизвестны. Это создает барьер, так как «образование во все времена готовило специалистов, ориентируясь на нынешнее состояние развития общества, но работать им приходилось в будущем, в совершенно иных условиях». Задача подготовки кадров в условиях такой неопределенности не может быть полностью переложена на ИИ.

2. Проблемы организации взаимодействия педагога и ИИ. Данный барьер имеет ярко выраженный психологический характер. Проведенные исследования показывают, что 68% педагогов испытывают затруднения при общении с цифровыми устройствами, а ситуация неопределенности вызывает стресс. Учителя зачастую полагают, что устройство «умнее их». Усугубляет проблему неудачный перевод термина «искусственный интеллект»,

порождающий мифы и неоправданные страхи как у обывателей, так и у части исследователей.

3. Неразработанность методологии внедрения ИИ. В отличие от других сфер экономики, в образовании отсутствует единая методология и научно-педагогический задел для использования ИИ. Как справедливо отмечает А.Ю. Уваров, «нужны методические наработки в предметных областях, без которых машинное обучение невозможно» [Казарина, 2021, с. 389]. Отсутствие общепризнанных классификаций информационных технологий и моделей их интеграции в педагогический процесс тормозит системное внедрение.

4. Проблема представления знаний для информационных систем. Данная проблема часто принимается за миф, однако ее решение на практике часто невозможно. Речь идет не о желании педагога, а о фундаментальной возможности структурирования знаний, формирования критериальной базы оценивания и обучения экспертов различного уровня [Казарина, 2021, с. 391]. Разбросанность образовательных ресурсов и отсутствие единых стандартов представления данных создают реальный барьер для качественного использования ИИ.

5. Отдельным значимым барьером, дополняющим проблему методологии, является несовершенство правового регулирования отношений, возникающих в связи с применением ИИ. Специализированное законодательство в этой области, как в России, так и в мире, находится на стадии формирования. Действующие нормы, в частности, часть IV Гражданского кодекса РФ, регулирующая интеллектуальную собственность, нуждаются в существенном дополнении и адаптации к реалиям цифровой экономики и образования [5]. Правовая неопределенность в вопросах, например, авторства контента, генерируемого ИИ, или ответственности за ошибочные решения системы, создает серьезные риски и сдерживает институциональное внедрение технологий в образовательные организации.

В качестве успешной модели преодоления части барьеров можно рассмотреть опыт, изложенный в статье П. Ю. Нечипас, связанный с

использованием чата GPT для формирования фонда оценочных средств (ФОС) по дисциплине «Практический курс английского языка» у студентов первого курса языкового вуза.

Опыт показал, что ИИ может эффективно применяться для:

- Разработки заданий входящего контроля. При корректно составленном промте (запросе), включающем указание роли чата, уровня сложности, перечня лексических и грамматических единиц, система способна генерировать релевантные тестовые материалы для распределения студентов по группам.
- Создания критериев оценивания. Чат GPT успешно генерирует детализированные критерии и шкалы перевода баллов в традиционные оценки как для тестовых заданий, так и для развернутых письменных работ (эссе, статей).
- Автоматизированной проверки работ. Функционал чата позволяет осуществлять проверку выполненных заданий в соответствии с заранее сгенерированными критериями, демонстрируя результаты, сопоставимые с ручной проверкой преподавателя [Нечипас, 2025, с. 103].
- Создания интерактивных сценариев и геймификации обучения. На основе заданной темы и целевых компетенций чат GPT способен генерировать идеи и готовые тексты для образовательных игр, кейсов и диалоговых симуляторов, что способствует повышению вовлеченности студентов и отработке практических навыков в смоделированной среде [Саяпина, 2021, с. 5].

Ключевым условием эффективности данной модели является корректная формулировка запроса: «чем запрос детальнее, тем эффективнее результат работы» [Нечипас, 2025, с. 100]. Однако выявлены и технические недочеты, в частности, в оценке таких субъективных критериев, как стиль и организация текста, что требует дополнительной проверки преподавателем. Таким образом, данная модель подтверждает тезис о том, что ИИ на современном этапе должен рассматриваться исключительно в качестве дополнительного методического

инструмента, требующего последующего контроля и корректировки [Нечипас, 2025, с. 104].

Проведенный П.Ю. Нечипас анализ позволяет констатировать, что интеграция искусственного интеллекта в образовательное пространство представляет собой сложный, многогранный процесс, характеризующийся диалектическим единством потенциала и барьеров.

С одной стороны, ИИ обладает значительным потенциалом для автоматизации рутины, персонализации образовательных траекторий и модернизации системы оценки знаний, что способно кардинально повысить эффективность педагогического труда. С другой стороны, существуют реальные, а не мифические барьеры, связанные с методологической неопределенностью, психологической неподготовленностью кадров и сложностью формализации знаний для их последующей обработки информационными системами.

Рассмотренный здесь способ использования чата GPT для формирования ФОС демонстрирует, что преодоление этих барьеров возможно при соблюдении ряда условий: грамотной постановки задачи (промт-инжиниринг), понимания ограничений технологии и сохранения за педагогом контролирующей и корректирующей функции. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку конкретных методик интеграции ИИ в предметное обучение, формирование цифровых компетенций педагогов и создание нормативной базы, регулирующей использование интеллектуальных систем в образовательном процессе.

Литература

1. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года [Электронный ресурс]: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72738946/> (Дата обращения: 19.11.2025).
2. Казарина В.В. Барьеры внедрения искусственного интеллекта в образование: мифы и реальность // Педагогический ИМИДЖ. – 2021. – № 4. – С. 382-397.
3. Нечипас П.Ю. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. – 2025. – №1. – С. 91-107.
4. Саяпина Т.С. Искусственный интеллект и его место в системе образования [Электронный ресурс] // Вестник. Экспериментального образования. 2021. №4 (29). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-ego-mesto-v-sisteme-obrazovaniya> (Дата обращения: 19.11.2025).

5. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 № 230-ФЗ [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № Ст. 5496. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&vkart=card&nd=102110716&rdk=&backlink=1> (Дата обращения: 19.11.2025).

Udartsev E. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE EDUCATIONAL SPACE: POTENTIAL, BARRIERS AND APPLICATIONS

Scientific Supervisor: Negryshev A.A., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article presents an analysis of the process of integration of artificial intelligence (AI) technologies into the modern educational space. Based on the analysis of scientific publications, the potential of AI for optimizing the teacher's activities, personalizing learning, and automating knowledge control has been identified and systematized. At the same time, the key barriers hindering large-scale implementation have been thoroughly examined, including the lack of a formulated social order for a future specialist, the psychological and pedagogical challenges of the "teacher-AI" interaction, the lack of developed methodology, and the problems of knowledge representation for information systems. As a practical application model, a case study of using the GPT chat to create a pool of assessment tools has been described.

Keywords: artificial intelligence, digitalization of education, barriers to the introduction of AI, fund of assessment tools, personalization of learning, GPT chat, foreign language teaching.

Щербинина М. И., Николаева А. Н.

*Приволжский исследовательский медицинский университет, Владимирский
филиал, Россия*

Bulockaskoricej887@gmail.com, aguseva@yandex.ru

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ О ВЛИЯНИИ ВОЗРАСТА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья представляет собой обзор современных исследований, посвященных возрастным особенностям усвоения языков. Рассматривается влияние возраста на эффективность изучения как первого (родного), так и второго (иностранного) языков. Особое внимание уделяется критическому периоду для усвоения родного языка, а также факторам, влияющим на успешность изучения иностранных языков в разном возрасте (например, нейропластичность, когнитивные способности, социальные и мотивационные факторы). Анализируются результаты исследований, сравнивающих результаты обучения у детей, подростков и взрослых.

Ключевые слова: усвоение языка, возрастные особенности, нейропластичность, когнитивное развитие.

Язык – это не статичная система, а динамический инструмент, который усваивается и развивается на протяжении жизни человека. Однако характер, темп и конечный результат этого развития существенно зависят от возраста индивида. Способность к усвоению языка, особенно его тонкостей, как родного, так и иностранного, не является однородной на протяжении всего жизненного цикла. [Позднякова, 2024, с. 178-191].

Исследования в области психолингвистики, возрастной психологии и когнитивной нейронауки накопили значительный объем данных, свидетельствующих о том, что возраст играет ключевую роль в эффективности и качестве языкового обучения. Раннее детство считается периодом наивысшей языковой восприимчивости, особенно для освоения родного языка. Взрослые, в свою очередь, могут сталкиваться с большими трудностями при изучении иностранного языка, но обладают иными преимуществами.

Одним из наиболее изученных аспектов возрастных особенностей усвоения языка является концепция критического периода. Это временное окно в развитии, когда мозг наиболее восприимчив к усвоению языковых структур.

Период до полового созревания примерно до 10-12 лет, считается, что усвоение родного языка в этом возрасте происходит естественно, без сознательных усилий, и приводит к достижению практически полного совпадения с уровнем носителей языка, включая идиоматические выражения, тонкости произношения и грамматики. Эксперименты с детьми, оказавшимися вне языковой среды до определенного возраста, демонстрируют, что после этого периода достичь уровня носителя языка становится чрезвычайно сложно или невозможно [Кулагина, 2018, с. 420].

Особенно ярко влияние критического периода проявляется в освоении фонологической системы языка. Дети-билингвы, начинающие изучать оба языка до 3-4 лет, как правило, достигают носительского уровня произношения в обоих. Дети, начинающие изучать второй язык после 6-7 лет, часто сохраняют акцент. Взрослые, изучающие иностранный язык, сталкиваются с наибольшими трудностями в освоении новых звуков и интонационных паттернов.

Хотя фонология считается наиболее чувствительной к возрасту, критический период также влияет на степень беглости и точности в усвоении грамматики. Лексика, в отличие от фонологии и грамматики, может продолжать активно пополняться на протяжении всей жизни, хотя и с разной скоростью.

В отличие от родного языка, который усваивается в раннем детстве, иностранные языки могут изучаться в любом возрасте. Однако эффективность и характер обучения значительно различаются.

Младший школьный возраст 6-10 лет, продолжают обладать высокой степенью нейропластичности. Они способны усваивать иностранный язык с хорошим произношением, активно пополнять словарный запас и осваивать грамматические конструкции, часто в игровой форме. Мотивация обычно внешняя (желание родителей, школьная программа).

Подростковый возраст 11-17 лет, когнитивные способности развиты, что позволяет подросткам более эффективно осваивать грамматические правила и анализировать языковые структуры. Однако их фонологическая система уже в значительной степени сформирована, что может затруднять достижение носительского уровня произношения. Возрастает роль социальной мотивации и личностных факторов (желание общаться, учиться) [Сорокоумова, 2025, с. 227.].

Взрослые обладают более развитыми когнитивными способностями, аналитическим мышлением, памятью, умением учиться. Они могут более эффективно осваивать грамматические правила, использовать логику и знания о родном языке для понимания иностранного. У них также может быть сильная внутренняя мотивация (карьера, путешествия, личное развитие). Основные трудности связаны с освоением фонологии (акцент часто сохраняется) и спонтанного говорения (языковой барьер). Нейропластичность мозга снижается, что делает усвоение «естественным» образом, как у детей, более затруднительным. Тем не менее, при систематических занятиях, правильной

методике и высокой мотивации взрослые способны достигать высокого уровня владения иностранным языком, в том числе и в произношении.

Факторы, влияющие на возрастные различия это снижение нейропластичности, с возрастом делает усвоение новых языковых паттернов (особенно фонологических) более сложным. Развитие аналитического мышления, памяти и абстрактного мышления у взрослых может компенсировать снижение нейропластичности, позволяя более эффективно изучать грамматику и лексику.

У детей языковое обучение тесно связано с социальным взаимодействием и потребностью в коммуникации. У взрослых мотивация может быть более разнообразной (личная, профессиональная) и играть решающую роль в преодолении трудностей. Дети часто осваивают язык имплицитно (через погружение и практику), в то время как взрослые склонны использовать эксплицитное обучение (изучение правил, выполнение упражнений).

Влияние возраста на усвоение языка является многогранным и сложным. Хотя раннее детство, несомненно, представляет собой период максимальной восприимчивости к языку, особенно к его фонологическим и грамматическим аспектам, что обусловлено высокой нейропластичностью, другие возрастные группы также обладают своими преимуществами [Гурленов, 2020, с. 164-176].

Подростки и взрослые, несмотря на возможные трудности с произношением, могут эффективно использовать развитые когнитивные способности, аналитическое мышление и сильную мотивацию для достижения высокого уровня владения иностранным языком. Понимание этих возрастных особенностей позволяет разрабатывать более эффективные методики преподавания языков, адаптированные к когнитивным и нейропсихологическим возможностям учащихся разных возрастов. Изучение языков на протяжении всей жизни остается не только возможным, но и ценным для когнитивного развития и расширения мировоззрения.

Литература

1. Гурленов В. М., Трофимова Ю. И. Как пользоваться знаниями о возрастных психологических особенностях при планировании и реализации урока иностранного языка //

Человек. Культура. Образование. - 2020. - №3(37). С. 164-176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-polzovatsya-znaniyami-o-vozrastnyh-psihologicheskikh-osobennostyah-pri-planirovanii-i-realizatsii-uroka-inostrannogo-yazyka> (Дата обращения: 14.10.2025).

2. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Издательство Академический проект, - 2018.- 420 с.

3. Позднякова, А.А. Кузнецова Г.В. Язык и возраст: преподавание иностранных языков в разновозрастных группах // Человеческий капитал. - 2024 - № 10(190) – С. 178 -191

4. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология: учебник для вузов / Е. А. Сорокоумова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва.: Издательство Юрайт, 2025. — 227 с.

Shcherbinina, M. I., Nikolaeva A. N.

Privolzhsky Research Medical University, Vladimir Branch, Russia

AGE-RELATED CHARACTERISTICS OF LANGUAGE ACQUISITION: A REVIEW OF RESEARCH ON THE IMPACT OF AGE ON LEARNING EFFECTIVENESS

Abstract. The article presents a review of contemporary research dedicated to age-related characteristics of language acquisition. It examines the influence of age on the effectiveness of learning both first (native) and second (foreign) languages. Particular attention is paid to the critical period for native language acquisition, as well as factors influencing the success of learning foreign languages at different ages (e.g., neuroplasticity, cognitive abilities, social and motivational factors). The analysis includes the results of studies comparing learning outcomes in children, adolescents, and adults.

Keywords: language acquisition, age-related characteristics, neuroplasticity, cognitive development

Яров Д. С., Николаева А. Н.

*Приволжский исследовательский медицинский университет, Владимирский
филиал, Россия*

danila.yarov03@mail.ru, aguseva@yandex.ru

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА: РОЛЬ РАЗЛИЧНЫХ ОТДЕЛОВ МОЗГА В ОБРАБОТКЕ ЯЗЫКОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье представлены нейropsихологические аспекты усвоения языка, комплексное взаимодействие различных мозговых структур, задействованных в обработке языковой информации. Рассматриваются ключевые зоны коры головного мозга, такие как зона Брока и зона Вернике, их роль в производстве и понимании речи, а также участие субкортикальных структур и нейронных сетей в более тонких процессах, таких как усвоение грамматики, семантики и прагматики языка.

Ключевые слова: нейropsихология, усвоение языка, зона Брока, зона Вернике.

Язык является одной из фундаментальных характеристик человеческого вида, отличающей нас от других живых существ. Способность к сложному символическому общению, передаче знаний и культурных ценностей через

речь, письмо и другие формы кодирования является результатом сложной работы нашего мозга. Нейропсихология языка изучает эти мозговые механизмы, исследуя, как мозг обрабатывает, понимает и производит языковую информацию [Савина, 2024, с. 186-188].

Исторически, изучение мозговых основ языка началось с наблюдений за пациентами с афазией – нарушениями речи, вызванными поражениями головного мозга. Работы Поля Брока и Карла Вернике в XIX веке заложили основу для понимания локализации языковых функций, выделив ключевые области, отвечающие за речь.

Зона Брока расположенная в задней части нижней лобной извилины левого полушария (у большинства праворуких людей), эта область традиционно ассоциируется с производством речи. Поражение зоны Брока приводит к моторной афазии, при которой пациент понимает речь, но испытывает значительные трудности с говорением – речь становится замедленной, телеграфной, с нарушениями грамматики [Бушов, 2021, с. 124].

Зона Вернике, находится в задней части верхней височной извилины левого полушария. Эта зона отвечает за понимание речи. Поражение зоны Вернике вызывает сенсорную афазию, при которой речь пациента может быть беглой, но бессмысленной, а сам пациент испытывает трудности с пониманием как чужой, так и своей собственной речи.

Помимо зоны Вернике, другие области височных долей играют роль в обработке фонематической информации, распознавании слов и извлечении семантических значений. Медиальные височные структуры, включая гиппокамп, также могут быть задействованы в усвоении новых слов и формировании долговременной памяти на языковые единицы. Помимо зоны Брока, префронтальные отделы лобных долей участвуют в планировании высказываний, регуляции речевого поведения, семантическом доступе и контроле над вербальными функциями [Демиденко, 2025, с. 120].

Теменные доли связывают слуховую и тактильную информацию, участвуют в переработке звуков речи, а также в пространственных аспектах языка (чтения и письма). Правая теменная доля может быть задействована в обработке интонации и эмоциональной окраски речи.

Затылочные доли в основном отвечают за обработку визуальной информации. Однако при чтении они взаимодействуют с языковыми областями для распознавания письменных знаков и их перевода в звуковую или смысловую форму.

Современные исследования показывают, что языковые функции реализуются не столько отдельными центрами, но и динамическими нейронными сетями, которые включают в себя как кортикальные, так и субкортикальные структуры [Деан, 2021, с. 368].

Дуга Аркуата – это пучок нервных волокон, соединяющий зону Вернике с зоной Брока. Традиционно считался ключевым для повторения речи. Современные данные говорят о его роли в связывании звуковых и моторных аспектов речи. Глобальная нейронная сеть языка включает в себя не только классические зоны, но и области, отвечающие за фонологическую обработку (распознавание и различение звуков речи), синтаксическую обработку (анализ грамматической структуры предложений), семантическую обработку (понимание значений слов и предложений), прагматическую обработку (понимание контекста, намерений говорящего, скрытого смысла) [Платонов, 2021, с. 304].

Традиционно считалось, что левое полушарие доминирует в обработке языка. Однако правое полушарие играет важную роль в понимании интонации, эмоциональной окраски речи, юмора, метафор, а также в обработке невербальной коммуникации [Рэндольф, 2024, с. 318].

Одной из наиболее удивительных особенностей мозга является его нейропластичность – способность изменять свою структуру и функции в ответ на опыт. Это особенно ярко проявляется в процессе усвоения языка.

У детей мозг чрезвычайно пластичен, что позволяет ему эффективно усваивать сложную систему родного языка в раннем возрасте. У взрослых усвоение второго языка, особенно в зрелом возрасте, также может активировать и изменять языковые сети мозга, хотя и в меньшей степени, чем при усвоении родного языка [Норман, 2021, с. 544].

Таким образом изучение нейропсихологических аспектов усвоения языка демонстрирует, что язык – это не результат работы изолированных «центров» – сложнейший феномен, обеспечиваемый взаимодействием множества мозговых

структур. Классические зоны Брока и Вернике остаются важными ориентирами, но современный взгляд подчеркивает роль распределенных нейронных сетей, охватывающих как кортикальные, так и субкортикальные области, и включающих оба полушария мозга.

Нейропластичность мозга обеспечивает его адаптивность как в процессе естественного усвоения языка, так и в условиях компенсации нарушений. Дальнейшие исследования, основанные на передовых методах нейровизуализации и нейропсихологического тестирования, будут способствовать более глубокому пониманию этих сложных механизмов, что может иметь важные импликации для диагностики и лечения языковых расстройств, а также для разработки эффективных методик обучения языку.

Литература

1. Бушов, Ю.В. Нейрофизиология / Ю.В. Бушов, М.В. Светлик. – Томск.; Издательство Томского государственного университета, 2021. – 124 с.
2. Деан, Станислас Как мы учимся. Почему мозг учится лучше, чем любая машина... пока / Станислав Деан. – Москва.: Издательство Бомбора, 2021. – 368 с.
3. Демиденко, А. Нейропластичность: Как изменить свой мозг и жизнь / А. Демиденко. – Нижний Новгород.: Издательство автор, - 2025. – 120 с.
4. Норман, Дойдж Пластичность мозга / Дойдж Норман. - Москва.: Издательство Бомбора, 2021. - 544 с.
5. Платонов, К.К. Занимательная психология / К.К. Платонов. – Москва.; Издательство Римис, 2021. – 304 с.
6. Савина, М. А. Использование методов нейролингвистики при изучении иностранного языка / М. А. Савина, А. А. Ястреб. // Юный ученый. — 2024. — № 2 (76). — С. 186-188. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/76/4095> (Дата обращения: 10.10.2025)
7. Рэндольф Джон., Таблетка для мозга. Программа по восстановлению памяти и активизации когнитивных способностей Пер. с англ. / Джон Рэндольф. – Москва.; Эксмо, 2024. – 318 с.

Yarov D.S., Nikolaeva A.N.

Privolzhsky Research Medical University, Vladimir Branch, Russian Federation

NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LANGUAGE ACQUISITION: THE ROLE OF VARIOUS BRAIN REGIONS IN PROCESSING LINGUISTIC INFORMATION

Abstract. This article presents the neuropsychological aspects of language acquisition, examining the complex interplay of various brain structures involved in processing linguistic information. It discusses key areas of the cerebral cortex, such as Broca's area and Wernicke's area, and their roles in speech production and comprehension. Furthermore, it explores the involvement of subcortical structures and neural networks in more nuanced processes such as the acquisition of grammar, semantics, and pragmatics of language.

Keywords: neuropsychology, language acquisition, Broca's area, Wernicke's area.

ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Александрова А. М.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Россия

anastasiia895@gmail.com

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ

Научный руководитель: Горелова Л. Н., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. Согласно образовательным стандартам, изучение иностранного языка в российских школах обычно стартует с начальной школы. Но после выпуска интерес к нему сохраняют немногие. Как правило, основная причина — это слабая мотивация. В данной статье рассматриваются возможные пути решения этой проблемы, которая заключается в том, что школьная программа зачастую делает упор на теорию в ущерб развитию практических навыков — разговорной речи и восприятия на слух.

Ключевые слова: мотивация, языковая среда, интерес, обучение, английский язык

Современный мир невозможно представить без английского языка ведь он является ключом к взаимодействию с другими странами: налаживание импорта и экспорта, решение политических проблем, изучение научной литературы, простое общение со сверстниками из других стран — у каждого человека свои мотивы, но это показывает какую большую роль играет английский язык в нашей жизни.

Многим современным школьникам обучение даётся тяжело, особенно возникают трудности с изучением иностранного языка, так как они или не понимают практической значимости этих знаний, и поэтому не хотят учиться, или ленятся это делать. Учителю важно создать такую атмосферу, которая располагала бы к необходимости изучения новых слов, правил и закреплению их на практике. [Кравченко, 2023]

Фундаментом успешного освоения любой учебной дисциплины является личная заинтересованность учащегося в получении знаний. Важно понять и сформировать мотивы ученика, однако, к сожалению, существующая на данный момент методика обучения не совершенна — зачастую мотивация учеников в процессе обучения не учитывается, а на первый план выходит

поддержание дисциплины обучающихся, которая ставит их в определенные рамки. Все мысли ребенка заняты тем, как избежать наказания или плохой оценки, что вызывает страх у детей перед школой, перед учителем [Лаврентьева Л. В., 2019.]

Потребность в обучении возникает из противоречия, которое указывает ученику на недостаток знаний и вызывает желание этот недостаток восполнить. Для иллюстрации рассмотрим работы известного психолога П. М. Якобсона, который выделяет три основных типа мотивации учения.

Первый тип — «отрицательная» мотивация, вызванная осознанием дискомфорта, связанного с отказом от учебной деятельности. Причиной этого могут быть замечания и укоризны со стороны родителей, понимание своего отставания от более образованных сверстников, неприятные эмоции, связанные с негативным отношением окружающих и так далее. Такая мотивация не способствует эффективному обучению и оказывает разрушительное воздействие на личность, требуя специальной работы по её перестройке.

Во-вторых, «положительная» мотивация, но также не связанная непосредственно с учебной деятельностью. Это мотивация, основанная на гражданских и моральных ценностях учащегося. Причины, побуждающие к действию, могут быть как глобальными, связанными с обществом, так и более личными, например, желание улучшить свою жизнь.

Наконец, наиболее оптимальным вариантом развития мотивации учения является ситуация, когда она побуждается внутренними мотивами, присущими самой деятельности, то есть высокой познавательной активностью.

«Эти три формы мотивации, разумеется, никогда не выступают в чистом виде». [Якобсон, 1998, с.154]

Мотивационная сфера личности отличается динамичностью и подвержена колебаниям под влиянием как внешних факторов, так и внутренних психофизиологических состояний индивида. Интересен и другой феномен: изначально внешний стимул способен со временем пробудить неподдельный интерес к самой деятельности. Так, например внешний стимул (например,

желание получить похвалу) способен со временем пробудить неподдельный интерес к самой деятельности. И наоборот, внутренний энтузиазм может угаснуть, если его постоянно подменять лишь материальными поощрениями.

Добиться высоких результатов в повышении мотивации к изучению иностранного языка возможно через погружение в языковую среду, наилучшей формой для реализации которой может стать языковой клуб.

У многих учеников существует страх совершить ошибку, получить плохую оценку, но здесь, в клубе, ребята в неформальной обстановке могут свободно делиться своими мыслями и практиковать разговорную речь. Это позволит снизить тревожность, увеличит мотивацию к изучению новых слов, чтобы школьники смогли наиболее грамотно и понятнее доносить свои мысли и идеи до сверстников. В таком случае, роль учителя будет состоять в помощи ребятам в поиске тем для разговоров и к развитию навыков говорения, понимания и стремлению к познанию. Очень важно в первую очередь показать школьникам, что говорить не страшно, что все допускают ошибки в речи, главное иметь желание в будущем сделать речь грамотной.

Чтобы повысить желание учеников изучать иностранный язык можно рассказать им о преимуществах прослушивания песен, просмотра фильмов на оригинальном языке. При переводе зачастую теряется культурный контекст, шутки, которые понятны носителям. Для этого можно выделять время после уроков, чтобы вместе с учениками смотреть отрывки фильмов, читать книги, разбирать тексты песен. Учителю необходимо подобрать материал в соответствии с возрастом обучающихся, но при этом, интересный детьми для изучения, а затем, важно обсудить с учениками изученное и найти применение на практике.

Именно поэтому для поддержания мотивации к обучению так важно создать место и дать возможность ребятам делиться своими открытиями и впечатлениями от изучения контента на языке оригинала, а также обсуждать это в группе.

Такой подход поможет обучающимся лучше воспринимать речь носителей языка, «живой язык». Кроме того, это станет прекрасной возможностью для расширения словарного запаса, что повысит у учащихся уверенность в своих знаниях, поможет точнее выражать свои мысли на иностранном языке.

Повышение мотивации к изучению Английского языка должно стать неотъемлемой частью не только внеклассной работой, но и самого учебного процесса. Достижению поставленной цели способствует применение в учебном процессе проблемного метода. Его суть заключается в создании на уроке особой «проблемной ситуации» — интеллектуального затруднения, для преодоления которого ученикам потребуется самостоятельно найти новые знания и применить их на практике. Чтобы усилить эффект и вовлечь класс, саму ситуацию можно облечь в игровую форму. Игровая составляющая способствует более глубокому погружению в учебный материал, трансформируя его освоение из формального процесса в личностно переживаемый опыт.

Современному поколению школьников будет интереснее работать с интегрированными цифровыми технологиями, которые помогут сделать «игру» более красочной и интерактивной.

Чтобы по-настоящему погрузить школьников в языковую среду, стоит выйти за рамки урока и создать масштабное событие — тематический день английского языка. [Фаримова, 2019] Содержательным стержнем для таких мероприятий могут стать традиционные праздники, что позволит познакомить учащихся с культурным контекстом стран изучаемого языка. Благодаря этому язык оживает: дети не просто заучивают слова и правила, а «проживают» их через знакомство с обычаями, музыкой и атмосферой другого народа, получая тем самым яркие и целостные впечатления. В рамках этих мероприятий следует установить правила, например поощрять разговоры на перемене только на английском языке. Сама подготовка такого мероприятия может стать хорошим стимулом для ребят, они могут поставить сценку на английском языке, провести конкурс чтецов, конкурс песен или записать подкаст. Такой подход

превращает абстрактные правила и словарный запас в живой навык, который ребята начинают применять практически и, что важно, с большим интересом.

Мощным стимулом для углублённого изучения языка могут послужить олимпиады — они открывают для многих учащихся особый интерес к предмету. [Фаримова, 2019] Именно поэтому важно с первых лет обучения формировать у школьников культуру олимпиадного движения, показывая его не как испытание, а как увлекательную возможность проверить себя и выйти за рамки школьной программы. Такой опыт не только обогатит багаж практических умений ученика, но и станет весомым аргументом в его портфолио, повысив конкурентоспособность при подаче документов в вузы. Кроме того, благодаря развитому в нашей стране олимпиадному движению, у ребят есть прекрасная возможность найти единомышленников, которые будут помогать повышать мотивацию к изучению нового, повышению уровня английского языка и расширению общего кругозора.

Таким образом, применяя комплексный подход для создания языковой среды, можно увеличить уровень мотивации учеников к изучению английского языка. Используя интерактивные методы, игровые методы, организовав языковой клуб и мероприятия на английском языке можно подтолкнуть ребят к развитию навыков говорения и понимания английской речи. Основная цель — организовать учебный процесс таким образом, чтобы самостоятельный поиск знаний воспринимался учениками не как обязанность, а как увлекательная и посильная задача.

Литература

1. Кравченко М. С. Повышение уровня учебной мотивации обучающихся через использование эффективных методов обучения и воспитания // Наука. Образование. Современность / Science. Education. The present. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-urovnya-uchebnoy-motivatsii-obuchayuschih-sya-cherez-ispolzovanie-effektivnyh-metodov-obucheniya-i-vospitaniya> (дата обращения: 25.09.2025).
2. Лаврентьева Л. В., Деулина С. А. и др. Аспекты мотивации учебной деятельности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-shkolnikov> (дата обращения: 26.09.2025).

3. Фаримова А. А. Мотивация учащихся к изучению английского языка // Наука и образование сегодня. 2019. №10 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchaschihsya-k-izucheniyu-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 28.09.2025).

4. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. Избр. психол. тр. / П. М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — Москва, Воронеж : Ин-т практ. психологии, НПО "МОДЭК", 1998. — 304 с.

Alexandrova A. M.

State University of Education, Moscow, Russia

EFFECTIVE WAYS TO INCREASE THE MOTIVATION OF SCHOOLCHILDREN TO LEARN ENGLISH

Scientific supervisor: Gorelova L.N., Ph.D. in Philology, Associate Professor

Abstract. According to educational standards, the study of a foreign language in Russian schools usually starts from elementary school. But after graduation, few people retain interest in it. As a rule, the main reason is a weak motivation. This article discusses possible ways to solve this problem, which is that the school curriculum often focuses on theory to the detriment of developing practical skills - speaking and listening.

Keywords: motivation, language environment, interest, learning, English

Андреанова П. М.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Россия

6022147@mail.ru

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Научный руководитель: Тарасова О.Д., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. На основе анализа нормативной базы и понятия «социокультурное пространство школы» автор формулирует основные направления деятельности учителя иностранного языка, формирующие поликультурную и полиэтническую среду школы. В статье подробно описаны четыре направления для формирования социокультурного пространства школы: идеологическое, этнографическое, коммуникативное, сопоставительное. Работа актуализирует используемые учителем средства во время его образовательно-воспитательной деятельности. Автор приходит к выводу, что учитель английского языка развивает умения и навыки коммуникации, релевантные для повседневного общения с учащимися других культур, что также способствует снижению конфликтных ситуаций в средней школе.

Ключевые слова: социокультурное пространство, английский язык, воспитание, поликультурная среда, конфликты, школа.

Организуемая в средней школе воспитательная и образовательная деятельность регламентируется федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», рабочей программой воспитания школы и

др. В них зафиксированы приоритеты трудового, духовно-нравственного и социального воспитания, формирование ценностного отношения к языковой и культурной идентичности, социальной действительности. ФГОС ООО ставит целью овладение учащимися знаниями о социокультурной специфике стран изучаемого иностранного языка, формирование толерантного сознания, речевого и неречевого поведения, готовности взаимодействовать с другими людьми, умения противостоять ксенофобии и дискриминации по разным признакам. Он также предписывает развитие у учащихся социокультурной компетенции, которую можно считать одной из ключевых в современном поликультурном мире.

Особенности социокультурной компетенции исследовались в работах И.Л. Бим, П.В. Сысоева, Н.Д. Гальсковой, А.Н. Щукина, В.Г. Костомарова. Орехова Ю.М. выделяет в составе социокультурной компетенции несколько компонентов: лингвистический (высокий уровень владения языком), культурологический (культурная осведомлённость и умение общаться), социолингвистический (знание речевых особенностей социальных групп), социально-психологический (знание моделей поведения) [Орехова, 2015, с. 74].

Многоуровневая структура определения и понимание школы как отдельного социума, позволяет рассмотреть школу как социокультурное пространство для формирования личности, приобретения опыта взаимодействия с представителями иных культур [Брык, 2023, с. 62]. Это понимание освещено в работах Д.В. Григорьева, Е.А. Ракитиной, А.В. Хуторского, Д.Б. Эльконина. Школа предстаёт упорядоченным, организованным пространством для создания условий личностного развития учащихся и формирования личностных, социально-культурных, универсальных и других компетенций через достижение закреплённых в нормативных документах учебных и воспитательных целей.

Учитель английского языка играет особую роль в социокультурном пространстве школы, управляя образовательным и воспитательным процессами и вовлекая учащихся во межличностное взаимодействие на уроке. Помимо

того, что учитель должен положительно воспринимать прогрессивные изменения в образовании и обладать рядом компетенций [Бабушкина, Солнцева, с. 32], его должностной инструкции, как правило, содержатся указания на создание комфортной образовательной среды, формирование образцов и ценностей социального поведения, образцы поликультурного общения. Его деятельность по развитию навыков коммуникации и взаимодействия выходит за рамки урока, поскольку она является связывающей в социокультурном пространстве современной школы.

Школе присуще наличие в ней полиэтнической и поликультурной образовательных сред – характеристик школьного образовательного пространства, в котором уважается разнообразие культур, языков, религиозных убеждений. Присутствие различных этносов в российском обществе отражается на национальном и религиозном разнообразии учащихся в школе. Другие учащиеся могут негативно воспринимать их культурные особенности или демонстрировать враждебное отношение на национальной почве. Школьная рабочая программа по воспитанию предписывает устранение любых видов дискриминации и развитие уважения к другим культурам. Предмет «Английский язык», охватывающий все ступени школьного обучения, обладает достаточным методическим и воспитательным потенциалом для достижения общих задач воспитания. Его направленность на развитие коммуникативных навыков способствует снижению сложностей в коммуникации с представителями других культур. По мнению Цветковой Т.К., изучение иностранного языка – это возможность открыть другую культуру и социокультурное содержание [Цветкова, 2022, с. 109]. Так, на уроке английского языка учащиеся учатся сопоставлять родную и иноязычную культуру, понимать её содержание, обнаруживать сходства и различия, и вместе с этим развивать навык межкультурного диалога в пространстве школы.

С учётом содержания социокультурной компетенции в деятельности учителя английского языка по формированию социокультурного пространства школы могут быть выделены четыре направления:

1. Идеологическое направление состоит в формировании положительного отношения к иностранной культуре, традициям, социуму. Учитель должен быть хорошо знаком с родной и английской культурами, чтобы помогать учащимся находить в них сходства и различия. Понимание культурных различий сказывается на восприятии собственной культурной идентичности и особенностей других культур. Этот процесс ведёт к развитию у учащихся рефлексивного мышления, позволяющего критически осмысливать стереотипы о представителях других народов и культур, и взаимодействовать с ними без предрассудков. Умение задавать вопросы и анализировать ответы формирует собственное отношение к неродной культуре. Так учащиеся приходят к пониманию самобытности и уникальности мировых культур, что важным для создания в школе поликультурной среды.

На уроке английского языка учителю необходимо внедрять задания, показывающие культурное многообразие и достижения народов мира. Например, фоновые знания о культуре могут быть переданы в ходе дискуссий, мозговых штурмов, викторин или проектов разного вида, раскрывающих значение традиций и обычаев при изучении тем («Travel Time», «Modern Living», «Sport», «Ecology» и др.). Установление ценностных ориентаций и устранение стереотипов может быть осуществлено в форме обсуждений фрагментов интервью с носителями языка, новостных сюжетов, документальных фильмов по теме урока. Учитель делает акцент на анализ, выявление ценностей и национально-специфических особенностей, решение проблемных задач, классификацию культурных реалий по категориям [Бобылёва, 2015, с. 26].

