

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

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

**Материалы V Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием,
9 апреля 2022 г.**

Санкт-Петербург
2022

УДК 811(08)
ББК 81я431

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доц. Е. А. Денисова (отв. ред.),
д-р филол. наук, проф. С. В. Иванова,
канд. филол. наук, доц. Л. В. Коцюбинская

Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 9 апр. 2022 г. / отв. ред. Е. А. Денисова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – 356 с.
ISBN 978-5-8290-2059-0

В сборнике представлены материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты», состоявшейся 9 апреля 2022 г. в ЛГУ им. А.С. Пушкина. Тематика статей, вошедших в настоящий сборник, охватывает широкий круг вопросов из области общего языкознания, когнитивной лингвистики и теории дискурса, лингвокультурологии, прикладных аспектов перевода. Значительная часть исследований связана с теорией и практикой преподавания иностранных языков и культур.

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

ISBN 978-5-8290-2059-0

© Авторы, 2022
© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
им. А. С. Пушкина, 2022

Содержание

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ЕДИНИЦ ЯЗЫКА И РЕЧИ

<i>Андреева М. В., Назарова К. С.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ С ГАСТРОНОМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ.....	11
<i>Воронцова Е. В.</i> ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛИЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ	13
<i>Давыденкова А. А., Заболотских Е. М., Кузьмина Т. С.</i> STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE FANFICTION GENRE AND ITS IMPACT ON MODERN LITERATURE	16
<i>Демчук И. В.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В АМЕРИКАНСКОМ ТЕЛЕСЕРИАЛЕ «ONCE UPON A TIME»	19
<i>Колокольчикова Н. В.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СДВИГИ В СОВРЕМЕННОМ УПОТРЕБЛЕНИИ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА В СТРАДАТЕЛЬНОМ ЗАЛОГЕ.....	21
<i>Крятова М. И.</i> К ВОПРОСУ О СИНОНИМИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	24
<i>Любимова Э. С.</i> FASHION TERMS IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. ORIGIN AND USAGE	27
<i>Насеткина А. И.</i> АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ СОМАТИЗМА.....	30
<i>Одегова А. А.</i> ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ КАК КУЛЬТУРНЫЕ ЗНАКИ В СИСТЕМЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	32
<i>Саминжонова З. И.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОДИНОЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	35
<i>Хатефов К. О.</i> КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ	38
<i>Шишикина Д. А.</i> ФУНКЦИИ МЕТОНИМИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	41

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Абсалямова К. О.</i> THE TIME WHEN THE NOON OF YOUTH BURNS WHITEST	44
<i>Антонова Д. Ф.</i> ПРОЦЕСС САМОКАТЕГОРИЗАЦИИ В ПОРОЖДЕНИИ ЖЕНСКОГО АВТОРЕФЕРЕНТНОГО ДИСКУРСА.....	47
<i>Ардашева Е. Д.</i> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНСТРУКЦИИ «ДАТЕЛЬНЫЙ САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ» В БИБЛЕЙСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ЕВАНГЕЛИЯ ОТ МАТФЕЯ» И ЕГО ПЕРЕВОДА НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК)	50
<i>Вихляева К. А.</i> АВТОРСКАЯ РЕМАРКА КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ КОМИЗМА В ДРАМАТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	53

<i>Волкова К. Д., Косарева Д. А.</i> PROBLEM OF RACIAL DISCRIMINATION IN THE WORKS THE OF AMERICAN AUTHORS.....	55
<i>Давыдова С. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА.....	59
<i>Дмитриева Д. А.</i> THE THEORETICAL ANALYSIS OF SPEECH MANIPULATION ASSERTIVENESS IN PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC STUDIES	63
<i>Дроздова С. А.</i> МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЦЕССА ПАМЯТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	65
<i>Зайнуллина Э. А.</i> ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ.....	68
<i>Зеленина А. А.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СРЕДСТВ ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ЛЕКСИКОЛОГИИ В РОМАНЕ ДЖОНАТАНА СВИФТА «ПУТЕШЕСТВИЯ ГУЛЛИВЕРА».....	71
<i>Концур А. А.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ ДРУГ/FRIEND – ВРАГ/FOE В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	74
<i>Королькова А. В.</i> ОБРАЗ ЦЕНТРАЛЬНОГО МУЖСКОГО ПЕРСОНАЖА В РОМАНАХ «ДЖЕЙН ЭЙР» Ш. БРОНТЕ И «РЕБЕККА» Д. ДЮ МОРЬЕ	77
<i>Коцюба К. С.</i> РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ДЖО БАЙДЕНА).....	79
<i>Леднева Е. А.</i> КОНЦЕПТ «MARRIAGE» В БРИТАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖ. ОСТЕН И Д. ДЮМОРЬЕ).....	83
<i>Морозова В. Д.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК БРАТЬЕВ ГРИММ	86
<i>Очак А. И., Куст А. А., Корниенко А. Ю.</i> РАСЦВЕТ И КРАХ АМЕРИКАНСКОЙ МЕЧТЫ В ЛИТЕРАТУРЕ XX В.	88
<i>Перекрыстова А. В.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА <i>PÜNKTlichkeit</i> В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	92
<i>Рубцов А. Е.</i> МЕТАЛЕПТИЧЕСКИЙ СДВИГ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ МЕТАРОМАНА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. СОЛТЕРА «LIGHT YEARS»)	95
<i>Саралова Г., Гусейнова А. Т.</i> HIDDEN MESSAGES OF THE WIZARDING WORLD IN J. K. ROWLING'S BOOKS ABOUT HARRY POTTER.....	98
<i>Сергейчик А. Р.</i> РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ СО СЛОВАМИ <i>РЕСПЕКТ</i> И <i>УВАЖУХА</i> В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ.....	101

<i>Синяк Е. Е., Гостина А. Д.</i> ТЕМА ВОЙНЫ И МИРА В ТЕКСТАХ ПЕСЕН В ЖАНРЕ РОК.....	104
<i>Чулова А. Р.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВ СМЕРТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «КНИЖНЫЙ ВОР» М. ЗУСАКА И «СКАЗКА О ТРЕХ БРАТЬЯХ» ДЖ. К. РОУЛИНГ).....	107
<i>Шмалько Ю. В.</i> МОДЕЛИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ГРУПП NINE INCH NAILS И RAMMSTEIN).....	110

ЯЗЫК И СОЦИУМ

<i>Абдуллаева Н. Р.</i> СУЩНОСТЬ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	114
<i>Алексеева У. А., Лазуренко А. В.</i> ВЕРБАЛЬНЫЕ МАНИПУЛЯЦИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ.....	116
<i>Богданова М. Д.</i> АФРОАМЕРИКАНСКИЙ СОЦИОЛЕКТ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ.....	120
<i>Волков В. В.</i> TRASH-TALK: THE LANGUAGE AND THE CULTURE BEHIND THE PHENOMENON.....	123
<i>Глотов И. А.</i> СПЕЦИФИКА И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ СУДЕБНОГО ИСКА	126
<i>Гущина А. Г.</i> SOME PECULIARITIES AND STYLISTIC FEATURES OF STAND UP GENRE	129
<i>Демидова К. Ю.</i> ФОНЕТИЧЕСКИЕ, МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКВАДОРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА.....	132
<i>Дидебашвили М. Т.</i> ГЕРМАНИЗАЦИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	136
<i>Ермакова А. А.</i> ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТЕРМИНА «ПЛАЦЕБО» И ЕГО АКТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	138
<i>Ермакова А. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНСТИТУТА СЕМЬИ И БРАКА РОССИЯН И БРИТАНЦЕВ	141
<i>Карсакова А. А.</i> СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	144
<i>Коряпина А. И.</i> ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	147
<i>Куликова Л. А.</i> ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО СОЦИОЛЕКТА СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ.....	150
<i>Лунева К. В.</i> АНГЛИЙСКИЙ В СФЕРЕ КРАСОТЫ И МОДЫ.....	152

<i>Минина М. К.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	154
<i>Михайлова М. Е.</i> ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ	157
<i>Овчинникова А. О.</i> АНГЛИЙСКИЕ И РУССКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ ЭПОХИ ПАНДЕМИИ 2019–2021. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД	160
<i>Павлов М. А.</i> REASONS OF ENGLISH BEING A GLOBAL LANGUAGE	163
<i>Папулова В. А.</i> СПАНГЛИШ В МАССОВОЙ КУЛЬТУРЕ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМОВ «ВЕСТСАЙДСКАЯ ИСТОРИЯ» И «НА ВЫСОТЕ МЕЧТЫ»).....	167
<i>Семенова К. Д., Уютнова В. А.</i> ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ.....	170
<i>Сорокина Е. С.</i> АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ИХ РУССКИЕ АНАЛОГИ	173
<i>Заплаткина М. Е., Спирина Н. С.</i> «ПРЕДЛОЖЕНИЯ-ЗАБЛУЖДЕНИЯ» КАК МЕТОД ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	175
<i>Цымбал А. С.</i> ТАКТИКА КОМПЛИМЕНТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ	178
<i>Чесноков А. В.</i> ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРОДОВ БЫВШЕЙ ЮГОСЛАВИИ В РАЗВИТИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ НОРМ СЕРБСКОХОРВАТСКОГО ЯЗЫКА.....	180
<i>Шаймухаметов Р. О.</i> ФОРМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКА ВРАЖДЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	183
<i>Ши Даньдань</i> ФОНОСТИЛИСТИКА ИНТОНАЦИИ В РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У КИТАЙЦЕВ	186
<i>Якимова И. А.</i> ФОНЕТИЧЕСКАЯ АССИМИЛЯЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ	188

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

<i>Андреев Р. Д.</i> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ).....	191
<i>Вавилкина К. В.</i> ПЕРЕВОД КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	194
<i>Гривцова Д. О.</i> ОСОБЕННОСТИ АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ.....	197

<i>Евдокимов М. В.</i> ПЕРЕВОД В НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ: СОСТАВЛЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ГЛОССАРИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРПУСНОГО ПОДХОДА	200
<i>Жукова К. А.</i> ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА.....	202
<i>Исаева Я. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ: ТРАНСФОРМАЦИИ НА ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ.....	205
<i>Исмаилова Э. Ф.</i> АНГЛИЙСКИЕ ТЕРМИНЫ РОДСТВА В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА.....	207
<i>Карташова Е. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СОЮЗОМ WHEN	210
<i>Корнилова А. Д., Смакова А. Л.</i> АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	213
<i>Кузьменко М. Е.</i> К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДИМОСТИ КОМИЧЕСКИХ И ЖАРГОННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Э.ХЕМИНГУЭЯ «ФИЕСТА. И ВОСХОДИТ СОЛНЦЕ»	216
<i>Русских П. Д.</i> ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА (ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК).....	218
<i>Рыбина А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ РЕАЛИЙ	221
<i>Сатарина А. В.</i> ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ АНТРОПОНИМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	223
<i>Сеилканова Ф. Е.</i> ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ДЕФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА	226
<i>Хамзина Н. К.</i> СМЫСЛОВАЯ И ЖАНРОВАЯ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФИЛЬМОНИМОВ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА	229
<i>Юзекаева Ю. Р.</i> ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННОСТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	232

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

<i>Абрамова А. О.</i> УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ	235
<i>Андреев Д. Е.</i> К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	238

<i>Аллабергенов А. М.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	240
<i>Афанасьева Е. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЗВЕЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ»	243
<i>Балуева Н. А.</i> УЧЕТ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ПРОИЗВЕДЕНИЕМ ЖИВОПИСИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	246
<i>Балханова М. К.</i> ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	249
<i>Бастриков Д. А.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОДКАСТИНГА ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	251
<i>Вахитова К. Ш.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ.....	254
<i>Власова В. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ВИДЕО НА CLIL-УРОКЕ: ИСТОРИЯ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК.....	257
<i>Воронцова Е. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	260
<i>Габитова А. Р.</i> ТЕХНИКА ТЕНЕВОГО ПОВТОРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	262
<i>Гильметдинова А. Д.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РОДНОГО (ТАТАРСКОГО) ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ФЛЭШ-КАРТ.....	265
<i>Денисова А. С.</i> КОМПЕНСАТОРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕВЫХ ДОМИНАНТ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	268
<i>Долгая Е. П.</i> ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ.....	270
<i>Дробиткина Е. А., Дружинина Е. Р.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В США.....	273
<i>Еникеева Э. Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЛУХОВОЙ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ	275
<i>Степаненко П. П., Заколдаева К. С.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГЕРМАНИИ	278

<i>Зиброва Ю. А.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ	281
<i>Коблова К. В.</i> ПРОСТЫЕ, НО ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ЗАПОМИНАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ.....	284
<i>Кузьменкина Е. В.</i> ВИДЕОПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	287
<i>Кулакова В. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	290
<i>Левагина Т. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....	293
<i>Лукиных Е. А.</i> ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ БЛОГИНГА).....	296
<i>Малахова С. В.</i> ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	298
<i>Моногарова Д. Г.</i> РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	301
<i>Мухаммедова Г. М.</i> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	304
<i>Набильская М. А.</i> ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	306
<i>Олейник Е. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ	309
<i>Пайкова Ю. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ АУДИРОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ	312
<i>Перстнева М. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ	315
<i>Пихтовников М. Е.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	317
<i>Показаньева А. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	320
<i>Потоцкий А. В.</i> СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕБ-КВЕСТА.....	323

<i>Тимофеева О. А.</i> КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ PLICKERS.....	326
<i>Халджигова А. Х.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	329
<i>Хасбиуллина Г. Ф.</i> ИЗУЧЕНИЕ ИМЁН ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ РЕСУРСОВ	332
<i>Чугай О. В.</i> ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ОСНОВЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	334
<i>Шипилова Е. С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ КОМИКСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	337
<i>Шутова Д. Д., Яковлева А. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА	340
<i>Яковлева А. О.</i> МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ	343
Сведения об авторах и научных руководителях	346

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ЕДИНИЦ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Андреева М. В., Назарова К. С.

Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурге

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ С ГАСТРОНОМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

Идиомы являются неотъемлемой частью языка, так как отражают культуру, историю, а также могут сделать речь более эмоциональной и живой. Для изучающих иностранный язык фразеологические единицы вызывают значительные трудности, поскольку они недостаточно хорошо знакомы со структурными типами различных фразеологизмов и культурными особенностями страны. Целью данного исследования является классификация идиом с гастрономическим компонентом по семантическому ядру и структуре.

Еда является неотъемлемым элементом повседневной жизни каждого человека. Однако блюда и ингредиенты, выступающие в качестве семантического ядра идиом, варьируются в зависимости от страны, в которых эти идиомы берут своё начало. А так как нередко возникают трудности при переводе фразеологических единиц, поиск эквивалентов для идиом также является актуальным.

Ключевые слова: фразеологические единицы (ФЕ), идиомы, гастрономические идиомы, классификация, эквивалентность.

Сопоставительный анализ фразеологических единиц в структурно-грамматическом аспекте направлен на выявление параллели в их структурно-грамматическом плане и структурно-грамматических расхождений в русском и английском языках.

Анализ структурно-грамматической организации фразеологизмов производится с учётом следующих признаков: морфологическое выражение стержневого компонента ФЕ, синтагматическое строение ФЕ, характер синтаксических подчинительных связей ФЕ, способ выражения синтаксических отношений и положение зависимого компонента ФЕ по отношению к стержневому.

В ходе классифицирования ста сорока английских идиом, связанных с едой, по структурно-грамматическому признаку были выделены:

I. Фразеологические единицы со структурой словосочетания:

1) глагольные ФЕ (*be out to lunch, do your nut, eat humble pie, go crackers, know one's onions, squeeze an orange, take the biscuit* и др.);

2) номинативные ФЕ (*a curate's egg, bad egg, big cheese, couch potatoes, duck soup, easy meat, lemon law, piece of cake, red herring* и др.);

3) биноминативные ФЕ (*a carrot and stick, apples and oranges, bread and butter, meat and potatoes, milk and honey* и др.);

4) ФЕ с зависимым компонентом в препозиции (*beef about, butter someone up, have a beef with, have jam on, waffle on* и др.);

5) сравнительные ФЕ (*as American as apple pie, cool as a cucumber, flat as a pancake, it's as easy as pie* и др.);

II. ФЕ со структурой предложения (*all Lombard Street to a China orange; It's not my cup of tea* и др.).

Также мы классифицировали идиомы, связанные с едой, по семантическому ядру, выделив тринадцать основных групп: фрукты и ягоды, овощи, джем, молочные продукты, готовые блюда, хлеб, бобовые, напитки, сыпучие ингредиенты, яйца, рыба и мясо, орехи, соусы. Больше всего идиом оказалось в группе с названиями фруктов и ягод, что обусловлено огромным разнообразием видов ягод и фруктов в мире, которые могут вызывать различные эмоции и ассоциации, что позволяет проводить аналогию с ними.

Идиомы возникают на основе культуры, традиций, быта и менталитета определенной страны, из-за чего нередко возникают трудности при их переводе. Перевод ФЕ с одного языка на другой – одна из самых сложных задач в переводе, так как во время перевода необходимо соблюдать не только лексическую и грамматическую структуру, но также эмоциональную и стилистическую структуру. Поскольку идиома имеет переносное значение, эта задача значительно усложняется. Из-за отсутствия идентичности, взаимосвязи между содержанием оригинала и перевода был введен термин «эквивалентность» – общность содержания (семантическая близость) оригинала и перевода.

Е. Ф. Арсентьева выделяет следующие типы межъязыковых отношений: фразеологические эквиваленты (полные и частичные), фразеологические аналоги и безэквивалентные ФЕ [Арсентьева, 1989: 93]. Рассмотрим каждый тип на примере идиом с гастрономическим компонентом. К межъязыковым фразеологическим эквивалентам относятся ФЕ с идентичной семантикой, структурной и грамматической организацией и идентичным компонентным составом. ФЕ языков, имеющие одинаковое сигнификативно-денотативное значение, субъективно-оценочную, функционально-структурную и эмоционально-экспрессивную организацию, а также компонентный состав, считаются полными эквивалентами. Например, *cherry on the cake* – вишенка на торте. Частичные фразеологические эквиваленты характеризуются незначительными различиями в плане выражения ФЕ идентичной семантики, которая может быть морфологической и компонентной или, чаще, просто компонентной: *sell like hot cakes* – разлетаться как горячие пирожки. Фразеологические аналоги – это ФЕ, выражающие то же или сходное значение, но характеризующиеся полным различием или приблизительным сходством внутренней формы. Например, *be in a jam* - влипнуть. Безэквивалентными фразеологизмами являются ФЕ, не имеющие соответствий во фразеологической системе другого языка. Это связано с культурной самобытностью языков и своеобразным мышлением носителей языка. Примерами безэквивалентных идиом являются: *it's not my cup of tea* – это не в моем вкусе, *big cheese* – шишка (главный, важный человек).

Изучив особенности эквивалентности, мы провели опрос среди студентов, обучающихся на первом курсе по направлениям, связанным с английским языком. Участникам опроса было предложено подобрать русские эквиваленты к семи английским идиомам о еде. В опросе приняли участие 88 человек, однако полностью справиться с заданием удалось

только 9% из них, большинство респондентов (28%) смогли подобрать эквивалент только к четырем идиомам, были и те, кто не справился с заданием (3%).

Результаты опроса подтвердили, что перевод и запоминание ФЕ действительно является трудной задачей. Поэтому мы решили подобрать русские эквиваленты к английским идиомам о еде и проанализировать их.

Поиск эквивалентов показал, что не ко всем иноязычным ФЕ можно подобрать подходящий русский эквивалент, поскольку на ФЕ существенное влияние оказывает именно культура страны. Поэтому при переводе ФЕ очень важно учитывать не только структурные особенности фразеологизма, но и историю и культуру обеих стран. В ходе исследования удалось также выяснить, что некоторые идиомы начали переходить из одного языка в другой, не изменяя или изменяя, но несущественно, структуру и компоненты идиомы. Это свидетельствует о тенденции к межъязыковой интеграции.

Исследование показало, что названия блюд национальной кухни не только нашли отражение в лексическом составе языков, но и оказали влияние на компонентный состав фразеологических единиц. Идиомы, несомненно, помогают разнообразить способы выражения мыслей и позволяют привлечь внимание слушателя. Кроме того, изучая идиомы, мы не только обогащаем свою речь, но и знакомимся с историей, культурой и традициями другой страны, что позволяет приблизиться к пониманию менталитета нации.

Список литературы

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, выражающих характер человека, в английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань: Изд. Казанского ун-та, 1989. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/arsentieva/text.pdf> (дата обращения: 07.03.2022).
2. Тюленей С.В. Теория перевода: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2004. 336 с.
3. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878, [2] с.
4. McCarthy M., O'Dell F. English Idioms in Use: Intermediate, Cambridge University Press, 2017. URL: https://myigcseworksheets.files.wordpress.com/2019/02/collocations_in_use_intermediate.pdf (дата обращения: 07.03.2022).
5. Judith Siefring Oxford Dictionary of Idioms, Oxford University Press, USA, 2004 URL: <http://www.e4thai.com/e4e/images/pdf/Oxford%20Dictionary%20of%20Idioms.pdf> (дата обращения: 07.03.2022).

Воронцова Е. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Тузлаева Е. А.
*Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева, г. Самара*

ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛИЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

В статье рассматриваются функциональные и семантические особенности звукоизобразительных единиц в английском языке. Исследование базируется на материале текстов, входящих в сборник фольклорных сказок "English Fairy Tales", созданный английской писательницей Флорой Энни Стил. Анализируются типология и семантика звукоизобразительных слов, а также широта их представленности в аутентичных

текстах сказок. В исследуемом материале было зафиксировано 376 звукоизобразительных единиц, среди которых звукоподражательные слова, принадлежащие к трем функциональным группам: имитирующие звуки, издаваемые человеком; издаваемые животными; создающиеся при взаимодействии с неодушевленными предметами, а также звуко-символические слова, имеющие в своем составе фонестемы.

Ключевые слова: звукоизобразительная лексика, ономапопея, звукоподражание, звуко-символические слова, фонестема, семантические особенности, фольклор.

Актуальность данного исследования обусловлена важностью изучения звукоизобразительных лексических единиц, частотных и обладающих широкими словообразовательными связями в большинстве языков. Объект данного исследования – звукоизобразительная лексика, представленная в английских фольклорных текстах. Предметом изучения являются типология и семантические особенности звукоизобразительных единиц.

Материалом исследования выступает фольклорный сборник “English Fairy Tales”, созданный английской писательницей Флорой Энни Стил. Для анализа были отобраны 376 звукоизобразительных лексем из 41 сказки.

Методологическая база данной работы включает следующие инструменты: сопоставительный, описательный методы, методы словообразовательного, дефиниционного и комплексного анализа, методика статистического подсчета и прием систематизации исследуемых единиц.

Звукоизобразительная система языка представлена двумя механизмами – звукоподражанием (ономапопеей) и звуковым символизмом. На первом этапе исследования внимание было сконцентрировано на звукоподражательных лексемах – ономапопах – представленных в английских фольклорных сказках. Ономапопея – это «условное воспроизведение звуков природы, рефлексивных восклицаний людей, звуков, производимых предметами и т. п.; создание слов, звуковые оболочки которых в какой-то мере напоминают такие звуки» [Прохоров, 2000: 754]. По происхождению звукоподражания делятся на следующие группы:

- 1) подражание звукам, издаваемым человеком;
- 2) подражание голосам животных;
- 3) подражание звуковым явлениям природы или звукам, которые производят неодушевленные предметы.