2. Этнографическое направление нацелено на представление культуры общества в повседневной жизни и моделей поведения носителя языка. Учитель, обладающий представлением о культуре и её вербальных и невербальных проявлениях, способен передать учащимся уважительное отношение к любой иностранной культуре, научить видеть в культурном многообразии источник интеллектуального обогащения и приобретения жизненного опыта. Учитель

выступает в роли посредника между культурами, помогает научиться преодолевать сложности в коммуникации и развивать навыки межличностного взаимодействия.

Учителю английского языка следует вовлекать в учебную деятельность учащихся другой этнической и культурной идентичностей. Для этого учителю английского языка следует предусматривать учебные ситуации, предполагающие парную или групповую форму взаимодействия с учащимися, относящихся к разным культурам. Организация диалога культур на уроке предполагает, что к учащемуся, рассказывающему о сходствах в реалиях его культуры и культуры страны изучаемого языка, о личном жизненном опыте в рамках изучаемой темы повышается интерес одноклассников. Например, в рамках темы «Sport» можно обсудить национальные спортивные команды. Это в свою очередь способствует рефлексии учащихся о том, что культурные или национальные различия не могут служить разграничивающим фактором.

3. Коммуникативное направление связано с непосредственным развитием языковых (лексических, грамматических и фонетических) навыков учащихся для межличностного общения с учётом социокультурной специфики.

Обучение английскому языку связано с изучением культурных реалий и обсуждением сходств и различий в культурах разных стран с помощью языка. В качестве заданий учащимся могут быть предложены работа с лексическими заимствованиями, передача английских реалий языковыми средствами, переводы пословиц, идиом, изречений, фрагментов художественных текстов. Учащиеся знакомятся с языковыми моделями и отрабатывают их в заданных коммуникативных ситуациях. Например, в рамках темы «Travelling» возможно использовать задания с учётом социокультурного контекста, предполагающие моделирование ситуаций в форме скетчей, ролевых игр, и последующее обсуждение их результатов.

Обнаруживаемые сходства, общие темы и повторяющиеся идеи в разных культурах должны подводить учащихся к пониманию наличия общих связей

родной и иностранной культурах, что влияет на восприятие других культур в социокультурном пространстве школы.

4. Сопоставительное направление опирается на поликультурную направленность процесса обучения английскому языку и возможность прямого обращения к системе ценностей другой страны.

Возможности учителя английского языка по налаживанию взаимодействия с иностранными школами также играет важную роль в развитии социокультурного пространства школы. Целенаправленное общение учащихся на английском языке с иностранными школьниками, носителями другой культуры, позволит углубить представление о других культурах и совершенствовать умения и навыки межкультурного взаимодействия.

Оправданной формой может быть участие учащихся в международных мероприятиях (соревнованиях, конференциях, фестивалях и различных культурных мероприятиях). Это положительно сказывается на расширении представления о культурном многообразии и его особенностях. Учащимся может быть предложено участие в работе над проектами на тему исторического или культурного характера, реализуемые совместно с зарубежными образовательными учреждениями. Например, возможна реализация проектов по темам общего культурного и исторического наследия. Межличностное общение учащихся с иностранными учащимися позволит приобрести опыт межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры. Перечисленные формы могут быть реализованы с использованием видеоконференций и дистанционных технологий.

Учитель иностранного языка оказывает непосредственное влияние на формирование полиэтнической и поликультурной среды школы и развитие её социокультурного пространства. Изучение иностранного языка в средней школе направлено на улучшение коммуникативных навыков, знакомство с многообразием культур, традиций и обычаев, что создает предпосылки для налаживания понимания между представителями разных культур и народностей. Находясь в социокультурном пространстве школы, учащиеся

имеют возможность применять на практике полученные коммуникативные навыки и представление о другой культуре для осуществления коммуникации со всеми участниками образовательной среды. Это способствует формированию менее конфликтной и более толерантной образовательной среды, где личность человека, его культура и язык уважаются и приветствуются всеми участниками образовательного и воспитательного процесса.

Литература

1. Бабушкина Л. Е., Солнцева А. В. Некоторые вопросы формирования методологической компетентности будущего учителя иностранного // Лингвистика и методика: междисциплинарный подход: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 14–15 марта 2019 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2019. – С. 31-36.
2. Бобылёва Л.И. Практический аспект социокультурного подхода в обучении иностранным языкам // Современное образование Витебщины. – 2015. – № 1. – С. 25-28.
3. Брык А.В. Социокультурное пространство начальной школы в контексте задач воспитания современного школьника // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-1. – С. 61-65.
4. Орехова Ю.М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2015. – №4 (33). – С. 73-77. ФГОС ООО. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (Дата обращения: 02.10.2025)
5. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. – 2002. – № 2. – С. 109-115.

Andrianova P. M.

State University of Education, Moscow, Russia

THE ROLE OF THE ENGLISH TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF THE SOCIO-CULTURAL SPACE OF SECONDARY SCHOOL

Scientific supervisor: Tarasova O. D., Ph.D. in Philology, Associate Professor

Abstract. Based on an analysis of the regulatory framework and the concept of «sociocultural space of the school», the author formulates the main areas of activity of a foreign language teacher that shape the multicultural and multi-ethnic environment of the school. The article describes in detail four areas for shaping the school's sociocultural space: ideological, ethnographic, communicative, and comparative.

The work updates the tools used by teachers in their educational and upbringing activities.

The author concludes that English teachers develop communication skills relevant to everyday interactions with students from other cultures, which also helps reduce conflict in secondary schools.

Keywords: socio-cultural space, the English language, education, multicultural environment, conflicts, school.

Байковский К. А., Жиркова О. П.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

baik2251@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

7 КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ

ПРОИЗВЕДЕНИЯ «БЕСПОДОБНЫЙ МИСТЕР ФОКС» РОАЛЬДА ДАЛЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал использования аутентичных текстов из произведения Роальда Даля «Бесподобный Мистер Фокс» для формирования речевой компетенции учащихся 7 классов. Авторы анализируют особенности данной компетенции, средства и методы ее формирования, а также обобщают способы использования аутентичных материалов на уроках английского языка. Апробация разработанных материалов реализована в 7 «А» и 7 «В» классах МБОУ «СОШ №31» г. Владимира. Обучение проводится с использованием УМК «Spotlight» под редакцией Ю.Е. Ваулиной, а также произведения Роальда Даля «Бесподобный Мистер Фокс».

Ключевые слова: речевая компетенция; аутентичный текст; английский язык

Сегодня целью обучения иностранным языкам в школе является «формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной на уровне, превышающем пороговый, достаточном для делового общения в рамках выбранного профиля». [Приказ Минобрнауки N 732 от 12.08.2022] Подразумевается, что по окончании школы учащийся должен уметь свободно выражаться на иностранном языке, понимать иностранную речь, владеть всеми языковыми средствами, предусмотренными в программе, а также иметь представление о культуре и реалиях стран изучаемого языка.

Согласно классификации Л.И. Бим, выделяются пять основных составляющих коммуникативной компетенции: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебная компетенции. [Бим, 2002, с. 46].

В то же время классификация В.В. Сафоновой выделяет следующие составляющие коммуникативной компетенции: языковую, речевую, социокультурную. [Сафонова, 1992, с. 324]

Дж. Савиньон выделяет такие компоненты как: грамматический, социолингвистический, компенсаторный и компетенцию речевой стратегии. [С.Дж. Савиньон, 1997]

Все вышеперечисленные авторы выделяют речевую компетенцию как одну из базовых, без которой невозможно владение иностранным языком.

Н.Н. Романова и А.В. Филиппов определяют речевую компетенцию следующим образом: «Речевая компетенция – это свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле». [Романова, Филиппов, 2009, с. 27].

Для работы над аутентичным текстом была выбрана книга «Бесподобный Мистер Фокс» Роальда Даля. Данное произведение обладает несколькими важными преимуществами в контексте его изучения в 7 классах:

1. Сюжет книги является увлекательным и динамичным, что мотивирует учащихся к продолжению чтения и дальнейшего обсуждения на уроках.
2. Книга изобилует яркими лексическими единицами, способствуя расширению словарного запаса учащихся.
3. Грамматика данного произведения базируется на структурах Past Simple, Past Progressive и Past Perfect, которые являются приоритетными при изучении английского языка в 7 классе.
4. Имеется возможность для разработки творческих заданий.
5. Наличие дискуссионных тем.

Эксперимент по формированию речевой компетенции учащихся 7 классов на уроках английского языка на основе произведения «Бесподобный Мистер Фокс» Роальда Даля проводился в МБОУ «СОШ №31» г. Владимира с учащимися 7 «А» и 7 «В» классов. Общее число учащихся составило 26 человек (14 человек в 7 «А» классе и 12 человек в 7 «В»). Обучение проходило

в сопровождении учебно-методического комплекса «Spotlight» Ю.Е. Ваулиной для 7 класса. [Ваулина, Дули, Подоляко, 2023]

Работа велась следующим образом – дома учащиеся читают новую главу и выполняют домашнее задание по предыдущей, а на уроке выполняют задания по новой главе. Приведём пример работы с данным произведением на основе нескольких глав. Глава 1 – «The Three Farmers» - целиком состоит из описания главных персонажей книги и прекрасно подходит для формирования навыка описания внешности, привычек и поведения человека.

На подготовительном этапе учителю необходимо вычленить из текста незнакомую учащимся лексику и распределить на основную и факультативную. Для данной главы список выглядит следующим образом:

Основная лексика:

valley - долина

nasty – противный, вредный

kept past om keep - держать

liver – печень

beastly - свирепый

temper – нрав

turkey – индейка

cider - сидр

Факультативная лексика:

owner - владелец

dumplings - клецки

doughnut - пончик

disgusting - отвратительный

paste – паштет, паста

dwarf - гном

tummy-ache - боль в животе

crook – разбойник

Далее необходимо разработать такие задания, которые позволят оценить, насколько хорошо учащиеся поняли сюжет главы, восстановили в памяти ее события, а также те, которые позволяют учащимся обсудить главу в заданных упражнении рамках.

На дотекстовом этапе учащиеся знакомятся с новой лексикой, придумывают свои примеры к каждому слову, а также на основе иллюстрации к главе и вокабуляра предсказывают события главы. С помощью данных упражнений учитель готовит класс к обсуждению главы и темы «Appearance».

На текстовом этапе учащимся дается время, чтобы еще раз повторить содержание главы и вспомнить ее сюжет. Далее идет проверка усвоения

сюжета с помощью выполнения задания, в котором необходимо сказать, какие утверждения являются правдивыми, а какие – нет с доказательствами из текста.

Task 1. Say “true” or “false”. If “false”, give the right answer. Prove your opinion with the sentence from the text.

1. The three farmers were very poor men.
2. Boggis was a chicken farmer.
3. Boggis was very slim.
4. Bunce kept thousands of turkeys in his orchard.
5. Bunce was a pot-bellied dwarf.
6. Bean was very thin and clever.
7. Children liked the three farmers very much.

В следующем задании необходимо выстроить события из главы в том порядке, в котором они происходили в самой главе.

Task 2. Put the sentences in the right order.

1. All three of them were about as nasty and mean as any men you could meet. Their names were Farmer Boggis, Farmer Bunce and Farmer Bean.
2. Bunce was a duck-and-geese farmer. He kept thousands of ducks and geese.
3. Down in the valley there were three farms.
4. Bunce was a duck-and-geese farmer. He kept thousands of ducks and geese.
5. Bean was a turkey-and-apple farmer. He kept thousands of turkeys in an orchard full of apple trees.

Данные задания позволяют не только проработать сюжет прочитанной главы, но и помочь формированию навыка вычленения необходимой информации, ее осмысления и репродукции. Данный навык необходим для формирования речевой компетенции учащихся, так как в условиях реальной речевой коммуникации невозможно дословно запомнить все, что говорит собеседник, из-за чего появляется необходимость выявлять главную информацию.

На послетекстовом этапе происходит обсуждение событий главы. Для плавного вхождения в полноценное обсуждение сюжета стоит начать с

простого ответа на вопросы. В следующем упражнении приведен пример таких вопросов.

Task 3. Answer the questions about the text.

1. Where did the three farmers live?
2. What personality did all the three farmers have?
3. What did Boggis keep? Bunce? Bean?
4. What did the three farmers eat every day?
5. Did you like the three farmers? Why?

Далее можно переходить непосредственно к теме урока – «Appearance» - которая до этого затрагивалась вскользь. Здесь учитель дает задание, в котором необходимо сначала описать персонажей по плану, а затем исходя из имеющегося опыта «достроить» их образы. Такое задание подразумевает использование всех имеющихся знаний для выстраивания монологического высказывания.

Task 4. Describe the looks and the character of the three farmers using the following plan:

- name
- what farms they had
- what they looked like
- what their personality was.

Now add some details to these characters yourself.

Домашним заданием станет заучивание основного вокабуляра, чтение новой главы, а также пересказ главы от лица одного из фермеров. Таким образом, учащиеся могут проявить свою фантазию для составления монологического высказывания на основе прочитанной главы. У учащихся есть для этого все необходимые материалы: лексика, грамматика, понимание идеи главы. Таким образом ученики самостоятельно на основе классной работы выстраивают речевое высказывание о главе.

Таким образом, мы считаем, что работа с аутентичными материалами является ключевым элементом не только в обучении английскому языку в

целом, но и в развитии речевой компетенции. Используя аутентичные тексты, мы можем повысить мотивацию к изучению языка, сформировать у учащихся глубокое понимание языка англоязычных стран, положительно повлиять на их эмоциональное состояние и обеспечить комплексный подход к изучению языка.

Литература

1. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.). USA: McGraw-Hill, 1997
2. Бим, И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // ИЯШ. — 2002. — № 5. — С. 45-58.
3. Ваулина Ю.Е. Английский язык. 7 класс = Spotlight. 7. Student's book [Текст] = Spotlight. 7. Student's book : учебник для общеобразовательных учреждений / [Ваулина Ю. Е. и др.]. — 4-е изд. — Москва
4. Даль Р. Фантастический мистер Фокс / Роальд Даль ; картинки: Дональд Чаффин ; пер.: Ирина Кастальская. - Москва : Захаров, [2004] (Екатеринбург : ГИПП Урал. рабочий). — 103 с.
5. Носонович Е.В. Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2016 - № 2. - 10 - 14 с.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (с изменениями и дополнениями); Редакция с изменениями N 732 от 12.08.2022
7. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения : Этика, прагматика, психология / Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. - Москва : Флинта : Наука, 2009. — 302 с.
8. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. — М, 1992—528с.

Baykovskiy K. A., Zhirkova O. P.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

DEVELOPING SPEECH COMPETENCE OF 7TH-GRADE STUDENTS IN ENGLISH LESSONS BASED ON ROALD DAHL'S "FANTASTIC MR. FOX"

Abstract. This article explores the potential of using authentic texts from Roald Dahl's *Fantastic Mr. Fox* to develop speech competence in 7th-grade students. The authors analyze the specifics of speech competence, the tools and methods for its formation, and review approaches to incorporating authentic materials into English language lessons. The implementation of the developed materials was tested in 7th-grade classes (7 "A" and 7 "B") at Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 31" in Vladimir. The instruction utilizes the *Spotlight* Educational and Methodological Kit (EMK) edited by Yu.E. Vaulina, alongside Roald Dahl's *Fantastic Mr. Fox*.

Keywords: speech competence, authentic text, English language.

Богослова А. А.,

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина, Россия

linabgsehkjoo@gmail.ru

Цветкова М. В.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

mtsvetkova@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ: ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные особенности формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов в процессе изучения русского языка как иностранного. Анализируются ключевые проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся, а также методические подходы, направленные на эффективное развитие навыков общения. Предложены рекомендации по организации учебного процесса, учитывающие культурные и лингвистические особенности студентов, что способствует повышению качества владения русским языком и успешной интеграции в языковую среду.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, РКИ, методика преподавания, языковая интеграция, языковая практика

Русский язык, являясь одним из ведущих языков международного общения, сохраняет свою актуальность в образовательной, профессиональной, научной и культурной сферах. В связи с этим становится особенно важным использование эффективных методик обучения русскому языку как иностранному, которые позволят учащимся не только приобрести лингвистические знания, но и развить практические навыки, необходимые для эффективного общения.

Актуальность темы формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов при изучении русского языка как иностранного обусловлена ключевой ролью языка как средства межкультурного взаимодействия в современном мире.

В процессе изучения русского языка иностранные студенты сталкиваются с рядом объективных трудностей, которые включают в себя различия в

фонетических, грамматических и синтаксических системах родного и изучаемого языков, а также отсутствие естественной языковой среды. Кроме того, социокультурные барьеры могут затруднять адекватное восприятие речевых и невербальных норм.

Формирование коммуникативной компетенции является одной из ключевых задач современной методики преподавания русского языка как иностранного. Эта компетенция включает в себя не только знание лексико-грамматических структур, но и умение адекватно воспринимать, интерпретировать и создавать речь с учетом контекста, культурных особенностей и целей общения. Она состоит из лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, стратегического и социокультурного компонентов, что делает её сложным, но необходимым элементом обучения. Родной язык обучающегося играет ключевую роль в этом процессе, поскольку он определяет степень влияния родного языка на изучаемый и формирует первоначальную когнитивную базу для усвоения новых языковых структур.

У носителей тюркских языков наблюдаются определенные трудности в освоении русского языка, связанные с отсутствием категории рода в их родных языках и более простой падежной системой [Сулаймонова; 507]. Это проявляется в ошибках, таких как неправильное использование падежных окончаний и неправильное определение рода существительных. Так, фразы типа «мой мама» вместо «моя мама» встречаются практически у всех начинающих. Учащиеся из азиатских регионов, помимо этого, сталкиваются с более сложными проблемами, такими как пропуск связок, отсутствие согласования прилагательных и проблемы с падежами. Эти трудности обусловлены принципиально иным грамматическим строем азиатских языков [Беликов; 65]. Англоговорящие учащиеся часто испытывают трудности с произношением звуков «ы», «р» и «ж», а также склонны к калькированию английских конструкций. Арабские учащиеся допускают специфические фонетические ошибки, пропускают предлоги и путают род [Андеюшина; 20]. Франкоговорящие студенты часто допускают ошибки в ударении и

неправильно используют глаголы движения (например, «я ходил в кино» вместо «я пошел в кино») [Андреюшина; 21].

Таким образом, для успешного формирования коммуникативных навыков у иноязычных студентов необходимо учитывать их лингвистический и культурный опыт. Преподаватель должен применять индивидуальный подход, сочетая традиционные методы обучения с элементами конфронтативной лингвистики и страноведения. Это позволит максимально учесть индивидуальные особенности каждого учащегося и повысить эффективность обучения. Важно отметить, что эффективность обучения напрямую зависит от того, насколько преподаватель способен предвидеть и нивелировать интерференцию родного языка [Текеева; 275].

В первую очередь необходимо использовать коммуникативный подход в обучении. Это подразумевает, что в процессе обучения следует уделять внимание развитию навыков осмысленного восприятия и понимания речи, а также стимулировать активное участие обучающихся в коммуникации. Для формирования навыков реального общения у обучающихся необходимо использовать социально значимые темы и ситуации. Данный принцип является основополагающим для преподавателей РКИ на протяжении многих лет. Кроме того, они также руководствуются такими базовыми принципами, как: использование учебников и пособий с коммуникативной направленностью, организация учебного процесса в форме партнёрской и групповой работы, а также включение в учебный процесс фонетических и фонематических тренингов.

Одна из новаторских методик, которые могут применять преподаватели РКИ – *гибридное и онлайн обучение*. Форматы смешанного и дистанционного обучения с применением современных коммуникационных технологий обеспечивают доступность и гибкость образовательного процесса, способствуя расширению практических коммуникативных контактов студентов. Такое сочетание традиционного очного формата и дистанционных цифровых технологий позволит использовать интерактивные задания, ресурсы для

самостоятельной работы студентов, онлайн тестирования и электронные курсы. Онлайн-обучение в формате самостоятельных курсов, видеолекций, вебинаров и интерактивных платформ предоставляет учащимся возможность развивать свои навыки в удобное для них время и в удобном темпе. Данный подход является актуальным также и потому, что в настоящее время коммуникация важна в том числе и в цифровой среде.

Такой формат обучения может быть полезен как для студентов подготовительных курсов, так и для основных программ. Однако для успешного применения данного подхода преподавателю необходимо уделять особое внимание мотивации студентов и контролю за их успеваемостью.

Сложность в применении гибридного и онлайн обучения заключается в первую очередь в технических проблемах и ограничениях. Также для организации гибридных занятий требуется тщательное планирование, поскольку в условиях гибридного обучения возникают сложности с индивидуализацией и дифференциацией образовательного процесса, а также с разработкой эффективных заданий для дистанционного и смешанного форматов обучения. Важно обеспечить доступность цифровых ресурсов и эффективную координацию между преподавателями и студентами. Разнообразие форматов обучения влечет за собой дополнительные временные и технические расходы.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов в процессе изучения русского языка как иностранного представляет собой сложный, но крайне важный процесс, требующий комплексного подхода, включающего как традиционные, так и инновационные методики.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции необходим системный подход, сочетающий разнообразные формы и методы обучения, учитывающий культурные особенности учащихся и способствующий их активному вовлечению в языковую среду. Только при соблюдении этих

условий возможно обеспечить высокую эффективность обучения и успешную адаптацию студентов в русскоязычной среде.

Литература

1. Андреюшина Е.А. Трудности освоения русской фонетики иноязычной аудиторией в зависимости от родного языка учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. – №12(42): в 3-х ч. Ч. II. – 19-22 с.
2. Беликов С.В., Качесова И.Ю. Формирование коммуникативно-речевой компетентности в преподавании русского языка как иностранного (из опыта обучения русскому языку китайских студентов) // Филология и человек. – 2020. – №4. – 60-75 с.
3. Сулаймонова Д.А. Своеобразное изучение категории имен существительный в тюркоязычной аудитории // Теория и практика современной науки. – 2018. – №4(34). – 505-508 с.
4. Текеева М.Б. Преимущество принципа изучения иностранного языка на основе родного языка // Проблемы современного педагогического образования. Крым, 2022 – 274-277 с.
5. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения 16.08.2025 г.)
6. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-293 p.

Bogoslova A. A.,

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Russia

Tsvetkova M. V.,

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS IN THE STUDY OF RCT: FEATURES AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS

Abstract. The article discusses the main aspects of the development of communicative competence among international students in the context of learning Russian as a second language. It analyzes the key challenges faced by learners and examines various methodological approaches to effectively enhance their communication skills. Additionally, the paper proposes recommendations for organizing the learning process, taking into consideration the cultural and linguistic backgrounds of students, with the aim of enhancing their proficiency in the Russian language and facilitating their successful integration into the language environment.

Keywords. Communicative competence, teaching methods for Russian as a second language, language integration, language acquisition.

Большаков А. С., Жиркова О. П.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

artur_bolshakov_96@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ WORDWALL

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения образовательной платформы Wordwall для повышения эффективности формирования грамматического навыка у учащихся 9-го класса общеобразовательной школы. На основе теоретического анализа авторами выделяются основные преимущества платформы: вариативность заданий, мгновенная обратная связь, соответствие этапам формирования грамматического навыка. Однако, как и любая программа, Wordwall имеет и некоторые недостатки, которые отражены в статье.

Ключевые слова: Wordwall, мультимедийная программа, грамматический навык, английский язык.

В нынешнее время Интернет – это неотъемлемая часть жизни практически каждого человека. Система образования также подвержена глобальной цифровизации. Благодаря переходу в цифровое пространство, образование открыло для себя новые возможности для преподавания иностранных языков, в частности, в области формирования грамматического навыка. Механическое заучивание правил, как традиционный метод, который в свою очередь в современном мире зачастую оказывается недостаточно эффективным для развития спонтанной речи, нуждается в интерактивном дополнительном инструменте. Следовательно, возникает вопрос об интеграции мультимедийных программ, которые позволяют представить грамматику, как естественный инструмент для коммуникации.

Одна из сильных сторон мультимедийных программ состоит в возможности полного погружения в языковую среду. Исходя из этого, изучающим иностранный язык становится проще понять абстрактные грамматические конструкции и правила, что приводит к их автоматизации в речи.

Современные педагоги-исследователи Каримова А.А и Петров В.Н., предлагают свою классификацию мультимедийных программ для формирования грамматического навыка, состоящая из: презентационных платформ (PowerPoint, Prezi, Canva), лексико-грамматических ресурсов (Cambridge Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries, Grammarly), интерактивных обучающих систем (Duolingo, Babbel, Rosetta Stone), тестирующих и контролирующих платформ (Quizizz, Google Forms), творческих и игровых сред (Minecraft Education Edition, Roblox Studio) [Атаева, 2024].

Рассмотрим подробнее каждый из аспектов классификации:

- Презентационные платформы используют визуализацию сложных, порой непонятных грамматических конструкций через анимационные схемы, картинки, таблицы, упражнения с интерактивным последовательным разбором. Стоит отметить преимущество наглядности, у преподавателей появляется возможность грамотно структурировать свой материал и постепенно его усложнять;

- Лексико-грамматические ресурсы предоставляют возможность понять контекст употребления грамматических конструкций, провести анализ своих ошибок. Именно благодаря им происходит формирование ассоциативных связей между правилом и его практическим применением, мгновенная обратная связь;

- Интерактивные обучающие системы представляют собой отработку грамматических структур через систему микрозаданий, адаптивные алгоритмы подбора упражнений. В связи с тем, что система дает поощрения за выполненные задания, у пользователя происходит формирование устойчивого навыка через многократное повторение в различных контекстах;

- Тестирующие и контролирующие платформы. Они созданы для автоматизированной проверки знаний, анализа типичных ошибок, генерация индивидуальных отчетов. Именно это и экономит время преподавателей;

- Творческие и игровые среды подразумевают под собой проектную деятельность с применением грамматических конструкций, создание

собственных образовательных игр. Здесь на первый план выходит развитие креативного мышления и глубокое погружение в языковую среду.

Благодаря систематическому использованию этих инструментов появляется возможность создать мотивирующую и эффективную образовательную среду, отвечающую вызовам глобализации. Однако для достижения максимального педагогического эффекта необходимо грамотно сочетать инновационные методы с традиционными подходами под руководством квалифицированного преподавателя. Теоретический анализ показывает, что мультимедийные программы являются эффективным инструментом формирования грамматических навыков, который сочетает в себе преимущества современных технологий. Для более глубокого понимания данного процесса необходимо четко определить понятие «грамматический навык» [Чумак, 2009].

Грамматический навык – это умение автоматически и безошибочно применять языковые нормы при построении высказываний, обеспечивая правильное грамматическое оформление речи. Он может обладать следующими характеристиками, такими как: автоматизированность, устойчивость и гибкость. Под автоматизированностью подразумевается быстрое и бессознательное воспроизведение грамматических форм. Устойчивость воспринимается как прочное усвоение и долговременное сохранение в памяти. Гибкость – это способность человека адаптировать грамматические структуры к новым речевым ситуациям [Колков, 2024].

Крупной помехой для формирования грамматического навыка является интерференция родного языка, т.е. ошибки из-за переноса грамматических структур. Примером данной проблемы можно привести порядок слов в русском и английском языке. Именно для преодоления такой интерференции и полезны инструменты вроде Wordwall [Остапова, 2017].

Преимущества Wordwall обширны. Прежде всего, основное преимущество платформы – это вариативность, а также интерактивность. Формирование грамматического навыка может происходить в десятках разных

игровых форматах: в викторине, в игре «сопоставление», в «колесе фортуны», «найди пару», в «лабиринте». Стоит учитывать возрастные особенности школьников, поскольку учащиеся младшего звена воспринимают лучше информацию путем игр, а ученики старших классов лучше будут работать на уроке, отвечая на вопросы в викторине. Главное – избегать рутину.

Хотелось бы отметить, что еще одним удобством для учителя является мгновенная обратная связь. Время, которое тратит учитель на проверку домашнего задания, будет сокращено благодаря Wordwall. Преподавателю не нужно тратить время на проверку заданий, а ученик сразу может посмотреть правильный ответ.

Ко всему прочему, для использования данной платформы не нужно иметь особых знаний для создания заданий, достаточно выбрать один из предложенных шаблонов и загрузить информацию. Многие упражнения можно распечатать и использовать как раздаточный материал в классе.

Целесообразно также рассмотреть ключевые достоинства Wordwall в контексте преподавания грамматики.

Во-первых, на платформе имеется огромный ассортимент игровых механик и заданий, благодаря которым учитель может преподнести изучаемый материал наиболее эффективным способом. Например, в виде упражнений с карточками или кроссворда.

Во-вторых, благодаря мультимедийной программе Wordwall у преподавателя появляется возможность разрабатывать индивидуальные задания и проверочные работы для каждого учащегося в отдельности. Это становится особенно ценным при работе с группами разных возрастов, где можно адаптировать упражнения под конкретный уровень знаний каждого студента.

В-третьих, платформа обеспечивает оперативный контроль усвоения материала. Именно благодаря данной функции платформы, педагог получает возможность отслеживать успехи своих учеников и выявлять темы, требующие проработки и дополнительного внимания. Например, ребятам, которые имеют более высокий уровень подготовки – дать больший объем заданий.

Для примера использования платформы Wordwall, было разработано интерактивное упражнение для формирования грамматического навыка на примере 9 класса. Основной целью данного задания является формирование навыка использования времени Past Perfect Passive. Данное упражнения включает в себя неполные предложения, которые необходимо дополнить глаголом в необходимой форме. Для того, чтобы создать упражнение на мультимедийной платформе Wordwall, нам необходимо сначала выбрать шаблон задания – он определит внешний вид упражнения. Затем в разделе создание активности выбрать шаблон «Найди пару». Далее в открывшемся редакторе необходимо заполнить поля «Заголовок» и «Содержание». В нашем случае заголовок будет «Past Perfect Passive: Complete the Sentence. После внесения правильных ответов, в разделе «Дизайн» нам необходимо выбрать понравившуюся цветовую схему или фон. В финальном этапе создания интерактивного задания, чтобы ученики могли выполнить упражнение, необходимо опубликовать задание: нажать кнопку «Готово» и выбрать опцию «Привязать к аккаунту». После того, как платформа сгенерирует ссылку на упражнение, у преподавателя появляется возможность отправить её ученикам.

В заключение, нельзя не упомянуть про доступность и удобство платформы. Wordwall можно задействовать на любом цифровом устройстве: от персональных компьютеров до планшетов и смартфонов, что обеспечивает гибкость учебного процесса и повышает его комфорт для всех участников.

Однако, нам нужно учитывать, что данная платформа имеет определенные недочеты, которые могут повлиять на формирование грамматического навыка.

Стоит отметить, что бесспорным минусом данной программы является достаточно высокая стоимость платной подписки для потенциального учителя, который возможно будет пользоваться этой платформой. Тарифный план платформы Wordwall демонстрирует значимую проблему в условиях ограниченного финансирования муниципальных учреждений, поэтому оплата премиум-доступа представляется мало возможной.

Не стоит забывать, что исследуемая нами платформа Wordwall будет восприниматься учениками по-разному: для некоторых она может показаться примитивной, а задания – однообразными, другие же могут испытывать трудности из-за недостаточного опыта использования компьютера, а также отсутствия стабильного интернета.

Нельзя не согласиться с тем, что платформа Wordwall позволяет пользователям эффективно отработать отдельные грамматические правила, однако, она не позволяет в полной мере развить общие языковые навыки. Для компенсации данного недостатка, учителю необходимо создавать реалистичные ситуации, где ученику потребуется применение грамматики в речи.

Несмотря на то, что платформа Wordwall помогает качественно отработать изолированные грамматические конструкции, она не может в полной мере развить общие языковые компетенции, поскольку преподаватель должен создавать такие ситуации, где ученики будут вынуждены использовать грамматические конструкции в реальном коммуникативном контексте. Простое выполнение механических упражнений не приведет к большому успеху.

Подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что мультимедийная платформа Wordwall имеет неоспоримую ценность для учителей иностранного языка, однако, необходимо учитывать и ограничения данной платформы в виде финансовой составляющей. Платформа Wordwall является не основным, а лишь вспомогательным инструментом для учителя английского языка. Для полноценного погружения в языковую среду преподавателям необходимо задействовать Wordwall вместе с другими педагогическими методиками, чтобы педагоги могли полноценно сформировать грамматический навык у учеников.

Литература

1. Атаева Дж К. Современные подходы к педагогике в условиях цифровизации образования // Символ науки. 2024. №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-pedagogike-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 14.10.2025).
2. Остапова Л. Е. К проблеме развития грамматических навыков и умений в процессе обучения иностранному языку // Форум молодых ученых. 2017. №1 (5). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-razvitiya-grammaticheskih-navykov-i-umeniy-v-protseste-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 14.10.2025).

3. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / под редакцией М. К. Колковой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2024. – 200 с. – ISBN 978-5-9925-0655-6. – Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/134397.html> (дата обращения: 14.10.2025).

4. Чумак, Н.Ф. Анализ современных технологий обучения [Электронный ресурс]/ Н.Ф. Чумак // Cyberleninka. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya> (дата обращения: 14.10.2025)

Bolshakov A. S., Zhirkova O. P.

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

OPPORTUNITIES FOR GRAMMAR FORMATION AMONG 9TH GRADE ENGLISH LANGUAGE STUDENTS USING THE WORDWALL PLATFORM

Abstract. The article examines the possibilities of using the Wordwall educational platform to improve the effectiveness of grammar formation in 9th grade secondary school students. Based on the theoretical analysis, the authors highlight the main advantages of the platform: the variability of tasks, instant feedback, and compliance with the stages of grammatical skill formation. However, like any program, Wordwall has drawbacks, which are reflected in the article.

Keywords: Wordwall, multimedia program, grammar skill, English.

Гаджиева Л. Э.

Азербайджанский университет языков,

Баку, Азербайджан

BOOSTING STUDENT ENGAGEMENT IN ESL SPEAKING ACTIVITIES

Abstract. This paper argues that teacher-led implementation of a low-anxiety, collaborative classroom climate, achieved through scaffolding error correction and emphasizing peer interaction, is the most critical factor for sustained and equitable student engagement in ESL speaking tasks. Student reluctance in speaking activities is frequently rooted in a high affective filter, driven by the fear of public error and judgment. Addressing this, the paper first reviews pedagogical literature highlighting the counterproductive nature of immediate, intrusive error correction, proposing instead a framework where corrective feedback is delayed, strategic, and often peer-mediated.

Keywords: speaking activities, peer interaction, monitoring, feedback

The primary goal of English as a Second Language (ESL) instruction is the development of communicative competence, yet a persistent challenge in many classrooms is the low level of student engagement in speaking activities. Many learners, despite possessing adequate grammatical knowledge, exhibit silence, hesitation, or withdrawal when asked to speak publicly. This phenomenon is often linked to the psychological stress of performance, commonly theorized through Krashen's Affective Filter Hypothesis, which posits that emotional variables—such as anxiety, low self-esteem, and low motivation—create a "mental block" that

prevents comprehensible input from being fully utilized for language acquisition [1, p.23-25].

This paper asserts a singular, critical factor in overcoming this inertia: the active role of the teacher in cultivating an environment defined by psychological safety. Specifically, the thesis is: Teacher-led implementation of a low-anxiety, collaborative classroom climate, achieved through scaffolding error correction and emphasizing peer interaction, is the most critical factor for sustained and equitable student engagement in ESL speaking tasks. The ensuing discussion will explore how a deliberate shift in teaching methodology—moving from accuracy-focused correction to fluency-driven scaffolding, and from teacher-centered discussion to peer-centered collaboration—fundamentally lowers the affective filter and maximizes student communicative practice.

Argument 1: Scaffolding Error Correction to Lower the Affective Filter

A primary source of anxiety in the ESL speaking classroom is the fear of being corrected publicly and immediately. When a teacher interrupts a student's communication flow to point out a grammatical or lexical error, the message received by the learner is that fluency (getting the message across) is less important than accuracy (getting the form right). This immediately raises the affective filter, leading to greater hesitation and self-monitoring in subsequent speaking attempts [2, pp.560-562]. To foster a low-anxiety climate, teachers must strategically rethink their approach to error correction.