Наибольшей частотностью в корпусе выборки (127 ед.) отличаются слова, копирующие звуки, издаваемые человеком; группа представлена следующими примерами: *chat* «болтать», *murmur* «бормотать», *bawl* «кричать», *clap* «рукоплескать», *snap* «щелкать», *giggle* «хихикать», *hum* «напевать», *whisper* «шептать», *mumble* «бормотать», *grumble* «ворчать», *sob* «всхлипывать», *cry* «плакать», *mock* «усмехнуться», *whine* «ныть», *weep* «рыдать».

Следующая по численности (109 ед.) из выделенных нами групп – ономапопы, подражающие звукам неживой природы и звукам, производимым в результате взаимодействия человека с неодушевленными объектами. К таковым относятся: *bang* «грохот», *clatter* «стук», *clitter* «грохот», *crack* «треск», *knock* «стук», *plop* «плюх», *pop* «хлопок», *splash*

«всплеск», *swish* «шелест», *tap* «постукивание», *thump* «колотить», *whack* «лупить», *whirr* «треск». Чаще всего в текстах сказок употребляются слова *knock* «стук», *bang* «грохот», *crack* «треск» и *creak* «скрип». Примечательно, что в отличие от первой группы онома톱ов, представленной глаголами, в составе данной группы преобладают существительные. По всей видимости, малочисленность глаголов связана с тем, что неодушевленные предметы не воспринимаются как способные выполнять собственное действие.

Третья выделенная нами группа онома톱ов (39 ед.) – ономатопы, основывающиеся на подражании звукам, издаваемым животными. Она представлена в текстах как глаголами, так и существительными: *bark* «лаять», *bleat* «блеять», *growl* «рычать», *hiss* «шипеть», *hoot* «уханье», *mew* «мяукать», *purr* «урчать», *roar* «рычать» и *screech* «визжать».

Вторая группа звукоизобразительных слов в составе выборки данного исследования – звуко-символические лексемы. В отличие от звукоподражания, подразумевающего отражение фонетическими средствами звуковых свойств предметов и явлений, звуковой символизм предполагает отображение незвуковых / неакустических параметров (размер, форма, внешний вид, эмоциональное состояние и т.д.) при помощи фонетических средств языка. Так, в английском и других языках существуют определенные сочетания звуков (не равные морфемам), за которыми в языковой картине мира закреплены определенные ассоциации, – фонестемы. Рассмотрим основные фонестемы, представленные в английских сказках.

Сочетание **gr-** в начале слова часто несет значение какого-либо неприятного события, действия или признака [McCarthy, 2017: 40]. В анализируемом сборнике сказок эта фонестема представлена в следующих словах (40 ед.): *grave* «могила», *graven* «полумертвый», *grief* «горе», *gruff* «грубый», *grin* «скалить зубы», *grim* «зловещий», *gruesome* «чудовищный», *grieve* «горевать», *grip* «тиски», *grueling* «изнурительный». Есть также основание полагать, что к этой же группе нужно отнести и имя *Grumbo*. Это имя в сказке «The True History of Sir Thomas Thumb» носит злой великан, которому в тексте дана всего одна характеристика – *an ill-tempered giant* – что, в сущности, явно соотносится со значением упомянутой фонестемы.

Звуковое сочетание **cl-** может означать что-то резкое или острое, что проявляется на примере таких слов, как *cliff* «обрыв», *claws* «когти», *clutch* «клешни» / «хвататься», *clasp* «резко сжать». Общая численность группы – 13 единиц.

Сочетание **sp-** в начальной позиции имеет значение, связанное с жидкостями и сыпучими веществами. В текстах сказок это звуко-сочетание содержится в словах *spout* «плевать», *spoon* «ложка», *spill* «проливать», *sprinkle* «брызгать», *splutter* «брызгать», *speck* «песчинка», *splinters* «частицы» (19 ед.). Сюда же можно отнести слова *spry* «бодрый», *spring* «вскакивать», *spread* «растекаться» / «сеять» и *spring* «весна», происхождение которых связывают с протогерманским **springana* «извергаться».

Сочетание **wh-** зачастую предполагает движение воздуха. Данное значение в тексте фольклорного сборника содержится в 11 словах, например: *whirlwind* «вихрь», *whirlpools* «водоворот», *whisking* «взмах», *a-whirring* «взлетать».

Сочетания **-ash, -ickle, -ggle** обозначают быстрое и интенсивное действие или явление. В рассматриваемых текстах представлены следующие примеры (общее число – 18): *slash* «разрез», *dash* «бросок», *flash* «вспышка», *squash* «расплющить», *tickle* «щекотать», *goggle* «таращить», *struggle* «бороться», *draggle* «тащить», *wriggle* «извиваться».

Резюмируя все вышесказанное, можно констатировать, что в текстах английских фольклорных сказок звукоизобразительная лексика представлена широко и разнообразно как звукоподражательными, так и звуко-символическим единицами различных типов.

Список литературы

1. Прохоров А. М. Ономапея // Большой энциклопедический словарь. М.: Норинт, 2000. 1434 с.
2. McCarthy M., O`Dell F. English Vocabulary in Use. Cambridge University Press, 2017. 309 p.
3. Steel F. A. English Fairy Tales. New York: Macmillan & Co, 1918. 784 p.

Давыденкова А. А., Заболотских Е. М., Кузьмина Т. С.
Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE FANFICTION GENRE AND ITS IMPACT ON MODERN LITERATURE

В статье рассматриваются феномен фанфикшена, его структурные и семантические свойства. Описано влияние нового жанра на литературу на конкретных произведениях популярных авторов. Создан международный опрос, направленный на исследование популярности фанфикшена. Предлагается ряд советов, призванных помочь начинающим фикрайтерам создать свой фанфик. Чтобы доказать их эффективность, написан собственный фанфик, основанный на произведении "The Whisperer in Darkness" by H. P. Lovecraft.

Ключевые слова: фанфикшен, фанфики, фикрайтеры, влияние, феномен, литературный жанр.

Relevance. The phenomenon of fanfiction is on the verge of becoming a new literary genre, gaining more and more popularity each year and exerting an ever-increasing influence on the literature. There is not a single study that has fully explored the phenomenon of fanfiction, which is why our work is relevant.

The material and methodology of the study. The materials for the study are fanfics of the 21st century, as well as various academic papers on this subject. The research methodology consisted of examining and analysing information obtained from various sources, conducting a survey of people from different countries. On the basis of the received information, tips for beginner fictwriters were created, as well as our own fanfic, to prove their effectiveness.

Fanfiction – stories written about TV, film, or book characters by their fans (people who admire them), or an example of such a story [Cambridge Dictionary]. Exploration of the history of fanfiction revealed that it is hard to set a date to the origin of fanfiction. However, Fanfiction as a genre appeared way back. Folk tales, ancient myths and later Shakespeare's plays can be called fanfics because all of them were based on the stories that had been written before. What we understand as Fanfiction today started out in the 60s, following the boom of pop culture and the broadcast of iconic television shows. Nowadays Fanfiction is flourishing via the Internet and comprises one-third of all content about books on the web.

It is also essential to mention how people's attitude to Fanfiction has been changing for all this time period. People did not pay any sufficient attention to intellectual property rights up to the 20th century. Some saw fanfiction as a kind of abomination of the original text, whereas others saw it as a rendition of the original text.

We conducted an online survey which has shown the increasing of interest in fanfiction among people of different age, sex and nationality. We got more than two hundred answers from France, Turkey, Brazil, Syria, Kazakhstan, Latvia and Russia. The survey has shown that men (18%) are less interested in Fanfiction than women (82%). And the majority of the respondents (75,5%) said that they had read fanfics. Even more surprising is the fact that 31,5% of the respondents wrote fanfics! As the survey points out, the most popular today's fandoms are: films and series, books and famous people. 58,5% of the respondents are inclined to think that Fanfiction is going to become a true literary genre soon.

In order to study the peculiarities of the modern phenomenon of fanfiction, the fanfiction texts of the 21st century on popular Internet sites were analyzed. The following features were identified:

1. A specific tagging system. As the popularity and the number of fanfics was constantly increasing, it became necessary to create a particular tagging system for organizing the works on special sites. Nowadays, the system includes hundreds of tags. The Tag System made reading fanfiction highly personalized, because today it is possible for readers to choose to the minutest details of what they like and at the same time avoid undesirable or unpleasant moments for them.

2. The presence of a special preview preceding the text of the fanfiction. Due to the fact that most fanfiction is published online they have this feature: each work is preceded by a preview. It helps the readers to get up to date and allows the reader to get a brief overview of the book. A preview most often includes such information as: title, names or nicknames of creators, fandom¹, a list of the characters, rating², statistics, and a short summary. For example, after reading the previews of the fanfic "Fortunate" from

¹ **Fandom** - the name of informal subcultural communities whose members are united by a common interest or hobby – a predilection for something.

² **Rating** – an informal grading system adopted by the fanfiction community to give the reader a preliminary idea of what to expect, as well as the appropriateness of fanfiction content for certain age groups.

archiveofourown.org it can be concluded that it is based on the Harry Potter books, has no restrictions and is accessible to all ages, the main characters are Hermione Granger and Draco Malfoy, and that the work is popular and has good reviews.

3. Absence of certain textual elements in the construction of the plot. Most fanfics do not follow the classic plot scheme. Typically in the construction of fanfic, there is no exposition or setup. It happens because these two elements are borrowed from the canon, in other words, it is assumed that the reader is already familiar with the situation. For example, in the fanfic "Wait, What?" on the AO3 (nonprofit open source repository for fanfiction (fics) and other fanworks contributed by users: <https://archiveofourown.org/>) site the action begins with a dialogue between Albus Dumbledore and Lily Potter and an alternate reason for why Harry Potter gets to the Dursley family is given. This is what distinguishes fanfiction from other genres and literary phenomena, because fanfiction is in a certain dependence on the original work.

In addition to certain peculiarities in the structure of fanfiction texts, their publication and "external design," there are obviously some semantic, internal features of the genre.

1. The basis of the fanfic is an already existing work. The most important characteristic of fanfiction is using the original works. Although the amount of using canon material varies from one piece of work to another, some part of it (e.g., characters, places, parts of the plot) is nevertheless included.

2. Modification of certain canon details. Despite the fact that fanfics are based on a work that already exists, ficwriters will add something of their own. For example, they often use the so-called method of "updating" certain parts and details of canon as in work "Hearts Don't Break Around Here" where the characters are actively using smartphones and modern messengers, which is by no means typical of the canon epoch.

By comparing and contrasting the main points of the plot of fanfic «Pride and Prejudice and Zombies" by Seth Grahame-Smith with the original novel «Pride and Prejudice» written by Jane Austen a key concept of fanfiction has been established: to create a new story based on the original work by adding, removing or modifying certain parts of the original. It was filmed, and also provoked interest in the original book.

By examining the particular examples several different cases of the impact of fanfiction on modern literature have been discovered.

The first example shows how fans' desires expressed in the fanfic "Voldemort's Daughter" affected the author of the original story and even made her write «Harry Potter and The Cursed Child». Although the storyline of «Voldemort's Daughter» is different from «Cursed Child», many of the details are the same with the official Harry Potter sequel.