The alternation from Inquisitive to Framing Estimation

Framing mistake amend requires imparting maintenance that is delicate to the trainee's given focus, the task goal, and the factors of the mistake. This method is distinguished by three clue alternation:

1. Timing: Postponement Alternation for Fluency Assignment: in speaking exercises created for fluency (for instance, dispute, groupthink, role-play), alternation ought to be delayed until after the tasks includes. The teacher's part in task is to proceed as a circumspect viewer taking notice of ordinary of fossilized mistakes in the absence of disturbance. The given detained, unidentified assessment permits

learners to sequence the hauling of explanation which boosts the communicative aim and corroborate their achievements.

2.Approach: Circuitous and Framing ideas: Oppositely of contributing the right pattern immediately, the teacher ought to apply non-verbal keys (facial articulation, body language, reproducing the uncertain word with rising tonality) or token verbal cues to embolden self- editing. This procedure ascendancies Vygotsky's Zone of Proximal Development by distributing abutment, denoting the learner to acknowledge and decree their own mistake, which accompanies to lower studying and substantial linguistic independence.

3.Altitude: Mistake as Contingency: Teachers have to ardently plan and promote a attitude where mistakes are observed not as deterioration but as crucial evidence of studying and risk-taking. By assimilation "alternation positions" or "mistake journals" where learners collaboratively investigate and amend unidentified class mistakes, the spotlight deviate from personal attainment concern to corporate linguistic problem-solving. This change is instrumental in reducing self-consciousness, the cornerstone of the affective filter. A successful implementation of this scaffolding approach directly enhances the learner's self-confidence and self-efficacy, critical components of lowering the affective filter. [3, pp.678-684]

Argument 2: Emphasizing Peer Interaction for Equitable Engagement

While scaffolded error correction addresses the psychological barriers to speaking, maximizing equitable engagement requires a deliberate re-organization of the class structure to empower students through peer interaction. In a traditional, teacher-centered classroom, one student speaks at a time to the teacher, often leading to a small number of confident students dominating the output opportunities, while reticent learners become marginalized. [4, pp. 91-98]

Circulating Rule through combining assignments

Rival intercommunication like structured pair work, small class debates, and combining project assignments, distributes as a compelling structure for rising speaking squeaks and menacing the pickets of communication. Analysis persistently demonstrate that in peer-to-peer communication, students conceive a fundamentally

immense capacity and fabulous diversity of language, and enlist in more intricate discussion of connotation to teacher-student cooperations [5, pp.137-142]. Aforementioned is considering to considerable demanding factors:

1.Diminished Analysis and Strain: Speaking with an associate of identical aptitude is naturally less terrifying than speaking to rule sample. The strain to form a perfect assertion is lessened, permitting students to analyze with new language patterns, take risks, and self-equitable consistently without the awe of actual public perception.

2.Expanded Speaking Time and Fairness: By allocating the speaking time over various modest groups, the comprehensive time-on-task for any learner boosts it. Given structure establishes a more decent disposal of speaking opportunities, avoiding the classroom from being commanded by a few. It exceptionally gains introverted or humble learners, as they are able to recite their answers and create assurance in a private, adjuvant setting before possibly distributing with all class.

3. Advancing Self-determination and Framing among Rivals: Rival cooperation bolsters mutual framing. Learners when fastened will change to their rivals for benefit (e.g., “What is that word?”). In this dealing, learners are ardently noting gaps in their familiarity, approval hypotheses, and combining accomplishing language. This co-operative learning enhances both the speaker’s output and the listener’s processing skills, transforming the learning community into a mutual support network. The teacher’s role, in this context, shifts from the primary source of input and correction to a facilitator and resource manager, circulating to provide targeted support and ensuring all members contribute actively.

Argument 3: The Collaborative Intervention Model in Practice

To operationalize the principles of scaffolding and collaboration, teachers must adopt specific instructional routines that actively reduce anxiety while maximizing equitable output. The successful low-anxiety, collaborative classroom is built on three high-impact intervention strategies that transform the teaching cycle: The "Correction Slot," Structured Talk Roles, and The Public Rehearsal Cycle. [6, pp. 98-105]

The Correction Slot: Transforming Feedback into a Collective Puzzle

The **Correction Slot** is a dedicated, short segment, usually 3-5 minutes, implemented *after* a fluency activity has concluded. This method provides the psychological safety necessary for risk-taking by completely separating the act of speaking from the act of correction. [7, pp.90-95]

1. **Non-Intrusive Monitoring:** During the main speaking task (e.g., a debate or discussion), the teacher monitors and discreetly records 6-8 anonymous errors (grammatical, lexical, or pronunciation issues) on a notepad. Crucially, the speaker is never identified.

2. **Collective Problem-Solving:** The errors are written on the board or a projection screen, out of context. The class then works together, often in small groups, to identify the type of error and propose the correct sentence structure. This transforms error correction from a personal failure into a **collective linguistic puzzle**.

3. **Focus on Noticing:** By engaging in this delayed, analytical process, students develop crucial **noticing skills**—the ability to identify the gap between their output and the correct target language. This is significantly less threatening and far more memorable than a sudden, public correction. The teacher, during this time, acts as a facilitator, guiding the class to the correct form rather than simply providing it.

Structured Talk Roles: Ensuring Equitable Contribution

In free-form group work, quieter students often retreat into silence. To guarantee equitable participation and build individual accountability, the teacher must introduce **Structured Talk Roles** within small groups (3-4 students). These roles mandate specific verbal contributions, making silence an impossibility. [8, pp. 50-52]

Examples of effective, rotating roles include:

- **The Summarizer:** Must verbally restate the group's main conclusion for the whole class.
- **Auditor:** Have to inquire at least two annotative questions of a rival during the debate.
- **Initiator:** Have to maintain the dialogue flow and absolutely insist silenter members to talk (“What do you think?”).

- **The Glossary Consultant:** Have to trail and endeavor to exploit three goal glossary elements during the assignment.

By desiring each learner to achieve a definite, significant verbal action, these aspects demolish the opportunity of marginalization and effort learners – disregarding of their basic determination level – to employ with the elements and with their rivals. Over time, pivoting these characters assembles a booming and malleable set of communicative accomplishments.

The Civil Recital Period: Associating Assurance to Performance

A lot of learners even so chill when requested to speak to the full class. The Civil Recital Period is an approach that uses the security of rival communication as a link to civil achievement, consistently diminishing the stress of high-roads speaking. [9, pp. 47-52]

1. **Practice (Low-Stakes):** Students perform the speaking task (e.g., a presentation or dialogue) within their small, trusted group. The focus is purely on **fluency and content delivery**.
2. **Refine (Mid-Stakes):** The group practices the task again, but this time they are told one or two other groups will observe them and provide one piece of positive feedback. The performance is semi-public, but the audience is small and explicitly supportive.
3. **Perform (High-Stakes):** Only after the first two cycles of rehearsal are complete are groups asked to present to the entire class.

This staged approach ensures that by the time a student performs for the teacher or the full class, they have already received peer scaffolding, rehearsed the content multiple times, and built a substantial degree of confidence. This cycle effectively manages performance anxiety, validating the thesis that teacher-led scaffolding of the entire learning process is the true driver of sustained student engagement.

The challenge of low student engagement in ESL speaking is fundamentally a challenge of classroom climate and teacher methodology. As demonstrated, the key to boosting participation lies not in more complex activities, but in the intentional

creation of a psychologically safe environment. The implementation of a low-anxiety, collaborative climate, achieved through two core pedagogical shifts—the adoption of scaffolding error correction and the emphasis on peer interaction—is the most effective strategy for promoting sustained and equitable student engagement.

By strategically delaying and indirectly delivering feedback, teachers signal that fluency and courage are valued over momentary accuracy, thereby lowering the Affective Filter. Simultaneously, by decentralizing the speaking platform to small groups, teachers multiply communicative opportunities, reduce performance anxiety, and cultivate learner autonomy. The implications for ESL professional development are clear: training must move beyond merely listing activities to focus on the affective dimension of pedagogy. The teacher's greatest impact on speaking engagement is realized not through what they demand of the students, but through the supportive, risk-free environment they are empowered to create. This approach secures the necessary prerequisite for successful language acquisition: students who are willing, motivated, and confident enough to speak.

References

1. Aubrey S. Measuring flow in the EFL classroom: Learners' perceptions of inter- and intracultural task-based interactions. *TESOL Quarterly* Vol. 51(3). 2017, p. 661-692.
2. Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie. C. *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012.
3. Ellis R. *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.
4. Horwitz E. K. Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*. Vol. 20(3), 1986, p.559-562.
5. Krashen S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Lincolnwood, IL: Laredo, 1985, 117 p.
6. Mercer S., Dörnyei Z. *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
7. Philp et al., *Peer Interaction and Second Language Learning*. Routledge, 2014, 248 p.
8. Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
9. Yashima T., Ikeda M., Nakahira S. Talk and silence in an EFL classroom: Interplay of learners and context. In: King J (ed) *The Dynamic Interplay between Context and the Language Learner*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016, p.104-126

ПОВЫШЕНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В этой статье утверждается, что создание под руководством преподавателя атмосферы сотрудничества в классе с низким уровнем тревожности, достигаемой за счет исправления ошибок и уделения особого внимания взаимодействию со сверстниками, является наиболее важным фактором для устойчивого и равноправного участия учащихся в выполнении заданий по разговорной речи на ESL. Нежелание студентов участвовать в выступлениях часто коренится в высоком эмоциональном уровне, вызванном страхом публичной ошибки и осуждения. В связи с этим в статье сначала проводится обзор педагогической литературы, в которой подчеркивается контрпродуктивность немедленного, навязчивого исправления ошибок, а вместо этого предлагается система, в которой корректирующая обратная связь является отложенной, стратегической и часто осуществляется при посредничестве сверстников.

Ключевые слова: речевая деятельность, взаимодействие со сверстниками, мониторинг, обратная связь.

Горячева Д.А., Беляева А. И.,

Владимирский государственный университет

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

darrrya_goryacheva@mail.ru

РАЗВИТИЕ БАЗОВОГО АНГЛИЙСКОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

У НАЧИНАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ: ФИЛЬМ «PADDINGTON»

КАК АУТЕНТИЧНЫЙ РЕСУРС

Аннотация. В статье рассматривается потенциал художественного фильма «Paddington» (2014) в качестве аутентичного средства формирования базового английского вокабуляра у учащихся начального уровня (A1-A2). На основе теоретического анализа и эмпирического исследования показано, что использование аудиовизуальных материалов способствует инцидентальному усвоению лексики, повышению мотивации и развитию коммуникативной компетенции. Фильм «Paddington» отличается простой и повторяющейся лексикой, чёткой дикцией персонажей, ярким культурным контекстом и положительным эмоциональным фоном что делает его эффективным инструментом для обучения английскому языку на начальном этапе.

Ключевые слова: аутентичные материалы; обучение английскому языку; базовый вокабуляр; аудиовизуальные средства; фильм «Paddington».

Современные подходы к обучению иностранным языкам всё чаще акцентируют внимание на использовании аутентичных материалов - ресурсов, созданных носителями языка не для учебных целей, а для реального общения и культурного самовыражения [Шульгина, 2013, с. 46]. Среди таких материалов

особое место занимают художественные фильмы, которые обеспечивают живой языковой контекст, способствуют развитию навыков аудирования и расширению словарного запаса. Особенно актуально их применение на начальном этапе обучения, когда формируется базовый словарный запас и закладываются основы коммуникативной компетенции.

Фильм «Paddington» (2014) представляет собой яркий пример британской киноленты, идеально подходящей для начинающих изучающих английский язык. Его простая лексика, четкая дикция персонажей, повторяющиеся речевые клише и насыщенность повседневными бытовыми ситуациями делают его не только доступным, но и эффективным инструментом для освоения базовой лексики. Как отмечает Легостаева О. В., применение художественных фильмов позволяет учить язык не только как инструмент общения, но и как средство познания культуры другой страны, что значительно повышает мотивацию учащихся [Легостаева, 2020, с. 2581].

С психологической точки зрения, эффективность фильма обусловлена несколькими факторами. Во-первых, мотивация. Согласно Р. Гарднеру, интегративная мотивация - стремление к погружению в культуру носителей языка - особенно эффективна при использовании художественных произведений [Gardner, 1985, p. 10]. Фильм «Paddington», обладающий теплым, доброжелательным тоном и универсальными ценностями (дружба, доброта, принятие), создает положительный эмоциональный фон, снижает языковой барьер и повышает вовлеченность учащихся. Во-вторых, восприятие и запоминание. Информация, воспринимаемая одновременно через визуальный и аудиальный каналы, запоминается значительно лучше [Крутецкий, 2010, с. 352].

С методической точки зрения, фильм «Paddington» соответствует всем критериям эффективного аутентичного материала. По классификации J. G. Gebhard, он относится к аудиовизуальным аутентичным материалам, которые позволяют развивать все компоненты коммуникативной компетенции: лингвистическую (лексика, грамматика), социолингвистическую (вежливые

формулы), дискурсивную (построение связных высказываний) и стратегическую (догадка по контексту) [Gebhard, 2006, p. 51].

Фильм насыщен лексикой повседневного обихода: suitcase, hat, bathroom, marmalade, please, thank you, excuse me. Эти слова многократно повторяются в различных контекстах и сопровождаются наглядной визуализацией, что облегчает их понимание и запоминание даже без перевода. Например, сцена, в которой Паддингтон затапливает ванную (flooded the bathroom), не только вводит новое глагольное выражение, но и демонстрирует его употребление в типичной бытовой ситуации.

Особую ценность представляют вежливые речевые формулы, которые в британской культуре играют важную роль. Постоянное использование выражений «Thank you», «Excuse me, please» и «I'm so sorry» формирует у учащихся не просто лексические знания, а прагматическую компетенцию - умение использовать язык уместно в социальном контексте [Бим, 1987, с. 117].

Для проверки эффективности фильма как средства инцидентального усвоения лексики было проведено эмпирическое исследование. На платформе Google Forms был разработан онлайн-тест. В нем приняли участие 20 человек в возрасте от 15 до 35 лет, не изучавших английский язык систематически. Тест включал 10 вопросов с визуальной поддержкой (кадры из фильма) и русскими пояснениями в скобках для пассивного восприятия английской лексики.

Результаты тестирования оказались высокими:

85 % участников (17 человек) набрали максимальный балл (10 из 10);
средний балл составил 9,85.

100 % респондентов подтвердили, что запомнили новые английские слова.

Наиболее устойчиво запомнились такие лексические единицы, как: marmalade, red hat, thank you, London, Aunt Lucy - что свидетельствует о высокой эффективности сочетания повторения, визуального ряда и эмоциональной вовлеченности.

Таким образом, фильм «Paddington» демонстрирует высокий потенциал как аутентичный ресурс для формирования базового английского вокабуляра. Он сочетает в себе доступный языковой материал, культурную аутентичность и сильный мотивационный компонент. Рекомендуется включать его в учебные программы для учащихся начального уровня (A1-A2) как часть аудиовизуального компонента курса, дополняя просмотр целенаправленными заданиями и обсуждениями.

Литература

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения английскому языку в школе. - М. Просвещение, 1987. - 287 с.
2. Гарднер Р. Социальная психология и изучение второго языка: роль установок и мотивации - Лондон. Edward Arnold, 1985. - 216 с.
3. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. - М. Просвещение, 2010. - 352 с.
4. Легостаева О. В. Использование художественных фильмов на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2020. № 12. - С. 2581-2584.
5. Gebhard J. G. Teaching English as a Foreign or Second Language. - University of Michigan Press, 2006. - 224 p.
6. Шульгина Е. М. Аутентичные материалы в обучении иностранным языкам в условиях веб-технологий // Иностранные языки в школе. - 2013. - № 4 - С. 45-50.

Goryacheva D. A., Belyaeva A. I.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

DEVELOPING BASIC ENGLISH VOCABULARY IN BEGINNER LEARNERS: THE FILM "PADDINGTON" AS AN AUTHENTIC RESOURCE

Abstract. This article examines the potential of the feature film «Paddington» (2014) as an authentic resource for developing basic English vocabulary in elementary level (A1-A2) learners. Based on theoretical analysis and empirical research, the study demonstrates that the use of audiovisual materials effectively promotes incidental vocabulary acquisition, enhances learner motivation, and develops communicative competence. The film «Paddington» is distinguished by its simple and repetitive vocabulary, clear character pronunciation, a vivid cultural context, and a positive emotional tone, making it an effective resource for beginner-level English instruction.

Keywords: authentic materials, English language teaching, basic vocabulary, audiovisual resources, Paddington (film).

Захарова В. А.

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

vladislavarus@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Митюшина Н. В., кандидат педагог. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования различных методов наглядности в процессе обучения иностранным языкам, акцентируется внимание на лексическом аспекте, и раскрываются его особенности. Затрагиваются проблемы, возникающие при переводе. В статье проведен анализ эффективности применения метода наглядности на уроках английского языка. В заключение подчеркивается важность внедрения современных подходов к визуализации информации. Данный метод способствует более эффективному запоминанию лексических элементов иностранного языка, улучшению навыков коммуникации и уровню мотивации у обучающихся.

Ключевые слова: наглядность, лексика, иностранный язык, учебный процесс

С каждым годом система современного образования выдвигает новые требования, связанные с методами и подходами к обучению. Все они направлены на активизацию познавательной деятельности и развитие коммуникативных умений у учащихся и повышение качество образования в целом. Для достижения выдвигаемых требований учителю просто необходимо использовать разнообразные методы и приемы, среди которых особое место занимает принцип наглядного обучения.

Сам по себе метод наглядного обучения существует очень давно. Но лишь благодаря чешскому психологу Я.А. Коменскому, который первым дал систематическое обоснование данного принципа, рассматриваемый метод приобрел значимость среди других, не менее эффективных методов. Свои идеи о необходимой опоре на чувственное восприятие он высказал в труде «Великая Дидактика». В его трактовке данный принцип раскрывается в доступности человеческого восприятия через органы чувств. Я.А. Коменский полагал, что использование наглядных средств в обучении формирует устойчивую мотивацию к учебе, и облегчает восприятие и усвоение нового материала [Захарова, 2025].

К.Д. Ушинский считал, что различные наглядные материалы способствуют более доверительному взаимодействию между учеником и учителем, устанавливая более благоприятную обстановку в классе в целом [Гайфутдинов, 2018].

И.А. Зимняя выдвигает мысль о том, что запоминание любого материала происходит через визуализацию, которая наиболее надежно закрепляется в памяти ребенка.

Краткий словарь современной педагогики дает следующее определение понятия «наглядность в обучении»: «Дидактический принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися» [Юмсунова, 2001, с. 54].

Вся поступающая информация, которая усваивается с помощью органов восприятия, остается в памяти намного дольше. Чем больше задействовано органов чувств, тем лучше знания закрепляются в голове. Кроме того, многие ученые считают, что визуальные средства активизируют внимание ученика, таким образом, он невольно становится активным слушателем. Средства визуализации помогают развить фантазию и креативность на уроке, особенно в младших классах.

Принцип наглядности позволяет учащимся воспринимать информацию не только через слух, но и через зрение. В данном контексте большее внимание стоит уделять лексической составляющей. При введении новых слов, принцип визуализации играет большую роль, ведь, когда ученик еще не знает новой лексики, активное внедрение видеоматериалов, картинок является некой опорой для понимания новых слов и выражений. Стоит отметить, что изображение выступает в качестве новой информации из внешнего мира, которую ребенок усваивает с помощью зрения, а звучание слова воспринимает с помощью слуха. Их одновременное воздействие на мозг человека создает тесную связь, пробуждая активные мыслительные процессы, когда ребенок получает понимание лексической единицы, не прибегая к русскому переводу.

Таким образом, устная речь является своего рода средством наглядности для усвоения звуковой и лексической составляющей слова.

Выделяют следующие функции наглядности в обучении:

1. повышение интереса во время учебного процесса
2. снижение утомляемости в течение урока
3. укрепление памяти
4. упрощение понимания материала
5. развитие креативного мышления.

В современной педагогике обучения иностранным языкам общепринятыми считаются два основных вида наглядных материалов: языковые и неязыковые.

К первым, как правило, относят текстовые и вербальные средства для передачи информации:

- грамматические схемы и таблицы, которые содержат в себе языковые структуры, правила и закономерности языка;
- языковые явления в устной или письменной форме (лекции, диалоги, презентации). Язык используется как основной инструмент коммуникации;
- текстовые материалы (различные письменные пособия на иностранном языке).

К неязыковым наглядным материалам можно отнести любые визуальные средства, которые никак не связаны с текстом или речью:

- визуальные материалы (картинки, плакаты, диаграммы). Они помогают воссоздать контекст для предоставляемого материала, дают визуальную картину происходящего;
- аудиовизуальные средства (видеоролики, фильмы, мультфильмы)

Развивают восприятие иностранной речи на слух, тем самым человек все больше привыкает к произношению и интонации.

Неязыковой вид наглядности не связан с языковыми знаками, хотя и дает более точное понимание языка. Применение визуальных опор, рассматриваемых выше, формирует ассоциативные связи между изучаемыми

словами или же объектами, делая учебный процесс более осмысленным и запоминающимся.

Существует также зрительная, слуховая или двигательно-моторная наглядность, основой для которой служат различные виды анализаторов. Также наглядность можно классифицировать, отталкиваясь от вида анализатора. Она может выступать как: двигательно-моторная, слуховая или зрительная. Последнюю можно разделить на зрительно-предметную и зрительно-языковую [Гулиянц, 2025].

Для выявления эффективности использования принципа наглядности на уроках английского языка было проведено опытное исследование. Для этой аналитической работы были взяты материалы из УМК "Rainbow English" 4 класс. За основу был взят урок введения новой лексики по теме "Food". Был проведен урок с 4 классом, где мы изучили новый материал с использованием дополнительных наглядных материалов.

Новые слова в этом учебнике представлены без визуального сопровождения, с помощью английского слова, транскрипции и перевода.

С первой группой мы несколько раз прочитали и перевели новые слова и прилагаемые ниже выражения. Со второй группой введение новых слов было несколько другим. Учитель вывел на интерактивную доску слова с транскрипцией в одном столбике, а картинки расположил в другом. Перед учеником стояла задача догадаться о значении слов. Такое задание запускает активные мыслительные процессы в голове ребенка. Далее, класс с помощью учителя несколько раз прочитал каждое слово. Следующим действием становится запись новых слов с переводом в личные словари.

Следующий этап основывался на вопросах учителя, где в качестве опоры выступали те же картинки, которые дети уже видели ранее:

- How many cucumbers are there in this picture?
- What do they have for dinner?
- What colours are these vegetables?
- Is this chicken big or small? Does it look tasty?

-Does she have rice for dinner?

После этого в виде презентации на экран были выведены картинки, которые имели отношение к новым словам. Задание звучало так: «Посмотрите на картинку и составьте словосочетание или предложение, которое будет соответствовать картинке, используйте слова текущего урока». Для каждого учащегося была своя индивидуальная картинка. После того, как каждый ученик выполнил свое индивидуальное задание, мы приступили к следующему.

На основе новой лексики, с помощью образовательной платформы была создана игра «Что пропало?». На экране выводились картинки, и после некоего подобия вспышки одна из них пропадала. Задание заключалось в том, чтобы ребенок смог сказать на английском языке, картинка с каким словом исчезла. Такое упражнение эффективно способствует развитию памяти ребенка.

На завершающем этапе учащимся было предложено выполнить самостоятельную работу. Ребята подписывали картинки, используя новые лексические единицы.

Результаты обучения показали, что новые слова были усвоены на 97%, что доказывает высокую эффективность использования наглядности. Можно сделать вывод, что внедрение визуальных материалов способствует вовлечению ребенка в образовательный процесс.

Литература

1. Гайфутдинов А.М., Гайфутдинова Т.В. Наглядность как принцип обучения в истории отечественной педагогики // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 1. С. 109- 110.
2. Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б., Некрасова Т.И. "Тактильная наглядность как средство обучения английскому языку для слабовидящих детей" [электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/taktilnaya-naglyadnost-kak-sredstvo-obucheniya-angliyskomu-yazyku-slabovidyaschih-detey/viewer> (дата обращения 09.09.2025).
3. Захарова Л.Б. Захарова Е.В. «Принцип наглядности в обучении лексике на уроках Английского языка в школе» [Электронный ресурс]. - <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-naglyadnosti-v-obuchenii-leksike-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-shkole/viewer> (дата обращения 09.09.2025).
4. Юмсунова Л.Н. Краткий словарь современной педагогики. Изд-е 2-е, перераб. доп.- Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2001.

Zakharova V.A.

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

THE USE OF VARIOUS VISUAL AIDS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Scientific Supervisor: Mityushina N. V., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstract. The article examines the features of using various methods of visualization in the process of teaching foreign languages, focusing on the lexical aspect and reveals its features. The problems that arise during translation are addressed. The article analyzes the effectiveness of using the visualization method in English lessons. In conclusion, the importance of introducing modern approaches to information visualization is emphasized. This method contributes to more effective memorization of lexical elements of a foreign language, improvement of communication skills and motivation among students.

Keywords: visibility, vocabulary, foreign language, learning process.

Канашова Е.В., Митюшина Н.В.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

lena.kanashova03@gmail.com, natalym79@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА

Аннотация. В статье рассматривается применение игровых технологий для формирования лексического навыка на уроках английского языка в начальной школе. Авторы рассматривают актуальность использования игровых технологий и навыки, развитию которых способствует использование данных технологий. Анализируются способы формирования лексических навыков, а также методы и средства, способствующие переходу словарного запаса из кратковременной памяти в долговременную и из пассивного словарного запаса в активный.

Ключевые слова: лексический навык, долговременная память, кратковременная память, игровые технологии, пассивный словарный запас, активный словарный запас.

Современная система образования претерпевает значительные изменения в связи с развитием новых технологий, изменением образовательных стандартов и требований к обучению школьников. Одним из ключевых аспектов обучения иностранным языкам в начальной школе является формирование лексического навыка, который составляет основу речевой деятельности. В связи с этим актуальной задачей становится поиск эффективных методик обучения, позволяющих сделать процесс изучения английского языка интересным, доступным и продуктивным для младших школьников. Одним из таких методов являются игровые технологии, которые создают благоприятные условия для активного усвоения лексики, повышения мотивации к изучению языка и формирования прочных знаний.

В век популярности гаджетов, игр и социальных сетей, которыми дети в начальной школе уже способны овладеть, довольно трудно организовать одновременно продуктивный и интересный урок без их использования. На помощь учителям приходят игровые технологии, которые позволяют провести интересный и эффективный урок, полученные знания попадут в долговременную память. Игра на уроке английского языка развивает умения аудирования, монологической и диалогической речи, умений чтения и письма, активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся, значительно повышает интерес к предмету.

Формирования первичного словаря обучающихся, который состоит из активной лексики изучаемого языка, происходит в первых год изучения иностранного языка. Активная лексика – это лексика, которая может быть употреблена репродуктивно, в отличие от пассивной лексики, которую коммуникант понимает при чтении и аудировании, но не употребляет в речи [3].

В начале изучения иностранного языка дети не имеют активного или пассивного словарного запаса, так как дети только приступают к освоению новых лексических единиц.

Традиционные методики обучения, основанные на механическом запоминании слов и выражений, зачастую не дают желаемых результатов, так как дети испытывают трудности с мотивацией и запоминанием большого объема информации. В этом контексте использование игровых технологий становится актуальным направлением, так как позволяет включить элементы взаимодействия, творчества и соревновательный аспект, что значительно повышает интерес детей к изучению английского языка.

Игры помогают учащимся активно взаимодействовать с языковой средой, усваивать новые слова в контексте, развивать коммуникативные умения и применять изученный материал в различных ситуациях. Кроме того, игровые технологии способствуют снятию языкового барьера и позволяют

обучающимся преодолевать страхи и неуверенность при использовании иностранного языка.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) особое внимание уделяется формированию у учащихся коммуникативной компетенции, что делает применение игровых технологий еще более значимым. Современные исследования в области педагогики и методики преподавания иностранных языков подтверждают высокую эффективность игровых методов для формирования лексического навыка у младших школьников.

Лексический навык – это автоматизированное владение словами и фразами в иностранном языке, которое проявляется в способности быстро и точно использовать их в устной и письменной речи. Он формируется в процессе многократного повторения, тренировки и активного использования в коммуникативных ситуациях [1].

Формирование лексического навыка включает несколько этапов:

1. Ознакомительный этап – учащиеся впервые сталкиваются с новым словом, его звучанием, написанием и значением. На этом этапе важна наглядность: учителя часто используют картинки, жесты, мимику, предметы, синонимы, антонимы и другие способы объяснения нового материала.

2. Закрепительный этап – новый лексический материал вводится в упражнения, повторения, диалоги и игровые задания, чтобы учащиеся могли усвоить его в естественных условиях общения.

3. Этап автоматизации – учащиеся применяют слова и выражения в спонтанной речи, при этом их использование становится свободным и не требует значительных умственных усилий [4].

Дети младшего школьного возраста обладают развитой способностью к подражанию, что делает процесс заучивания слов эффективным при использовании аудиовизуальных средств, игр, песен и рифмовок.

В этом возрасте у детей преобладает наглядно-образное мышление, поэтому эффективными методами усвоения новых слов становятся зрительные

образы, яркие иллюстрации, карточки, комиксы, мультфильмы, ассоциации и ментальные карты. Это помогает создать прочные связи между словом и его значением.

Дети легче усваивают материал в игровой форме, поэтому игровые технологии становятся важным инструментом для формирования лексического навыка.

Доступность и простота – игровые технологии легко адаптируются к разному уровню подготовки учащихся [1].

Часто младшие школьники испытывают страх перед употреблением иностранных слов в речи. В игровой обстановке этот страх снижается, так как ошибки воспринимаются как часть игры, а не как неудача.

Игровые технологии могут быть представлены в различных формах, каждая из которых направлена на достижение определенных целей.

Лексические игры – направлены на обогащение и активизацию словарного запаса. Примеры лексических игр:

«Memory» (поиск пар слов или изображений);

«Крокодил» (объяснение слова без слов);

«Bingo» (нахождение слов на карточках).

Фонетические игры – развивают произношение и восприятие речи на слух. Примеры фонетических игр:

«Эхо» (повторение слов и фраз с разной интонацией);

«Скороговорки» (отработка сложных звуков).

Рольевые игры – моделируют реальные ситуации общения. Примеры:

«В магазине» (учащиеся разыгрывают сценку покупки);

«В ресторане» (оформление заказа на английском языке).

Подвижные игры – сочетают физическую активность с изучением языка.

Примеры:

«Simon says» (следование командам на английском);

«Twister» (название цветов и частей тела) [2].

По С.Ф. Шатилову формирование лексических навыков подразделяется на три этапа на уроке:

- ориентировочно-подготовительный (введение лексики);
- тренировочный (закрепление лексики в соответствующих упражнениях);
- оценочный (контроль).

Игровые технологии могут использоваться на всех этапах урока иностранного языка:

Введение нового материала – игры помогают представить новую лексику или грамматическое правило в понятной и увлекательной форме.

Закрепление – использование игр позволяет активизировать полученные знания, делая их прочными.

Контроль знаний – игровые задания могут служить альтернативой традиционным тестам, снижая уровень тревожности у учеников [4].

Игровые технологии представляют собой один из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте. Игры способствуют не только запоминанию лексики, но и активному её использованию в речи, что особенно важно для усвоения иностранного языка. Включение игровых заданий делает процесс обучения более интересным, повышает мотивацию учащихся, снижает тревожность и способствует формированию положительного отношения к изучаемому предмету.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. – М.: Просвещение, 2003. – 512 с.
2. Ганина Н.С. Игровые технологии на начальном этапе обучения. - Альманах школы, 2007. № 139 с. 67-68.
3. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие/ Г.В. Рогова. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.

Kanashova E. V., Mityushina N. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF A LEXICAL SKILLS

Abstract. This article examines the use of gaming technologies to develop vocabulary skills in English lessons in primary school. The authors examine the relevance of using gaming technologies

and the skills they facilitate. They analyze methods for developing vocabulary skills, as well as methods and tools for facilitating the transition of vocabulary from short-term to long-term memory and from passive to active vocabulary.

Keywords: lexical skill, long-term memory, short-term memory, gaming technology, passive vocabulary, active vocabulary.

Карташова В. В.

ОАНО «Школа и детский сад «МИР», Владимир, Россия

lera.cartashowa@yandex.ru

СОЗДАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал проектной деятельности, а именно создания видеоконтента учащимися, в качестве эффективного инструмента формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка. Автор анализирует ключевые виды функциональной грамотности, которые развиваются в процессе работы над видеопроектом: читательскую, компьютерную, креативное мышление и глобальные компетенции. В статье подробно описаны этапы интеграции видеопрокта в учебный процесс, от введения в тему модуля до презентации конечного продукта и рефлексии. Приводятся практические примеры тем для разных возрастных групп, критерии оценивания видеоработ, а также рассматриваются типичные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся и педагоги, и предлагаются пути их преодоления. Материал статьи основан на практическом опыте и подкреплён ссылками на исследования в области методики преподавания и цифровой педагогики. Статья адресована учителям иностранных языков, методистам и всем педагогам, заинтересованным в использовании современных цифровых инструментов для достижения образовательных результатов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, видеоконтент, проектная деятельность, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, критериальное оценивание, медиаобразование, мотивация учащихся, цифровые образовательные технологии.

Современные образовательные стандарты ставят перед школой задачу формирования не только предметных знаний, но и комплекса умений, позволяющих эффективно действовать в реальных жизненных ситуациях. Эта способность определяется понятием «функциональная грамотность». В контексте преподавания иностранного языка традиционная цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции – обогащается необходимостью научить учащихся применять языковые навыки для решения практических задач. Одним из наиболее эффективных инструментов для достижения этой цели является проектная деятельность, конечным продуктом которой может выступать видеоконтент, созданный самими учащимися.

Понятие функциональной грамотности, введенное в 1957 году ЮНЕСКО, сегодня интерпретируется как способность человека использовать приобретенные знания и умения для решения широкого спектра жизненных задач. Как отмечает российский исследователь Г.С. Ковалева, функциональная грамотность – это «интегративная характеристика, позволяющая человеку понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [1, 2019].

Применительно к уроку иностранного языка проектная деятельность идеально встраивается в парадигму формирования функциональной грамотности. Она позволяет трансформировать абстрактные языковые правила в инструмент для создания реального, значимого для ученика продукта. В процессе работы над проектом учащиеся естественным образом развивают все составляющие функциональной грамотности: читательская грамотность – при поиске, анализе и отборе информации; компьютерная грамотность – при работе с цифровыми ресурсами, программами для монтажа; креативное мышление – при генерации идей, написании сценария и съемке; глобальные компетенции – при взаимодействии в группе, распределении ролей и совместном решении проблем.

Видеоконтент в образовательном контексте – это не просто развлекательный ролик, а целенаправленно созданное видео, которое служит средством демонстрации полученных знаний и сформированных умений. Важно отметить, что данный метод обладает высоким мотивационным потенциалом, корни которого лежат в современных медийных практиках подрастающего поколения. Современные школьники являются не только активными потребителями, но и просьюмерами цифрового видеоконтента, в рамках собственных блогов, социальных сетей и видеоплатформ. Эта существующая вовлеченность создает благодатную почву для переноса знакомой деятельности в образовательное поле. Как справедливо отмечают исследователи цифровой педагогики, «использование личностно-значимых для

студента форматов повышает внутреннюю мотивацию и превращает учебную задачу в личный проект» [3, 2010].

Таким образом, задача создания видеоролика на иностранном языке трансформируется из формального упражнения в личностно-значимый челлендж (вызов), позволяющий учащемуся применить свои хобби-навыки, такие, например, как видеосъемка и монтаж, в академических целях и продемонстрировать результат потенциально широкой аудитории. По мнению Л.П. Халяпиной, «создание видеопродукции на иностранном языке способствует формированию медиакомпетентности, развивает речевые навыки в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации» [2, 2017].

С методической точки зрения, работа над видеопроектом должна быть целостно интегрирована в структуру изучения учебного модуля и включает следующие этапы:

1. Введение в модуль и актуализация знаний: Учащиеся получают маршрутный лист с целями и критериями оценивания.
2. Подготовка к проекту: Накопление языкового материала, соответствующего теме модуля.
3. Непосредственная работа над проектом: Выбор темы, исследование, создание текста, распределение ролей, устная защита текстового варианта.
4. Создание видеоконтента: Съемка, монтаж, подбор музыки и эффектов.
5. Презентация и рефлексия: Демонстрация готового продукта, групповое обсуждение, самооценка и оценка учителя.