To show that anyone can create fanfics, we've written some tips (based on an article on the popular fanfiction.net platform) for aspiring ficwriters. And to illustrate their effectiveness, we've written our own fanfic based on Howard Lovecraft's novel Whispering in the Dark. Our story is a potential sequel to the

original story, in which the protagonist returns to the scene of the horror that happened to him to lay the groundwork for his adventure. We've published the fanfic on wattpad.com, you can read it at the link: <https://www.litres.ru/ekaterina-zabolotskih-31979453/whisperer-in-the-dark-the-sequel/>

Список литературы

1. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 04.03.2022).
2. Fortunate by Inell [Электронный ресурс] // Archive of Our Own. URL: <https://archiveofourown.org/works/2732849> (дата обращения: 04.03.2022).
3. Harry Potter and the Cursed Child [Электронный ресурс] // BookFrom.Net. URL: https://www.bookfrom.net/j-k-rowling/31378-harry_potter_and_the_cursed_child.html (дата обращения: 03.03.2022).
4. Hearts Don't Break Around Here by gxldentrio [Электронный ресурс] // Archive of Our Own. URL: <https://archiveofourown.org/works/2732849> (дата обращения: 04.03.2022).
5. Pride and Prejudice By Jane Austen [Электронный ресурс] // gutenberg.org. URL: <https://www.gutenberg.org/files/1342/1342-h/1342-h.htm> (дата обращения: 03.03.2022).
6. SETH GRAHAME-SMITH PRIDE AND PREJUDICE AND ZOMBIES [Электронный ресурс] // www.rulit.me. URL: <https://www.rulit.me/books/pride-and-prejudice-and-zombies-read-79830-1.html> (дата обращения: 03.03.2022).
7. Voldemort's Daughter [Электронный ресурс] // FanFiction.net. URL: <https://www.fanfiction.net/s/5879441/1/Voldemort-s-Daughter> (дата обращения: 03.03.2022).
8. Wait, What? by esama [Электронный ресурс] // Archive of Our Own. URL: <https://archiveofourown.org/works/1115311> (дата обращения: 02.03.2022).

Демчук И. В.

Руководитель: ст. преподаватель Черменина Е. Н.
*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В АМЕРИКАНСКОМ ТЕЛЕСЕРИАЛЕ «ONCE UPON A TIME»

В структуре любого художественного произведения, фильма или телесериала имена собственные напрямую связаны с содержанием. Исследование ономастики способствуют глубокому пониманию значения имен собственных, раскрытию авторского замысла. В телесериале «Однажды в сказке» («Once Upon a Time») имена одних и тех же персонажей в разных «мирах» имеют различную прагматику и обладают скрытым или явным лексическим значением, имеющим отсылку к сущности, характеру или происхождению героя.

Ключевые слова: ономастика, оним, имя собственное, прагматика, этимология, "Once Upon a Time".

Актуальность исследования: имена собственные играют немаловажную роль в построении образов героев и даже самого сюжета. Исследование этимологии и семантики имен собственных способствует раскрытию характеристик персонажей, а также пониманию авторского замысла и скрытых смыслов произведения.

Материалом исследования послужил американский телесериал "Once Upon a Time".

Для исследования были использованы следующие **методы**: анализ и синтез, наблюдение и метод дефиниционного анализа.

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, собственное имя (оним) (калька лат. *nomen proprium*; оним – от греч. *ὄνομα, ὄνυμα* – имя, название) – это слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект [Ярцева, 1990].

Описание и анализ имен собственных невозможны без определенной классификации, которая приводится в данной работе для более четкого разграничения явлений.

Л.М. Щетинин сформулировал классификацию имен литературных героев с учетом их стилистической роли в художественном произведении:

1. *Нейтральные*, в которых значение основы и фонетическая форма никак не отражают особенности характера и поведения героя, не имеют ассоциаций с его именем.

2. *Описательные* (характеризующие), основы которых дают прямую или косвенную характеристику их носителей.

3. *Пародийные*, имеющие ярко-выраженную эмоционально-экспрессивную окраску, обычно негативного характера.

4. *Ассоциативные*, которые своей зрительной и звуковой формой вызывают у читателя различные ассоциации, уточняющие и углубляющие характеристику персонажей [Щетинин, 1975: 42].

Имена и фамилии героев литературных произведений, как известно, играют немаловажную роль – они помогают автору полнее раскрыть характер персонажа и, соответственно, реализовать авторский замысел. Имя собственное в различных его вариантах (имя и фамилия персонажа, его окружения, топонимы и др.) выполняет в художественном произведении роль текста-свертки, за которым стоит огромное семантико-экспрессивное пространство. Его изучение позволяет заглянуть в глубинную структуру текста и понять то историко-культурное пространство, которое окружало автора.

Имена персонажей сказок в телесериале «Once Upon a Time» двойные, так как они жили какое-то время в другом мире под действием заклятия. Первое и основное имя собственное большинства персонажей – сказочное. Оно было придумано различными авторами сказок и народами много лет назад. Второе имя – выдумка создателей сериала, и оно имеет отсылку к их прошлому, сказочному бытию.

Например, имя Rumpelstiltskin произошло от нем. Rumpelstilzchen. Суффикс -chen в немецком языке обладает уменьшительно-ласкательным значением, Stille – 'тишина', 'штиль', Rummel – 'шум', 'гам'. Таким образом имя собственное Rumpelstiltskin указывает на персонажа карлика, который наводит хаос, при этом он очень скрытный и загадочный. По сюжету сказки братьев Гримм Румпельштильцхен способен создавать золото из соломы, прядя её. Этот факт нашел отражение в

имени персонажа в телесериале (Mr. Gold), так как gold переводится как 'золото'. Более того, в Сторибруке Голд – самый влиятельный и богатый человек, содержащий антикварный магазин и ломбард.

Название города Storybrook также обладает скрытым семантическим значением, так как он является «иллюзией» персонажей, не помнящих своего настоящего прошлого (story – англ. 'история').

У имен сказочных персонажей этимология прослеживается довольно четко, так как она сразу видна по самому имени собственному и часто является пародийной или описательной (Evil Queen – 'Злая Королева', Snow White – Белоснежка: 'белый' + 'снег', Prince Charming – 'Прекрасный Принц').

Однако в имена собственные «реального мира» закладывается именно скрытое значение, которое, на первый взгляд, не каждый зритель сможет распознать, следовательно, используются описательные имена собственные, обладающие скрытым лексическим смыслом (Regina Mills – Regina (лат.) 'королева' и mill – 'мельница', так как она внучка мельника; Mary Margaret Blanchard – имена Mary и Margaret представляют собой аллюзию на Божию Матерь и святую покровительницу матерей, так как Белоснежка – мать Спасительницы).

Таким образом, если имена собственные из сказочного мира просты в понимании их этимологии, то имена собственные из «реального» мира требуют детального исследования. Практически каждое имя собственное в сериале имеет скрытое семантическое значение, раскрытие которого способствует более глубокому пониманию авторского замысла.

Список литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Ярцева В.Н. М.: Сов. энцикл., 1990 [Электронный ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> (дата обращения: 07.11.2021).
2. Щетинин Л.М. Русские имена. Ростов н/Д.: Ростовский ун-т, 1975. 221 с.

Колокольчикова Н. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук. Гиляев Ю. В.

*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СДВИГИ В СОВРЕМЕННОМ УПОТРЕБЛЕНИИ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА В СТРАДАТЕЛЬНОМ ЗАЛОГЕ

В статье рассматривается использование английского глагола в форме страдательного залога в различных функциональных стилях речи с целью выявления и характеристики особенностей употребления пассивных форм в современном англоязычном дискурсе. Для исследования были отобраны тексты художественного, публицистического и официально-делового стиля. Статистическая обработка полученных данных позволила сделать вывод о том, что пассивные структуры характерны преимущественно для официально-деловых и публицистических текстов, где их использование в основном нормативно; в художественных текстах пассив встречается реже, но чаще употребляется нетипично и служит особым средством выразительности.

Ключевые слова: пассивный залог, смещение значения, функциональные стили речи, особенности употребления, современный англоязычный дискурс.

Актуальность исследования современного употребления форм английского глагола в страдательном залоге объясняется необходимостью изучить, какие изменения претерпела данная грамматическая категория, и какие тенденции в употреблении пассива наблюдаются в современном английском языке.

Материалом для исследования послужили публицистические статьи из журнала «The New Yorker» за 2021 г., экономический прогноз, опубликованный на официальном сайте правительства Великобритании в октябре 2021 г. и представляющий официально-деловой стиль, и мемуары Джона Грогана «Marley & Me: Life and Love with the World's Worst Dog», являющиеся художественным текстом. Такая подборка обусловлена необходимостью выявить закономерности и особенности употребления, связанные с принадлежностью текста к определенному функциональному стилю речи. Примеры подбирались при помощи метода сплошной выборки, а затем, в ходе контекстуального анализа, выявлялись нестандартные случаи употребления страдательного залога.

Подсчет пассивных конструкций показал: в среднем, на 100 страниц текста экономического прогноза приходится около 380 конструкций, в публицистических статьях – 268, в художественном тексте – 90.

Встретившиеся случаи было решено классифицировать, опираясь на труды Г.А. Вейхмана, в которых лингвист рассматривал современные тенденции в употреблении пассива [Вейхман, 2002: 137–156].

Вспомогательный глагол get. В тексте официально-делового документа не было обнаружено пассивных форм со вспомогательным глаголом *get*, в публицистических текстах их количество насчитывает 6 случаев, в художественном тексте – 21. Это подтверждает утверждение о том, что употребление *get* в качестве вспомогательного глагола для образования форм страдательного залога на данный момент не так широко и характерно преимущественно для устной речи [Пушнина, 2020: 65] (в частности, это могут быть реплики персонажей в художественной литературе).

В примере «You're getting distracted, John. Don't get distracted» [Grogan 2005: 109] в качестве вспомогательного глагола *get* добавляет оттенок значения высокой активности субъекта. Из этого следует, что Джон отвлекается сам, а не его отвлекают, как было бы в случае «John is being distracted».

В одной из статей вспомогательный глагол *get* употребляется с иным значением: «...Since getting elected, Hoffman has challenged the legitimacy of Biden's victory, called for election audits, and, in coordination with the Heritage Foundation, used his position to propose numerous bills making it more difficult to vote» [Mayer, 12–13]. Автор статьи негативно относится к личности Хоффмана и его избранию на пост, в этом случае глагол *get* передает авторскую неодобрительную оценку и намек на то, что политик добился должности нечестным путем, проявляя активную позицию и вмешиваясь, по мнению журналиста, в электоральный процесс. Для сравнения, в дру-

гой статье тот же глагол *elected* употребляется со вспомогательным *be* и не несет никакой негативной коннотации, так как *be* в данном случае подразумевает, что Коллинз был избран законно, с одобрения большинства: «*Collins has been elected* to the National Academy of Sciences and has been awarded the Presidential Medal of Freedom...» [Khullar: 3].

Ограничения на использование смысловых глаголов. Переходные глаголы состояния обычно не употребляются в пассиве [Вейхман, 2002: 144-145]. В тексте официально-делового документа, однако, обнаружилось некоторое количество таких случаев, например: «In particular, we discussed emerging views and evidence on the extent of any medium-term economic scarring as a result of the pandemic, and the channels through which it might be felt» [Office for Budget Responsibility: Economic and fiscal outlook]. Глагол *feel* в данном контексте является переходным, но модальный глагол *might* позволяет использовать его в форме страдательного залога.

В художественном тексте, в предложении «I thought of him out there alone for the first time in his life, in this strange environment without a single dog scent to be had anywhere» [Grogan, 2005: 31–32] писатель использует глагол состояния *to have* в форме пассива, что нетипично, но возможно благодаря употреблению глагола *had* в составе пассивного инфинитива. Еще один глагол с синонимичным значением «обладать, владеть» был использован в предложении «In that first split second, before either of us realized exactly what bad fate had befallen us, it seemed distinctly possible that our table was possessed, fleeing our family of unwashed Boca invaders, which most certainly did not belong here» [Grogan, 2005: 250–251]. Глагол *possess*, как правило, также не употребляется в форме страдательного залога, однако в данном контексте нестандартное использование страдательной формы указывает на измененную семантику глагола («завладеть, захватить»).