Темы для видеопроектов должны не только не только соответствовать темам изученного модуля, то есть интегрированными в содержание учебной программы, но и быть личностно значимыми для учащихся. Для начальной школы (2-4 классы) эффективны короткие драматизации, например, интерпретации песен, стихотворений, чантов, создание видео экскурсий по своему классному кабинету, комнате или даже своему микрорайону. Для среднего звена (5-9 классы) это могут быть: «Моя повседневная рутина», «Спорт в моей жизни и наших школьных буднях», «Моя самая

запоминающаяся поездка», «Личность, которая меня вдохновляет» и др. Старшеклассникам, а также студентам колледжей и ВУЗов могут быть интересны социально-значимые темы, такие как «Карьерный выбор», «Образование и его доступность», «Экология и глобальные проблемы человечества», «Социальные сети и человек», «Современное искусство», «Искусственный интеллект», «Проблема поколений», «Взаимоотношения между людьми» и др.

Особую значимость в рамках проектной деятельности приобретает система критериального оценивания. Её принципиальное отличие от традиционного выставления отметки заключается в том, что ученик получает не абстрактную оценку за проделанную работу, а четко понимает, из чего она будет складываться, еще на этапе подготовки проекта. Заблаговременное ознакомление учащихся с детализированными и прозрачными критериями переводит оценку из разряда субъективного суждения учителя в плоскость объективного измерения конкретных результатов. Это позволяет школьнику самостоятельно отслеживать свой прогресс, вносить осознанные коррективы в работу на любом этапе и нести ответственность за качество выполнения каждого пункта задания. Таким образом, оценивание становится не просто констатацией факта, а эффективным инструментом формирования навыков саморегуляции и метапредметных умений.

Основные критерии оценивания видеопрокта включают:

1. Содержательное соответствие – соответствие видеоролика подготовленному тексту и теме модуля;
2. Языковое оформление – правильность использования лексики и грамматики;
3. Техническое исполнение и креативность – качество съемки, монтажа и оригинальность подачи;
4. Рефлексия и работа в команде – умение презентовать свою работу и давать конструктивную обратную связь.

Несомненно, на пути реализации метода учитель и учащиеся сталкиваются с рядом трудностей, среди которых можно выделить сложности на этапе организации, языковой барьер, а также неумение работать с видеоредакторами. Для их преодоления необходимы четкие, пошаговые инструкции и контроль на каждом этапе, наращивание лексико-грамматической базы, формирование навыков работы в команде через специальные упражнения, а также включение в урок элементов обучения работе с простыми видеоредакторами (например, Canva, CapCut, iMovie).

Создание видеоконтента на иностранном языке представляет собой комплексную проектную задачу, которая позволяет вывести процесс обучения за рамки учебника в область практического применения. Этот метод не только мотивирует учащихся к изучению языка, но и целенаправленно формирует их функциональную грамотность, готовя к решению разнообразных задач в современном, насыщенном информацией мире. Роль учителя при этом трансформируется от транслятора знаний к роли фасилитатора, организатора и наставника, который направляет творческую и познавательную активность учащихся в образовательное русло.

Литература

1. Ковалева, Г.С. Функциональная грамотность: вызовы и перспективы / Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 5-13.
2. Халяпина, Л.П. Медиаобразование и формирование иноязычной коммуникативной компетенции / Л.П. Халяпина // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 285-295.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010. – 272 с.
4. Robin, B. R. The Educational Uses of Digital Storytelling / B.R. Robin // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – 2008. – P. 979-984.

Kartashova V. V.

MIR School and Kindergarten, Vladimir, Russia

CREATING VIDEO CONTENT IN A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY

Abstract. The article explores the potential of project-based learning, specifically the creation of video content by students, as an effective tool for developing functional literacy in foreign language classes. The author analyzes key types of functional literacy (e.g., reading, digital, creative thinking, and global competencies) that are cultivated through the video project process. The paper details the stages of integrating a video project into the educational process, from introducing a module topic to presenting the final product and conducting reflection. It provides practical examples of topics for different age groups, criteria for assessing video works, and examines typical challenges faced by both students and teachers, offering practical solutions. The methodology is grounded in

practical experience and supported by references to research in pedagogy and digital learning. The article is addressed to foreign language teachers, methodologists, and educators interested in using modern digital tools to achieve key educational outcomes.

Keywords: functional literacy, video content, project-based learning, foreign language, communicative competence, criteria-based assessment, media education, student motivation, digital educational tools.

Катунова Л. Д., Жиркова О. П.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

katunova717@gmail.com

АУДИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал аудирования как эффективного средства формирования и развития умений монологической речи у учащихся 9 классов на уроках английского языка. Авторы анализируют психолингвистические механизмы связи аудирования и говорения, определяет типы аудиотекстов и систему упражнений, направленных на переход от рецептивной к продуктивной речевой деятельности.

Ключевые слова: аудирование, монологическая речь, обучение говорению, английский язык, речевые умения, система упражнений.

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) основного общего образования [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования] особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции учащихся, что подразумевает способность и готовность к речевому взаимодействию на иностранном языке. Монологическая речь как один из ключевых видов речевой деятельности является обязательным элементом итоговой аттестации в 9 классе, как в устной части ОГЭ, так и в рамках текущего контроля. Однако на практике учителя часто сталкиваются со значительными трудностями в формировании у учащихся умения строить связное, логичное, содержательное и грамотно оформленное высказывание.

Традиционные подходы к обучению монологической речи нередко делают акцент на непосредственном продуцировании речи, минуя важнейшую стадию насыщения учащихся аутентичными языковыми и речевыми моделями. В этом контексте аудирование, будучи рецептивным видом речевой деятельности,

зачастую недооценивается в своем потенциале как мощный источник языкового материала и образец для речевого продукта [Harmer, 2007]. Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных интегрированных методик, которые позволяют использовать ресурс одного вида речевой деятельности для развития другого.

С психолингвистической точки зрения, процесс порождения речи всегда начинается с мотива и замысла, которые затем облекаются в языковую форму [Пассов, 1991]. Аудирование в этом процессе выполняет несколько ключевых функций. Во-первых, это образовательная функция: учащиеся слышат аутентичные образцы речи носителей, усваивая не только новую лексику и грамматические структуры в контексте, но и интонацию, ритм, паузацию, что крайне важно для естественного звучания собственного монолога [Соловова, 2005]. Во-вторых, стимулирующая функция: интересный и проблемный аудиотекст может вызвать эмоциональный отклик и стать мощным стимулом к высказыванию, предоставив учащимся готовую тему и идеи для обсуждения [Мильруд, 2007]. В третьих, моделирующая функция: тексты определенных жанров, таких как описание, повествование или рассуждение, служат наглядными моделями для построения собственного монолога. Учащиеся подсознательно и целенаправленно усваивают речевые клише, логические связки и общую структуру высказывания [Гальскова, 2006]. Для учащихся 9 класса, которые находятся на этапе старшего подросткового возраста, особенно важно опора на личностно значимое и познавательное содержание. Аудирование позволяет снять психологический барьер, поскольку первоначальная задача — понять, а не воспроизвести, что существенно снижает уровень тревожности и создает базу для уверенного продуцирования речи [Елухина, 2002].

Однако не каждый аудиотекст пригоден для последующего развития монологических умений. Для эффективной работы необходим тщательный отбор материалов по ряду критериев [Ur, 1984]. Темы должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся, а также должны быть

актуальными, например, экология, цифровые технологии, выбор профессии, межличностные отношения, путешествия, культурные особенности. Важно использовать разные жанры текстов, ведь это знакомит учащихся с разными стилями и типами монолога. Сюда можно отнести новостные репортажи, мини-лекции, короткие интервью, образовательные подкасты [Колесникова, 2001]. Текст должен немного превышать текущую подготовку учащихся, но при этом оставаться понятным в основном содержании [Harmer, 2007]. Для глубокой проработки и последующего перехода к говорению оптимальны тексты длительностью от 1 до 3 минут [Ur, 1984]. Текст должен иметь вступление, основную часть с несколькими ключевыми пунктами и заключение, что послужит наглядной структурной моделью для будущего монолога ученика [Соловова, 2005].

Для реализации потенциала аудирования необходима четкая система упражнений, включающая три этапа: дотекстовый, текстовый, послетекстовый. Именно на последнем этапе происходит ключевой переход к монологической речи.

Дотекстовый этап направлен на снятие лингвистических и смысловых трудностей, активации фоновых знаний и мотивацию. Сюда относятся такие задания, как обсуждение заголовка или иллюстраций к тексту, прогнозирование содержания по ключевым словам, проведение "мозгового штурма" по предоставленной проблеме [Мильруд, 2007]. Этот этап подготавливает почву для успешного восприятия и создает информационную базу для последующего высказывания.

На текстовом этапе внимание учащихся направляется на извлечение конкретной информации и анализ речевых моделей. Ключевые задания здесь: определение основной идеи и цели говорящего, составление плана текста с выделением основных аргументов или фактов, заполнение таблиц, где учащиеся фиксируют услышанные данные, а также выявление речевых клише и логических связей, что формирует у учащихся "каркас" будущего монолога.

Наиболее важным для формирования умений говорения является послетекстовый этап. Упражнения здесь следует делить по степени сложности и самостоятельности [Пассов, 1991]. К заданиям с низким уровнем сложности можно отнести пересказ (близко к тексту, от лица другого персонажа, с изменением времени или места действия, а также краткое изложение) [Гальскова, 2006]. Задания среднего и высокого уровня сложности требуют большей самостоятельности и креативности. Например, ответ на проблемный вопрос по теме текста: "Do you agree with the speaker's point of view? Why?" Задание "Продолжи историю" развивает умение логично оформлять и развивать мысль. Составление монолога-рассуждения на основе услышанного является наиболее эффективными, ведь ученик использует аргументы из прослушанного текста и добавляет собственные. Например, после прослушивания текста о преимуществах и недостатках социальных сетей, ученик строит высказывание "Social Media: For and Against". Отличным примером является ролевая игра, например: "You are a journalist who has listened to this interview. Prepare a short report for your news channel summarizing the key points". Высшим уровнем является создание собственного монолога по аналогичной структуре, когда учащиеся используют план и речевые клише услышанного текста, но наполняют его собственным содержанием [Мильруд, 2007; Соловова, 2005].

В рамках педагогической практики в МАОУ "Гимназия №3" в 9"А" классе была проведена работа по теме "Mass Media: Radio, Television, the Internet", включающая в себя аудирование по теме "Slow TV". Текст был взят из аутентичного учебника Gateway B1 (автор David Spencer) и был упрощён до уровня 9 класса с помощью искусственного интеллекта. До работы с текстом были сняты лексические и грамматические трудности. Для отработки трудностей, была представлена лексика, которая могла вызвать проблемы при аудировании (в список включены также имена, фамилии и названия ТВ-Шоу): Rune Moglebust, Andy Warhol, "The X Factor", a wool, a coast, to edit. После прослушивания были предложены следующие задания:

Task 1. Listen to the text and say if the statements are true or false. If the statement is false, correct it.

1. The first Slow TV show was about a ship trip.
2. The show was more popular than The X Factor that night.
3. The TV company thought the idea would be very expensive.
4. The longest Slow TV program was about fishing.
5. Andy Warhol made a similar film in the 1960s.
6. Slow TV is popular only in Norway.

Task 2. Listen to the text again. You have to find specific information about different Slow TV programs. Here is a chart. Fill in the missing details.

	Topic of the Show	Duration	One Interesting Fact
1	<i>Train Trip</i>	<i>(not stated)</i>	<i>Celebrated the train route's 100-year history</i>
2	Making a sweater	... hours	From sheep's wool
3		12 hours	Just a video of a fire
4	Fishing	... hours	It took ... hours to catch the first fish
5		134 hours	... of Norway watched it
6	Sleep (by Andy Warhol)	... hours	A film of a man sleeping

Итоговым заданием (Task 3) стала работа в парах над проектом "Create your own Slow TV Show", где ученики должны были разработать собственное шоу представленного жанра, обозначив название, длительность, специфику программы, и далее представить его классу на уроке английского языка.

В заключение следует подчеркнуть, что проведенный анализ позволяет рассматривать аудирование не как вспомогательный, а как один из ключевых элементов в системе обучения монологической речи на среднем этапе (9 класс). Оно обеспечивает учащихся необходимым языковым и речевым материалом, служит структурной и интонационной моделью для построения высказывания, а также выступает в роли мощного мотивационного стимула. Предложенная трехэтапная система упражнений, где особый акцент делается на пост-

аудитивной стадии, позволяет планомерно и целенаправленно формировать у девятиклассников умение строить развернутое монологическое высказывание различных жанров. Такой интегрированный подход способствует не только развитию изолированного навыка говорения, но и комплексному совершенствованию коммуникативной компетенции в целом, что полностью соответствует требованиям современного образовательного стандарта [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования].

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. - М.: Академия, 2006. - 336 с.
2. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуниктивно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе - 2002. - №2. - С. 30-35.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - СПб.: БЛИЦ, 2001. - 224 с.
4. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. - М.: Дрофа, 2007. - 253 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. - М.: Просвещение, 2005. - 239 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_386464/
8. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. - Longman, 2007. - 448 p.
9. Ur, P. Teaching Listening Comprehension. - Cambridge University Press, 1984. - 173 p.

Katunova L. D., Zhirkova O. P.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE USE OF LISTENING AS A TOOL FOR TEACHING MONOLOGUE SPEECH IN ENGLISH TO 9TH GRADE STUDENTS

Abstract/ This article explores the potential of listening as an effective tool for forming and developing monologue speech skills in 9th-grade student during English lessons. The author analyzes the psycholinguistic mechanisms of the connection between listening and speaking, defines the types of audio texts, and proposes a system of exercises aimed at transitioning from receptive to productive speech activity.

Keywords: listening comprehension, monologue speech, teaching speaking, English language, speech skills, exercise system.

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ОБУЧЕНИЮ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются полученные результаты констатирующего эксперимента по обучению устному иноязычному общению среди учащихся основной школы. Для его проведения автор руководствуется методической и психологической диагностикой учащихся 5 класса, а также критериями оценивания их диалогических высказываний. В результате выявляется уровень овладения диалогической формой устного иноязычного общения школьников и делается вывод о недостаточной эффективности используемых методик по обучении данному виду речевой деятельности и необходимости их дальнейшего совершенствования с помощью использования игровых приемов.

Ключевые слова: констатирующий эксперимент, методическая диагностика, психологическая диагностика, устное иноязычное общение, диалогическая речь, игровые приемы.

На современном этапе обучения иностранному языку ФГОС ООО целью преподавания ставит формирование иноязычной коммуникативной компетенции [Федеральный, 2020]. Являясь одним из ее ключевых компонентов, устное иноязычное общение оказывает существенное влияние на развитие речевых умений учащихся и позволяет реализовать практическую коммуникацию средствами изучаемого языка. Согласно федеральной рабочей программе, к таким умениям относятся ведение школьниками диалогов этикетного характера, диалогов-побуждений к действиям и диалогов-расспросов объемом до пяти реплик со стороны каждого из его участников [Федеральная, 2023].

Для того чтобы выявить, насколько эффективны применяемые методики обучения, которые находят свое отражение в уровне сформированности данного вида речевой деятельности, необходимо реализовать констатирующий эксперимент, результаты которого, как отмечает С. С. Куклина, позволят описать текущую ситуацию, характерную для уроков иностранного языка в обозначенной нами сфере [Куклина, 2019].

Этим обосновывается проведение нами констатирующего эксперимента среди учащихся 5 класса. Организация данной работы включала методическую и психологическую диагностику, для каждой из которых осуществлялся отбор соответствующего материала.

Методическая диагностика, необходимая для установления уровня обученности в области овладения учащимися устным иноязычным общением, представляла собой выполнение контрольного задания в виде составления диалогического высказывания на английском языке по теме «Описание внешности человека», выбор которой обосновывался завершением работы по модулю учебника «Английский в фокусе» авторов Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули и др. [Ваулина, 2012].

Опорами для диалога служили рисунок детей и подростков с разной внешностью и одеждой, и функциональная модель реплик.

Для оценивания предложенного к выполнению задания мы выделили следующие критерии.

1. Содержание диалогического высказывания (K1). Характеризует степень выполнения учебно-речевой задачи, полноту и точность содержания высказывания в соответствии с заданием.

2. Взаимодействие с собеседником (K2). Направлен на оценивание умения логичного и связного проведения беседы с речевым партнером, взаимной поддержки коммуникации.

3. Лексическая сторона высказывания (K3). Отражает степень использования соответствующих учебно-речевой задаче лексических единиц.

4. Грамматическая сторона высказывания (K4). Указывает на оформление высказывания в соответствии с правилами грамматики.

5. Произносительная сторона высказывания (K5). Предназначен для оценивания правильности фонетического оформления речи, произношения слов, постановки фразового ударения и выбора интонации.

На основании представленных критериев уровень обученности оценивался по пятибалльной шкале. Всего отмечалось три уровня развития умения диалогической речи, а именно:

- 1) 4.50 – 5.00 баллов – высокий уровень;
- 2) 4.00 – 4.49 баллов – средний уровень;
- 3) 3.00 – 3.99 баллов – минимальный уровень;
- 4) ниже 2.99 баллов – умения не развиты.

Окончательная оценка диалогических высказываний учащихся проводилась с учетом указанных критериев и основывалась на средних результатах каждого из них. Далее мы распределили учащихся по установленным уровням овладения диалогической речью для их процентного выражения, показатели которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням развития диалогической речи

Класс	Умения не развиты (ниже 2.99 баллов)		Минимальный уровень (3.00-3.99)		Средний уровень (4.00-4.49)		Высокий уровень (4.50-5.00)	
	ученики	%	ученики	%	ученики	%	ученики	%
5 А	0	0	9	64	5	36	1	7
5 Б	0	0	10	71	4	29	0	0

Исходя из полученных данных, мы выяснили, что в 5 А классе девять учащихся (64%) находятся на минимальном уровне развития умений диалогической речи; 36% испытуемых – на среднем уровне, один испытуемый справился с заданием на высоком уровне, что составило 7% от количества учащихся. В то же время в 5 Б классе высокого уровня развития данных умений не наблюдается, среднего показателя достигли только 4 учащихся, что составило 29%, остальные испытуемые находятся на минимальном уровне развития умения диалогической речи (71%). При этом в обеих исследованных группах неудовлетворительный уровень развития данного умения отсутствует, что говорит о достижении учащимися по крайней мере минимального уровня требуемых умений диалогической формы общения.

Результаты методической диагностики показывают, что преобладающий уровень развития умений диалогической речи учащихся минимальный, что говорит о необходимости их дальнейшего совершенствования и поиска новых путей достижения школьниками более высоких показателей уровня развития данного вида умений, осуществление чего возможно, на наш взгляд, благодаря использованию игровых приемов в обучении.

Для проведения психологической диагностики как составляющей констатирующего эксперимента мы применяли метод анкетирования, который, согласно Л. В. Байбородовой, позволяет получить обобщенное мнение по определенному вопросу [Байбородова, 2013]. В нашем случае таким вопросом является целесообразность внедрения игровых приемов в обучение младших подростков иноязычной коммуникации.

Исходя из этого, нами были разработаны две анкеты. Первая из них – «Комфортная атмосфера на уроке английского языка» – имела целью установить мнение школьников относительно благоприятной образовательной среды, сложившейся в данных учебных группах, что позволило выявить психологические условия для организации устного иноязычного взаимодействия и то, насколько целесообразно использовать игровые приемы в сложившейся учебной обстановке.

По результатам ее проведения, мы выявили, что в обоих классах преобладает нейтральное и положительное (93% в 5 А и 86% в 5 Б классе) восприятие атмосферы урока иностранного языка, что говорит о благоприятном психологическом климате и условиях, обеспечивающих возможности реализации игровых приемов в обучении устному иноязычному общению. Это подтверждается и тем, что некоторые учащиеся испытывают дискомфорт во время контрольной проверки их навыков и умений педагогом (21% в обоих классах дали такой вариант ответа из предложенных). Соответственно, для поддержания благоприятной атмосферы на уроке английского языка следует заинтересовать учащихся именно игровой деятельностью, чтобы снять

психологическую напряжённость при оценивании степени усвоения учебного материала и его применения в устном иноязычном общении.

Вторая анкета «Использование игровых приемов в обучении устному иноязычному общению» была направлена на выявление отношения школьников к интегрированию игровой деятельности в процесс обучения. Результаты данного анкетирования показывают, что многие учащихся редко выполняют игровые задания во время урока – такой вариант выбрали 71% в 5 А и 57% в 5 Б классе.

В то же время опрошенные отметили, что достаточно часто получают задание, которое предполагает парную или групповую работу на уроке (50% в 5 А и 57% в 5 Б), что способствует развитию умений общаться на изучаемом языке. При этом абсолютное большинство респондентов считают, что использование игровых приемов на уроке оказывает положительное влияние на развитие умений иноязычного общения (86% в 5 А и 90% в 5 Б классе), тем самым подтверждая основную идею нашего исследования об эффективности применения игровой деятельности в обучении устно-речевой коммуникации школьников.

Проведённое в рамках психологической диагностики анкетирование показало общую заинтересованность учащихся игровыми приемами при обучении устному иноязычному общению. Применению игровых приемов для повышения эффективности обучения может способствовать достаточно комфортная образовательная атмосфера, дружелюбная обстановка и положительный настрой школьников, сложившиеся на уроке в данных классах и выявленные нами в ходе диагностического исследования.

Таким образом, в ходе проведенного констатирующего эксперимента мы подтвердили обоснованность концепции о необходимости повышения эффективности обучения устному иноязычному общению с помощью использования игровых приемов. В связи с достижением учащимися преимущественно лишь минимального уровня развития умения диалогической формы устно-речевой коммуникации, что доказывается результатами

методической диагностики, важно уделять данной сфере обучения особое внимание и обеспечить необходимые условия для её успешной реализации в совместной деятельности учащихся.

Следует также учитывать, что психологические факторы также имеют большое значение в решении данной проблемы, поскольку для осуществления иноязычного общения, необходима комфортная психологическая обстановка на уроке, достаточное наличие которой подтвердилось в ходе анкетирования.

В заключение отметим, что именно педагог создаёт на занятии благоприятный психологический климат, который можно наблюдать в исследуемых учебных группах. Однако этого недостаточно для владения учащимися умениями устного иноязычного общения на среднем и высоком уровне, что требует поиска новых способов вовлечения учащихся в процесс коммуникации. Не менее важным психологическим фактором выступает интерес, проявленный учащимися относительно применения игровых технологий в обучении устному иноязычному общению. Исходя из этого, следует учитывать стремление учащихся участвовать в игровой деятельности, которая, применительно к нашему исследованию, будет способствовать более эффективной реализации устно-речевого общения на уроках английского языка.

Литература

1. Байбородова Л.В. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 283 с.
2. Ваулина Ю.Е. и др. Английский в фокусе. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 164 с.
3. Куклина С.С. Научно-исследовательская деятельность магистрантов: учебно-методическое пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – Киров: Радуга-Пресс, 2019. – 127 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (Дата обращения: 07.11.2025)
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf (Дата обращения: 07.11.2025)

Knyazeva M. P., Lopareva T.A.
Vyatka State University, Russia

THE RESULTS OF THE ASCERTAINING EXPERIMENT ON TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article deals with the results of the ascertaining experiment on teaching oral foreign language communication to secondary school students. To conduct the experiment, the author relies

on methodological and psychological diagnostics of fifth-grade school students, as well as criteria for evaluating their dialogical utterances. The results reveal the school students' mastery of dialogical foreign language communication and conclude that the current teaching methods for this type of speech activities are ineffective and require further improvement through the use of game-based techniques.

Keywords: ascertaining experiment, methodological diagnostics, psychological diagnostics, oral foreign language communication, dialogical speech, game-based techniques.

Кочетова Г. Р., Широков П. П.

Филиал Уфимского университета науки и технологий, Кумертау, Россия

gulchik.k@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы использования и применения технического текста на занятиях иностранного языка. Анализируется техническая терминология на примере биографического учебного текста. Данный материал используется для стимуляции развития многих аспектов образования. Активно используется техническая лексика, которая помогает развить знание терминологии и грамматики.

Ключевые слова: технический текст; техническая лексика; биографический текст; иностранный язык.

Иностранный язык является неотъемлемой частью любой профессиональной лексики. Даже работая в родной стране, человеку приходится использовать термины, относящиеся к другой языковой культуре. А с развитием интернета границы стали размыты, и теперь намного легче получить предложение о работе в другой стране.

Основу для понимания языка дает школьная программа. Погружение в изучение языка происходит в ВУЗе, и для лучшего углубления в многогранный иностранный язык можно использовать биографические тексты о различных известных ученых и их открытиях.

Рассмотрим, как на примере текста «James Watt» из учебника И.П. Агабекян (Английский для инженеров) [Агабекян, 2014] возможно облегчить обучение студентов на занятиях иностранного языка. В данном тексте рассказывается о том, как Джеймс Уатт усовершенствовал паровую машину,

сделав её более эффективной, и тем самым заложил основу для будущих открытий, вызвавших промышленную революцию.

Данный текст содержит множество инженерных терминов, значимых для понимания технического английского языка. Например: steam engine «паровой двигатель», rotary engine «ротационный двигатель», condenser «конденсатор», governor «регулятор», cylinder «цилиндр», steam pressure «давление пара», condensing chamber «конденсационная камера», feedback principle «принцип обратной связи» [Кочергин, 2008]. Настоящие термины, возможно, могут быть использованы в некоторой технической литературе, ведь не всегда доступен перевод, который опирается на смысл текста, а не существует отстраненно от него. Техническая терминология в контексте биографии дает опору на определенные моменты в жизни ученого и его открытия, что упрощает их понимание.

В анализируемом тексте также можно заметить устойчивые синтаксические модели, которые активно используются в современном английском языке. Например: «Watt was known for his improvements» «Уатт был известен своими усовершенствованиями» или «He continued his research and patented several other important inventions» «Он продолжил свои исследования и запатентовал несколько других важных изобретений». Их можно запомнить, и немного изменив, использовать для построения своих собственных предложений. Также, можно обратить внимание на то, что в тексте используют высказывания, включающие даты, названия и различные времена. Например: «Watt was born on January 19, 1736, in Greenock, Scotland» «Уатт родился 19 января 1737 в Гриноке, Шотландия». В данном отрывке использовано прошедшее время и стандартное построение предложения биографического жанра. Приведенная конструкция на наглядном примере позволяет студентам, желающим углубиться в знания языка развить навыки работы с датами, именами собственными и историческими событиями.

Рассмотрим, как студенты, изучающие язык, могут неправильно интерпретировать некоторые термины, что приводит к потере структуры текста

и искажению его смысла. «Cylinder» может быть переведено как «баллон», что характеризуется как правильный перевод, не относящийся к данному контексту. В тексте же студент понимает, что данное слово может также быть переведено как «цилиндр». «Steam pressure» может быть воспринято как «паровое давление», что является дословным переводом, не используемым в речи, или «парообразное давление» полностью искажающие первоначальное слово. «Condensing chamber» - в данном словосочетании трудности в переводе возникают вследствие того, что термины близки в смежных областях, то есть возможен такой перевод, как «камера конденсатора», «камерный конденсатор». Также к этому примеру можно отнести слово «governor», которое в управленческой лексике используют как «губернатор». Опора на какой-либо текст является способом предотвратить данные заблуждения, ведь неточность в технической сфере недопустима. Использование биографических текстов во время изучения предотвращает такие инциденты.

Из вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что использование подобных текстов в процессе обучения студентов имеет множество плюсов. Студенты осваивают новую для себя лексику в контексте какого-либо текста, что дает им серьезную опору и базу. На основе этого у них уже формируется понимание того, как в будущем можно будет использовать данные слова, и они не вызовут каких-либо затруднений, в практическом применении. На основе биографического текста студенты вникают в процесс использования многих речевых оборотов, которые являются устоявшимися в профессиональной деятельности на английском языке. В качестве примера можно привести данные высказывания: «was the partner of», «began the manufacture», «continue the research». Студенты формируют свой личный словарь терминов, которые не будут вырваны из контекста, а могут быть записаны вместе с исходными предложениями. Также во время прочтения текста они учатся переводить и анализировать его, не теряя структуры.

Таким образом, биографический текст «James Watt» является не только источником информации об этом ученом, но и очень мощной опорой для

изучения языка. В данном тексте присутствуют различные элементы, активно используемые в профессиональной и обычной лексике, помогающие развить знание терминологии и грамматики. Использование и создание аналогичных текстов — это перспективное направление, не только рассказывающее о выдающихся учёных, но и помогающие в изучении языка.

Литература

1. Агабекян И.П. Английский для инженеров / И.П. Агабекян, П.И. Коваленко. – Изд. 10-е, стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – С. 119.
2. Кочергин В. И. Англо-русский толковый научно-технический словарь по системному анализу, программированию, электронике и электроприводу. В 2 томах. Том 1. - Томск, 2008

Kochetova G. R., Shirokov P. P.

Ufa University of Science and Technology, Branch in Kumertau, Russia

TECHNICAL TEXT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. This article discusses the use and application of technical text in foreign language classes. It analyzes technical terminology using a biographical educational text as an example. This material is used to stimulate the development of many aspects of education. Technical vocabulary is actively used to enhance the knowledge of terminology and grammar.

Keywords: technical text; technical vocabulary; biographical text; foreign language.

Лыткин К. А., Рахматуллина Д. Э.

Казанский государственный энергетический университет, Россия

kirill.lytkin.2003@mail.ru, dinush77@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОЙ РАЗРАБОТКИ НА ОВЛАДЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИМ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние разработки программного обеспечения на овладение техническим английским языком. Участвуя в проектной разработке программного обеспечения, люди часто взаимодействуют с англоязычной документацией, API-интерфейсами и техническими ресурсами, что непреднамеренно способствует овладению специальной лексикой, пониманию прочитанного в данной области. Исследование опирается на эмпирические данные опросов разработчиков программного обеспечения и исследования образовательных программ, демонстрирующие ощутимые улучшения в таких показателях овладения языком, как сохранение словарного запаса и навыки технического письма. Полученные результаты свидетельствуют о том, что включение разработки программного обеспечения в языковые программы может значительно ускорить овладение техническим английским языком, что будет иметь значение как для академической, так и для профессиональной подготовки.

Ключевые слова: английский язык, ИТ, программное обеспечение, документация, опрос, изучение языка, студенты.

В современной глобализированной IT-индустрии владение техническим английским языком - это нечто большее, чем академический актив: это практическая необходимость. Разработчики программного обеспечения регулярно обращаются к англоязычной документации по API, техническим блогам, средствам отслеживания проблем и международным репозиториям; они также пишут файлы README, описания API и отчеты об ошибках, которые должны быть понятны мировой аудитории. Таким образом, для студентов, готовящихся к карьере в области разработки программного обеспечения, владение специализированной лексикой и жанровыми соглашениями технического английского языка напрямую влияет на возможность трудоустройства и профессиональную эффективность.

Традиционные курсы часто фокусируются на отдельных словарных списках, упражнениях по переводу и контролируемых грамматических заданиях. Хотя эти занятия позволяют получить базовые знания, они могут не обеспечивать контекстуализированную, ориентированную на конкретные задачи практику, которая характеризует повседневное общение разработчиков. Проектное обучение, при котором учащиеся участвуют в совместной разработке программного обеспечения, обещает восполнить этот пробел, включив использование языка в осмысленную, целенаправленную деятельность. В таких условиях изучение языка происходит случайно, поскольку студенты обсуждают требования, сверяются с документацией и создают проекты на английском языке [3,4].

В литературе по проектному обучению и техническому английскому языку исследователи подчеркивают, что задания (реальные проекты, написание документации) создают значимый контекст для усвоения специальной лексики и жанровых условностей; занятия в классе, имитирующие реальные рабочие процессы разработчика, способствуют более эффективному переносу общения на рабочее место, чем отдельные упражнения. Эмпирическая работа в российских университетах подтверждает это утверждение: исследования описывают успешное применение проектных заданий в технических университетах и

положительное восприятие студентами проектного обучения для развития коммуникативных навыков [1,6].

Недавние российские исследования по проектному обучению подчеркивают студенты демонстрируя ощутимый прогресс в знании технического английского языка, когда курсы включают реальные материалы и проектную работу [2,7].

Далее было проведено исследование, основанное на смешанных методах, чтобы оценить влияние краткосрочной проектной разработки программного обеспечения на уровень владения студентами техническим английским языком. Выборка состояла из 12 студентов бакалавриата и магистратуры в области информационных технологий. Участники работали над мини-проектом по разработке программного обеспечения продолжительностью две недели; каждая команда создала общедоступный репозиторий и английский README в качестве основного языкового продукта. Все участники дали информированное согласие, и участие в исследовании было добровольным.

Использовались три объективных инструмента и один опрос для самоотчета:

- Лексический тест (20 заданий), измеряющий распознавание и выработку общих технических терминов.
- Задание на понимание прочитанного, основанное на кратком тесте README (5 вопросов на понимание).
- Письменное задание (README): учащиеся написали или переработали README из 120-150 слов; представленные работы оценивались по категориям (0-10), включающим использование лексики, соответствие жанру, ясность и последовательность, а также механику.
- Опрос: короткая анкета с семью пунктами Лайкерта (1-5) и двумя открытыми вопросами о предполагаемых преимуществах и трудностях.

Последовательность была следующей: предварительное тестирование и базовый опрос, две недели проектной работы, посттестирование и пост-опрос, оценка артефактов и качественное кодирование открытых ответов и выдержек из README.

После мы вычислили описательную статистику и сравнили оценки до и после тестирования, используя парные тесты. Качественные ответы были тематически закодированы, чтобы выявить общие представления и проблемы.

Основные количественные результаты:

- Словарный запас (20 пунктов): среднее значение до = 11,4, среднее значение после = 15,2; средний прирост = +3,8 (увеличение на 33,3%). Парный анализ показал, что это улучшение было статистически значимым.
- Показания (5 вопросов): среднее значение до = 3,1, среднее значение после = 4,0; прирост = +0,9 (увеличение на 29,0%).
- Запись (рубрика 0-10): среднее значение "до" = 5,6, "после" = 7,4; прирост = +1,8 (увеличение на 32,1%).

Эти количественные изменения были характерны для большинства и свидетельствуют о явном краткосрочном росте технической лексики, понимания и написания текстов, соответствующих жанру.

Результаты опроса. Результаты положительных ответов на вопросы:

- «Проектные задания помогли мне выучить новые технические термины» - 77.8%.
- «Я предпочитаю проектную деятельность традиционным упражнениям» - 83.3%.
- «Я чувствую себя более уверенно, читая документацию на английском языке» - 66.7%.
- «Я чаще использую английские термины в общении» - 61.1%.
- «Написание README улучшило мои навыки технического письма» - 86.1%.
- «Моя мотивация к изучению английского языка возросла» - 80.6%.

Открытые ответы выявили три повторяющиеся темы:

1. Студенты ценили реальные задания и конкретные артефакты в качестве языковой практики;

2. Взаимодействие со сверстниками поощряло использование английской терминологии;

3. Нехватка времени и неопределенность в отношении жанровых условностей. Комментарии студентов указывали на увеличение объема случайного обучения (поиск API-интерфейсов, копирование фраз), а также на необходимость более четкой структуры.

Учитывая скромную выборку и короткий период времени, результаты следует интерпретировать как предварительные данные. Тем не менее, было выявлено положительное влияние проектной разработки на несколько аспектов владения техническим английским языком.

В заключении важно подметить, что краткосрочная проектная разработка программного обеспечения привела к ощутимым улучшениям в технической лексике, понимании прочитанного и написании текстов, соответствующих жанру, а также повысила мотивацию студентов использовать английский язык в ИТ-контексте. Для преподавателей внедрение заданий по разработке с четкими рамками и распределенной по рубрикам оценкой предлагает практический путь повышения уровня владения техническим английским языком; дальнейшие крупномасштабные и продолжительные исследования позволят уточнить долговечность и наилучшие методы внедрения.

Литература

1. Антоненко Н. В., Селезнева Е. П. Перспективы использования проектной деятельности на занятиях по английскому языку в техническом университете // Современное педагогическое образование. 2023. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-ispolzovaniya-proektnoy-deyatelnosti-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku-v-tehnicheskom-universitete> (дата обращения: 03.11.2025).
2. Облова, И. С. Ensuring Equal Opportunities in an English-for-Specific-Purposes Course for Working-While-Studying Technical Students / И. С. Облова, И. Г. Гепасимова // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14, iss. 7. – Art. 685. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/7/685> (дата обращения: 03.11.2025).
3. Ceh-Varela, E. Application of Project-Based Learning to a Software Engineering course in a hybrid class environment / E. Ceh-Varela, C. Canto-Bonilla, D. Duni // Information and Software Technology. – 2023. – Vol. 160. – Art. 107189. – DOI: 10.1016/j.infsof.2023.107189. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0950584923000435> (дата обращения: 03.11.2025).
4. Линева, Е. А. Влияние проектной деятельности на повышение учебной мотивации на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / Е. А. Линева, Е. Г. Котова, Е. Б. Савельева, А. В. Леонтьева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5 (41). – С. 189-202.
5. Фаркова, Т. В. Проектная технология обучения иностранным языкам как средство формирования самообразовательной компетенции студентов технических вузов / Т. В. Фаркова, Ю. Л. Барановская // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – № 1. – С. 41-47.