Возврат к употреблению форм Continuous Active. Сегодня в речи предпочтение отдается активным формам с пассивным значением, так как они значительно «облегчают» предложение, как например, в данном предложении из художественного текста: «Jenny was freaked out; her puppy was crawling with vermin» [Grogan, 2005: 45] (вместо формы Continuous Passive «her puppy was being crawled with vermin»).

В заключение, исходя из полученных при анализе данных, можно прийти к выводу, что, несмотря на общую тенденцию к сокращению употребления пассивных конструкций в англоязычной речи, для официально-делового стиля по-прежнему характерно частое использование страдательного залога. Употребление пассива здесь наиболее традиционно, а разнообразие смысловых глаголов весьма скудное; в художественном тексте наблюдается наименьшее количество пассивных конструкций, но в то же время в нем можно обнаружить большее количество нестандартных употреблений пассива. В текстах публицистического стиля страдательный залог встречается часто, но используется в основном в пределах устоявшихся норм. Примечательно, что среди публицистических текстов наибольшее количество пассивных конструкций насчитывается в статье на политическую тему.

Исследование показало, что в качестве вспомогательного глагола *get* добавляет пассивной конструкции дополнительные смысловые оттенки и отражает отношение говорящего к происходящему. Некоторые смысловые глаголы, которые обычно не употребляются в пассиве, могут быть использованы в другом значении, с модальными глаголами либо в составе пассивного инфинитива. Конструкции Continuous Passive в современном английском языке постепенно уступают место формам Continuous Active с пассивным значением.

Список литературы

1. Вейхман Г. А. Новое в грамматике современного английского языка: учеб. пособие. М.: Астрель, 2002. 544 с.
2. Пушнина И. В. К вопросу о функционировании *get*-пассива в современном английском языке // Парадигма гуманитарных знаний начала XXI века. 2020. С. 62–67.
3. Grogan J. J. Marley & Me: Life and Love with the World's Worst Dog. HarperCollins, 2005. 304 p.
4. Khullar D. The Struggle to Define Long COVID // The New Yorker [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2021/09/27/the-struggle-to-define-long-covid> (дата обращения: 23.11.2021).
5. Mayer J. The Big Money Behind the Big Lie // The New Yorker [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2021/08/09/the-big-money-behind-the-big-lie> (дата обращения: 23.11.2021).
6. Mead R. Pompeii Still Has Buried Secrets // The New Yorker [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2021/11/29/pompeii-still-has-buried-secrets> (дата обращения: 23.11.2021).
7. Office for Budget Responsibility: Economic and fiscal outlook [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/economic-and-fiscal-outlook-october-2021> (дата обращения: 04.11.2021).
8. Witt E. How Kristen Stewart Became Her Generation's Most Interesting Movie Star // The New Yorker [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2021/11/22/how-kristen-stewart-became-her-generations-most-interesting-movie-star> (дата обращения: 23.11.2021).

Крятова М. И.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Сорокина Е. А.
Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

К ВОПРОСУ О СИНОНИМИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются синонимия и синонимы, существующие в немецком языке, а также синонимический ряд. Исследуются разные классификации синонимов и их особенности, а также различные виды синонимов. В результате анализа лингвистической литературы мы пришли к выводу, что синонимы являются словами одной части речи, означающими одно и то же, но отличающиеся друг от друга оттенками лексического значения и употреблением в речи. Синонимы как в русском, так и в немецком языке - объединение слов и словосочетаний, носящих системный характер.

Ключевые слова: синоним, классификация синонимов, состав синонимического ряда, синонимический ряд, словарь синонимов.

Умение оперировать синонимами – это высокий уровень владения иностранным языком. Лексическое наполнение языка достигается путем синонимии. Чем больше мы знаем синонимов, тем выразительнее, бога-

че становится наш язык. Актуальность нашего исследования обусловлена фактом существования большого количества синонимов и необходимостью их систематизации для улучшения уровня понимания немецкой коммуникации.

Объектом нашего исследования являются синонимы немецкого языка. Предметом исследования выступают синонимические ряды и словари синонимов. Целью нашей работы является теоретический обзор понятия синонимов немецкого языка. В процессе работы мы попытаемся проанализировать существующие классификации синонимов и рассмотреть различные виды синонимов.

Наиболее распространенным определением синонимов является утверждение, что синонимы – это слова с единым или близким предметно-логическим содержанием. Однако при сравнении глаголов *gehen* – *laufen* (в значении «бежать»), можно сделать вывод, что они не являются синонимами, но и антонимами их назвать нельзя, так как они означают движение по направлению вперед.

Нам хотелось бы отметить, что синонимы обладают системным характером и имеют свои отличительные черты: синонимам противостоят антонимы *schön* – *hässlich* (красивый – безобразный); синонимы образуют синонимические ряды *Lohn*, *Gehalt*, *Honorar* (зарплата, жалование, гонорар). Кроме этого, синонимы обладают такими критериями, как «совпадение сочетаемости» и «заменяемость» в том же контексте.

Синонимы в немецком языке появляются вследствие заимствований (*sich unterhalten* – *kommunizieren*, *die Karte* – *das Ticket*), либо перехода диалектальных слов в литературный язык, например: *Metzger* – *Schlächter* – *Fleischer* (мясник) [Duden, 1964] или вследствие изменения значений слов. Часто синонимы выделяют неточно, так как сравниваются лишь отдельные значения слов, которые в большинстве случаев являются многозначными.

Синонимы отличаются оттенками значения. При определении оттенков значения слова важно принимать во внимание контекст и лексическую среду, в которых употребляется данный лексико-семантический вариант, т.е. учитывать, идет ли речь о живых или неживых предметах, о людях или животных, объективном или субъективном высказывании и т. д.

Существуют разные классификации синонимов. Например, Л.А. Новиков выделяет синонимы по двум основаниям: по степени синонимичности и по выполняемым функциям. По степени синонимичности синонимы делятся на полные и частичные. Полные синонимы абсолютно совпадают по значению и встречаются редко [Новиков, 1989: 213]. По выполняемым функциям лингвист выделяет семантические (идеографические), стилистические и семантико-стилистические синонимы.

П.А. Лекант выделяет идеографические (семантические), стилистические и стилевые синонимы [Лекант, 2007: 212]. М.И. Фомина выделяет идеографические, стилистические и стилевые синонимы [Фомина, 2001: 67].

Синонимы также подразделяются по структуре: на однокоренные и разнокоренные, которые преобладают в языке. Синонимы могут делиться

по характеру различий между ними (по оттенку значений, стилистической окраске, степени современности, сфере употребления, степени сочетаемости с разными словами, по синтаксическим особенностям, степени сложности).

Синонимы объединяются в синонимические ряды. В составе синонимического ряда выделяется главное слово – доминанта (семантически более простое слово), которая является наиболее простым словом и стилистически нейтральным. В доминанте заключено основное значение, без оттенков. Расположение синонимов в ряду синонимов обычно определяется принадлежностью слова к определенному стилю языка. Многие синонимы, особенно обозначающие черту, свойство, качество и т.п., образуют ряды синонимов, которые выражают определенную иерархическую зависимость членов ряда.

В немецкой лексикографии есть много словарей синонимов, но почти все они содержат более или менее хорошо подобранные синонимы, без примеров, которые иллюстрировали бы их значение и использование. Среди опубликованных словарей есть два типа: словари, в которых ряды синонимов смешаны с тематическими рядами (к ним относятся такие словари, как словарь К.Пельцера), и синонимические словари, где был проведен строгий отбор синонимов, но между ними не было различий (Гернер и Кемпке).

Например, в словаре К. Пельцера [Peltzer, 1959] *Bank, Stuhl, Schemel, Schulbank* и т.д. образуют тематический, но не синонимический ряд, т. е. там, где значение слова часто не совпадает; они просто сгруппированы в одну тему. Этот словарь предназначен для носителей языка и предназначен для определения общего, что характерно для синонимов этой серии. Но из них почти невозможно собрать информацию о том, в чем заключаются различия между синонимами в ряду, они просто стоят в одних и тех же тематических рядах.

Таким образом, сложность и разносторонность отношений синонимов заключается в том, что эта система временами выходит за грань ряда синонимов. Это происходит в тех случаях, когда безгранично противоположные единицы больше не являются синонимами такого смысла, какой мы понимаем. В таких случаях ряд синонимов пересекается с тематической группой.

Список литературы

1. Новиков Л.А. Лексикология // Современный русский язык (под ред. Белошапковой). М.: Высш. шк., 1989. С. 213–220.
2. Современный русский язык: учеб. / под ред. П.А. Леканта, 2007. 412 с.
3. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология: учеб. М.: Высш. шк., 2001. 415 с.
4. Duden. Verleichendes Synonymwörterbuch. Mannheim, 1964.
5. Peltzer K. Das treffende Wort. Thun; München, 1959.

Любимова Э. С.
Научный руководитель: доцент Сырина Т. А.
Московский государственный областной университет, г. Мытищи

FASHION TERMS IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. ORIGIN AND USAGE

Мир моды постоянно пополняется новыми слова и терминами, часть из которых заимствуется из английского. В статье рассматриваются особенности заимствований в сфере моды на примере русского и английского языков. Анализируется выборка терминов моды и выявляются основные грамматические модели образования модных терминов, особенности семантики и происхождения, а также пути их интеграции в процессе употребления.

Ключевые слова: заимствование, коммуникация, преобразования, мода, глобализация.

At present, the development of international cooperation is accompanied by an increasing volume of communication in various professional sectors. One of these industries is the fashion industry, whose multidimensional communication determines the interest of researchers in it.

In addition, the volume of processed information that is relevant to this industry is constantly increasing, which, leads to a complication of the structure of the fashion language, a deepening of the stylistic differentiation of texts, and a change in the public consciousness of the status of information products of the fashion industry. In this regard, the problem of translating various terms of the fashion industry is of particular relevance.

The **purpose** of the work is to study the reasons and relevance of borrowing in the field of "Fashion".

Achieving this goal involves solving the **following tasks**:

1. To trace the direction of the historical development of fashion.
2. Determine the role of foreign language terms in the name of clothing.
3. Classify groups of the most typical ways to transfer loans.

Research **methods**:

1. Descriptive method in the analysis of foreign language vocabulary.
2. The comparative method in the process of identifying common and differences in the structure of different languages.
3. Structuring the material.
4. Comprehensive analysis of journalistic and scientific literature on this subject.
5. Description and classification of the material.

The influence of society on language is diverse. The social essence of a language manifests itself in its exposure to the actions of various social factors, which are usually understood as a complex of extralinguistic conditions and prerequisites for the intra-structural and functional development of the language.

The analysis of the collected material showed that the term system of fashion actively and freely accepts various foreign-language borrowings, and a significant part of them later becomes international terms. The theoretical basis of the study was the fundamental works of well-known linguists on

lexicology and translation theory by authors I. S. Alekseeva, V. V. Vinogradov, V. N. Komissarov, and others. Works on the theory of fashion by G. Simmel, Y. S. Matosyan, K. Y. Mikhaleva were used. [Matosyan 2008:5]

In modern linguistics, there is an increasing interest in the study of certain lexical layers, in the problem of identifying the sources of new language units, in trying to adequately describe them from the standpoint of the history of their origin, development and functioning in a particular or different terminological systems, in professional and linguocultural aspects. Among the most common ways of translating neoplasms, researchers note calques, transliteration, functional replacement, as well as their combinations. According to L. S. Barkhudarov, calques "consists in the transfer of non-equivalent vocabulary of the source language by replacing its components with their direct lexical correspondences in the target language." From the field of fashion, you can cite such terms as: model – «модель», photographer – «фотограф», fashion blogger – «фэшн-блогер», accessory – «аксессуар», etc.

Among the grammatical techniques, the following can be distinguished:

1. Replacement of parts of speech: catalog shoot – «съёмка для каталогов». Shoot it is a verb "to shoot", "to photograph", but when translated into Russian, it is better to convey it with nouns.

2. Rearrangement of words in a phrase. This technique is used when there are differences in the grammatical structure of the English and Russian languages: garment piece – «деталь одежды».

3. Deployment. This technique consists in dividing the lexical unit into components, each part contains the original information. Example: beachwear – «пляжная одежда», underwear – «нижнее белье» in such examples. English compound nouns are translated into Russian by the phrase noun + adjective.

Among the lexical and lexical-semantic techniques, a combination of calculus and transliteration is distinguished. [Matosyan 2008:50]

This technique is used to translate complex nouns, for example, uniform – «униформа» (where the numeric prefix uni, meaning "one", came from Greek).

We can identify the main reasons for borrowing. These are the historical contacts of peoples; the need to nominate new subjects and concepts; the innovation of the nation in any particular field of activity; language snobbery, fashion; the economy of language resources; the authority of the source language; the historically determined increase in certain social strata that accept the new word. These are all extralinguistic reasons [Maslova, 2008: 105].

Linguistic reasons include:

1. The absence in the native language of an equivalent word: beret (Italian word), corset (Spanish term), etc.

2. The word composition: jorts (jeans + shorts) – джинсовые шорты; jeggings (jeans + leggings) – джеггинсы or джинсовые леггинсы; flatform

(flat + platform) - обувь на высокой плоской подошве; shoebooty (shoe + boot) – ботильоны с открытым носом.

3. To use a single borrowed word instead of a descriptive phrase: a small clutch bag.

4. The designation with the help of a foreign language word of some special type of objects or concepts that until then were called by a single Russian (or borrowed) word, for example, "designer" - constructor

5. The tendency to supplement expressive means, leading to the appearance of foreign-language stylistic synonyms: for example «лук» (to look) – appearance.

Classification of the origins of borrowed words:

1. By geographical name-Bermuda-short pants, got their name from Bermuda, where they were brought by the British military.

2. Proper names- a cardigan is a type of jacket. Named after an English earl Cardigan.

3. Company name-Grinders (Grinders, гриндера́) – heavy boots of the British brand Grinders

4. Sports – "baseball cap"(cap), "T-shirt", "polo" (sports shirt).

5. Human actions-Jumper (eng. "to jump") – a piece of clothing, worn over the head [Krysin, 2004: 467].

As a result of the analysis, we can say that the share of foreign-language borrowings is 40%. The largest number of terms were borrowed from French (38%), followed by the frequency of borrowings from Scottish, Australian and other languages (11% each). The main number of borrowings of fashion industry terms in the languages refers to the groups "Clothing", "Shoes" and "Accessories".

Conclusion

Some of the problems that arise when translating fashion industry terms from are universal. Such problems, in particular, are synonymy and translation of terms that have no analogues in the translation language, adequate transmission of abbreviations, incompleteness and insufficient number (rarity) of thematic dictionaries.

Therefore, the translator should take into account the peculiarities of the language system, paying attention to the correspondences and transformations.

References

1. Krysin L.P. Russian word, his own and someone else's. M.: Languages of Slavic culture, 2004. 888 p.

2. Maslova V. A. Modern trends in linguistics: a textbook for universities. M.: Akademiya, 2008. 264 p.

3. Matosyan Ya. S. The main trends in the formation and functioning of the categories of the conceptual sphere "clothing and fashion" in the Russian language of the XX–XI centuries. M.: Krasnodar, 2008. 181 p.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ СОМАТИЗМА

В данной статье производится анализ английских фразеологизмов с компонентом соматизма по структурному критерию, основываясь на классификации фразеологических единиц А.В. Кунина. Представлены три группы фразеологических оборотов и более десятка структур с соматизмами. Примеры иллюстрации структур являются результатом выборки из фразеологических словарей и тезаурусов. Сделаны выводы о самой распространенной структуре использования фразеологических единиц с компонентом соматизма.

Ключевые слова: фразеологизм, соматизм, субстантивный, адвербиальный, глагольный.

Актуальность данного исследования заключается в том, что, несмотря на многочисленные исследования фразеологизмов с компонентом соматизма, их структурные особенности остаются недостаточно изученными.

Отобранные для осуществления настоящего исследования единицы фразеологического фонда английского языка с соматическим компонентом (около 900) были проанализированы с учетом структурного критерия, составляющего основу классификации фразеологизмов, предложенной А.В. Куниным.

Первую группу этой классификации составляют номинативные фразеологические словосочетания, функциональность которых связана с именем – сложной номинацией: предметов, явлений, действий и качеств.

Первый их тип – субстантивные фразеологизмы, где основной смысловой компонент выражен существительным. Первую подгруппу субстантивных фразеологизмов представляют фразеологизмы, структурно основанные на подчинительной связи, реализуемой различными предложениями [Кунин, 1996: 94]:

1) «существительное (далее – сущ.) + of + соматизм» например, *word of mouth* – сарафанное радио [2]. Данная структура может зеркально отражаться «соматизм + of + сущ.», *bone of contention* – яблоко раздора [2];

2) «сущ.+ at + соматизм» и «соматизм+ at +сущ.». Например: *foam at the mouth* – брызгать слюной [2];

3) «прилагательное + соматизм». Например, *clever head* – умница [2];

4) структура, построенная на сочинительной связи, с союзом *and* и предлогами *to, in, for, from ... to*. Например, *to have its finger on the trigger* – держать палец на курке [2].

Следующая подгруппа номинативных фразеологических единиц, согласно классификации А.В. Кунина, включает адъективные фразеологические единицы. Они обозначают качественные характеристики предметов, выполняя синтаксическую функцию определения или именной части сказуемого. Эта группа включает две подгруппы, к первой от-

носятся компаративные, т.е. те фразеологизмы, которые обладают богатой системой средств выражения категории степени сравнения, а ко второй – некомпаративные единицы [Кунин, 1996: 95].

В ходе исследования выявлено, что некомпаративные адъективные номинативные фразеологизмы были представлены чаще. Они обнаруживают структурную организацию, образованную по моделям:

1) «прилагательное + соматизм». Например, *the private eye – частный детектив* [2];

2) «прилагательное + предлог + соматизм». Например, *wet behind the ears – молоко на губах не обсохло* [2].

Компаративные номинативные адъективные фразеологические единицы с соматизмом представлены в незначительном количестве, тремя структурными моделями:

1) «прилагательное + than + притяжательное существительное + соматизм». Например, *My wallet's going to be emptier than a banker's heart come Wednesday* [2];

2) «as + прилагательное + as + соматизм». Например, *It's as plain as the nose on your face – и ему понятно* [2];

3) «соматизм + as + прилагательное + as + суц.». Например, *a single man has a face as long as fiddle – у одинокого мужчины мрачное лицо*.

Третьей группой классификации являются адвербиальные номинативные фразеологические единицы с соматическим компонентом. Их ункциональное назначение – характеристика качества действия, выполнение синтаксической функции обстоятельства [Кунин, 1996: 97]. В данной группе представлены следующие структурные типы:

1) «соматизм + and + соматизм». Например, *fight tooth and nail – бороться изо всех сил* [2];

2) «предлог + соматизм». Например, *by heart – наизусть* [2];

3) «предлог + соматизм + предлог». Например, *in the teeth of a snow storm – в центре бури* [2];

4) «предлог + суц. + предлог + соматизм». Например, *sing at the top of one's lungs – петь во все горло* [2];

5) «суц. + предлог+ прилагательное + соматизм». Например, *a sight for sore eyes – приятное зрелище* [2].

Четвертая подгруппа номинативных фразеологических единиц представлена предложными фразеологизмами, которые скудно представлены в отобранном фактическом материале. Среди отобранных единиц можно указать лишь одну структуру «предлог + соматизм (+предлог)» [Кунин, 1996: 99]. Например, *with an eye on history – одним глазом в историю* [2].

Вторую группу классификации, предложенной А.В. Куниным, составляют номинативно-коммуникативные фразеологизмы, представленные словосочетаниями, обозначающими действия, совершаемые человеком и присущие ему состояния, – глагольные фразеологизмы, характеризующие деятельность человека [Кунин, 1996: 100].

В отобранном материале было выявлено большое количество структур для образования словосочетаний в рамках номинативно-

коммуникативных фразеологизмов, поэтому в рамках данной статьи мы не будем рассматривать все конструкции:

1) «глагол + соматизм». Например, *shake a leg* – *потопрапливаться* [2];

2) «глагол + соматизм + предлог + сущ.». Например, *keep an eye on the ball* – *следить за мячом* [2];

3) «глагол + соматизм + союз + сущ.». Например, *set one's face like a flint* – *сделать лицо невозмутимым (как кремьень)* [2];

4) в структуре «глагол + предлог + соматизм (+ соматизм)» глагол с помощью предлога соединяется: а) с существительным–соматизмом. Например, *pat on the back* – *похлопать по спине* [3]; б) существительными-соматизмами, объединенными сочинительным союзом «and». Например, *It can cost an arm and a leg* – *это будет стоить несметных денег* [2];

5) «глагол + предлог + соматизм в косвенном падеже + сущ.». Например, *to hold people at arm's length* – *держат людей на расстоянии* [2].

Третья группа, по А.В. Кунину, представлена фразеологизмами, которые называются междометиями. Их цель – выражение эмоций, желаний, указаний и воли. Эти единицы представлены глаголом в повелительном наклонении, затем идет притяжательное местоимение, и последнее место занимает соматизм. Данная структура выглядит так: «глагол + местоимение + соматизм» [Кунин, 1996: 102]. Например, *Bite your tongue!* – *Прикуси язык!* [2].

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что наиболее распространенными структурами в отобранном фактическом материале являются глагольные соматизмы, за которыми следуют субстантивные и деепричастные. Наличие большого количества глагольных единиц можно объяснить тем, что человек совершает множество действий, которые нуждаются в описании и объяснении, в то время как название предметов и явлений не так востребовано. Тем не менее, наличие всех структурных типов фразеологизмов с соматическим компонентом является в речи необходимостью.

Список литературы

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Просвещение, 1996. 381 с.

2. Cambridge English Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 20.01.22).

Одегова А. А.

Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Шипова И. А.
Московский педагогический государственный университет, Москва

ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ КАК КУЛЬТУРНЫЕ ЗНАКИ В СИСТЕМЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Статья исследует культурную составляющую, которую несут в себе числительные немецкого языка. Представлены различные подходы к именам числительным как к частям речи, дана их характеристика. Рассматривается роль числительных как куль-

турных знаков в языковом мышлении некоторых мировых культур. Предлагается классификация числительных немецкого языка в роли культурных знаков. На некоторых примерах проводится сопоставление использования числительных в немецком языке с их применением в других культурах.

Ключевые слова: немецкий язык, числительное, классификация числительных, лексикология, языковые знаки, культурные знаки.

Актуальность исследуемой проблемы связана с тем, что в современной лингвистике языковые знаки рассматриваются не только в аспекте их семантики, морфологических особенностей и грамматических функций, но и с точки зрения их роли в определенной культуре. Числительные как элемент языковой системы в немецкой культуре могут выступать как культурные знаки, анализ значения и функций которых приобретает на сегодняшний день особую значимость.