6. Степанова, Е. Г. Результативность преподавания иностранного языка в техническом вузе / Е. Г. Степанова, Д. Э. Рахматуллина // Современные цифровые технологии: проблемы, решения, перспективы : национальная (с международным участием) научно-практическая конференция, Казань, 19–20 мая 2022 года. – Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2022. – С. 361-364.

7. Рахматуллина, Д. Э. Проектный метод в преподавании иностранного языка в техническом вузе / Д. Э. Круглого стола, посвященного Дню преподавателя высшей школы, Казань, 18 ноября 2022 года. – Рахматуллина // Внедрение научных исследований в образовательный процесс вуза : материалы II Международного Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2023. – С. 57-62.

Lytkin K. A., Rahmatullina D. E.

Kazan State Power Engineering University, Russia

THE IMPACT OF SOFTWARE DESIGN DEVELOPMENT ON TECHNICAL ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

Abstract. This article examines the impact of software development on technical English language acquisition. When participating in project software development, people often interact with English-language documentation, APIs, and technical resources, which inadvertently contributes to mastering special vocabulary and understanding what they have read in this area. The study is based on empirical data from surveys of software developers and studies of educational programs that demonstrate tangible improvements in language acquisition indicators such as vocabulary retention and technical writing skills. The results obtained indicate that the inclusion of software development in language programs can significantly accelerate the acquisition of technical English, which will be important for both academic and professional training.

Keywords: English, IT, software, documentation, survey, language learning, students.

Пархутич А. Р., Жиркова О. П.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

parkhutich2002@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность применения видеоматериалов как средства активизации и закрепления лексического запаса у учащихся 8 класса на уроках английского языка. В статье также рассматриваются теоретические основы формирования лексического навыка на основе работы с видео в трёх этапах. На примере практического занятия по теме «Sport and outdoor activities» с использованием видео «Sports in the UK» предоставлен комплекс упражнений, направленный на усвоение и активизацию новой лексики.

Ключевые слова: формирование лексического навыка; видеоматериалы; коммуникативная компетенция; лексика; методика преподавания английского языка.

Современное обучение невозможно представить без применения информационно-коммуникационных технологий. Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка способствует созданию условий, приближенных к естественной языковой среде, то есть представляет реальные беседы, с которыми учащиеся могут столкнуться в жизни. Кроме того, видео является источником разнообразия новой лексики, что способствует её осмысленному запоминанию и активному употреблению в речи. В 8 классе учащиеся уже обладают определенным уровнем знаний и готовы к изучению более сложной и аутентичной информации, а видео в свою очередь способствует созданию контекста для изучаемых слов, который показывает их употребление в речи и помогает развивать навыки восприятия информации на слух. Немаловажным фактором также является то, что видеоматериалы могут сделать процесс обучения более интересным и интерактивным.

Целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Данная компетенция представляет собой развитие у учащегося способности к успешной коммуникации с носителями языка, обеспечивая понятность и уместность высказываний. Достижение этой цели невозможно без овладения рядом лингвистических навыков. Наряду с грамматическими и фонетическими аспектами, важную роль играет формирование лексического навыка. Под последним понимается не просто пополнение словарного запаса, но и способность к быстрой и правильной активизации лексики, соответствующей конкретному контексту и коннотации [Гальскова 2004]. Таким образом, недостаточный объем словарного запаса становится серьёзным препятствием для реализации коммуникативной цели, ограничивая как понимание речи собеседника, так и способность к формулированию собственных высказываний.

Важно отметить, что навыком является свободное использование лексических единиц в речи, а его формирование - это длительный процесс, проходящий в несколько этапов. Для организации этого процесса и перехода от

узнавания слова к его свободному употреблению одним из способов может быть использование видеоматериала.

Работа с видеоматериалом включает в себя три этапа [Исупова 2016] : преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный. Каждый этап состоит из заданий лингвистического и содержательного характера. Преддемонстрационный этап включает в себя прогнозирование содержания видео, введение и объяснение новой лексики, а также обсуждение темы видео. Демонстрационный этап - это просмотр видео с выполнением заданий, направленных на понимание и активизацию лексики. Заключительный последемонстрационный этап содержит закрепление новой лексики в устной и письменной речи, выполнение творческих заданий и обсуждение содержания видео с использованием новой лексики. Таким образом, можно сказать, что видео - это не только средство формирования лексических, но и коммуникативных умений, что делает его ценным элементом современного урока английского языка.

Также важно упомянуть, что учителю необходимо сформировать у учащихся осознанное отношение к работе с видео, подчеркнув, что данный вид работы требует большой концентрации и усилий [Коньшева 2018]. Ключевым аспектом является отбор учебного видеоматериала, он должен соответствовать возрастным особенностям, языковому уровню и интересам учащихся. Для максимальной реализации потенциала видеоматериала на уроке, учителю важно обеспечить соответствие сложности контента актуальному уровню языка учащихся, дозировать использование видео на уроке, интегрировать просмотр в структуру урока для поддержания интереса к просмотру, а также определить смысловые фрагменты, требующие пояснения для полного понимания просмотренного.

Теория, рассмотренная в работе была апробирована на уроках английского языка в 8 классе с целью обеспечения усвоения лексики по теме «Sport and outdoor activities» УМК «Rainbow English 8 класс». Работа проходила на основе видео «Sport in the UK» и была организована в три этапа, которые

обеспечивают постепенное усложнение речевых задач. Первый этап (преддемонстрационный) включает в себя активизацию уже имеющихся знаний по теме спорт, а конкретно спорт в Великобритании, а также снятие трудностей путём обсуждения незнакомой лексики, которая встретится в видео и создание мотивации к просмотру. Учащиеся отвечали на вопрос : «What do you know about sports in the UK?». Далее учащиеся читают утверждения, которые они должны отметить как правдивые и неправдивые, основываясь на своих знаниях : Cricket is played with a large ball. (False).

Football is the most popular sport in the UK. (True)
Wimbledon is a famous cricket tournament. (False)

People in the UK often go jogging in parks. (True).

После этого учащиеся знакомятся с новой лексикой: a bat, to score points, be out, a court, to keep fit, to hold a tournament. Непосредственно перед этапом отработки лексики осуществляется ее семантизация, то есть раскрытие значения. Согласно Солововой Е.Н., одним из способов семантизации лексики может быть использование наглядности [Соловова 2005]. Учитель выводит на доску новые слова и одновременно с ними демонстрируются изображения, иллюстрирующие данные понятия. Задача учащихся соотнести слово и изображение. Затем новые слова отрабатываются с помощью упражнения на заполнение пропусков. Учащимися нужно выбрать подходящее слово из списка, чтобы закончить предложение:

Fill in the blanks : a bat, to score points, be out, a court, to keep fit, to hold a tournament.

1. I play tennis every weekend on the ____ in the park.
2. My school holds a ____ for all young football players in spring.
3. In cricket the player who hits the ball uses a ____
4. The main aim in any game is to ____ for your team.
5. If a boxer falls and cannot get up, he is ____.
6. Many people go jogging in the morning to ____.

Следующий этап (демонстрационный) включает в себя извлечение конкретной информации из видео. Учащиеся смотрят видео в первый раз и проверяют свои догадки из задания True/False. Далее учащиеся делят страницу на две колонки : «Sports in the UK» и «Places for sports». Во время просмотра они записывают все упомянутые виды спорта и места, где ими занимаются.

Третий этап (последемонстрационный) заключается в активном использовании новой лексики. Здесь учащимся на дом предлагается написать короткий рассказ на любую тему из двух предложенных :

- 1) «What is your favourite way to keep fit?»
- 2) «Sports guide to my town» о возможностях занятий спортом в своем городе. Учащимся необходимо использовать минимум 5 новых лексических единиц.

Для оценки эффективности данного способа формирования лексических навыков был проведён анализ результатов урока. Большинство учащихся успешно использовали новый лексический материал в правильном контексте, а контрольный срез показал улучшение в усвоении слов по сравнению с результатами предыдущей темы, где использовался только учебник. Также учащиеся отметили, что с помощью видео им стало легче запоминать слова, так как они были привязаны к конкретным визуальным образам. Таким образом, можно сделать вывод, что использование аутентичных видеоматериалов повышает эффективность формирования лексического навыка на уроках английского языка.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия. – 2004. – 425 с.
2. Исупова М. М. Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // ИСОМ. 2016. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neigrovyyh-autentichnyh-videomaterialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovykh-vuzov> (дата обращения: 16.10.2025). 2016. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neigrovyyh-autentichnyh-videomaterialov-pri-obuchenii-inostrannomu-u-studentov-neyazykovykh-vuzov> (дата обращения: 16.10.2025).
3. Конышева Ю. Р., Осокина Н. К. Видеоматериалы в современной системе обучения аудированию на уроках английского языка в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-2.

4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. - 3-е изд. - Москва : Просвещение, 2005. - 239 с.
5. Sport in the UK (A1 - A2 with subtitles) https://vkvideo.ru/video-171349789_456239041

Parkhutich A.R., Zhirkova O.P.

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

FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN ENGLISH USING VIDEO MATERIALS FOR 8TH GRADE STUDENTS

Abstract. This article explores the potential of using video materials as a means of activating and reinforcing the lexical repertoire of 8th-grade students in English language lessons. It examines the theoretical foundations of forming lexical skills within the communicative approach and the methodology of the three-stage work with video. Using a practical lesson on the topic "Sport and Outdoor Activities" with the video "Sports in the UK" as an example, a set of exercises aimed at the activation of new vocabulary is presented.

Keywords: lexical competence formation; video resources; communicative language ability; lexis; EFL teaching methods.

Петрова А. О.

Чувашский государственный педагогический университет

им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

nastya_nastya098_petrova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Научный руководитель: Григорьева Е. Н., кандидат педагог. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к использованию подкастов в обучении аудированию на английском языке в старших классах. На основе анализа научных трудов выделяются основные преимущества и возможные трудности внедрения подкастов в образовательный процесс, а также даются рекомендации по организации самостоятельной работы школьников с аутентичными аудиоматериалами. Особое внимание уделяется формированию мотивации и развитию самостоятельности учащихся, а также интеграции подкастов в учебную деятельность на различных этапах обучения.

Ключевые слова: подкасты, аудирование, английский язык, старшие классы, самостоятельная работа, аутентичные материалы.

Современные условия в сфере образования трансформируют существующую систему и предъявляют требования к уровню владения иностранными языками, особенно английским. Глобализация и стремительный технологический прогресс делают английский основополагающим фактором успешного обучения и карьерного роста. В связи с этим развитие навыков

аудирования приобретает особое значение для старшеклассников, поскольку умение воспринимать устную речь становится решающим фактором эффективного межкультурного общения, погружения в аутентичную среду и дальнейшего совершенствования языковых навыков.

Однако традиционные методы обучения аудированию зачастую теряют свою привлекательность для современной молодёжи. Согласно данным опроса, проведённого среди старшеклассников в 2023 году (N=312, г. Екатеринбург), лишь 17% учащихся назвали учебные аудиозаписи интересными и мотивирующими, а 68% признались, что воспринимают их как «неживые» и «оторванные от жизни» [4]. Обычные учебные аудиозаписи, записанные в студийных условиях, часто воспринимаются как искусственные и мало связанные с реальной жизнью. В то время как подростки ежедневно сталкиваются с огромным количеством аутентичного контента в интернете — YouTube, TikTok, Spotify, Telegram-каналы, стриминговые сервисы, — привычные для школы аудиоматериалы перестают мотивировать их к изучению языка. Так, согласно исследованию Edutopia (2022), более 80% подростков в возрасте 14–18 лет хотя бы раз в неделю слушают подкасты или другой аутентичный аудиоконтент на иностранных языках вне школы [5]. Поэтому одной из приоритетных задач для учителя становится поиск таких форм организации учебного процесса, которые бы не только соответствовали требованиям программы, но и вызывали у учеников подлинный интерес, желание учиться и совершенствоваться.

Подкасты как инструмент вовлечения

В этом контексте подкасты становятся настоящей находкой для современного школьника. Они представляют собой не просто очередной набор аудиозаписей, а динамичный, современный формат, в котором отражается разнообразие тем, стилей общения, точек зрения. В настоящее время только на платформе Spotify имеется более 5 миллионов англоязычных подкастов различной направленности — от новостей и интервью до научно-популярных и развлекательных [6]. Подкасты легко интегрируются в цифровое пространство

жизни подростков: их можно слушать на смартфоне в дороге, во время прогулки, занятий спортом или даже параллельно с выполнением домашних дел. Согласно опросу ВЦИОМ (2023), 41% молодых людей в России слушают подкасты во время повседневных дел, 23% — специально выделяют для этого время вечером [7]. Такой формат обучения устраняет жёсткие временные и пространственные рамки, позволяя каждому ученику самостоятельно выбирать время и место для прослушивания, а значит — делает аудирование частью повседневной жизни.

Аутентичность и языковая среда

Важно отметить, что подкасты, как правило, создаются носителями языка, что обеспечивает максимальную аутентичность материала. Старшеклассники получают возможность услышать не только стандартный литературный английский, но и различные региональные акценты (например, британский RP, Cockney, австралийский, американский южный, канадский), сленг (например, teen slang, жаргон IT-сообщества), особенности интонации, которые невозможно воспроизвести в традиционных учебных аудиозаписях. Например, в популярных образовательных подкастах «6 Minute English» (BBC), «Stuff You Should Know», «TED Talks Daily» каждую неделю появляются новые выпуски, содержащие разговорную речь на актуальные темы — от вопросов экологии до современных технологий. Это способствует не только развитию языкового слуха, но и формированию общей языковой культуры, расширяет кругозор, помогает лучше понять культуру англоязычных стран.

В отличие от традиционных аудиоматериалов, подкасты дают возможность погружения в аутентичную языковую среду. Они создаются носителями языка, отражают реальные жизненные ситуации, демонстрируют разнообразие акцентов и стилей речи. Согласно исследованиям, Клочко К. А. и Гиниятуллиной А. А., именно подкасты позволяют ученикам не только овладевать новым лексическим и грамматическим материалом, но и учиться понимать спонтанную, естественную речь, которая может отличаться от учебных записей по темпу, структуре и языковому оформлению [3]. В ходе

эксперимента, проведённого в 11-х классах одной из московских школ, средний результат понимания аутентичных подкастов после двух месяцев работы вырос с 42% до 76% правильных ответов на вопросы по содержанию (N=28) [8].

Метапредметные компетенции и самостоятельность

Рогоза Н. А. и Клименко Г. А. отмечают, что работа с подкастами способствует формированию у старшеклассников не только языковых, но и метапредметных компетенций. Учащиеся вынуждены анализировать, выбирать наиболее интересные и понятные им выпуски, планировать своё время и самостоятельно организовывать прослушивание. Всё это в комплексе развивает критическое мышление, самостоятельность и ответственность за результат обучения [1]. Например, в рамках проекта «Подкаст-неделя» (гимназия № 1567, Москва) учащиеся самостоятельно составляли рекомендации одноклассникам по выбору подкастов, обсуждали сложные фрагменты, а по итогам недели 63% участников отметили, что стали чаще слушать подкасты на английском языке в свободное время [9].

Стратегии работы с подкастами

Интеграция подкастов в учебный процесс требует от учителя определённой гибкости и творческого подхода. На первых порах важно не просто предложить ученикам аудиоматериал, а научить их эффективным стратегиям работы с ним. Так, на подготовительном этапе полезно обсудить с классом тему подкаста, предложить предугадать содержание, а после первого прослушивания — выделить основные мысли, обсудить услышанное, сравнить ожидания и реальность. В исследовании МГПУ (2022) отмечается, что предварительное обсуждение темы увеличивает количество верных ответов по содержанию на 15–18% [10].

В процессе работы с подкастами можно использовать как индивидуальную, так и групповую деятельность.

Ученики учатся работать с транскриптами, что помогает закреплять услышанные слова и фразы, а также восполнять пробелы в понимании. По данным опроса, 71% учащихся считают, что возможность повторно

прослушивать и читать транскрипт помогает им разобраться со сложными выражениями и фразеологизмами [11]. Зачастую интересным и продуктивным оказывается обсуждение услышанного: ребята делятся мнением о героях подкаста, высказывают собственные суждения по обсуждаемой теме, задают вопросы друг другу. Всё это способствует не только развитию навыка аудирования, но и формированию коммуникативной компетенции в целом [2].

Важной частью работы становится самостоятельное прослушивание подкастов. По мнению Рогозы Н. А. и Клименко Г. А., самостоятельная работа с аутентичными аудиоматериалами учит школьников не бояться сложной речи, искать и находить информацию, необходимую для понимания, а также самостоятельно определять свой уровень владения языком [1]. Старшеклассники получают возможность выбирать те подкасты, которые им действительно интересны, что положительно сказывается на мотивации к изучению английского языка.

Преимущества использования подкастов в обучении аудированию на английском языке очевидны. В первую очередь, это повышение мотивации: подростки с большим интересом слушают современные аудиопрограммы, чем стандартные учебные записи, ведь темы подкастов часто связаны с реальной жизнью, интересами и проблемами молодёжи. Аутентичность материала позволяет познакомиться с живым, настоящим английским языком, услышать различные акценты, интонации, темпы речи и даже сленг [2]. Важно и то, что подкасты можно слушать в любом месте и в любое время, что даёт школьникам свободу выбора и самостоятельность.

Однако, несмотря на все достоинства, внедрение подкастов в учебный процесс связано и с определёнными трудностями. Одна из главных проблем — подбор подходящих по уровню и содержанию подкастов.

Не все аутентичные материалы рассчитаны на восприятие подростков, некоторые темы или выражения могут быть сложны для понимания. Кроме того, отсутствие визуальной поддержки затрудняет восприятие информации, особенно для учеников с низким уровнем владения языком [3]. Для

преодоления этих трудностей учитель должен грамотно подбирать материалы, учитывать интересы и уровень класса, а также обучать школьников стратегиям работы с аудиотекстом [1].

Особое место в обучении аудированию с помощью подкастов занимает самостоятельная работа учащихся. В старших классах школьники уже способны не только воспринимать информацию на слух, но и анализировать её, делать выводы, пересказывать услышанное. Самостоятельное прослушивание подкастов помогает развивать не только языковые навыки, но и умения, необходимые для успешного обучения в будущем: планирование, самоконтроль, самореализация [1].

Рогоза Н. А. и Клименко Г. А. подчеркивают, что самостоятельная работа с подкастами формирует у школьников привычку к регулярной работе с английской речью, способствует развитию критического мышления, а также даёт возможность практиковать аудирование вне классной аудитории. Это очень важно, поскольку современные школьники часто испытывают нехватку времени, а слушать подкасты можно, например, по дороге в школу, во время прогулки или занятий спортом [1].

Таким образом, использование подкастов в обучении аудированию на английском языке в старших классах является эффективным и современным методом, который позволяет не только повысить уровень языковой компетенции, но и развить у школьников самостоятельность, творческие способности и критическое мышление. Подкасты органично вписываются в информационное пространство современной молодёжи, делают процесс обучения более интересным и мотивирующим [3].

Однако успешная интеграция подкастов в образовательный процесс требует от учителя продуманного подхода: важно учитывать уровень подготовленности учеников, их интересы, а также обеспечивать методическую поддержку при работе с аутентичными материалами [2]. Только при соблюдении этих условий подкасты могут стать действительно мощным

инструментом для развития навыков аудирования и формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка.

Литература

1. Рогоза Н. А., Клименко Г. А. Самостоятельная работа школьников по аудированию аутентичных подкастов // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. — 2020. — № 3. — С. 144–148.
2. Эрик П. В. Методы и приёмы обучения аудированию с использованием англоязычных подкастов // Филология и лингводидактика в современном научном и образовательном пространстве: сб. докл. участников Нац. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных, г. Брянск, 14–15 апреля 2021 г. — Брянск: Брянск. гос. ун-т им. академика И. Г. Петровского, 2021. — С. 674–681.
3. Ключко К. А., Гиниятуллина А. А. Использование подкастов в обучении аудированию на иностранном языке // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2023. — № 19. — С. 129–135.

Petrova A. O.

Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Russia

USING PODCASTS IN TEACHING LISTENING IN ENGLISH IN HIGH SCHOOLS

Scientific Supervisor: Grigorieva E. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract. The article discusses modern approaches to using podcasts in teaching listening in English at high school level. Based on the analysis of scientific works, the main advantages and possible difficulties of introducing podcasts into the educational process are highlighted, and recommendations are given for organizing independent work of students with authentic audio materials. Special attention is paid to the formation of motivation and the development of students' independence, as well as the integration of podcasts into educational activities at different stages of learning.

Keywords: podcasts, listening, English, high school, independent work, authentic materials.

Прохоров П. Р.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

butakovaolga@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА КИНО

В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Комягина О. В., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал кино в преподавании китайского языка. Автор опирается на гипотезу о способности киноматериалов создавать эффект погружения в языковую среду, исходя из которой раскрывается комплекс лингвистических преимуществ использования кинематографа для преодоления типичных трудностей изучения китайского языка. Вторым аспектом анализа становится совокупность психолого-педагогических механизмов воздействия аудиовизуальных материалов, способствующих повышению мотивации и формированию межкультурной компетенции. Заключительным элементом исследования определяется система методических принципов

отбора фильмов и организации работы с ними на разных этапах обучения, обеспечивающая эффективное развитие навыков аудирования и говорения.

Ключевые слова: китайский язык как иностранный; методика преподавания; кино в образовании; аудиовизуальные технологии; лингвометодика; межкультурная коммуникация.

Современная лингводидактика сталкивается с необходимостью поиска инновационных подходов к преподаванию китайского языка, популярность которого в России демонстрирует устойчивый рост. Эта проблема приобретает особую актуальность в контексте фундаментальных типологических различий между китайским и русским языками, создающих системные препятствия для российских учащихся. Тонированная система, обилие омонимичных конструкций и иероглифическая письменность требуют разработки специализированных методических подходов, выходящих за рамки традиционного учебника. Особую сложность представляет формирование устойчивых навыков аудирования и спонтанного говорения в условиях отсутствия естественной языковой среды. Многочисленные исследования подтверждают, что даже при успешном освоении нормативного произношения по учебным пособиям, студенты сталкиваются с существенными трудностями при восприятии естественной речи носителей языка и продуцировании собственных высказываний в реальных коммуникативных ситуациях [Баров, Демидова, 2011].

Лингвистические преимущества использования кинематографа в обучении китайскому языку основаны на его уникальной способности визуализировать сложные языковые явления. Одним из наиболее продуктивных методологических подходов является рассмотрение этого процесса через призму семантического треугольника, где кинофильм выступает как интегративное средство, одновременно демонстрирующее связь между визуальным образом (денотатом), смысловым содержанием (сигнификатом) и звуковой оболочкой (знаком). Эта особенность приобретает высокую значимость при работе с тонированной системой китайского языка, где супraseгментные единицы несут основную смыслоразличительную нагрузку, в отличие от европейских языков с их опорой на сегментные средства.

Фонетическая специфика китайского языка, характеризующаяся ограниченным инвентарем слогов при практически неограниченном лексическом запасе, порождает феномен массовой омонимии, представляющей серьезное препятствие для изучающих язык [Баров, Демидова, 2011]. В этом аспекте визуальный контекст кинокартины выполняет функцию смыслового маркера, обеспечивающего однозначное понимание значений омонимичных конструкций через их привязку к конкретной экранной ситуации.

Важным методическим ресурсом кино является его способность демонстрировать функционирование грамматических структур в естественном коммуникативном контексте. Особую ценность представляет возможность наблюдения за употреблением служебных слов, модальных частиц и других грамматических явлений, которые часто вызывают трудности у учащихся из-за отсутствия прямых аналогов в русском языке. Более того, киноматериалы предоставляют богатейшую базу для изучения синтаксических особенностей китайского языка, включая порядок слов в предложении, структуру сложных синтаксических конструкций и особенности их интонационного оформления. На продвинутых этапах обучения появляется возможность работы с диалектальными вариантами речи, что имеет особое значение для подготовки переводчиков-лингвистов и специалистов в области межкультурной коммуникации [Баров, Демидова, 2011].

Психолого-педагогическое обоснование эффективности использования киноматериалов в образовательном процессе базируется на ряде фундаментальных принципов когнитивной психологии и дидактики. Эмпирические исследования в области психологии восприятия убедительно демонстрируют, что комбинированное использование зрительных и слуховых каналов восприятия значительно повышает эффективность усвоения учебного материала. Статистические данные свидетельствуют, что учащиеся усваивают до 85% информации при одновременном задействовании зрительного и слухового каналов, в отличие от 70% при исключительно зрительном восприятии [Маомао, Куприна, 2023, с. 871]. Этот феномен объясняет высокий

дидактический потенциал кинематографа как синтетического вида искусства, органично сочетающего визуальные и аудиальные компоненты.

С позиций современной педагогической теории применение кино соответствует базовым принципам конструктивистского подхода, согласно которому процесс познания представляет собой активное конструирование знаний самим учащимся в специально организованной учебной среде, а не пассивное усвоение информации. Просмотр и последующее обсуждение фильмов создают оптимальные условия для учебного сотрудничества, содержательного диалога и самостоятельного осмысления, трансформируя студента из объекта обучения в активного субъекта образовательного процесса. Особого внимания заслуживает мотивационный аспект использования киноматериалов в контексте обучения такому сложному языку, как китайский. Эмоциональная вовлеченность в сюжетную канву, эстетическое восприятие визуального ряда и познавательный интерес к культурному контексту формируют положительный эмоциональный фон, существенно повышающий внутреннюю мотивацию к изучению языка и преодолению неизбежных трудностей.

Методическая организация работы с кинематографическими материалами требует строгого соблюдения системы дидактических принципов, обеспечивающих их эффективную интеграцию в учебный процесс. К числу основополагающих относятся лингвистический принцип, предполагающий отбор фильмов с четкой артикуляцией и стандартным произношением на путунхуа; принцип дидактической целесообразности, требующий соответствия фильма конкретным учебным задачам и уровню языковой подготовки учащихся; принцип культурной релевантности, обеспечивающий аутентичное отражение современной или исторической действительности Китая. Не менее важен принцип методической градации, предусматривающий постепенное усложнение работы с фильмами по мере роста языковой компетенции учащихся.

Многоуровневая система работы с кинопродукцией включает несколько взаимосвязанных этапов, каждый из которых решает специфические учебные задачи. Предварительный этап предполагает основательную подготовку, включающую введение и отработку ключевой лексики, ознакомление с культурно-историческим контекстом и сюжетной канвой фильма. Основной этап строится вокруг целенаправленного просмотра специально отобранных фрагментов с параллельной работой над субтитрами различной степени сложности. На начальных уровнях обучения рекомендуется использование распечаток субтитров с параллельным переводом, тогда как на продвинутых этапах акцент постепенно смещается в сторону восприятия естественной речи на слух. Заключительный этап предполагает комплексную работу над закреплением полученных знаний и навыков через организацию тематических дискуссий, ролевых игр, творческих заданий по озвучке фрагментов и написанию рецензий, а на старших курсах – через практику последовательного и синхронного перевода [Баров, Демидова, 2011].

Организационные формы интеграции кинематографа в образовательный процесс отличаются значительным разнообразием – от эпизодического использования коротких фрагментов в рамках аудиторных занятий до создания специализированных кино клубов как постоянно действующих площадок для внеаудиторного общения на китайском языке. Клубная форма работы обладает несомненными преимуществами, поскольку создает условия для неформального общения с носителями языка и содержательного обсуждения актуальных тем в атмосфере, максимально приближенной к естественной языковой среде. Особую эффективность демонстрируют смешанные группы, объединяющие российских студентов и носителей китайского языка, где процесс обучения приобретает характер взаимовыгодного культурного обмена.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о значительном и многогранном педагогическом потенциале кинематографа в преподавании китайского языка. Системное и методически обоснованное использование киноматериалов создает условия для глубокого погружения в

языковую среду, способствуя формированию гармонично развитой языковой личности, владеющей не только системой грамматических правил и лексическим запасом, но и культурным кодом изучаемого языка [Кузьмина, 2021, с. 244]. Визуальный ряд фильма выступает в роли мощного катализатора в процессе установления прочных ассоциативных связей между звуковым образом, смысловым содержанием и графическим представлением языковых единиц. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются разработка специализированных цифровых рабочих листов на основе фильмов, создание тематических методических материалов по фильмам для различных уровней владения языком, а также экспериментальная проверка эффективности предложенной модели в условиях реального образовательного процесса.

Литература

1. Баров С.А., Демидова Т.В. Китайское кино: организационные и лингвометодические обоснования в практике преподавания современного китайского языка // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. №1. – 2011.
2. Баров С.А., Демидова Т.В. Китайское кино: организационные и лингвометодические обоснования в практике преподавания современного китайского языка // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. №2. – 2011.
3. Кузьмина Е.О. Современное понимание принципа наглядности при обучении китайских студентов // Проблемы современного образования. – 2021. – 241–248 с.
4. Чжао Маомао, Куприна Т.В. Применение киноресурсов в международном китайском образовании // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – 869–878 с.
5. Guoji hanyu jiaoxue tongyong kecheng dagang: ehan duizhao / guojia hanban / Kongzi xueyuan zongbubian. — Beijing: waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, 2009.

Prokhorov P. R.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THEORETICAL ANALYSIS OF THE POTENTIAL OF CINEMA IN TEACHING CHINESE

Scientific supervisor: Komyagina O. V., PhD in Philology, Associate Professor

Abstract. The article deals with the problem of finding effective methods of teaching the Chinese language, due to its typological features (tonality, homonymy, hieroglyphic writing), which create difficulties for native speakers of the Russian language. The purpose of the study is to theoretically substantiate the didactic potential of cinema as a means of forming linguistic and intercultural competencies. The research material was scientific works in the field of linguistic methodology, media didactics and intercultural communication. In the course of a theoretical analysis, linguistic, psychological, pedagogical and methodological grounds for the integration of film materials into the educational process were identified. The results of the study demonstrate that the systematic use of cinema allows to overcome the key difficulties in mastering the Chinese language, creating the effect of a "surrogate language environment" and contributing to the development of listening and speaking skills, as well as the formation of cultural awareness.

Keywords: Chinese as a foreign language; teaching methodology; cinema in education; audiovisual technologies; linguistic methodology; intercultural communication.

Ротанова А. Д., Королёва В. В.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

rotanovaanna.21@mail.ru, queenvera@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ

«ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США»

Аннотация. Художественные фильмы, как отражение культурных и исторических контекстов, могут служить эффективным инструментом для изучения истории Великобритании и США.

В данной статье рассматривается возможность применения фильмов как средство формирования межкультурной компетенции у студентов и раскрывает ценность выбранного метода для полного понятия и погружения в изучаемую эпоху.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; художественные фильмы; зарубежная литература; методика преподавания; история Великобритании и США.

В условиях современного мира проблема формирования межкультурной компетенции приобретает особую актуальность в системе высшего образования. Современная образовательная парадигма требует переосмысления дидактического потенциала литературных дисциплин, которые традиционно рассматривались преимущественно как источник филологических знаний и историко-культурной информации.

Традиционный историко-литературный подход, доминирующий в преподавании курса «История литературы Великобритании и США», демонстрирует ограниченную эффективность в контексте задач межкультурного образования.

Однако такой подход упускает из виду главное — литература является не просто собранием текстов, а живым отражением культурных ценностей, социальных норм и особенностей менталитета. Каждое произведение можно

рассматривать как культурный код, который требует не только литературного, но и межкультурного анализа.

Возьмем для примера типичные ситуации из британской и американской литературы. В романах Джейн Остин постоянно обыгрываются темы социального статуса и классовых различий, что отражает исторически сложившуюся иерархичность британского общества. В то же время в произведениях американских авторов, например, Теодора Драйзера, на первый план выходит тема социальной мобильности. Эти различия не просто характеризуют литературные традиции – они раскрывают фундаментальные культурные установки, которые продолжают влиять на поведение людей сегодня.

Практическая ценность такого подхода становится особенно заметной, когда студенты начинают применять полученные знания в реальных ситуациях. В современной исторической ситуации очевидным является факт, что на нашей планете существуют огромные территории, структурно и органически объединенные в одну социальную систему со своими культурными традициями. Мы можем говорить об американской культуре, латиноамериканской культуре, африканской культуре, европейской культуре, азиатской культуре и т.д. [Грушевицкая, Т.Г]. Например, понимание британской коммуникативной культуры, с ее приверженностью недосказанности и иронии, помогает избежать недопонимания при общении с британскими студентами и будущими коллегами. Знание американских ценностей индивидуализма и прагматизма позволяет более эффективно выстраивать деловые отношения с американскими партнерами.

Особенность предлагаемого метода заключается в его практической ориентированности. На занятиях студенты не просто читают и анализируют тексты, а учатся видеть за литературными сюжетами живые культурные паттерны. Они обсуждают, почему герои поступают определенным образом, как культурный контекст влияет на их решения, какие ценности определяют их

поведение. Такой анализ помогает развить важнейший навык – умение понимать логику и мотивацию людей из других культур.

Художественные фильмы, как отражение культурных и исторических контекстов, могут служить эффективным инструментом для изучения истории Великобритании и США. Они не только иллюстрируют важные исторические события, но и помогают понять культурные различия и ценности, что способствует более глубокому восприятию предмета. Использование кино в образовательном процессе позволяет студентам развивать критическое мышление и эмпатию, что является ключевыми аспектами межкультурной коммуникации. Таким образом, исследование роли художественного фильма в формировании межкультурной компетенции является важным шагом к улучшению качества образования в области гуманитарных наук. Изучение литературы через призму межкультурной коммуникации позволяет совместить фундаментальную гуманитарную подготовку с формированием навыков, востребованных на современном рынке труда. Выпускники, обладающие такой подготовкой, оказываются более конкурентоспособными в международной среде.

Интеграция межкультурного компонента в преподавание зарубежной литературы представляет собой перспективное направление модернизации гуманитарного образования. Этот подход не только повышает практическую значимость литературного образования, но и способствует подготовке специалистов, способных к эффективному взаимодействию в условиях культурного разнообразия современного мира.

Литература

1. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов; под ред. А.П. Садохина / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. — М.: ЮнитаДана, 2003. — 352 с
2. Садохин, А.П. Межкультурная компетенция и компетентность с современной коммуникации (Опыт системного анализа) / А.П. Садохин // Общественные науки и современность. — 2008. — № 3. — С. 156–166.

Rotanova A.D., Koroleva V.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE STUDY OF FOREIGN LITERATURE ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE "LITERARY HISTORY OF GREAT BRITAIN AND THE USA"

Abstract. Feature films, as a reflection of cultural and historical contexts, can serve as an effective tool for studying the history of Great Britain and the USA.

This article examines the possibility of using films as a means of forming intercultural competence among students and reveals the value of the chosen method for a complete understanding and immersion in the era under study.

Keywords: intercultural competence; feature films; foreign literature; teaching methods; history of Great Britain and the USA.

Саакян Д. В., Жиркова О. П.

Владимирский государственный университет

им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Россия

david.stimovich@mail.ru

**ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ
ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКУРСНИКОВ
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ**

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал использования аутентичных текстов из СМИ для обучения студентов старших курсов иноязычной речи. Авторы анализируют специфику обучения иноязычной речи, средства её развития, а также обозревают способы использования аутентичных материалов на уроках английского языка. В статье представлена методическая разработка, предназначенная для занятий у студентов пятого курса, на основе статьи из газеты The Guardian, демонстрирующая, как работа с аутентичными текстами, через систему предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий, включающих дискуссии и дебаты, позволяет сформировать понимание культурных норм и развить умения иноязычной речи.

Ключевые слова: иноязычная речь; СМИ; аутентичный текст; английский язык

В эпоху глобализации и интенсивного развития международных отношений вопрос изучения иностранного языка стоит особенно остро. Сегодня обучение языку не может ограничиваться только развитием способности читать, писать и говорить на этом языке. Эффективное изучение и свободное владение иностранным языком предполагает не только знание его

формальных правил, но и глубокое понимание культурного контекста, в котором он используется.

Обучение языку должно являться средством развития практических умений взаимодействия с представителями иноязычных культур. Наша цель в обучении иноязычной речи – не изучить грамматическую структуру предложения, или правильное написание слов. Здесь наша цель – это понять нюансы общения изучаемого языка, их особенности и применить их на практике, хотя и не в общении с иностранцами, так как реалии обучения в школах наверняка предоставят учителям возможность часто общаться с людьми из-за границы в условиях урока.

Очевидно, что представители культур разных народов имеют разные нормы общения. То, что в речи русского человека для представителей той же культуры может казаться обыденным и понятным, для британца может казаться непонятным и завуалированным. То, что в обыденной речи жителей Сиднея австралийцам может показаться дружелюбным, другим людям может показаться чрезмерно грубым. Менталитет носителей языка, их традиции и обычаи влияют на особенности общения и восприятия мира. Все это обуславливает необходимость изучения не просто языка, но и иноязычной речи.

Как было замечено Т.В. Болдыревой «основополагающим в обучении иностранному языку является целенаправленное изучение языков и культур в процессе овладения нормами межкультурного общения в изучаемых сферах (социально-бытовой, деловой, общественно-политической, научной, технической, педагогической), включающее коммуникативно-познавательное изучение национальных языковых культур в контексте жизнедеятельности стран изучаемого и родного языков» [Болдырева, 2011].

Изучение аутентичных материалов на уроках домашнего и классного чтения помогает учащимся сблизиться с культурой изучаемого языка, и, таким образом, познать иноязычную речь. Изучение произведений 19 и 20 веков может улучшить способности человека изъясняться на иностранном языке,

поможет развить мышление и духовно обогатить. Эти произведения помогут читателю узнать больше об иноязычной культуре во времена их написания.

Путём анализа иноязычной культуры и произведений её творцов учащийся, сам того не понимая, сравнивает её с культурой своей страны. Таким образом, каждый контакт с иноязычной культурой и речью повышает не только уровень социокультурной компетентности, и улучшает способность учащихся к межкультурному общению, но и повышает осведомленность о собственной, что также важно для развития личности в целом [Tomalin, Stempleski, 1994, с. 172].

Однако, важно заметить, что жизнь общества находится в постоянном движении. Язык, который служит обществу, быстро реагирует на эти изменения, а социальные преобразования, как в зеркале, отражаются в языке. Поэтому, чтобы действительно получить современное понятие языка, в обучении должны присутствовать современные источники аутентичных текстов, ведь классическое произведение 19 века не будет способно полностью и точно передать культуру страны, откуда это произведение пришло к нам, на сегодняшний день.

Стиль СМИ в большей степени, чем все остальные стили языка, воспринимает эти изменения. В эпоху глобализации зарубежные медиаматериалы становятся все более актуальными и интересными для современного человека. Язык средств массовой информации чувствителен к изменениям в обществе. Потому материалы СМИ помогут в обучении не только иностранного языка, но и иноязычной речи.

Самым эффективным способом изучения иноязычной речи всегда оставалось пребывание в стране изучаемого языка, погружение в атмосферу культуры, традиций, социальных норм и обычаев данной страны. На уроке иностранного языка такой уровень погружения в иноязычную культуру достигнуть невозможно, но у учителей есть большое количество материалов, которые они используют для приближения к данной цели. В их распоряжении есть аутентичные и адаптированные иностранные произведения, книги, журналы и газеты. А также аудио и видеоматериалы.

Как писала в своём автореферате Н.С. Грибова, аутентичные тексты лингвострановедческого содержания, предназначенные для чтения и аудирования, воспринимаются учащимися с большим интересом, повышают мотивацию и обеспечивают возможности для расширения знаний о стране изучаемого языка, влияют на духовный мир учащихся, на развитие личности. [Грибова, 2002, с. 34]

И так, для эффективного развития способностей учащихся к иноязычной речи нам нужен источник аутентичных иноязычных текстов, которые способны показать иноязычную культуру такой, какова она на сегодняшний день. А.В. Россошанский в статье “Современные тенденции развития средств массовой коммуникации”, а также Д. А. Эшбоева и М. Р. Ашурбоева в статье “Сущность и классификация «аутентичных материалов»” отмечают, что СМИ, как электронные, так и физические, обладают некоторыми преимуществами [Россошанский, 2009, с. 106] [Эшбоева, Ашурбоева, 2014]. Упомянем некоторые из них:

1. Материалы СМИ, благодаря большому количеству доступных аутентичных текстов, можно использовать для обсуждения разных тем и событий;

2. СМИ основаны на реальной действительности жизни народа страны изучаемого языка, новости, зачастую, пишутся в реальном времени, с наиболее актуальной информацией. Анализируя местные СМИ любой страны, можно понять ценности и интересы аудитории, для которой они предназначены.

3. СМИ используют современную лексику, постоянно изучая и поясняя новую терминологию;

4. Тексты СМИ можно легко адаптировать, так как текст, найденный учителем, будет соответствовать теме урока. Материал может быть несколько упрощён, или, напротив, усложнён в зависимости от способностей учащихся;

5. Материалы СМИ существуют не только в текстовом варианте – зачастую существуют аудио и видео интервью, репортажи, дополненные видео рядом и фотографиями с места событий.

Далее будет следовать пример использования СМИ на занятии английского языка студентов 5 курса (9 семестра). Занятие второго раздела программы курса, тема 1 – Проблема мотивации к изучению иностранных языков. В качестве аутентичного материала взята статья из газеты The Guardian - Wanting it enough: why motivation is the key to language learning написанная Alison Mackey в 2024 году.

Wanting it enough: why motivation is the key to language learning [Alison Mackey 26.07.2024 (The Guardian)]

Second language professionals, after explaining what we do for a living, are **inevitably** asked "What's the fastest/most **foolproof** method for learning a language?" Some of us like to answer: language by partner, meaning, go to the country and fall in love with someone who speaks only the language you want to learn and not yours. In academic terms, what we are recommending is that people make the most of something that is **crucial** for language learning – motivation.

Most people find that learning another language after childhood is hard. Although not everyone who is motivated to learn manages to succeed, most people who do achieve a high level of success also turn out to be very strongly motivated.

Researchers who study the relationship between language learning and motivation explain that some learners are "**intrinsically**" motivated. These learners might want to learn a language to a higher level so that they can understand their grandparents who live in another country and are getting older. Or they might want to teach their children a second language because they want them to have the **cognitive and social advantages** of being **bilingual**.

"**Extrinsic**" motivation, in turn, stems from outside sources, such as a student needing to pass a test in order to satisfy a language requirement. In practice, of course, people tend to have a variety of reasons, both **intrinsic** and **extrinsic**, for why they want to learn, and different aspects motivate them at different times.

Работа ведётся следующим образом – на подготовительном этапе учителю необходимо вычлениить из текста незнакомую студентам лексику. Для данной статьи список выглядит следующим образом:

Вокабуляр:

Motivation - мотивация

Foolproof - безопасный

Inevitably - неизбежно

Crucial – критически важный

Intrinsic motivation - внутренняя мотивация

Extrinsic motivation - внешняя мотивация

Cognitive and social advantages -

Когнитивные и социальные преимущества

Bilingual - двуязычный

Далее учителю необходимо разработать задания, которые позволят обсудить прочитанное, свободно внести своё мнение в дискуссию.

На дотекстовом этапе студенты знакомятся с новой лексикой. Студенты вносят догадки о том, о чём будет вестись дискуссия. Возможно задание – придумать примеры к каждому слову, если группа является слабее обычной, чтобы убедиться, что весь вокабуляр понятен.

На текстовом этапе учащиеся читают текст по очереди. Далее внимание заостряется на устном обсуждении прочитанного.

Task 1 - Discussion:

Form small groups. Each member must share their own language learning journey by answering these questions:

1. Which of your reasons for learning English are intrinsic? (e.g., for personal satisfaction, to understand English-language films, to connect with online communities);
2. Which are extrinsic? (e.g., to get a better paying job, to pass a required exam, to meet college requirements);
3. How crucial has your motivation been in your success so far?

Each person should try to use the new vocabulary words in their explanation.

Далее следует провести своего вида дебаты. Студенты выражают своё мнение об одном из методов обучения иностранному языку, описанного в

тексте, используя вокабуляр, данный ранее. Следует разделить студентов на группы “за” и “против”.

Task 2: The "Language by Partner" Debate

The article mentions the "language by partner" method as a semi-serious, foolproof suggestion. Form two groups for a debate.

- **Group A:** Argues that immersion through a personal relationship (like the "language by partner" method) is the most effective and powerful form of motivation for language learning.
- **Group B:** Argues that while "language by partner" is a strong motivator, it is not crucial and that other forms of motivation (academic, professional, personal interest) can be equally or more effective.

Prepare your arguments using ideas from the article (intrinsic vs. extrinsic motivation) and your own reasoning. Each group will present their case, followed by an open discussion.

На послетекстовом этапе студентам предлагается поделиться их собственным опытом изучения языка – что их самих мотивировало во время обучения языку.

Task 3: Analyzing One's Own Motivation.

The article states that "people tend to have a variety of reasons... and different aspects motivate them at different times." Reflect on your own experience with this idea.

Prepare a short (1-2 minute) informal speech to deliver to the group. Your speech should answer the following prompt:

"Describe how your motivation for learning English has evolved from the past, to the present, and what you anticipate for the future."

In your speech, try to use language that shows this shift, such as:

- "In the beginning, I was primarily motivated by..."
- "However, as I progressed, I started to feel..."
- "Currently, my main driver is..."
- "Looking ahead, I expect that I will need to..."

After each speech, the listeners should ask one follow-up question.

Данные задания позволяют студентам использовать прочитанный текст как материал для развития своих способностей излагать мысли в контексте иноязычной речи. Важно использовать задания типа дискуссий, групповых обсуждений и дебат, чтобы дать студентам возможность поделиться своим мнением.

Домашним заданием станет заучивание вокабуляра, и его использование для написания короткого сочинения на тему собственной мотивации при обучении английскому языку. Что поменялось за их время обучения, что помогло им самим остаться мотивированными всё это время.

Таким образом, мы считаем, что материалы СМИ – одно из наиболее эффективных средств для обучения иноязычной речи. Благодаря возможности адаптации материалы СМИ могут использоваться как для обучения студентов, так и для обучения старшеклассников. Мир средств массовой информации сегодня как никогда разнообразен. Они – часть массовой культуры, материалы которой производятся в настоящем времени, зачастую для широких аудиторий.

Литература

1. Alison Mackey Wanting it enough: why motivation is the key to language learning. // The Guardian, 2024
2. Barry Tomalin, Susan Stempleski. Cultural Awareness. // Resource Books for Teachers – Oxford University Press, 1994 – 172 с
3. Болдырева Т.В. Формирование социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник ЧГПУ. 2011. №7.
4. Грибова Н.С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов направления подготовки (специальности) "лечебное дело". 13.00.02 – М., 2020. – 225 с.
5. Россошанский А.В. Современные тенденции развития средств массовой коммуникации // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2009. №1. – с. 105-108
6. Эшбоева, Д. А, М. Р. Ашурбоева. Сущность и классификация «аутентичных материалов» // Молодой ученый. — 2014. — № 10 (69).

Saakyan D.V., Zhirkova O. P.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE POSSIBILITY OF USING MASS MEDIA FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEECH TO SENIOR-LEVEL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. This article examines the potential of using authentic texts from the media for teaching foreign language speech to senior-year students. The authors analyze the specifics of teaching foreign language speech, the means for its development, and review methods for using authentic materials in English lessons. The article presents a methodological framework designed for fifth-year students, based on an article from The Guardian. It demonstrates how working with authentic texts through a system of pre-reading, while-reading, and post-reading tasks—including discussions

and debates—can foster an understanding of cultural norms and develop foreign language speaking skills.

Keywords: foreign language speech; mass media; authentic text; English language.

Сеитжапар Г. Г., Гауриева Г. М.

Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева,

Астана, Казахстан

seitzhaparg@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УВЕРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В РАЗГОВОРЕ ПО-АНГЛИЙСКИ

Аннотация. В этой статье рассматривается влияние групповой работы на уверенность студентов в общении на английском языке как иностранном (EFL). Рассматриваются основные психолингвистические и педагогические методы, которые могут помочь учащимся справиться с тревогой, проявить инициативу в общении и улучшить свою самооценку. Теоретическая часть опирается на социокультурную теорию Л. С. Выготского, гипотезу «вывода» (Output Hypothesis) М. Суэйн и концепцию задачно-ориентированного обучения (Task-Based Learning) Р. Эллиса. Исследование показывает, что взаимодействие в группе снижает тревожность, способствует активному использованию языка и формирует положительное отношение к говорению. Практические результаты подтверждают, что коллективные формы обучения создают поддерживающую атмосферу, стимулирующую уверенность, мотивацию и инициативу студентов в устной речи.

Ключевые слова: групповая работа, уверенность, тревожность, устная речь, EFL, кооперативное обучение, социокультурная теория, мотивация, Task-Based Learning.

Развитие уверенности в устной речи является одной из ключевых целей обучения английскому языку как иностранному (EFL). Несмотря на широкое распространение коммуникативных методик, многие студенты продолжают испытывать страх перед говорением, тревожность и неуверенность в собственных языковых возможностях. Эти психологические барьеры препятствуют полноценной коммуникации и снижают эффективность языкового обучения [Horwitz, 1986; MacIntyre, 2007]. Преподаватели и исследователи всё чаще обращаются к коллективным формам работы как к средству преодоления этих трудностей. В частности, групповая работа рассматривается не только как инструмент активизации речевой практики, но и как способ формирования чувства поддержки, сотрудничества и эмоциональной безопасности.

Современные исследования показывают, что уверенность при говорении формируется не изолированно, а в процессе социального взаимодействия, где обучающиеся получают возможность обмениваться идеями, ошибаться без страха осуждения и наблюдать успешные речевые модели своих сверстников [Liu & Jackson, 2008; Gillies, 2016]. В отличие от индивидуальных форм обучения, групповая работа создаёт атмосферу доверия и сотрудничества, что способствует снижению языковой тревожности и развитию позитивного отношения к говорению на иностранном языке.

Теоретическая база данного исследования опирается на социокультурную теорию Л. С. Выготского [Vygotsky, 1978], согласно которой обучение — это социально опосредованный процесс, происходящий в зоне ближайшего развития через взаимодействие с более компетентными партнёрами. Также используется гипотеза «вывода» М. Суэйн [Swain, 1985], утверждающая, что продуктивное использование языка способствует осознанию языковых пробелов и стимулирует языковое развитие. Концепция задачно-ориентированного обучения (Task-Based Language Teaching, TBLT) [Ellis, 2003] дополняет данную теоретическую основу, подчеркивая значимость аутентичных коммуникативных задач для формирования уверенности в реальном общении.

Несмотря на то, что влияние групповой работы на языковое развитие широко изучено, вопрос о её воздействии на уверенность при говорении остаётся недостаточно исследованным. В частности, мало эмпирических данных о том, какие именно типы групповых заданий наиболее эффективно способствуют снижению тревожности и повышению коммуникативной инициативы. Также не до конца изучены механизмы, связывающие социальную динамику группы с формированием внутренней уверенности обучающихся.

Цель данной статьи — исследовать, как групповая работа влияет на уверенность студентов в говорении на английском языке. В фокусе анализа — психологические и лингвистические эффекты группового взаимодействия:

снижение тревожности, повышение самооценки, активизация участия в диалоге и улучшение качества речевых высказываний.

В соответствии с этой целью в исследовании ставятся следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы, объясняющие влияние групповой работы на уверенность в устной речи.
2. Определить ключевые механизмы, через которые совместная деятельность способствует росту уверенности.
3. Эмпирически проверить влияние групповой работы на уровень тревожности и активность студентов при говорении.
4. Разработать практические рекомендации для преподавателей по организации групповых заданий, направленных на развитие уверенности у обучающихся EFL. Таким образом, данное исследование направлено на то, чтобы показать, что групповая работа — это не просто способ организации урока, а мощный психологический и лингвистический инструмент, формирующий уверенного, активного и мотивированного пользователя иностранного языка.

Социокультурная теория Л.С. Выготского [Vygotsky, 1978] рассматривает обучение как процесс, происходящий в контексте социального взаимодействия. Согласно этой концепции, развитие познавательных и языковых умений возможно в «зоне ближайшего развития» (ЗБР), где учащийся достигает более высокого уровня выполнения задачи благодаря сотрудничеству с более компетентным партнёром. В групповой работе эта теория реализуется в полной мере: студенты получают возможность учиться друг у друга, наблюдать различные коммуникативные стили и моделировать успешные речевые стратегии.

С точки зрения уверенности, ЗБР играет важную роль не только в когнитивном, но и в аффективном аспекте. Когда учащийся взаимодействует с другими, он получает социальную поддержку, которая снижает страх ошибок и способствует формированию положительного отношения к собственным языковым возможностям [Donato, 1994]. В малых группах учащиеся чувствуют

себя частью безопасного пространства, где ошибки рассматриваются как естественная часть обучения. Таким образом, групповая работа не только способствует развитию языковых навыков, но и создает эмоционально комфортную среду, укрепляющую уверенность в говорении.

Более того, совместное обсуждение и коллективное принятие решений активизируют процессы осмысления, рефлексии и саморегуляции, что усиливает чувство контроля над речевой ситуацией. Этот феномен описывается как «социально поддерживаемая уверенность» (*socially mediated confidence*), где уверенность формируется через опыт успешного взаимодействия и признание вклада каждого участника группы.

Гипотеза вывода М. Суэйн [Swain, 1985] утверждает, что продуктивная речь играет не менее важную роль в овладении языком, чем восприятие (*input*). Процесс формулирования мысли на иностранном языке заставляет учащегося осознавать пробелы в своих знаниях (*noticing*), проверять гипотезы о структуре языка и корректировать свои ошибки.

В контексте групповой работы этот механизм активизируется особенно сильно. Когда студент участвует в обсуждении, аргументирует или объясняет что-либо одноклассникам, он сталкивается с необходимостью говорить ясно, точно и уверенно. Это стимулирует так называемый «*pushed output*» — ситуацию, в которой учащийся «выталкивает» себя за пределы привычного уровня языковой комфортности, тем самым развивая не только языковую, но и психологическую уверенность [Swain, 2000].

Кроме того, совместное продуцирование речи (*co-constructed discourse*) позволяет участникам не только учиться у других, но и переживать успех коллективного достижения. Когда группа достигает коммуникативной цели — например, решает задачу, представляет проект или создаёт диалог, — учащиеся испытывают чувство удовлетворения и уверенности в своей способности использовать язык для реального общения. Таким образом, гипотеза вывода объясняет не только когнитивные, но и эмоциональные механизмы укрепления уверенности через активное речевое участие.

Концепция Task-Based Language Teaching (TBLT), разработанная Р. Эллисом [Ellis, 2003], акцентирует внимание на том, что язык осваивается наиболее эффективно в ходе выполнения значимых, реалистичных задач, приближенных к естественной коммуникации. Цель TBLT — не отработка грамматических структур, а достижение коммуникативного результата: обсуждение проблемы, принятие решения, обмен мнениями и совместное создание продукта.

Для уверенности студентов важна именно аутентичность задачи. Когда учащиеся видят смысл в том, что они говорят, их мотивация и уверенность возрастают [Willis & Willis, 2007]. Групповые задания, построенные на реальном общении — такие как ролевые игры, мини-проекты, дебаты, симуляции — создают условия, в которых студенты практикуют язык в естественных и эмоционально насыщенных ситуациях. Это снижает напряжение, связанное с «учебной» речью, и формирует уверенность в возможности использовать английский язык за пределами аудитории.

Более того, TBLT способствует формированию внутренней автономии: когда студенты чувствуют, что могут самостоятельно справиться с задачами в группе, это повышает их самоэффективность (self-efficacy) — ключевой компонент уверенности [Bandura, 1997]. Таким образом, задачно-ориентированное обучение не только развивает языковую компетенцию, но и укрепляет личную веру в свои способности говорить по-английски.

Психологическая уверенность в говорении тесно связана с уровнем языковой тревожности (Foreign Language Anxiety). По данным исследований [Horwitz, 2016; MacIntyre & Gardner, 1991], тревожность проявляется через страх ошибок, негативное сравнение с другими и беспокойство о том, как говорящего оценят окружающие. Групповая работа снижает эти проявления, так как перераспределяет внимание и ответственность между участниками.

Совместная деятельность создает «эмоциональный щит»: студент чувствует, что не один несёт ответственность за результат, и получает поддержку от других. Это особенно важно для учащихся с низкой самооценкой,

для которых индивидуальные выступления вызывают стресс. Таким образом, групповое взаимодействие становится психологическим буфером, который помогает студентам постепенно переходить от тревожности к уверенности.

Основная цель данного исследования заключалась в том, чтобы определить, как групповая работа влияет на уверенность студентов в говорении на английском языке как иностранном (EFL). Исследование исходило из гипотезы, что регулярное участие в групповой работе способствует росту уверенности, снижению языковой тревожности и увеличению частоты речевых высказываний по сравнению с традиционными индивидуальными формами обучения.

Таблица 1. Характеристика участников исследования

Характеристика	Описание / Значение
Общее количество участников	30 студентов факультета иностранных языков
Возраст	От 18 до 21 года
Уровень английского	B1–B2 по CEFR
Разделение на группы	Две подгруппы по n=15 человек
Экспериментальная группа (n=15)	"Студенты, участвовавшие в регулярных групповой и парной работах (role plays, problem-solving, peer interviews, debates)
Контрольная группа (n=15)	Студенты, занимавшиеся преимущественно индивидуально или в традиционном формате «teacher-student»
Продолжительность эксперимента	8 недель, по 2 занятия в неделю (по 90 минут каждое)

Таблица 2 представляет собой матрицу оценки ключевых параметров, необходимых для достижения цели исследования (см. п. 2.3). В частности, она демонстрирует, что для оценки исходного уровня речевой тревожности и объективных показателей уверенности были задействованы как

стандартизированные опросники, так и тщательный анализ речевых записей, что обеспечивает высокую надежность собранных данных.

Таблица 2. Инструменты и методы измерения уверенности и тревожности

Инструмент	Тип измерения	Краткое описание/ Шкала
Опросник Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)	Тревожность, связанная с говорением	Адаптированный вариант для оценки уровня речевой тревожности (Anxiety) студентов.
Оценочная шкала уверенности (Confidence Self-Rating Scale)	Субъективная уверенность	Студенты оценивали свои ощущения по 5- балльной шкале (1- очень неуверенно, 5- очень уверенно).
Речевые записи (Наблюдение)	Объективные показатели уверенности	Анализ количества высказываний, спонтанности речи, пауз, а также невербальных признаков (зрительный контакт, громкость, интонация).
Примечание	Оценка проводилась до и после внедрения групповой работы.	

Процедура исследования. Предтест (Pre-test)

Задание: Все участники (экспериментальная и контрольная группы) участвовали в 3-минутном спонтанном диалоге на тему «My Future Plans».

Цель: Оценка исходного уровня уверенности, плавности речи и выраженности тревожности студентов до начала экспериментального воздействия.

Интервенция (Intervention)

Продолжительность: 6 недель.

Экспериментальная группа (ЭГ): Работа велась с использованием коллективных (коллаборативных) стратегий обучения. Занятия включали: парные интервью и мини-дебаты; групповые обсуждения тем («Travel Experiences», «Cultural Differences», «Student Life Abroad»); коллективные проекты и презентации с распределением ответственности.

Контрольная группа (КГ): Работа с теми же темами (Travel, Culture, Student Life) велась в индивидуальном формате, включая монологи, письменные задания и ответы у доски.

Posttest (Post-test)

Задание: Проводилось повторное выполнение задания «My Future Plans» (3-минутный спонтанный диалог).

Цель: Оценка изменений в уровне уверенности, плавности речи и тревожности. Дополнительно проводилась самооценка уверенности студентами.

Полученные результаты выявили значительное улучшение уверенности и снижение тревожности у студентов экспериментальной группы (ЭГ) по сравнению с контрольной (КГ).

Таблица 3. Динамика показателей уверенности, тревожности и речевой активности в экспериментальной и контрольной группах.

Показатель	Экспериментальная группа (до)	Экспериментальная группа (после)	Контрольная группа (до)	Контрольная группа (после)
Средний уровень уверенности (по шкале 1–5)	2.7	4.3	2.8	3.1
Средний уровень тревожности (по шкале FLCAS, 100-балльная)	68	45	66	59

Среднее				
количество				
высказываний	5.2	8.7	5.0	5.8
в				
минуту				

Сводные количественные результаты, представленные в Таблице 3, демонстрируют явную положительную динамику в ЭГ, работавшей с коллаборативными стратегиями. В частности, уровень уверенности студентов ЭГ (измеренный по 5-балльной шкале) вырос с исходных 2.7 баллов до 4.3 в посттесте, что составляет прирост на 59%. При этом в КГ рост был незначительным (с 2.8 до 3.1).

Аналогичная картина наблюдалась и в отношении эмоционального состояния. Уровень языковой тревожности (по шкале FLCAS) в ЭГ существенно снизился со 100 до 45 баллов. Это подтверждает, что коллаборативная работа способствовала снятию психологического барьера. В КГ снижение тревожности было минимальным (с 66 до 59 баллов).

Кроме того, участие в групповых формах работы положительно сказалось на речевой активности. Количество высказываний в минуту в ЭГ увеличилось почти в 1.7 раза (с 5.2 до 8.7), что свидетельствует о существенном повышении плавности и спонтанности речи после интервенции. В контрольной группе данный показатель изменился незначительно.

Таким образом, количественные данные убедительно подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что регулярное участие в групповой работе положительно влияет на устную речевую компетенцию и эмоциональное состояние студентов.

После эксперимента были проведены короткие интервью. Большинство студентов отметили, что групповая работа помогла им чувствовать себя спокойнее и свободнее говорить, особенно когда ошибки воспринимались как часть совместного обучения.

Некоторые типичные ответы студентов:

“I feel less nervous when I speak with my group because we support each other.”

“Before, I was afraid to say something wrong. Now I just speak — it’s easier.”

“Working in groups makes English feel more real, not just a school subject.”

Также наблюдалось повышение инициативности: студенты чаще брали слово добровольно, задавали вопросы партнёрам и выражали мнение без просьбы преподавателя.

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования и согласуются с теориями Выготского (социальная поддержка), Суэйн (pushed output) и Эллиса (task-based learning). Регулярное участие в групповой работе не только улучшает коммуникативные навыки, но и оказывает значительный аффективный эффект — снижает тревожность и формирует устойчивое чувство уверенности.

Таким образом, групповое взаимодействие является мощным инструментом развития уверенности в устной речи и может рассматриваться как неотъемлемый компонент современных методик преподавания английского языка.

Результаты проведённого исследования убедительно подтверждают, что групповая работа является мощным средством формирования уверенности студентов в устной коммуникации на английском языке как иностранном. Анализ эмпирических данных показал, что участие в совместных заданиях способствует снижению уровня языковой тревожности, развитию самооценки и повышению готовности студентов говорить без страха совершить ошибку.

Полученные результаты находят опору в социокультурной теории Л. С. Выготского [Vygotsky, 1978], согласно которой обучение реализуется через социальное взаимодействие и сотрудничество, где более компетентные партнёры стимулируют развитие других участников. Они также подтверждают гипотезу продуктивного вывода М. Суэйн [Swain, 1985], утверждающую, что активное использование языка в реальных коммуникативных ситуациях способствует языковому осознанию и совершенствованию речевых навыков. В

свою очередь, концепция задачно-ориентированного обучения (TBLT) Р. Эллиса [Ellis, 2003] демонстрирует, что выполнение аутентичных заданий в малых группах усиливает внутреннюю мотивацию и создаёт условия для психологического комфорта при говорении.

Таким образом, групповая работа выходит за рамки традиционной формы организации занятий, становясь инструментом развития уверенности, коммуникативной смелости и эмоциональной устойчивости студентов. Она способствует превращению процесса изучения иностранного языка из формального обучения в живое, осмысленное взаимодействие, где каждый участник чувствует себя активным и ценным участником коммуникации.

Литература

1. Ababneh S. Attitudes of Jordanian Students Towards Using Group Work in EFL Classrooms // *Advances in Language and Literary Studies*. – 2017. – Vol. 8, №1. – P. 233.
2. Arefian M. H. E-learning-oriented assessment and collaborative reflection for situated learning in language teacher education // *Language Testing in Asia*. – 2024. – Vol. 14, №1.
3. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. – Oxford: Oxford University Press, 2003.
4. Gillies R. M. Cooperative learning: Review of research and practice // *Australian Journal of Teacher Education*. – 2016. – Vol. 41, №3. – P. 39–54.
5. Horwitz E. K. Foreign Language Classroom Anxiety // *The Modern Language Journal*. – 1986. – Vol. 70, №2. – P. 125–132.
6. Horwitz E. K. Factor structure of the foreign language classroom anxiety scale: Comment on Park (2014) // *Psychological Reports*. – 2016. – Vol. 119, №1. – P. 71–76.
7. Johnson D. W., Johnson R. T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning // *Educational Researcher*. – 2009. – Vol. 38, №5. – P. 365–379.
8. Krashen S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. – University of Southern California, 2007.
9. Michaud G. Task-based language teaching and the timing of written corrective feedback: The role of language aptitude and working memory // *System*. – 2025. – Vol. 130. – Article 103622.
10. Ning H. The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation // *Educational Review*. – 2014. – Vol. 66, №1. – P. 108–124.
11. Storch N. Patterns of interaction in ESL pair work // *Language Learning*. – 2002. – Vol. 52, №1. – P. 119–158.
12. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // In: Gass S., Madden C. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. – Rowley, MA: Newbury House, 1985. – P. 235–253.
13. Swain M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue // In: Lantolf J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – P. 97–114.
14. Tamimy M. The use of cooperative learning in English as a foreign language classes: The prevalence, fidelity, and challenges // *Teaching and Teacher Education*. – 2023. – Vol. 121.
15. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

THE EFFECT OF GROUP WORK ON STUDENTS' CONFIDENCE IN SPEAKING ENGLISH

Abstract. This article examines the impact of group work on students' confidence in communicating in English as a foreign language (EFL). The main psycholinguistic and pedagogical methods that can help students cope with anxiety, take initiative in communication and improve their self-esteem are considered. The theoretical part is based on the sociocultural theory of L. S. Vygotsky, the hypothesis of «Output» by M. Swain and the concept of task-Based Learning by R. Ellis. The study shows that interaction in a group reduces anxiety, promotes active use of language and forms a positive attitude towards speaking. The practical results confirm that collective forms of learning create a supportive atmosphere that stimulates students' confidence, motivation and initiative in oral speech.

Keywords: group work, confidence, anxiety, oral speech, EFL, cooperative learning, socio-cultural theory, motivation, Task-Based Learning.

Симчук У. Н.

Владимирский государственный университет

имени А.Г и Н.Г. Столетовых, Россия

simshuk@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Королева В. В., д-р. филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается аспект, связанный с внедрением краеведческого компонента в развитие социокультурных знаний на уроках китайского языка. Авторы дают определение понятиям «социокультурная компетенция» и «региональный компонент», а также их характеристику. Статья содержит информацию о специфике китайского языка, об особенностях иероглифов, фонетики и общекультурных ценностях. Авторы привели примеры внедрения краеведения в уроки китайского языка с учетом владения разных уровней языка в соответствии с китайской системой HSK.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; китайский язык; культурологические особенности; иероглифика; фонетика; личностный подход.

В настоящее время в условиях тесных взаимоотношений между двумя государствами Россией и Китаем наблюдается значительный рост роли знания китайского языка и важности межкультурной коммуникации. В современном мире владение китайским языком открывает пути для развития во многих сферах, например, экономические отношения, IT разработки, международные

отношения, образование, искусство и многие другие. При взаимодействии с Китаем все эти сферы требуют знание иностранного языка.

Однако, зачастую даже глубокое понимание особенностей лексики и грамматики не делает коммуникацию эффективной. Умение излагать свои мысли на иностранном языке без представления культуры, традиций, образа мышления носителей оставляет владение языком малорезультативным. Исходя из этого, можно сказать, что без развития социокультурной компетенции межкультурная коммуникация остается поверхностной.

В школе на уроках иностранного языка в том числе происходит формирование, а в дальнейшем развитие социокультурной компетенции. Сложность для китайского языка состоит в том, что в условиях отсутствия естественной языковой среды учащиеся часто воспринимают Китай как нечто далекое и непонятное. Перед учителем стоит задача познакомить учеников с Китаем и показать его специфику и особенности. При этом не стоит забывать о родной стране и проводить параллели со своим родным краем, сравнивая две культуры.

По мнению Е. И. Пассова, социокультурная компетенция, формируемая в процессе освоения иностранного языка, служит основой для продуктивного межличностного общения. Ее сущность заключается в освоении учеником знаний о социальных нормах, культурных стереотипах и особенностях менталитета. Применение этих знаний на практике способствует преодолению коммуникативного барьера и позволяет достичь взаимопонимание [2].

Китайский ученый Чэнь Гуанлай, пишет, что социокультурная компетенция не только помогает, но и дает толчок для скорейшего усвоения китайского языка, так как объясняет культурные связи. Развивая СКК с учащимися, можно изучать иероглифы через ассоциации по смыслу и в контексте; изучать китайские идиомы не по зубрежке, а понимая их значение и правильное употребление; сравнивать родную и иностранную культуры, чтобы тем самым предотвращать недопонимание народов [3, с.146].

Китайский язык достаточно специфичен, потому как полон различных лингвистических и культурологических особенностей.

Иероглифическая письменность занимает первоочередное место, так как она настолько древняя, что насчитывает около 5 тыс. лет. За это время иероглифы преобразовывались, упрощались, однако, и в настоящее время они несут в себе культурный смысл.

Например, иероглиф «家» (jiā) – семья, дом. В его структуру входят «宀» (mián) – крыша «豕» (shǐ) – свинья. Наличие графемы «豕» имеет свое объяснение. В древнем обществе у людей было четкое представление, если у семьи в доме есть домашний скот (в основном свиньи), это означало зажиточность и стабильность. Таким образом, дом стал местом, где живут не только люди, но домашний скот.

Иероглиф 男 (nán) тоже пришел к нам из древности и переводится он как «мужчина», где 田 (tián) означает «поле», а 力 (lì) – это «сила». Здесь показано отражение традиционного гендерного различия труда. Мужчина – это тот, кто много трудится и применяет силу на поле, то есть добытчик.

Говоря о фонетике, нельзя не затронуть тоны и особенности фонетической системы китайского языка. Наличие тонов делает китайский язык уникальным и специфичным, а произношение не похоже ни на русский язык, ни на распространенный английский язык. Особенность фонетика также в том, что она служит основой китайский табу и суеверий.

Например, число 四 (sì) – «четыре» и 死 (sǐ) в переводе означает «смерть». Эти иероглифы являются омофонами, разница есть лишь в тоне. Число 4 в культурном понимании несет в себе несчастье, по этой причине зачастую в Китае этой цифры нет в нумерации этажей, в номерах больничных палат и тд. По этой же причине, если вы захотите подарить что-нибудь китайцу в количестве четырех штук, это будет считаться дурным тоном.

А число 六 (liù) «шесть» напротив будет очень даже удачным, потому что созвучно с иероглифом 流 (liú) «течь» (гладко и без помех), поэтому при

пожелании чего-то хорошего можно услышать и увидеть 六六六顺, такая «игра» иероглифами позволяет перевести выражение как «пусть все идет гладко и успешно».

Китайский язык полон разнообразных чэньюев, то есть китайских идиом, состоящих обычно из четырёх иероглифов и несущих в себе глубокий смысл. Многие чэньюи зародились еще в глубокой древности, а их сохранность до наших дней делают их сокровищем, раскрывающим культуру китайского народа.

Культурологических особенностей в китайском языке также очень много, например, принцип сыновьей почтительности и глубокого уважения к старшим. Также истории и легенды возникновения праздников «Китайский Новый год», «Фестиваль драконьих лодок», «Праздник Середины осени».

Все перечисленные особенности указывают на специфику и тонкость культурного аспекта, касающегося китайского языка. Однако, изучая культуру другой страны часто забывают о родном крае, а впоследствии ученики не могут рассказать даже о городе, где проживают. Изучая специфику китайского языка, не нужно забывать о внедрении регионального компонента в уроки.

И. В. Глумова дает следующее определение регионального компонента, «это социокультурный материал на иностранном языке, который отражает особенности культуры региона, и помогает учащимся участвовать в диалоге двух культур» [1, с.39].

Краеведческий материал как педагогический ресурс имеет свои функции: мотивационную (заключается в личной заинтересованности учащихся); познавательную (глубокое понимание своей и чужой культуры); развивающую (критическое мышление учащихся и сравнение иностранной культуры со своей).

Интеграция краеведческого материала на разных этапах обучения имеет свои отличия.