Человек всегда стремился обозначить всё, что его окружало: природу, явления, предметы, созданные своими руками, чувства и эмоции. Для этого использовались языковые знаки. Однако в большом разнообразии окружающих вещей и явлений необходимо было упорядочить всё то, что находится вокруг, посчитать или измерить это. Для осуществления данных функций и возникли числа. Однако отметим, что как эти, так и другие языковые знаки, могут быть наполнены разным содержанием в зависимости от культуры, в которой они используются. Так, они могут обозначать не только порядок при счёте или количество чего-либо, но и передавать особенности человеческих отношений, характер магических сил и многое другое. В таком случае изучение числительных с данной позиции поможет более полно и глубоко показать особенности той или иной культуры.

В качестве теоретической базы исследования использовались работы отечественных и зарубежных лингвистов, в которых числительным уделяется определенное внимание, а также электронные ресурсы.

Обратимся к вопросу определения места числительных в системе немецкого языка. Согласно трудам Л. Зюттерлина, Л.Р. Зиндера, В. Юнга и других германистов, числительные рассматриваются в статусе части речи, в то время как И.Х. Хейзе, В. Шмидт и др. придерживаются противоположной позиции. По мнению этих ученых, имена числительные не представляют собой отдельных частей речи. Мы придерживаемся точки зрения В. Адмоди и О.И. Москальской, согласно которым числительные немецкого языка представляют собой систему и, кроме того, имеют схожесть с другими частями речи, такими как прилагательное, существительное, наречие.

Принято выделять семь основных групп имён числительных при счёте, обозначении количества или порядка: количественные (*Kardinalia*, *Grundzahlwörter*), порядковые (*Ordinalia*, *Ordnungszahlwörter*), дробные (*Bruchzahlen*), родовые (*Gattungszahlen*), итеративные (*Wiederholungszahlen*, *Iterativa*), множительные (*Multiplikationszahlen*, *Vervielfältigungszahlen*, *Multiplikativa*), распределительные числительные (*Distributivzahlen*) [Карелин, 2004: 143–148].

Познакомившись с распространенными в различных культурах интерпретациями первых тринадцати чисел более глубоко, мы узнали, что, говоря об именах числительных, не стоит делать акцент лишь на числовых значениях как количественной системе. Дело в том, что человек, пытаясь понять мир и его логику, связывал между собой математическую количественность и явления жизни. Потому числа несут в себе нечто гораздо большее – хранят и передают ту или иную культурную память, свое понимание и картину мира отдельных народов. Так, число восемь в Древней Греции было одновременно и символом конца, и символом смерти. В восточных же культурах – это символ спокойствия, устойчивости и гармонии. Кроме того, лежащая восьмёрка представляет собой знак бесконечности [Benz, 2018: 104].

Работа над материалами, представленными в электронном словаре немецкого языка *DWDS*, универсальном онлайн-словаре немецкого языка *DUDEN* и в информационной онлайн-системе немецкого языка *OWID*, показала, что существует восемь основных групп числительных немецкого языка, выступающих в качестве культурных знаков:

1. числа как игральные карты: *die Zwei, die Drei, die Vier, die Fünf, die Sechs, die Sieben, die Acht, die Neun, die Zehn*;

2. числа на игровых кубиках: *die Zwei, die Drei, die Vier, die Fünf, die Sechs*;

1. числа как оценки: *die Eins, die Zwei, die Drei, die Vier, die Fünf, die Sechs*;

2. числа для выражения эмоций и чувств: *ein Gesicht wie zehn Tage Regenwetter machen* – ворчливость и уныние и др.;

3. числа для выражения временных характеристик: *da überkam ihn mit eins Angst* – им мгновенно овладел страх;

4. числа как символы единства: *sich mit jemandem eins wissen/fühlen* – мыслить с кем-либо в одном направлении, чувствовать одно и то же;

5. числа для обозначения артефактов. Артефакты – это материальные объекты искусственного происхождения, созданные руками человека и имеющие особые ассоциации в сознании носителей языка: *Ihr Outfit ist nullachtfünfzehn* - Её внешний вид скучный. Это числительное связано с названием модели пулемёта 08/15, используемой для регулярных монотонных тренировок солдат. Отметим, что здесь наблюдается переход обозначения однообразности в армейской жизни в сферу обыденности;

6. частные случаи, которые не удастся включить в ранее названные, например, *plus eins* - «я за!» и некоторые другие [Бойкова, 2020: 191–199].

Проведение сравнительного анализа имён числительных как культурных знаков немецкой и других культур позволил нам сделать вывод о том, что немецкие числительные в большинстве своём имеют значения, нехарактерные для других мировых культур. Так, число девять для азиатских народов – священное, заключающее в себе целебные свойства. [Крейдли, 2015: 196]. В немецком же языке девятка используется, например, в выражении *Ach du grüne Neune!*, передающем семантику удивления в негативном контексте. Число пять в исламе и буддизме – священное число [Крейдли, 2015: 193], а в немецком языке пятёрка

имеет значение: «закрывать глаза на мелкие неточности», «отпустить ситуацию». Пример тому выражение *5 gerade sein lassen*. Также число восемь, отражающее для многих культур мира символ бесконечности и внутреннего развития [Benz, 2018: 104], ассоциируется в немецком языке с надеванием наручников за счёт их внешнего сходства с перевёрнутой восьмёркой: - *jemandem die Acht anlegen*.

Таким образом, можно утверждать, что эти числительные действительно являются культурными знаками, передающими своеобразие немецкой картины мира, а следовательно, и немецкой культуры. Знание контекстов их употребления позволяет, в свою очередь, глубже понять, как это проявляется.

Список литературы

1. Benz O. Das Geheimnis der Zahlen / Otto Benz // Anaconda Verlag GmbH – Köln, 2018. 192 S.
2. Бойкова И.Б. Тенденции формирования молодёжного сленга в современном немецком языке / И.Б. Бойкова, Н.К. Ковальчук. Тамбов: Грамота. 2020. Т. 13. Вып. № 9. С. 191–199.
3. Карелин А. Н. Немецкий язык: Практическая грамматика: для студ. / Н.М. Наер, А.Н. Карелин, О. В. Федулова, И.А. Шипова, М.Л. Котин. М.: Прометей МПГУ, 2004. 232 с.
4. Крейдлин Г. Е. Семиотика, или Азбука общения: учеб. пособие / Г.Е. Крейдлин, М.А. Кронгауз. 8-е изд., стер. М.: Флинта, 2015. 241 с.

Саминжонова З. И.

Руководитель: ст. преподаватель Юлдашева М. Б.
Ферганский государственный университет, г. Фергана

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОДИНОЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема одиночества относится к объекту изучения социологии, философии, психологии, культурологии, педагогики, медицины и теологии, которые отражают развитие человека в целом. Каждая из этих наук анализирует феномен одиночества, исходя из исследовательских рамок своей науки, и пытается обогатить новым концептуальным аспектом. Следует отметить, что теоретическая и практическая разработка этой проблемы приобретает актуальность в рамках социальной психологии, поскольку феномен одиночества напрямую связан с межличностными отношениями между людьми. Также изучение понятия «социально-психологическое одиночество» указывает на важность полного раскрытия значения и сущности термина «одиночество».

В статье рассматривается проблема одиночества, раскрывается этимология понятий «одиночество», «уединение» «и отчуждение». Научное исследование социально-психологических особенностей семантического анализа чувства одиночества имеет серьезное значение для психологии Узбекистана. Цель статьи – выявление основных понятий, в которых внимание акцентируется на вопросах социально-психологического одиночества, а также направлений научных исследований по тематике формирования одиночества у студентов в сфере высшего образования.

Ключевые слова: уединение, одиночество, изоляция, изгнание, бинарность, отчуждение.

Актуальность исследуемой проблемы

Одной из актуальных задач, стоящих перед психологами, является тщательное изучение внутренних ощущений человека в период каранти-

на, вызванного глобальной пандемией COVID-19, изучение научно-теоретических основ выявления их причин, их применения к жизненному процессу. При этом следует учитывать внутренний мир, образование и будущее молодежи.

Изучение понятия «социально-психологическое одиночество» указывает на важность полного раскрытия значения и сущности термина «одиночество».

Материал и методика исследования

Теоретически основа этой проблемы имеет древние корни. Тема одиночества была в центре внимания каждого представителя человечества на протяжении всего периода. Об этом свидетельствуют мифы древнего мира, религиозные тексты, письменные источники богословов [3]. В древние времена преследование (изгнание) определялось как самое суровое наказание в коллективном образе жизни человечества, т. е. одиночество вывело человека на поле боя как яркое проявление декаданса и десоциализации, уводя его от близких. Эта традиция сохранилась и в наше время. Современный анализ понятия «изгнание» не всегда означает физическую изоляцию индивида от общества. В обществе также распространены методы психологической изоляции, такие как избегание общения, безразличие. По словам американского писателя Томаса Вулфа, одиночество - это универсальное состояние человеческого общества и является испытанием в жизни каждого индивидуума [4].

О. Красникова считает, что на переживание одиночества как недостатка общения в большей степени влияет представление об отношениях, чем реальное положение вещей [2, с. 8]. Интерпретация научных подходов к изучению чувства одиночества в историческом развитии мировой психологии о его природе, развитии и проявлении достаточно освещена в источниках. В частности, до сих пор существуют теоретические подходы к природе, развитию и проявлению одиночества. Каждый подход к изучению одиночества характеризуется глубоким пониманием проблемы и тщательным теоретическим анализом. Многие идеи и выводы были сделаны на основе клинических наблюдений и эмпирических исследований.

Изучение феномена одиночества обширно и безгранично. По этой причине мы сочли желательным провести наше исследование. На экспериментальном этапе репрезентация студенческой молодежи осуществлялась посредством семантического анализа С.Корчагиной, таких понятий, как «одиночество», «уединение» и «изоляция». Особенности анализа ответов респондентов на опросник семантического анализа были изучены в контексте уровней ранжирования в диапазоне от «-3» до «+3» [1].

Результаты исследования

Целью данного исследования было определение индивидуальных различий в семантическом анализе понятий «одиночество», «уединение» и «изоляция» среди студентов. В ходе исследования был разработан трехфакторный анализ роли этих понятий в жизни студентов: фактор оценки, силы и активности.

Оценочный фактор выражает отношение человека к этим понятиям, то, как это понятие воспринимается. Коэффициент мощности оценивается как степень влияния концепции на жизнь человека и глубину его опыта. Фактор активности зависит от эмоциональной сферы человека, которая определяется интенсивностью проявления в человеке.

По результатам семантического анализа понятий «одиночество» и «изоляция» все факторы показали высокую результативность у студентов первого курса, что свидетельствует об их отношении к этим понятиям с негативной оценкой, о том, как эти понятия анализируются семантически. Респонденты воспринимают одиночество как часть своей жизни. Это связано с адаптационным периодом первокурсников. Высокие показатели в оценке понятия «изоляция» у первокурсников по сравнению со студентами третьего курса обусловлены тем, что у первокурсников меньше опыта в создании межличностных отношений. Поэтому в большинстве случаев они остаются одинокими, изолированными. А третьекурсники более опытные в создании коммуникативных отношений и считают себя менее изолированными.

Показатели в отношении понятия «уединение» у студентов третьего курса выше, чем у первокурсников. Это доказывает, что они рассматривают его как ресурс творчества, он дает возможность саморефлексии, проявления личностного творческого потенциала. В этом случае личностное развитие и совершенствование личности рассматриваются как составляющие. Мы можем сказать, что в смысловом значении понятия «уединение» индивид руководствуется разумом. Напротив, низкий показатель оценочного фактора у первокурсников интерпретируется негативно. Этот фактор в семантическом анализе термина «уединение» является высоким показателем результатов первого курса, который определяет силу влияния одиночества на жизнь человека [5]. И, конечно, это также связано с человеческим опытом. Фактор активности определяется интенсивностью одиночества. Чем выше этот показатель, тем выше скорость ощущения одиночества. Низкий показатель выражает спокойствие, когда возникает это чувство. Низкий показатель по этому фактору показан у студентов третьего курса, так как они не чувствуют себя одинокими в негативном смысле.