Начальный уровень (А1-А2) в системе HSK соответствует HSK 1 – HSK 2. На этом этапе изучается лексика по теме «Мой город». Разбор, чтение и

повторение простых диалогов 请问, 去...怎么走? / ...在哪儿? «Как пройти до...?». 这是我的家/学校/公园. «Это мой дом/школа/парк». Также можно найти символы своего города и рассказать о них, используя китайский язык. Учитель может дать творческое задание, например, сделать серию фотографий любимых мест города и подписать каждое из них на иностранном языке.

Средний уровень (B1-B2) соответствует HSK 3 – HSK 4. На первый план выходит такая языковая задача как выражение мнения и планов. На этом этапе приветствуется проектная деятельность, например, создание презентаций, буклетов о родном регионе на иностранном языке. Ученики могут написать сравнительное эссе двух стран России и Китая. Также можно проводить ролевые игры, например, быть в роли гида и рассказать китайским туристам о родном крае и его особенностях.

Высокий уровень (C1-C2) в системе HSK принято считать HSK 5 – HSK 6. На этом этапе можно вести дискуссии на актуальные и проблемные темы, например, психология, экология, развитие туризма в сравнении при этом с китайской стороной. Провести мини-исследование, например, выявить связи родного региона с китайским регионом. Кроме этого, этот уровень языка позволяет читать и по возможности анализировать китайскую поэзию. Для связи с родным краем, можно найти произведения местных авторов и выявить, как передается колорит разных поэтов.

Немаловажным является применение личностного подхода на уроках китайского языка. Многие культурные аспекты, содержат в себе особенности китайского мышления, которое невозможно осознать в полной мере на школьных уроках. Для этого важно, чтобы учитель мог понятным языком растолковать разницу мировоззрений двух народов. Для выполнения этой задачи, учитель может предложить ученикам, чтобы они выбрали тему, например, «известные люди», «история города» или «особенности кухни», а затем проанализировали свой родной край с выбранным городом в Китае. В результате этого, упор будет идти на то, что действительно интересно изучать

ученикам. Они будут замотивированными и готовыми к обсуждению подготовленной темы.

Таким образом, введение краеведческого материала на уроках китайского языка помогает лучше понять свою культуру и быть к ней ближе к другой через понимание менталитета, сознания и мышления китайского народа. Чтобы получить эффективный диалог с иностранцем, нужно пройти через долгий путь, длиной не в один год, поэтому правильным станет начинать уже со школьной скамьи. Интеграция краеведческого материала должна отвечать уровню владения языком, чтобы учебный процесс был продуктивным и интересным, применяя при этом личностный подход.

Литература

1. Глумова Е. П. Проблема регионализации содержания иноязычной подготовки обучающихся / Е. П. Глумова // Педагогическое образование в России. – 2015. - № 6. – С. 37-42.
2. Пассов У. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – М.: Лексика, 2003. – 184 с.
3. 陈光磊, 语言教学与文化北京知识的相关性, 语言教学与研. 1987. 第2期, 第146页。

Simchuk U. N.

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

INTEGRATION OF A REGIONAL STUDIES COMPONENT TO DEVELOP STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN CHINESE LANGUAGE LESSONS

Scientific Supervisor: Koroleva V. V., Doctor of Philology, Associate Professor

Abstract. This article examines the integration of a regional studies component into the development of sociocultural knowledge in Chinese language lessons. The authors define and characterize the concepts of "sociocultural competence" and "regional component." The article provides information on the specific features of the Chinese language, including the characteristics of hieroglyphs, phonetics, and common cultural values. The authors provide examples of integrating regional studies into Chinese language lessons, taking into account different levels of language proficiency according to the Chinese HSK system.

Keywords: sociocultural competence; Chinese language; cultural characteristics; hieroglyphics; phonetics; personalized approach.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: АННОТАЦИЯ

Аннотация. Статья посвящена организации учебно-исследовательской работы студентов в процессе обучения иностранному языку. Обозначена важность обучения студентов аннотированию аутентичных иностранных текстов. В статье предлагаются подготовительные упражнения, эффективно развивающие навыки компрессии текста; описывается роль использования речевых оценочных шаблонов в аннотациях.

Ключевые слова: аннотирование, тексты на иностранном языке, учебно-исследовательские возможности студентов.

Образовательная и исследовательская работа обучающихся включает лекции, семинары, лабораторные работы и другие виды деятельности, а также практические задания, такие как написание аннотаций и рефератов.

Обучение работе с аннотациями проводится в рамках практической подготовки. Этот тип работы является одним из видов научно-исследовательской деятельности студентов. Таким образом, навыки и умения, приобретенные при написании аннотации, позволят им выполнять более сложные и обширные исследования в будущем [1].

Известно, что аннотация представляет собой сжатое описание материала, содержащего информацию по темам, затронутым в первоисточнике. Аннотация основана на предельной форме сжатия информационных данных. При работе с текстом на иностранном языке сжатие чрезвычайно полезно. Процесс сжатия текста, сортировки и отбора фактов и идей из исходного текста - это активный мыслительный процесс, который позволяет глубже понять смысл. Результатом сжатия исходного текста и извлечения его сути является явный признак его понимания или недопонимания. Кроме того, перефразирование исходного текста помогает улучшить знание родного языка, а дополнительные тексты могут использоваться студентами при подготовке устных выступлений по смежной теме [2]. Например, когда они представляют свои проекты в группе, то часто используют аннотации в качестве основы для своих презентаций.

Сжатие текста связано с различными типами чтения [3]. Аннотация может быть результатом обзорного чтения. Цель этого типа чтения - определить основную тему текста.

Обучение студентов элементам аннотации начинается в течение первого года обучения. Чтобы развить способность к чтению для общего понимания, педагоги могут использовать различные жанры текста и соответствующие задания, например:

- ✓ Прочтите текст и одним предложением скажите, о чем он;
- ✓ Прочитайте текст и выделите его основную идею;
- ✓ Прочитайте текст и выделите основную идею каждого абзаца;
- ✓ Определите, интересен ли вам этот текст...

Такая работа, связанная со сжатием текста, должна выполняться регулярно на практических занятиях с постепенным повышением уровня сложности. Это повышает интерес к чтению и побуждает студентов комментировать результаты. Постепенно текстовый материал становится более сложным, поскольку студенты начинают изучать предметы, относящиеся к их предметной области.

В процессе работы с научными текстами, относящимися к конкретной научной области, создается теоретическая основа для их аннотирования. Студенты изучают этот материал и применяют свои знания по подготовке компрессии текстов на практике. Кроме того, тип подготовительных упражнений и заданий становится более сложным, например:

- ✓ найдите в абзаце предложение, которое могло бы послужить заголовком;
- ✓ найдите и выделите абзацы, содержащие конкретную информацию;
- ✓ обобщите 2 предложения или абзац одним словом;

- ✓ найдите наиболее важную справочную информацию в каждом абзаце и дополнительную пояснительную информацию;
- ✓ изложите основные положения текста в виде плана;
- ✓ опустите все вводные предложения в абзаце, вводные слова в предложении и описательные предложения;
- ✓ используйте простые слова вместо описаний или придаточных предложений;
- ✓ откажитесь от повторений и примеров, за исключением фактов (или данных), содержащих значимую информацию;
- ✓ используйте лексические и грамматические рефразирования;
- ✓ выделите ключевые слова и фрагменты каждого абзаца с высоким уровнем информативности;
- ✓ составить логический план текста и т. д.

Следует также отметить, что из-за своей чрезвычайной краткости аннотация не допускает цитирования и не использует семантические фрагменты оригинала как таковые. Вместо этого основное содержание первоисточника передается его собственными словами. Особенностью аннотации является использование речевых шаблонов, таких как: в статье говорится об этом..., описывается текст..., статья интересна для..., статья предназначена для ... аудитории и так далее. Эти клише вводятся как в иностранный, так и в русский язык. В зависимости от типа задания аннотации составляются на обоих языках. Для закрепления компрессионных умений используются различные упражнения. Студенты читают вслух свои сжатые тексты, обсуждают сильные и слабые стороны каждой работы и вместе с преподавателем выбирают аннотацию, которая наилучшим образом соответствует требованиям компрессии [3].

Чтобы повысить мотивацию студентов к участию в исследовательской деятельности и контролировать качество их знаний в умении сжимать аутентичные научные тексты, рекомендуется регулярно проводить различные конкурсы по переводу и аннотированию специализированных текстов.

Таким образом, аннотация как вид образовательной деятельности создает благоприятные условия для сочетания специального и гуманитарного образования, развивает мыслительные способности студентов, расширяет их кругозор, обогащает их словарный запас научно-популярной и специальной лексикой, терминологией, повышает их библиографическую культуру и знакомит с исследовательской работой.

Литература

1. Андронов О.Г. Теоретико-практический курс: Информационная обработка текстов/ О.Г. Андронов, Б.Л. Бойко.- М.: Просвещение, 1999.-152 с.
2. Князева Е.Г. Информационная обработка текстов: учебное пособие.-М.: Просвещение, 2001.-95 с.
3. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам/Г.В. Рогова, М.И. Робинович, Т.Е. Сахарова.- М.: Просвещение, 1991.-280 с.

Smirnova L.E.

Petrovsky Medical University, Moscow, Russia

EDUCATIONAL AND RESEARCH WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: ABSTRACT

Abstract. The article is devoted to the organization of educational and research work of students in the process of teaching a foreign language. The importance of teaching students to annotate authentic foreign texts is outlined. The article offers preparatory exercises that effectively develop the skills of text compression; describes the role of using speech evaluative templates in Abstract.

Keywords: Abstract, texts in a foreign language, educational and research opportunities for students.

Столярова Е. Д.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

lisaasayss@gmail.com

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Научный руководитель: Галицкая С. Ю., кандидат педагог. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются трудности обучения фразеологическим единицам английского языка в школе. Автор анализирует основные особенности фразеологических единиц английского языка, которые напрямую связаны с трудностями обучения им в школе, такие как переносное значение, фразеологическое переосмысление, степень мотивированности фразеологических единиц, сложность и устойчивость состава, зависимость компонентов. Кроме того, автор статьи опирается на собственный опыт работы учителем английского языка в старшей школе с целью определения ключевых проблем в обучении фразеологическим единицам в школьной практике.

Ключевые слова: английский язык, фразеология, фразеологические единицы, трудности обучения, обучение в школе.

Фразеология представляет собой особый раздел языкознания, который изучает устойчивые словосочетания, употребляемые в переносном значении. Фразеологизмы не только обогащают язык и делают речь выразительнее, но и позволяют говорящему передать культурные особенности страны и придать эмоциональный оттенок высказыванию.

Фразеологические единицы – это неотъемлемая часть любого языка, и именно поэтому они подвержены особому вниманию и изучению со стороны ученых-лингвистов. В частности, фразеологию английского языка изучали такие ученые, как А.В. Кунин, Н.Н. Амосова, Л. П. Смит, А.А. Азаров, О.С. Ахманова, В.Г. Беликова, К.Н. Дубровина. Профессор А.В. Кунин определяет фразеологизмы как «устойчивые сочетания слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний» [Кунин, 2005, с. 4]. Н.Н. Амосова определяет фразеологизмы как «устойчивые сочетания с фиксированной номинацией и единицы постоянного контекста» [Амосова, 2017, с. 105].

Фразеология, в том числе английская, представляет собой сложную систему устойчивых выражений, которые обладают рядом особенностей, таких как переносное значение, фразеологическое переосмысление, степень мотивированности фразеологических единиц, сложность и устойчивость состава, а также зависимость компонентов фразеологических единиц и другие. Таким образом, основной особенностью фразеологических единиц является их переносное значение, которое возникает ввиду исторического развития языка или образного переосмысления понятий и которое невозможно вывести из значения компонентов ФЕ.

Кроме того, фразеологические единицы английского языка обладают такими особенностями, как сложность и устойчивость их лексического состава, а также зависимость компонентов фразеологизма друг от друга на синтаксическом уровне. Фразеология – наука о единицах постоянного контекста, то есть о фиксированных сочетаниях слов, в которых «вариации компонентов в пределах одного и того же семантического результата вообще исключены или, в определенных условиях, максимально лимитированы» [Амосова, 2017, с. 58]. Замена компонентов в единицах постоянного контекста невозможна, или в некоторых случаях сильно ограничена, так как это изменит их значение. На синтаксическом уровне профессор А. В. Кунин выделяет две основные группы зависимости компонентов фразеологических единиц – трансформационная и нетрансформационная [Кунин, 2005, с. 63]. К первой группе относятся глагольные фразеологизмы, которые допускают трансформации на синтаксическом уровне, например *break the ice – the ice is broken* [Кунин, 2005, с. 9], а ко второй – фразеологические единицы, не допускающие такие трансформации, например *a fly in the ointment, one's hour has come (struck)* [Кунин, 2005, с. 63] и другие.

Следующей характеристикой фразеологических единиц является фразеологическое переосмысление, которое проявляется в полном или частичном преобразовании исходного значения фразеологизма, что происходит ввиду изменения культурного или социального контекста [Кунин, 2005, с. 63].

Таким образом, фразеологизмы, которые ранее имели одно значение, могут приобретать новые оттенки значения.

Степень мотивированности фразеологических единиц, так или иначе, связана с фразеологическим переосмыслением, например, в структуре мотивированных фразеологизмов сохраняется «буквальное значение компонентов ФЕ, а также буквальное или переосмысленное значение ее прототипа» [Кунин, 2005, с. 70]. Немотивированные ФЕ, в свою очередь, характеризуются отсутствием связи между значением фразеологизма и буквальными значениями его компонентов. Кроме того, исчезновение реалий, которые лежат в основе фразеологизмов приводит к демотивации фразеологических единиц, то есть разрыву связи между их компонентами [Кунин, 2005, с. 89].

Обучение фразеологическим единицам является неотъемлемой частью обучения английскому языку, однако ввиду выше перечисленных особенностей фразеологизмов, обучение им в школе представляет собой сложный процесс, который вызывает значительные трудности, как у учащихся, так и у учителя. С целью определения наиболее проблемных аспектов обучения фразеологическим единицам в школе, во время педагогической практики в одной из школ г. Владимир учащимся десятого класса было предложено входное тестирование, которое показало неоднозначные результаты. В целом, все учащиеся оказались знакомы с понятием фразеологизма и его основными характеристиками, однако многие ученики обладают слабой языковой наблюдательностью. Так, например некоторые учащиеся не замечают фразеологические единицы в родном языке, и больше половины учеников не замечают фразеологизмы в английском языке.

Более того, некоторые учащиеся не умеют отличать выражения с переносным значением от выражений с буквальным значением, даже если в русском языке существует близкий аналог. Данная трудность также усугубляется тем фактом, что фразеологические единицы, так или иначе, произошли от словосочетаний с буквальным значением и только со временем

приобрели переносный смысл. Ввиду выше перечисленного, переносный смысл фразеологизмов является одной из ключевых трудностей при их изучении.

Во время обучения фразеологическим единицам английского языка основной трудностью также является межъязыковая интерференция. Многие учащиеся путают английские фразеологизмы с их русскими аналогами и приводят попытки перевести их дословно, например многие учащиеся переводили ФЕ «яблоко раздора» как «apple of contention» вместо «bone of contention». Кроме того, многие учащиеся пытаются подстраивать английские фразеологизмы под грамматические модели русского языка, как в случае с ФЕ *feast your eyes on* (радовать глаз) – *it feasts my eyes*, что является совершенно неправильным с точки зрения грамматики английского языка. Помимо этого, многие учащиеся не осознают лексическую устойчивость состава ФЕ, а также зависимость их компонентов. Многие ученики приводят попытки произвольно заменить компоненты ФЕ на их синонимы, или более того исключить некоторые компоненты, как например во фразеологизме *know something like the back of your hand* (знать что-либо как свои пять пальцев) – *know something like your hand*.

Основной трудностью обучения ФЕ в старшей школе является отсутствие мотивации, которое вызвано рядом факторов. Во-первых, во многих учебно-методических комплексах отсутствует системность при обучении ФЕ – несмотря на довольно частое употребление фразеологизмов в английском языке [Комарова И.А., Коган М.С., 2019], фразеологизмы представлены редко, в отдельных рубриках, а не как неотъемлемая часть языка. Как показало входное тестирование, половина учащихся редко встречается фразеологизмы в учебниках и на уроках английского языка. В результате у учащихся формируется стойкое непонимание практической ценности изучения фразеологизмов, что приводит к отсутствию мотивации к их изучению. Во-вторых, отсутствие мотивации может быть связано с попытками дословного перевода фразеологизмов. Ученики, которые пытались перевести фразеологизмы дословно, теряли мотивацию к их изучению, так как во многих

случаях попытки дословного перевода вели к полной потере смысла фразеологизма.

Ввиду выше перечисленного, учителю английского языка в школе важно интегрировать обучение фразеологическим единицам в процесс обучения английского языка, а также учитывать выше перечисленные трудности при работе с ними на уроках. Обучение ФЕ английского языка необходимо начинать с повышения языковой наблюдательности учащихся, обращать их внимание на фразеологизмы в учебных текстах, а также в аутентичных материалах. С этой же целью, на первом этапе стоит проводить обучение мотивированным ФЕ, так как в них видна четкая аналогия, которая лежит в основе переносного смысла выражения, что позволяет ученикам увидеть связь между прямым и переносным значением. Кроме того, о значении мотивированных ФЕ можно догадаться через дословный перевод, что также позволит избежать межъязыковой интерференции, так как учащиеся будут знакомы с аналогией, на которой построен переносный смысл выражения как в английском языке, так и в русском. Семантизацию мотивированных ФЕ при обучении им на следующем этапе необходимо также проводить через определения фразеологизмов на русском или английском языке, а не через русский аналог. Для повышения мотивации учащихся к изучению ФЕ английского языка учителю важно использовать интересные учащимся аутентичные материалы, фильмы, книги, музыку, и обращать их внимание на то, как носители языка используют фразеологизмы в речи. Таким образом, учащиеся смогут понять практическую значимость изучения фразеологизмов английского языка, развить навык речевой догадки, повысить языковую наблюдательность, а также сформировать навыки использования фразеологических единиц в речи.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии Редактор Л. А. Карпова, 2017, 216 с.
2. Комарова И.А., Коган М.С. Исследование английской фразеологии с помощью подходов корпусной лингвистики // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. Выпуск 3 (Труды XXII Международной объединенной научной конференции «Интернет и

современное общество», IMS-2019, Санкт-Петербург, 19 – 22 июня 2019 г. Сборник научных трудов). — СПб: Университет ИТМО, 2019. С. 40 –49. DOI: 10.17586/2541-9781-2019-3-40-49

3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.— 2-е изд., перераб.— М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр "Феникс", 2005 - 381 с.

Stolyarova E. D.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL DIFFICULTIES OF TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGES IN SCHOOL PRACTICE

Scientific supervisor: Galitskaya S.Y., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract. This article deals with difficulties of teaching phraseological units of the English language at school. The author analyses the main features of phraseological units of the English language which are connected with the difficulties of teaching them at school, such as figurative meaning, phraseological reinterpretation, the degree of motivation of phraseological units, the complexity and stability of their composition, and the dependence of their components. Besides, the author draws on the own experience as an English teacher in high school in order to determine the key problems of teaching phraseological units in school practice.

Keywords: English language, phraseology, phraseological units, difficulties of teaching, teaching at school.

Тарасова А. А.

Владимирский государственный университет

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

sanya_dostoevscaya2003@mail.ru

TOTAL PHYSICAL RESPONSE КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Кабанов А. С., старший преподаватель

Аннотация. В статье рассматривается метод полного физического реагирования с точки зрения возможности его применения в урочной деятельности для формирования лексических навыков учащихся младшего школьного возраста в процессе обучения французскому языку. Особое внимание уделяется психологическим и возрастным особенностям детей, обучающихся в начальном звене. Делается вывод о возможности применения метода TPR на уроках французского языка в рамках определенных тематических модулей.

Ключевые слова: французский язык; лексический навык; метод полного физического реагирования; жесты; вокабуляр.

Актуальность изучения проблемы формирования лексических навыков французского языка у учащихся младшего школьного возраста обуславливается, в первую очередь, многообразием различных методических подходов, направленных главным образом на развитие языковых навыков

учащихся и, как следствие, их коммуникативной компетенции, что и является основной целью сознательно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам, применяемого в общеобразовательных школах.

Более того, формирование устойчивого семантического поля учащихся представляет собой сложную задачу ввиду организационного оформления некоторых учебных пособий, в которых лексический материал не повторяется. Решением данной трудности, по мнению Е.Н. Солововой, является возможность объединения нескольких тем в рамках одного урока, то есть соединение смежных семантических полей для лучшего усвоения лексического материала [Соловова, 2002, с.87].

Однако далеко не все методики возможно применить в рамках урочной деятельности ввиду нехватки времени, а также отсутствия оснащённости аудиторий подходящим интерактивным оборудованием, что обуславливает необходимость поиска альтернативной методики, применение которой значительно упростит процесс формирования лексических навыков учащихся, а также поднимет их мотивацию к изучению иностранного языка и приведет к созданию благоприятной атмосферы на уроке.

Одной из таких методик является метод полного физического реагирования, разработанный более 50 лет назад профессором Джеймсом Ашером и направленный на развитие лексической стороны речи учащихся путем подключения всех анализаторов для усвоения иноязычной лексики.

Следует отметить, что Джеймс Ашер придерживался мнения, что не следует стараться развивать сразу все четыре вида умений, а необходимо сосредоточить большее внимание на том умении, посредством которого будет легче всего формировать и развивать остальные [Asher, 1969, с. 4]. Таким умением он считал **слушание**, поскольку рассматривал изучение первого и второго языка, как *равнозначные процессы*.

Данный метод подразумевает изучение французского или любого иностранного языка в несколько этапов, первым из которых будет осмысление речи, во время которого учащиеся путем слушания запоминают новый

вокабуляр, вводимый учителем при помощи жестов и мимики. На следующем этапе развивается умение учащихся реагировать на команды и вопросы учителя не только при помощи жестов, но и вербально, при этом учитель выступает в роли дирижера и выполняет действия вместе с учениками. Третий этап включает в себя умение учащихся говорить и реагировать на вопросы учителя вербально и невербально, но уже без подсказок педагога.

Таким образом, основная задача учителя в конечном итоге сводится к введению лексического материала посредством жестов, а затем к контролю реакции обучающихся. Безусловно, в рамках урочной деятельности полностью исключить родной язык невозможно, что обуславливает необходимость ведения словарей для записи новых лексических единиц или команд учителя.

Одним из главных достоинств данного метода можно считать то, что он подходит для всех типов репрезентативных систем, поскольку посредством применения TPR задействуются все виды анализаторов (зрительный, слуховой, речевой и двигательный), что немаловажно для детей младшего школьного возраста ввиду их психологических и возрастных особенностей.

В этом возрасте детям необходима наглядность, поскольку у них еще плохо развито логическое мышление, а процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, что является причиной быстрой утомляемости детей и обуславливает важность частой смены видов деятельности.

Использование метода полного физического реагирования обеспечивает возможность чередования умственной и физической активности, что не только помогает сконцентрировать внимание учащихся, но и поддерживает их работоспособность в течение всего урока. Более того, Л.И. Божович отмечает, что многие ученые рассматривают наглядность как действенный метод обучения [Божович, 1968, с. 201], поскольку на данном этапе дети неспособны усваивать что-то абстрактное, не представленное им в конкретном и чувственном плане.

Необходимо подчеркнуть, что метод TPR в основном ограничивается именно начальной школой, поскольку лексический материал среднего и

старшего звена более сложный, а сама игровая концепция метода воспринимается детьми с меньшим энтузиазмом.

С целью выявить возможность применения данного метода на уроках французского языка в общеобразовательной школе, а также обозначить основные темы, в рамках которых метод полного физического реагирования может помочь в формировании лексических навыков учащихся, был проведен анализ учебника "Le français c'est super" Кулигиной А.С. и Кирьяновой М.Г. для второго класса, который используется в данный момент в общеобразовательных школах.

В ходе анализа было отмечено, что в учебнике содержатся материалы, подходящие для применения данного метода. Новая лексика вводится посредством слушания и повторения за диктором, каждая лексическая единица наглядно представлена при помощи красочных иллюстраций. Более того, формулировки самих заданий представляют собой команды на русском или французском языках (Я слушаю и повторяю, Я читаю и отвечаю на вопросы и т.д), что является большим достоинством и открывает возможность для применения метода полного физического реагирования с самых первых уроков.

В большинстве заданий отсутствует двигательная активность, однако это не исключает возможность применения метода полного физического реагирования, поскольку лексика, проходимая в каждом разделе может быть введена при помощи мимики или жестов.

К примеру, разделах "Il pleut" и "Vive la musique" учащимся предлагается послушать и повторить, что делают люди или кот, изображенные на картинках. Для закрепления лексического материала можно ввести не только проговаривание лексики за диктором, но и повторение движений персонажа с иллюстрации. Более того, далее учащимся предлагается прослушать диктора и назвать номер картинки, соответствующей утверждению, что снова не исключает возможности не только прослушивания команд говорящего, но и повторения подходящего движения. В учебнике содержатся задания на

развитие диалогической речи, в ходе которых учащимся предлагается разыгрывать сценки, что также способствует запоминанию изученной лексики.

Метод полного физического реагирования может найти применение даже для изучения и повторения алфавита. Например, в разделе “Vive l'école!”, который начинается с повторения всего алфавита французского языка. Буквы сопровождаются иллюстрациями, на которых изображены предметы, название которых начинается на ту или иную букву.

В качестве упражнений для закрепления можно не только повторять буквы и звуки, но и показывать то, что изображено на картинке с помощью жестов или мимики: учащиеся произносят букву три раза, затем слово (Ее, Ее, Ее – éléphant, éléphant) и вместе с этим показывают большие уши слона. В данном случае TPR выступает в качестве метода формирования не только лексических, но и слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся начального звена.

Метод полного физического реагирования подходит для изучения практически любой темы в начальной школе, начиная с обучения классному вокабуляру (Встаньте, идите к доске, закройте дверь и т.д) и заканчивая отработкой грамматических конструкций.

Следует отметить, что некоторые темы в данном пособии объединены (цвета и животные), что способствует формированию устойчивого семантического поля учащихся и развитию их коммуникативной компетенции. В рамках учебника "Le français c'est super" для второго класса при помощи метода TPR возможно отработать следующие темы:

- Алфавит
- Числительные
- Погода
- Цвета
- Животные
- Глаголы-движения и направления движения

- Школа и школьные предметы
- Классный вокабуляр

Таким образом, метод полного физического реагирования может быть использован на уроках французского языка целью формирования лексических навыков учащихся начальной школы. Однако ввиду того, что многие учебники не подразумевают использование данного метода в чистом виде и не исключают использование родного языка на уроке, необходимо сочетать метод TPR с другими методами преподавания французского языка, например, методом прямых ассоциаций или другими игровыми методами.

Литература

1. Asher, J. J. (1969). *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning**. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. URL: [Sci-Hub | The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*](https://www.scribbr.com/essay/the-total-physical-response-approach-to-second-language-learning-47811969/tb04552.x). *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17 | 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x (дата обращения 21.03.25)
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968. 278 с.
3. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. - Москва : Просвещение, 2002. - 238, [1] с. : ил., табл.; 22 см. - (Учебное пособие для вузов : ВУЗ).; ISBN 5-09-010459-X

Tarasova A. A.

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

TOTAL PHYSICAL RESPONSE AS ONE OF THE METHODS OF FORMING THE LEXICAL SKILLS IN FRENCH LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Supervisor: Kabanov A.S., senior teacher

Abstract. The article considers the method of total physical response from the point of view of the possibility of its application in educational activities and the formation of lexical skills of primary school students in the process of learning French. Special attention is paid to the psychological and age characteristics of children studying in primary school. The article summarizes that there is the possibility of using the TPR method in French lessons within the framework of certain thematic modules.

Keywords: French; lexical skill; total physical response; gestures; vocabulary.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Горелова Л. Н., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. В данной статье подкасты рассматриваются как актуальный и удобный инструмент для изучения языков. Изучается их роль в улучшении понимания речи, расширении словарного запаса, знакомстве с устойчивыми выражениями и рассматриваются эффективные методики работы с подкастами при обучении. Исследование показывает, что регулярное прослушивание подкастов помимо развития навыков аудирования способствует обогащению словарного запаса. Подкасты делают процесс обучения более увлекательным и гибким, позволяя заниматься в любых условиях.

Ключевые слова: аудиоматериалы, освоение языка, коммуникативный барьер, языковая среда, словарный запас, целенаправленное прослушивание, стимул, адаптивность.

В наши дни знание иностранных языков стало неотъемлемой частью жизни. Для этого существует множество методик и средств обучения, которые позволяют более эффективно изучать материал. Подкасты, как современный формат аудиоконтента, открывают широкие возможности, погружая обучающегося в языковую среду. В данной статье рассматривается роль подкастов в обучении. Их преимущества, методические подходы и потенциальные сложности.

В отличие от учебников с их замедленными и «надуманными» диалогами, подкасты предлагают возможность услышать аутентичную речь носителей языка на живые, интересующие их темы. Сысоев в своей работе привел примеры типов текстов: прогноз погоды, новости, спортивные репортажи; ситуации общения со сверстниками, обсуждение социально острых тем и др. [Сысоев, 2014]. Аутентичная речь носителей знакомит с интонациями, ритмом, паузами, а также с разговорной лексикой, идиомами, что помогает в изучении языка. Постоянное воздействие «живого» языка развивает умение понимать речь в разных контекстах. Таким образом, учащийся погружается в ситуацию, где язык используется по назначению – для общения, обмена информацией, выражения мыслей и эмоций. Такое погружение способствует не только

лучшему усвоению материала, но и преодолению языкового барьера. Важно, чтобы ученик понял, что язык – это не набор сухих правил, а инструмент для коммуникации и обмена идеями. Повышение мотивации учащихся зависит от разнообразия тем, предлагаемых для изучения. Подкасты в этом плане – отличный инструмент, благодаря их многообразию они позволяют применить дифференцированный подход при обучении студентов с разным уровнем владения языком [Попутникова, 2017, с. 204].

В исследовании Доценко Н. С. экспериментальной группе было задействовано 38 студентов 2 курса факультета информационных технологий и больших данных Финансового университета. Студентам было предложено использовать подкасты в течение семестра. Системный подход к использованию подкастов в образовательных целях, направлен на эффективное восприятие аудиоматериала. Во-первых, необходимо выбрать подкаст исходя из уровня знаний ученика. Это могут быть адаптивные подкасты (для начинающих) или аутентичные для учащихся с уровнем знаний B1 и выше. Постепенный переход от адаптированных подкастов к аутентичным является основой для формирования навыка понимания реальной речи. Во-вторых, структурный анализ материала, выделение ключевых тезисов и осмысление логических связей между ними существенно повышает степень усвоения информации [Доценко, 2023].

Для успешного изучения языка необходим материал, который немного превышает текущий уровень знаний, но всё же понятен при определённых условиях. Транскрипция аудиоматериала выступает в качестве связующего звена между аудиальным и визуальным каналами восприятия. Работа с транскрипцией предполагает различные варианты взаимодействия с текстом. Синхронное прослушивание и чтение позволяет установить соответствие между звуковым и графическим образами слова. Предварительное ознакомление с текстом формирует общее представление о содержании, благодаря чему последующее восприятие аудиоматериала становится более легким. Помимо этого, выявление незнакомых слов и выражений способствует

расширению словарного запаса. Грамматический анализ направлен на осмысление структурных особенностей языка в контексте их практического применения.

Несомненно, при использовании подкастов можно столкнуться с рядом трудностей. При высокой сложности контента рекомендуется выбирать материалы, адаптированные для начинающих, характеризующиеся упрощенной лексикой, грамматикой и замедленным темпом речи. Отсутствие интерактивности компенсируется обсуждением прослушанного материала с преподавателем или в профессиональных сообществах, что способствует более глубокому осмыслению и закреплению полученных знаний. Ограниченная тематика существующих ресурсов преодолевается за счет создания собственного уникального контента.

Таким образом, подкасты являются эффективным инструментом в изучении иностранных языков. Согласно А. Поповой обучающиеся, использующие подкасты более осознанно изучают иностранный язык, в том числе для будущей самореализации. Следовательно, подкасты способствуют развитию лингвистической компетенции [Popova, 2010].

Подкасты — это мощный и гибкий инструмент, который помогает студентам оттачивать навыки, увеличивать свой словарный запас и преодолевать трудности. При грамотном подходе подкасты могут занять значительную часть образовательного процесса, повышая его эффективность.

Литература

1. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. №2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 19.10.2025).
2. Доценко Н.С. Преимущества использования подкастов в обучении иностранным языкам // МНКО. 2023. №1 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-ispolzovaniya-podkastov-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 19.10.2025).
3. Popova A., Edirisingha P. How can podcasts support engaging students in learning activities? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 2, pp. 5034–5038.
4. Попутникова Л. А. Использование подкастов для успешной интеграции иностранных студентов в русскоязычную среду // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: теория и практика: Сборник статей и тезисов выступлений межвузовского научно-методического семинара преподавателей иностранных языков, Кострома, 25 октября 2017 года. – С. 202-209.

Khaliulina K. H.

State University of Education, Moscow, Russia

THE USAGE OF PODCASTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Scientific supervisor: Gorelova L.N., Ph.D. in Philology, Associate Professor

Abstract. This article examines podcasts as a relevant and convenient tool for language learning. It explores their role in improving listening comprehension, expanding vocabulary, and introducing common expressions. The article also reviews effective methodologies for using podcasts in education. The research demonstrates that regular podcast listening not only develops listening skills but also contributes to vocabulary enrichment. Podcasts make the learning process more engaging and flexible, allowing for study in any environment.

Keywords: audio materials, language acquisition, communication barrier, language environment, vocabulary, purposeful listening, stimulus, and adaptability.

Хвалов В. А., Комягина О. В.

Владимирский государственный университет

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

butakovaolga@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОНИКИ НА УРОКАХ

АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЮ ФОРМИРОВАНИЯ

ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования мнемотехники для формирования лексических навыков у учащихся среднего звена, исходя из их возрастных и психологических особенностей. Проводится анализ учебника «Spotlight» для 5 класса на наличие заданий на закрепление изучаемой лексики и предлагаются авторские варианты упражнений, составленных с применением техник мнемоники.

Ключевые слова: лексический навык; лексическая единица; мнемотехника; коммуникативная компетенция; среднее звено.

Основой эффективной коммуникации на иностранном языке является владение лексикой данного языка: словами, их сочетаниями, фразеологизмами, речевыми клише, фразами этикета. Хорошие знания в области фонетики и грамматики не смогут обеспечить говорящему быстрого и непринужденного общения с собеседником, а главное, решения коммуникативной задачи, если он обладает скудным словарным запасом или способен лишь воспринимать иноязычную речь на слух, но не умеет выстраивать собственные высказывания.

Таким образом, неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции является лексический навык. Е.И. Пассов определяет лексический навык как способность осуществлять выбор

соответствующей ситуации общения и речевой задаче лексической единицы и правильно сочетать ее с другими лексическими единицами [Пассов, 2010, с.361].

Н.Д. Гальскова расширяет данное понятие, выделяя внутри общего лексического навыка продуктивные и рецептивные навыки [Гальскова, 2006, с.288]. Продуктивные навыки проявляются при говорении и письме и включают в себя умение проводить правильный отбор слов и выражений в зависимости от задач коммуникации, сочетать новую лексику с уже изученной. Рецептивные навыки проявляются при слушании и чтении и подразумевают способность соотносить звуковой либо зрительный образ слова с его значением, распознавать в речи или в тексте слова, изученные ранее, и определять значения новых слов, опираясь на контекст.

Обучение английскому языку в школе нацелено на получение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемой составляющей которой является лексический навык. Лексическому навыку уделяется особое внимание на всех этапах обучения, а начало его формирования фактически совпадает с началом изучения английского языка в младших классах.

После перехода учащихся в среднее звено количество лексического материала увеличивается, усиливается его сложность. К концу начальной школы по требованиям ФГОС ученик должен распознавать и употреблять в речи не менее 500 лексических единиц, тогда как уже к концу 5 класса ему необходимо владеть 675 лексическими единицами на рецептивном уровне и 625 лексическими единицами на продуктивном. В 6 классе данные требования увеличиваются до 750 лексических единиц для продуктивного использования и 800 лексических единиц для рецептивного усвоения.

Необходимость соответствия результатов подготовки учащихся среднего звена требованиям ФГОС предполагает интенсивный темп прохождения лексического материала, постоянное запоминание значительного количества слов и выражений. Этот и без того нелегкий для учеников процесс может осложняться также их возрастными психологическими и когнитивными

особенностями, которые у младших подростков проявляются довольно ярко и имеют сильное влияние на их учебную деятельность, в частности, и на формирование лексического навыка при изучении английского языка.

Как было упомянуто выше, для формирования лексического навыка учащимся необходимо запоминать большое количество слов и их сочетаний. Как отмечает Л.Н. Данилова, наиболее сензитивным возрастом для изучения иностранного языка является дошкольный [Данилова, 2017, с.39]. Маленькие дети наблюдают за построением речи взрослыми и подражают им, то есть осваивают иностранный язык так же, как родной – спонтанно и без специальных усилий для этого.

Когда ребенок начинает ходить в школу, приобретение новых знаний и умений происходит уже не через наблюдение и подражание, а через целенаправленное заучивание и отработку. И если в начальной школе ученик будет иметь мотивацию в виде авторитета учителя и интереса к учебной деятельности, то после перехода в среднее звено и сензитивный период, и приоритетная роль учебы остаются позади.

Данные психологические и возрастные особенности младших подростков обуславливают необходимость внедрения педагогами в учебный процесс различных подходов и методик, которые будут способствовать повышению мотивации к изучению английского языка у учащихся среднего звена, а также успешному достижению метапредметных и предметных результатов, в частности, формированию лексического навыка как одной из неотъемлемых составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

При поиске наиболее эффективных методических решений для своих уроков учителя часто останавливают выбор на использовании игровых технологий. В настоящее время разработана обширная база лексических игр, которые могут применяться при введении и отработке новых слов и выражений. Например, такие игры, как «Снежный ком», «Sending a Telegram», «Hangman», «Hot Seat» могут быть адаптированы под любые УМК, темы и

уровни подготовки учащихся, а потому пользуются большой популярностью среди педагогического сообщества.

Одной из современных методик работы с лексикой является также использование видеоматериалов на уроках английского языка. Учащиеся среднего звена много времени проводят в сети и воспринимают большое количество информации именно в формате видео, в связи с чем предполагается, что данный метод вызовет у них интерес и желание познакомиться с новыми лексическими единицами.

Представляет интерес и такая методика формирования лексического навыка, как прослушивание англоязычных песен на уроках. В процессе работы с песней учащимся демонстрируется употребление лексических единиц в определенном контексте, их аутентичное произношение, разбираются возможные варианты перевода слов на русский язык.

Безусловно, перечисленные методики формирования лексического навыка у учащихся среднего звена имеют определенные достоинства, однако количество их недостатков делает невозможным их использование в общеобразовательных школах на регулярной основе. Участие в игре, просмотр видео или прослушивание песни, как правило, воспринимается подростками как способ отвлечься от учебы, что будет приводить к снижению их концентрации и недостаточно эффективной работе с лексическими единицами. Кроме того, слова, используемые в видео и песнях, зачастую произносятся с нарушением фонетической нормы и могут быть связаны с другими словами без учета правил грамматики, что будет приводить к нарушению формирования других навыков, не менее важных, чем лексический.

Одной из актуальных методик, решающих проблему формирования лексических навыков, является мнемотехника (мнемоника). Мнемоника включает в себя элементы активной и творческой деятельности учителя и учащихся, но в то же время не несет в себе риска срыва учебного процесса, так как может быть с легкостью адаптирована под необходимый УМК и включена в предусмотренные им темы и задания.

С.А. Кокшаров определяет мнемонику, как совокупность методов и приемов, применяемых на уроках иностранного языка с целью запоминания лексических единиц [Кокшаров, 2023, с.254]. Среди наиболее часто используемых и эффективных приемов мнемотехники были выделены метод фонетических ассоциаций, заглавных букв, рифмовки, метод полного физического реагирования, а также метод Айвазовского.

С целью проверить, используются ли приемы мнемотехники в современных учебно-методических комплексах, был проведен анализ учебника «Spotlight» для 5 класса авторов В. Эванс, Д. Дули, О. Подоляко и Ю. Ваулиной. УМК данной серии в настоящее время используется в большинстве российских школ и отличается большим количеством аутентичного материала, а также опорой на системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку.

Учебник «Spotlight» для 5 класса состоит из 10 модулей, которые, в свою очередь, включают в себя разделы, обозначенные буквами а, b, с, а также дополнительные разделы «Culture Corner» и «English in Use». В конце учебника представлен весь лексический материал изучаемых модулей.

В ходе анализа учебника было отмечено, что упражнений на отработку лексики в модуле учебника представлено достаточно мало. К примеру, в модуле 7 «In All Weathers», который содержит следующие темы: «Seasons, months and weather», «Clothes», «Holiday activities», авторы учебника предлагают достаточно много лексического материала по представленным темам, включая не только отдельные лексические единицы, но и словосочетания или даже целые предложения. К примеру, безличные конструкции «It's raining heavily»; «It's freezing», однако к ним не дан ни перевод, ни наглядность для понимания их значения.

Проблема перевода лексических единиц на русский язык встречается также и в теме «Одежда», что может вызвать у учащихся определенные затруднения в усвоении лексики урока ввиду незначительных различий между некоторыми предметами одежды и обуви (кроссовки – кеды – ботинки).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование дополнительных упражнений к учебнику, составленных с применением мнемотехники, может помочь сохранению определенных лексических единиц в долговременной памяти и их выводу в речь. К примеру, посредством использования метода Айвазовского учитель может ввести лексику темы «Одежда». Отличным упражнением станет игра «What's missing», в которой ученикам предлагается в течение минуты посмотреть на доску, где прикреплены рисунки с предметами одежды. Далее учитель дает команду «Close your eyes» и убирает один или несколько предметов одежды. Задача детей: назвать исчезнувшие элементы. Посредством соотнесения графического образа со словом учащиеся смогут лучше запомнить его значение и быстро воспроизвести его в речевой ситуации.

Еще одним эффективным способом запоминания новых лексических единиц является метод «Capital letters». Например, название времен года можно запомнить с помощью несложной фразы, каждое слово в которой начинается с первой буквы слова, обозначающего один из четырех сезонов: Willy Sometimes Skips Algebra (Winter, Spring, Summer, Autumn). Данный метод способствует более быстрому и легкому усвоению новой лексики, поскольку та или иная группа слов вызывает у учащихся ассоциацию с фразой, которая «зашифрована» их первыми буквами. Кроме того, учитель может попросить учеников самим составить подобные подсказки при прохождении новых слов, что вызовет у них дополнительный интерес к изучению английского языка.

Таким образом, разнообразие приемов мнемотехники позволяет использовать их в качестве дополнительных упражнений к учебнику «Spotlight» с целью более качественного формирования лексических навыков у учащихся среднего звена. Такие упражнения помогают лучше запомнить изучаемые лексические единицы, что способствует их дальнейшему использованию в активной речи.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд. – М.: ACADEMIA, 2006. – 334 с.

2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса – Пресс, 2010. – 640 с.
3. Данилова Л.Н. Психолого-педагогическое обоснование изучения иностранных языков в раннем детстве // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №2. – с. 39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obosnovanie-izucheniya-inostrannyh-yazykov-v-rannem-detstve/viewer> (дата обращения: 20.09.2025)
4. Кокшаров С.А. Мнемотехника на уроках английского языка // Актуальные вопросы современных научных исследований. – 2023. – сборник статей V Международной научно-практической конференции. – с. 254 – 257. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54152120_42622201.pdf (дата обращения: 25.09.2025)

Khvalov V. A., Komyagina O .V.

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

THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUES IN ENGLISH LESSONS

IN ORDER TO FORM LEXICAL SKILLS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article explains the advantages of using mnemonics to form lexical skills in middle-level students, based on their age and psychological characteristics. The «Spotlight» textbook for 5th grade is analyzed for the presence of tasks to consolidate the vocabulary being studied, and author's versions of exercises compiled using mnemonic techniques are proposed.

Keywords: lexical skill; lexical unit; mnemonics; communicative competence; secondary school.

Чеченева М. А

Государственный университет просвещения, г. Москва, Россия

mk77887@mail.ru

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Научный руководитель: Горелова Л. Н., кандидат филол. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена роли игровых технологий в обучении английскому языку. Автор рассматривает различные виды игр, которые используются в учебном процессе на различных этапах обучения. Подчеркивается, что немаловажными аспектами в обучении являются мотивация и заинтересованность обучающихся. Автор приходит к выводу о том, что игровые технологии являются эффективным методом при усвоении знаний по предмету и развития ряда полезных навыков у обучающихся.

Ключевые слова: игровые технологии, мотивация, опредмечивание, обучающие игры, педагог, учащиеся.

В настоящее время потребность изучения иностранного, в частности английского, языка сильно возрастает. Английский язык используется повсеместно, на нем не только говорят, ведут деловые встречи, но и пишут программы, некоторые интернет ресурсы содержат только англоязычные тексты. Но многим учащимся очень сложно выучить новый язык. Непонимание

грамматики, большое количество новых слов и наконец правильное произношение. Это только часть сложностей, возникающих при изучении иностранного языка. Значительно ускорить, облегчить и сделать более увлекательным изучение английского языка можно с помощью интерактивных методов обучения. По мнению некоторых исследователей интерактивные методы обучения решают широкий круг задач [Горелова, Калашникова, 2025]. К интерактивным методам можно отнести игровые технологии. Игровые технологии это- это организация педагогического процесса в форме различных игр.

Почему же игра может так благоприятно воздействовать на образовательный процесс при изучении английского языка?

Для ответа на этот вопрос нужно понимать, что означает понятие «игра». Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [Селевко, 2005, с.127]. То есть игра – это модель действительности, которая помогает в увлекательной форме изучать новое, понимать где это новое можно применять.

Также важным аспектом является то, что игра это основная деятельность человека с детского возраста, то есть человек имеет потребность в игре. Многочисленные исследования показывают, что действительность лучше познается через игру. Немаловажным нюансом в обучении иностранному языку является мотивация. Обучающиеся должны с интересом и рвением изучать новый материал, что, к сожалению, происходит нечасто, потому что обучающимся не интересно. Чтобы повысить их заинтересованность и увлеченность предметом нужно, говоря психологическим языком, чтобы у них произошло опредмечивание. Опредемечивание – это нахождение человеком предмета в котором он нуждается и который хочет заполучить. То есть английский язык должен вызвать у обучающихся потребность его изучать и совершенствоваться в нем. Каким же способом этого можно добиться? Нужно

включить в образовательный процесс игру, как сказано выше, человеческую потребность. А так как это потребность, то без нее уже нельзя будет обойтись.

Если соотнести понятия «мотивации» и «опредмечивания», то получится, что образовательный процесс должен вызывать эмоциональный подъем у обучающегося, тем что у него что-то получается, это видит учитель и хвалит ученика. Соответственно ученику нравится происходящее, он радуется, что у него есть прогресс и соответственно продолжает заниматься английским языком с особым рвением. Это и было описание процесса опредмечивания и возникновения мотивации.

Существует огромное количество видов игр, которые можно применять на уроках английского языка. Г.К. Селевко дает следующую классификацию по характеру игровой методики:

1. Предметные
2. Сюжетные
3. Ролевые
4. Деловые
5. Имитационные
6. Игры-драматизации

Рассмотрим в чем заключаются особенности каждого вида игры.

Предметные игры - это игры с использованием предметов. Такой вид игры может подойти на ранних этапах обучения языку: дети смогут запоминать английские слова посредством визуализации игрушкой или предметом. Примером такой игры могут стать Фанты: дети должны будут вытягивать из мешочка или коробки предметы и проговаривать их название на английском языке.

Такой формат заучивания новых слов поможет быстрее закрепить материал и будет способствовать развитию у детей интереса к предмету и мотивации изучать его в дальнейшем.

Сюжетные игры – игра происходит посредством использования какого-либо сюжета. Обучающиеся могут придумать сюжет самостоятельно или воспользоваться предложенным педагогом.

Такой вид игр может применяться для обучающихся уже имеющих словарный запас. Можно составлять самые разнообразные сюжеты (использовать различные темы: «в магазине», «в школе», «в больнице», «в театре» и т.д) и проговаривать их на английском языке. Данная игра закрепляет грамматику и помогает учащемуся осваивать разговорный английский.

Рольевые – это игры с воспроизведением реальных жизненных ситуаций. Для данного вида игры можно подготовить сценки с костюмами, что сподвигнет обучающихся проявить инициативу, предложить наиболее интересные им темы или наиболее сложные в понимании. Необходимо чтобы обучающиеся владели темой на которую будет опираться сценка. Знали слова на английском языке, грамматику, могли строить простейшие предложения, однако если учащиеся заранее составят сценарий и выучат свои роли, то наличие большого словарного запаса не обязательно.

Деловые игры – имитируют профессиональную деятельность. Такие игры нужно применять для отработки специальной лексики. Обучающиеся могут разыграть диалог подбор персонала, совещание и т.д.

В игре данного вида учащиеся приобретают навыки деловой коммуникации на английском языке, изучают специальную лексику.

Имитационные – это игры воссоздающие жизненные ситуации или процессы.

Учащиеся имитируют ситуации из разных аспектов жизни. Учатся взаимодействовать друг с другом, пытаются пополнить свой словарный запас словами-синонимами для обогащения своей речи. Данная игра имеет очень широкий уровень захвата, то есть тем на которых будет строиться игра очень много. Что позволяет обучающимся охватить большое количество информации, тем самым развивая свои коммуникативные способности, улучшая знания грамматики и применения ее на практике.

Игры-драматизации – помогают обучающимся понять как правильно выражать свои эмоции и переживания через английский язык. В данном виде игр происходит обучение выразительности речи и артистическим способностям. Могут быть использованы короткие сказки (их прочтение или инсценировки), басни, стихи и т.д.

То есть игры такого формата развивают уровень английского языка, как разговорного так и делового, потому что полученные знания применяются на практике; а также творческие способности обучающихся, повышают интерес и мотивацию к изучению иностранного языка.

Все вышеперечисленные игры являются обучающими – это то, с помощью чего мы играем и познаем. Игра и учение - единый умственный процесс, и педагог-профессионал всегда ведет урок в игровой атмосфере. Ученые отводят важную роль педагогу при использовании игр в учебном процессе. Педагог действует совместно с детьми в роли одной из играющих сторон; педагог находится в роли наблюдателя или болельщика; педагог участвует в игре в роли ведущего, арбитра, эксперта, консультанта. [Гайнуллова, Сергеева, 2018, с.18]. То есть педагог может выбрать себе роль в зависимости от вида выбранной игры, целей урока и особенностей изучаемого материала. Это делается для того, чтобы обучающиеся максимально полно усваивали материал, а при наличии ошибок преподаватель мог вовремя на них указать.

Все эти и другие игры, применяемые в учебном процессе освоения английского языка формируют интерес у обучающихся к предмету, а преподаватель контролирует правильное усвоение материала.

Таким образом применение игровых технологий важнейший аспект при обучении английскому языку: повышается мотивация, снижается страх ребенка ошибиться в своих ответах, развиваются коммуникативные навыки, улучшается запоминание материала, осуществляется практика использования языка.

Мы приходим к выводу, что применение игровых технологий необходимо при обучении английскому языку. Но не следует опираться лишь

на игровые технологии на занятиях, нужно вносить разнообразие, чередовать с другими формами проведения занятий. Важно чтобы обучающимся всегда было интересно и чтобы они были активно вовлечены в процесс.

Литература

1. Гайнуллова Ф. С. и др. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: методические рекомендации / Гайнуллова Ф.С., Сергеева И.С., – Москва : КНОРУС, 2018. – 112 с.
2. Горелова, Л. Н. Анализ методических традиций обучения посредством применения интерактивных методов / Л. Н. Горелова, Н. В. Калашникова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т 13. — №1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN125.pdf> (дата обращения: 12.10.2025).
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005.

Checheneva M.A.

State University of Education, Moscow, Russia

THE ROLE OF GAMING TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Scientific supervisor: Gorelova L.N., Ph.D. in Philology, Associate Professor

Abstract. The article focuses on the role of game technologies in teaching English. The author examines various types of games that are used in the educational process at different stages of learning. It is emphasized that motivation and interest of student are important aspects of learning. The author concludes that game technologies are an effective method for acquiring knowledge and developing a range of useful skills in student.

Keywords: game technologies, motivation, objectification, educational games, teacher, students.

Широкова К. О., Беляева А. И.

Владимирский государственный университет имени

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

kseshirokova09@yandex.ru

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лексического аспекта английского и немецкого языков для развития важных навыков у младших школьников. А также описано применение информационных технологий для подготовки заданий для облегчения процесса получения знаний по немецкому языку, используя английский.

Ключевые слова: лексика английского языка, лексика немецкого языка, изучение иностранных языков, информационные технологии, образовательная платформа.

Изучение иностранных языков в школе помогает младшим школьникам развивать наиболее важные навыки для их дальнейшей деятельности. Процесс изучения иностранных языков происходит осознанно, то есть мы тщательно обдумываем как правильно выразить свою мысль, какую грамматическую

форму лучше употребить и какое слово использовать, по сравнению, например, с русским языком, который является родным для нас и мы можем свободно выражать свои мысли, не задумываясь о грамматических формах.

Лексика английского языка имеет свои особенности. Во-первых, она наполнена заимствованиями, особенно в периоды нормандских завоеваний. В английский язык пришло много французских, латинских, итальянских, немецких и других слов. Например, window, pen, nun, philosophy, music, justice, bread, candle – всё это заимствованные слова, пришедшие в английский из других языков. [1]

Во-вторых, лексика английского языка многозначна. Одно слово в английском языке может иметь 10 и более значений. К таким словам относятся: run, take, go, get и тд. [2]

Еще одной особенностью английской лексики является её употребление. Английский язык активно развивается и стремится к упрощению. При разговоре с носителями языка можно услышать некоторые формы слов совсем иначе. Так, например, want часто заменяется на wanna, а вместо going to употребляется форма gonna. [2]

Что касается, особенностей лексики немецкого языка они частично похожи с английским. Поскольку оба языка относятся к индоевропейской группе языков. И первая особенность, наличие слов с разными значениями. Одно и то же слово может иметь несколько значений. Например, слово band в немецком имеет три разных значения. der **Band** – означает том; die **Band** – музыкальная группа; das **Band** – лента; продемонстрирую эту особенность на ещё одном примере : der Leiter – руководитель и die Leiter – лестница. [3]

Следующая особенность: Часть лексики немецкого языка заимствована из других языков. Например, из латинского в немецкий пришли такие слова как: Schule, Tafel, schreiben, Straße, из французского - Abenteuer, Tanz, elegant, galant, из английского - joggen, Computer, Internet.

И еще одна особенность немецкой лексики это словообразование. Оно считается одним из сложнейших, но оно формирует понятия, которые сложно

выразить одним словом и поэтому два или более слов объединяются в одно. Такими словами являются: Handschuh (перчатка) складывается из Hand (рука) и Schuh (обувь), die Wörter (слова) + das Buch (книга) = das Wörterbuch (словарь). Конечно, это не все особенности английского и немецкого, но я выделила и описала наиболее значимые, по моему мнению, особенности.

Как можно заметить, в обоих языках присутствует процент заимствованных слов, что облегчает, в некоторой мере, процесс обучения ия. Для наиболее эффективного изучения и понимания немецкого языка я решила применить полученные знания по различным дисциплинам и использовать информационные технологии в процессе обучения. Мною были разработаны задания, с использованием образовательной платформы learning apps. В одном из таких заданий, младшим школьникам необходимо перевести слова-маркеры для времен с немецкого языка на русский, при том, что рядом со словом на немецком будет написано слово на английском языке, который они уже знают. Таким образом, младшие школьники задействуют сразу три языка в игровой форме и им будет проще понять немецкий, проведя параллель через английский. Помимо этого, такие задания пригодятся мне для прохождения дальнейшей школьной практики.

Литература

1. Антрушина, Г.Б. Лексикология английского языка / Г.Б. Антрушина. – Москва : Дрофа, 2004. – 288 с.
2. Лексика в английском языке: основы и примеры : сайт. – URL: 1. <https://sky.pro/media/eng-leksika-v-anglijskom-yazyke-osnovy-i-primery/> (дата обращения: 24.10.2025)
3. Немецкий язык: особенности грамматики и лексики : сайт. – URL: <https://www.moslomonos.ru/tpost/4x2nk6hy41-nemetskii-yazik-osobennosti-grammatiki-i> (дата обращения: 24.10.2025)

Shirokova K., Belyaeva A.I.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE ROLE OF ENGLISH IN THE FORMATION OF THE GERMAN VOCABULARY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article discusses the features of the lexical aspect of English and German for the development of important skills in primary school students. It also describes the use of information technology to prepare tasks to facilitate the process of acquiring knowledge in German using English.

Keywords: English vocabulary, German vocabulary, foreign language learning, information technology, educational platform.

Юхмина Е. А., Зинченко Д. И.

Челябинский государственный университет, Россия

alen_vitamin@mail.ru

zinchenkodaria8@gmail.com

СТРУКТУРА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛИТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается метод деловой игры для формирования способности к устной деловой коммуникации у обучающихся специалитета. Деловая игра позволяет погрузиться в аутентичную языковую среду, использовать профессиональную и деловую лексику для решения конкретных практических задач. Обучающиеся учатся вести переговоры, участвовать в дискуссиях, проводить презентации и встречи с партнерами, аргументировать свою точку зрения и находить компромиссные решения, развивая не только коммуникативные навыки, но и навыки критического мышления и командной работы. В работе представлена структура деловой игры, в которой каждому компоненту отводится своя роль. Делается вывод о том, что при разработке деловой игры необходимо учитывать все ее компоненты, чтобы участники получили требуемый опыт и сформировали соответствующие навыки, способности.

Ключевые слова: деловая игра, обучение иностранному языку, деловая коммуникация, структура деловой игры.

Потребность в использовании практикоориентированных методов обучения обусловлена тем, что производственные, технологические и управленческие процессы усложняются: внедряются инновационные технологии, активно используется искусственный интеллект в различных сферах деятельности, меняется методология управления, а значит, к молодым специалистам со стороны работодателей выдвигаются довольно высокие требования: выпускники вуза должны иметь не только начальное представление о своей будущей профессиональной деятельности, но и опыт ее ведения. Следовательно, появляется запрос на интеграцию в обучение методов и подходов, основывающихся на симуляции коммуникации в ситуациях профессионального взаимодействия. Наиболее перспективным методом для формирования способности к устной иноязычной деловой коммуникации является метод деловой игры. Деловая игра позволяет погрузиться в аутентичную языковую среду, использовать профессиональную и деловую

лексику для решения конкретных практических задач. Студенты учатся вести переговоры, участвовать в дискуссиях, проводить презентации и встречи с партнерами, аргументировать свою точку зрения и находить компромиссные решения, развивая не только коммуникативные навыки, но и навыки критического мышления и командной работы. Цель настоящего исследования описать компоненты деловой игры для формирования способности к устной иноязычной деловой коммуникации у обучающихся специалитета.

Рассмотрим понятие «деловая игра». Одним из наиболее ранних определений деловой игры является определение, предложенное Ю.С. Арутюновым, который рассматривал ее как: «имитационный эксперимент, как форму ролевого общения, как метод обучения, исследования и решения производственных задач» [Арутюнов, 1983, с.21]. Н.А. Мусаева предлагает следующее определение: «Деловая игра (ДИ) представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для деятельности как целого. С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени» [Мусаева, 2022, с. 1057]. А.А. Вербицкий в своем труде «Активное обучение в высшей школе» характеризует деловую игру как «модельное замещение двух реальностей – процессов производства и процессов деятельности в нем людей», по его мнению, деловая игра представляет собой квазипрофессиональную деятельность, содержащую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности» [Вербицкий, 1991]. Автор делает акцент на том, что хорошо спланированная деловая игра должна представлять собой правильную смесь этих двух сторон. В «Словаре методических терминов» Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин представлено следующее определение деловой игры. Ди – «педагогический прием моделирования

различных управленческих и производственных ситуаций, цель которого – обучить отдельных личностей и группы принятию решений» [Азимов, Щукин, 2009]. Во многих определениях присутствуют следующие ключевые слова: ситуации, профессиональная или производственная деятельность, т.е. ДИ подразумевает через имитацию ситуаций получение опыта профессиональной деятельности.

Многие исследователи отмечают такие свойства деловых игр, как демократичность, гласность, их творческий и коллективный характер, противопоставляя традиционным методам, при применении которых обучающимся отводится более пассивная роль. Кроме того, ДИ позволяет проводить контроль знаний участников игровых групп непосредственно в процессе игры, что позволяет сократить время на проведение текущего контроля знаний [Орусова, 2012]. Опираясь на вышеописанные научные изыскания, мы считаем, что метод деловой игры является ценным инструментом развития способности к иноязычной коммуникации обучающихся. Наиболее актуальными и значимыми в деловой игре являются аспекты продуктивного характера деятельности обучающихся, а также стимулирование навыков импровизации, творческого мышления, взаимодействия и самостоятельной работы. Пример профессиональной ситуации для деловой игры обучающихся математического факультета:

Topic: “Collaborating in a multinational online team meeting”. You are joining a video call with international colleagues to discuss IT project you have been working on together for past several weeks. Some of the colleagues speak English as second language, so try to reach clear and polite communication. Roles: local coordinator, international colleague, IT analyst. Key-phrases that are obligatory to use: “Can everyone hear me clearly?”, “Let me briefly summarize what we’ve accomplished this week.”, “I’ll e-mail the papers and Minutes of Meeting to everyone after the meeting.”, “I think we should finalize this part by Thursday”, “Thanks for your input – it really helped.”.

Тема: «Совместная работа в рамках онлайн-встречи мультинациональной команды». Вы и ваши иностранные коллеги участвуете в онлайн-встрече, на которой вам необходимо обсудить IT проект, над которым вы работали последние несколько недель. Для некоторых коллег английский – иностранный язык, поэтому следует четко и вежливо выражать свои мысли. Роли: координатор встречи, иностранный коллега, IT-аналитик. Ключевые фразы, которые необходимо использовать: “Can everyone hear me clearly?”, “Let me briefly summarize what we’ve accomplished this week.”, “I’ll e-mail the papers and Minutes of Meeting to everyone after the meeting.”, “I think we should finalize this part by Thursday”, “Thanks for your input – it really helped.”.

На основе анализа теоретических работ было выявлено, что деловая игра включает следующие компоненты (рис.1).

При разработке деловой игры необходимо учитывать все ее компоненты, чтобы участники в результате получили требуемый опыт и сформировали соответствующие навыки.

Применение деловых игр в обучении иностранному языку способствует формированию у обучающихся способности к деловой коммуникации на иностранном языке. Перспектива исследования направлена на разработку и апробацию сценариев деловых игр, ориентированных на конкретные профессиональные области.



Рис.1 Структура деловой игры

Литература

1. Азимов Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. – 2009. – 448 с.

2. Арутюнов, Ю.С. Методологические вопросы деловых игр // Применение активных методов обучения: Тез. докл. научн.-техн. школы семинара / Ю. С. Арутюнов. // Рига : Изд-во Латвийского ун-та. – 1983. – С. 21–23.
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А. А. Вербицкий. — Москва : МПГУ, 2017. — 268 с. — ISBN 978-5-4263-0384-3. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/106023> (дата обращения: 03.09.2025).
4. Мусаева Н.А. Технология деловых игр / Н.А. Мусаева // Экономика и социум. – 2022. – № 5(96)-1. – С.1056-1058.
5. Орусова О.В. Применение метода деловых игр при преподавании курса «Макроэкономика» / О.В. Орусова // Вестник МФЮА. – 2012 – №2. – С. 200-213.

Yukhmina E. A., Zinchenko D. I.

Chelyabinsk State University, Russia

STRUCTURE OF A BUSINESS GAME FOR DEVELOPING ORAL FOREIGN- LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION SKILLS IN SPECIALIST STUDENTS

Abstract. The article discusses the method of a business game for developing the ability to oral business communication in specialist students. The business game allows to immerse in an authentic language environment, to use professional and business vocabulary to solve specific practical tasks. Students learn to negotiate, participate in discussions, hold presentations and meetings with partners, to argue their point of view and find compromise solutions, developing not only communicative skills, but also critical thinking and teamwork skills. The work presents the structure of a business game, in which each component has its own role. In conclusion it is said that when designing a business game, it is necessary to take into consideration all its components so that the participants can gain the required experience and develop the appropriate skills and abilities.

Keywords: business game, foreign language learning, business communication, business game structure.

Янешова А. Н., Григорьева Е. Н.

Чувашский государственный педагогический университет

им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

alsu.shrsha@yandex.ru

ПОЛИЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК ФОРМА УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию полилогической речи как одной из ключевых форм устного иноязычного общения в современной образовательной системе. Выделяется особая значимость полилога по сравнению с диалогом и монологом в условиях глобализации, где на первый план выходит способность к эффективному групповому взаимодействию. Анализируются лингвистические и методические аспекты полилогического общения: его хаотичная и спонтанная природа, основные трудности для обучающихся и организационные формы, используемые в преподавании (беседа, дискуссия, ролевая игра). Последовательное освоение полилогических форм позволяет преодолеть первоначальные сложности и подготовить обучающихся к полноценному участию в реальном профессиональном и социальном взаимодействии на иностранном языке.

Ключевые слова: полилог, групповая коммуникация, беседа, дискуссия, иноязычное общение, устная речь, ролевая игра, речевой этикет.

В современном глобализованном мире, где границы между странами становятся все более прозрачными в сфере профессионального и личного общения, владение иностранным языком перестало быть простым формальным требованием. В наши дни оно подразумевает способность к полноценному и эффективному взаимодействию, ключевую роль в котором играет устная речь. Как справедливо отмечал специалист в области методики иноязычного образования Е. И. Пассов: «Групповая форма общения является для уроков иностранного языка настоящей необходимостью, особенно если речь идет о коммуникативном обучении, поскольку этот метод предполагает обучение общению через общение [Пассов, 1991]. Если диалог и монолог долгое время были основными объектами изучения в методике преподавания иностранного языка, то именно полилогическая речь – живая, многоголосая и спонтанная – является наиболее аутентичной и востребованной формой коммуникации. Полилог представляет собой одну из главных целей в изучении языка – обучение устной иноязычной речи, и одновременно является самой большой сложностью. Полилогические формы общения активно применяются школьными учителями и университетскими преподавателями для развития речевых умений и контроля сформированности языковых навыков, что особенно характерно для заключительного этапа изучения той или иной темы.

Полилог (от греч. «*poli*» и «*logos*» - «речь многих») определяется как «разговор многих участников, в котором роль говорящего переходит от одного лица к другому [Шувалова, 1991]. По мнению лингвиста М. А. Поповой полилог – это «особый вид диалога, в котором три или более участников участвуют в коммуникативном поведении» [Попова, 2018]. В отличие от строго структурированного монолога, полилогическая речь хаотична и непредсказуема. А в сравнении с диалогом, где направление общения ясно и следует по принципу «вопрос-ответ», полилог требует постоянного переключения внимания. Это именно та среда, в которой проходят реальные

бизнес-совещания, научные дискуссии, дружеские встречи и различные мозговые штурмы, где реплики могут накладываться друг на друга, тема может внезапно ветвиться, а инициатива переходить от одного участника к другому. Именно эта сложность и делает развитие данного навыка таким важным, поскольку успех в профессиональной и социальной сферах часто зависит от умения не просто говорить, но и эффективно интегрироваться в динамичный групповой разговор на иностранном языке.

Основная трудность для изучающего иностранный язык заключается в комплексном характере полилога. Во-первых, это высочайшие требования к скорости обработки информации. Участнику необходимо не только быстро формулировать собственные мысли, но и одновременно отслеживать несколько говорящих, каждый из которых может обладать уникальным акцентом, темпом речи и использовать специфическую лексику. Во-вторых, на первый план выходит социально-ролевой аспект. Успешный участник полилога должен интуитивно чувствовать речевой этикет: знать, как корректно вступить в разговор, аргументированно поддержать или оспорить точку зрения другого участника, тактично перебить или, наоборот, уступить слово другому. Без владения данным «неписанным кодексом» даже грамматически безупречная речь может восприниматься как неуместная или даже грубая. Наконец, критически важной становится компенсаторная компетенция – умение выходить из ситуаций, когда не хватает языковых средств. К таким стратегиям можно отнести переспрос, уточнение, использование синонимов и перифраз, позволяющие сохранить беглость речи и не выпасть из обсуждаемой темы.

В методике преподавания иностранных языков существует значительный потенциал использования организационных форм полилогического общения. Как отмечает М. С. Калинина, многие из этих форм являются приближенными к реальной коммуникации [Калинина, 2011]. Помимо этого, они являются эффективными педагогическими приемами. К формам полилога можно отнести дискуссию, дебаты, диспуты, полемику, «круглый стол» и др. Выбор

конкретной формы полилогической речи зависит от уровня подготовки учащихся.

С методической точки зрения принято разделять формы полилога на дискуссионные и недискуссионные. К недискуссионным, согласно критериям М. С. Калининой, относится беседа. К целям беседы относят обмен информацией, мнениями или опытом, а предметом общения выступают непротиворечивые факты или события. Напротив, дискуссионные формы (такие как спор, диспут, дебаты, ролевые игры) объединяет наличие конфликта мнений. Их цель – совместными усилиями разрешить противоречие, рожденное проблемной ситуацией, и найти оптимальное решение [Калинина, 2011].

Беседа считается одной из наиболее доступных и эффективных форм для начального этапа. Как уточняет Е. В. Смирнова, беседа представляет собой групповое обсуждение в рамках заданной темы, где участники с разным уровнем компетенции могут свободно исследовать наиболее интересные для них аспекты [Смирнова, 1999]. По мере роста языковой подготовки учащихся на первый план выходит дискуссия – форма, которая предполагает словесное противоборство и аргументированное отстаивание позиций. М. С. Калинина определяет ее как групповое обсуждение спорного вопроса, направленное на поиск решения и открытие нового знания [Калинина, 2011]. Успех дискуссии напрямую зависит от тщательной подготовки всех участников и их способности соблюдать правила коммуникативной этики: проявлять выдержку, уважение к оппоненту и чувство меры. Предметом обсуждения могут стать как реальные, волнующие учащихся вопросы, так и смоделированные в рамках игрового формата.

Особое место занимает ролевая игра. Она является универсальным инструментом, который может применяться на всех этапах обучения. Если на начальном уровне ее тематика обычно носит бытовой характер, то на продвинутом этапе она трансформируется в сложную творческую деятельность. Современные образовательные ресурсы предоставляют педагогу неисчерпаемый источник готовых сюжетов, персонажей и моделей поведения,

что значительно экономит время на подготовку и погружение учеников в игровой контекст.

Выстраивая систему обучения устной речи через полилог, следует двигаться от простого к сложному. Отправной точкой служат недискуссионные формы (тематическая беседа, «круглый стол»), которые постепенно сменяются работой над дискуссионными умениями, необходимыми для спора и дебатов. Ролевая игра, благодаря своей гибкости и универсальности, выступает сквозным элементом этой системы, охватывая все этапы образовательного процесса. Таким образом, последовательное и системное освоение форм полилогической речи, от простых к сложным, позволяет не только преодолеть первоначальные трудности, но и сформировать у обучающихся ключевую для современного мира компетенцию – способность к полноценному и эффективному межкультурному взаимодействию.

Литература

1. Калинина М. С. Полилогическое общение: специфика организационных форм / М. С. Калинина // Известия ВГПУ. – 2011. – №2. – С. 58-61.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – С. 223-229.
3. Попова М. А. Полилогическое общение в контексте развития у обучающихся коммуникативной компетенции на втором иностранном языке // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 2018. – №6. – С. 46-49.
4. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовом образовании преподавателей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Смирнова. – М., 1999.
5. Шувалова Н. В. Обучение групповому (полилогическому) общению на уроках английского языка: автореф. дис. ... к. п. н. / Н. В. Шувалова. – М., 1991. – 452 с.

Yaneshova A. N., Grigorieva E. N.

Chuvash State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev, Cheboksary, Russia
**POLYLOGICAL SPEECH AS A FORM OF ORAL FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATION**

Abstract. The article is devoted to the study of polylogical speech as one of the key forms of oral foreign language communication in the modern educational system. The particular importance of polylogue compared to dialogue and monologue is highlighted in the context of globalization, where the ability for effective group interaction comes to the fore. The linguistic and methodological aspects of polylogical communication are analyzed: its chaotic and spontaneous nature, the main difficulties for learners, and the organizational forms used in teaching (conversation, discussion, role-play). Sequential mastery of polylogical forms allows learners to overcome initial difficulties and prepares them for full participation in real professional and social interaction in a foreign language.

Keywords: polylogue, group communication, conversation, discussion, foreign language communication, oral speech, role-play, speech etiquette.

Научное электронное издание

МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

Материалы VIII Международной научно-практической конференции

22 октября 2025 г.

Владимир

Материалы представлены в авторской редакции

За содержание, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Верстка макета 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.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.