Заключение

Следует отметить, что одиночество - это многомерное явление, присущее всем социальным системам общества, отражающее личностные и социальные аспекты. Сложность семантического анализа данного понятия определяется бинарной (двусторонней) лабильностью этого явления, т. е. индивидуальное и социальное существование человека, полное противоречий, возникает из отражения феномена одиночества. В трактовке феномена одиночества студенты опираются на смысловое значение данного явления, которое имеет этимологическое равенство. В целом позитивное одиночество ассоциируется с термином «уединение», который является результатом субъективного выражения когнитивной лингвистики.

Список литературы

1. Корчагина С. Г. Психология одиночества. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2008. 228 с. URL: <https://studylib.ru/doc/818012/korchagina-s.g.--psihologiya-odinochestva>
2. Красникова О. Одиночество. М.: Nikea, 2017. 170 с.
3. Yuldasheva M. Features of socio-psychological loneliness in student environment // ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal ISSN: 2249-7137 Vol. 10, Issue 4, April 2020 Impact Factor: SJIF = 7.13 p. 132–144. DOI: 10.5958/2249-7137.2020.00154.8
4. Yuldasheva M. Analysis of methodological approaches to the interpretation of the feeling of loneliness. Society and innovations Special Issue – 9 (2021) / ISSN 2181-1415. 50–59 p. URL: <https://inscience.uz/index.php/socinov/issue/view/19>
5. F. Yuldashev, M. Yuldasheva, F. Soliev, M. Zakirova, Kh. Ganieva, N. Djukhonova, D. Muminov. The Study Of Socio-Psychological Problem Of Loneliness. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol. 12 No.12 (2021). Pages. 2580–2590. URL: <https://turcomat.org/index.php/turkbilmomat/article/view/7886>

Хатефов К. О.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Раздорская О. В.
Курский государственный медицинский университет, г. Курск*

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается проблема овладения иностранным (английским) языком носителями языков Северного Кавказа. В процессе компаративного анализа особенностей английского и кабардино-черкесского языков исследуются существительные, местоимения, прилагательные и глаголы в сопоставляемых языках. Выявлены определённые грамматические сходства и различия. Особое внимание уделяется языковым явлениям кабардино-черкесского языка, являющимся источником ошибок у его носителей в процессе изучения английского.

Ключевые слова: билингвизм, кабардино-черкесский язык, английский язык, грамматические особенности.

Актуальность. Проблема обучения иностранному (в частности английскому) языку учащихся-билингвов является одной из актуальных в современной лингводидактике. В российской действительности каждый билингв, кроме своего родного, свободно общается и на русском языке, поэтому специалисты в области педагогики и лингводидактики рассматривают билингвизм как свободное владение двумя языками [Мосин, 2017: 754].

Системы, принадлежащие родному и иностранному языкам, с одной стороны, функционируют независимо друг от друга, а с другой стороны, они связаны между собой постоянной связью или актуальной, возникающей в момент речи [Брыксина, 2016: 19]. Поэтому возникает необходимость в проведении компаративного анализа грамматических явлений родного и иностранного языков. Нами проведено сопоставление кабардино-черкесского языка, относящегося к абхазо-адыгской семье языков (северо-западно-кавказские языки) и английского языка, относящегося англо-фризской подгруппе западной группы германской ветви индоевропейской языковой семьи.

Материалом исследования явились лексические единицы и грамматические явления анализируемых языков. Исследование проводилось с помощью **методики** сопоставительного анализа в лингвометодическом аспекте.

Результаты исследования. Известно, что в кабардино-черкесском языке у существительного имеются такие грамматические категории, как падеж, число, определённость/неопределённость. Как и в английском языке, в нём отсутствует категория грамматического рода имён существительных. Существительные подразделяются на имена, обозначающие человека и неодушевлённый предмет, и соответственно отвечают на вопросы: хэт? (кто?) и сыт? (что?). В обоих языках имеется ряд своеобразных приёмов косвенного указания пола животных. По-английски «кот» и «кошка» – соответственно he-cat и she-cat (буквально: «он-кот» и «она-кот»), по-кабардински - джэдуухъу и джэдуубз (буквально: «кот-мужчина» и «кот-женщина»). Можно выявить схожесть между категорией определённости/неопределённости в кабардино-черкесском языке и категорией детерминативности в английском языке. В кабардинском языке морфологическим показателем определённых имён существительных являются аффиксы -р и -м, чьи функции напоминают функции определённых артиклей в английском языке: например: сэ дохутыр деж сыклуащ – я пошёл к неизвестному мне доктору (английский аналог - I visited a doctor), сэ дохутырым деж сыклуащ – я пошёл к известному мне доктору (английский аналог - I visited the doctor).

Множественное число существительных в английском языке образуется с помощью окончания –s, например: a bone – bones. В кабардино-черкесском языке во множественном числе существительное приобретает суффикс -хэ: къупщхъэ – къупщхъэхэ (кость – кости) [Жилетежев, 2010: 149]. Имя числительное присоединяется к имени существительному при образовании аналога словосочетания «числительное + существительное»: Еджаклуэ – студент (единств. число), ЕджаклуитI – два студента, ЕджаклуИЩ – три студента и т.д.

В английском языке суффикс -er служит для образования существительных деятеля, причём он имеет широкие возможности образования существительных от основы любого глагола. В кабардино-черкесском языке нельзя образовать имя деятеля от любого глагола, это возможно только в некоторых случаях с помощью окончания -клуэ, используемого для образования слов, обозначающих профессии: еджэн (учиться) – еджаклуэ (ученик, студент), тхэн (писать) – тхаклуэ (писатель), егъэджэн (учить) – егъэдажклуэ (учитель).

Местоимения в кабардино-черкесском языке представлены только формами 1-го и 2-го лица единственного и множественного числа. В кабардино-черкесском языке нет местоимения «Вы». В английском языке нет местоимения «ты», местоимение *you* используется при обращении и к одному человеку, и к нескольким людям.

В обоих анализируемых языках имеются качественные и относительные прилагательные, выделяются три степени сравнения качественных прилагательных: положительная, сравнительная и превосходная.

Сравнительная степень имён прилагательных образуется в английском языке с помощью окончания –er (clever – cleverer), а в кабардино-черкесском - путём прибавления частицы –нэхъ, которая ставится перед прилагательным, например: дахэ (красивый) – нэхъ дахэ (красивее, буквально: «более красивый»). Это напоминает добавление слова more для образования сравнительной степени многосложных имён прилагательных в английском языке. Превосходная степень качественных прилагательных образуется с помощью суффиксов -щэ, -бзэ, -клей, -пс, например: дахэщэ (красивейший).

Если мы обратимся к структуре предложения, то увидим, что в английском языке имеется фиксированный порядок слов, а в кабардино-черкесском – свободный порядок слов, но в основном это «Подлежащее – дополнение - сказуемое», например: Сэ сымаджэщым соклуэ – я в больницу иду. Это может быть источником ошибок при составлении повествовательных предложений на английском языке.

Интерференция родного языка также может стать источником ошибок при построении вопросительных предложений. Как известно, для их образования в английском языке используются вспомогательные глаголы. В кабардино-черкесском языке такие глаголы отсутствуют, например: УЭ сымаджэщым УклуэРЭ? (Ты в больницу идёшь?), поэтому студенты совершают ошибку и пропускают вспомогательный глагол в высказываниях на английском: You go to the hospital?

В кабардино-черкесском языке для образования отрицательной формы глагола используется суффикс -къым, например: СЭ сымаджэщым СыклуэКЪЫМ (я в больницу не иду), СЭ сщлакъым (я не знал). У носителей кабардино-черкесского языка могут возникнуть ошибки при составлении отрицательных предложений на английском языке, так как вспомогательные глаголы с частицей *not* стоят перед смысловым глаголом.

Заключение. В условиях многонационального контингента учащихся дидактический потенциал билингвизма становится важным в обучении иностранному языку. Использование преподавателем положительного языкового опыта учащихся (т.е. сходных явлений в родном и иностранном языке) помогает предотвратить явления интерференции. Понимание сходств и различий между языками способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка студентами-билингвами.

Список литературы

1. Брыксина И.Е. Лингвометодические основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (билингвальный / бикультурный аспект) // Вестник ТГУ. 2016. № 1 (153). С. 17–26.
2. Жилетежев Х.Ч. Особенности выражения числа собственных имен существительных в кабардино-черкесском языке // Известия СОИГСИ. Школа молодых ученых. 2010. № 4. С. 148–155.
3. Мосин М.В., Водясова Л.П., Мосина Н.М., Чинаева Н.В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. № 4 (89). С. 751–754.

Шишикина Д. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Гилясов Ю. В.
*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

ФУНКЦИИ МЕТОНИМИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Рассмотрен вопрос о функциях метонимии в англоязычных художественных текстах. Определены закономерности ее реализации. Метонимия является одним из наиболее широко используемых стилистических приемов языка, поэтому описание и уточнение понятия, типов и функций метонимии, ее роли и места в современной речи по-прежнему актуально. Существующие исследования рассматривают метонимию, как правило, фокусируясь на ее референциальной и иллокутивной функциях. В данной работе мы рассматриваем метонимию в фактических реальных данных, так как количество ее функций шире, чем те, которые описываются имеющимися на сегодняшний день работами. Для расширения круга использования и адекватного употребления метонимии в повседневной жизни необходимо понимание ее функций.

Ключевые слова: метонимия, функции метонимии, стилистическое средство, метонимические отношения.

Актуальность. Описание и уточнение понятия, типов и функций метонимии, поскольку ее роль и место в современной речи по-прежнему остаются в поле зрения исследователей-лингвистов, что определяет актуальность данной темы.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужили выдержки из англоязычных текстов, принадлежащие к официально-деловому, художественному и публицистическому стилям речи. С помощью онлайн-сервиса «Рандомус» по выбору случайных чисел из 300 предложений, имеющих в своем составе метонимию, взятых из Британского национального корпуса (BNC), были отобраны 60 предложений, анализ которых проводился в последующем. Идентификация метонимии в тексте осуществлялась с помощью комбинированного подхода, разработанного И. Бернаком [Littlemore, 2015: 125].

Результаты исследования. Анализ отечественной и зарубежной литературы [Арнольд, 1986: 26; Елисеева, 2015: 86–110], а также отобранных предложений с метонимией, помог определить следующие функции метонимии: (а) референциальная (использование одного объекта для обозначения другого): в предложении «The saxophone isn't performing tonight» слово саксофон подразумевает саксофониста; (б) усиление контекстуального эффекта: в предложении «Players entered the final step. Now it can happen» исходная концепция (потенциальность) имеет – в данной ситуации – больше контекстных эффектов, чем целевая концепция (актуальность в будущем). Тем не менее, когнитивные усилия, возникающие в результате метонимического кодирования высказывания, компенсируются богатством концептуальной информации, которую оно вызывает; (в) снижение объема обработки информации слушателем, по сравнению с буквальным выражением метонимического смысла: «The hot dog left without paying» – здесь говорящий занимается словотворчеством, чтобы восполнить пробел в словарном запасе как наиболее экономичный и эффективный способ идентификации личности. «The hot dog» позволя-

ет легко идентифицировать референта в ресторане, где официанты, вероятно, ничего не знают о своих клиентах, кроме их заказов, следовательно, эта часть информации имеет для них большее значение, чем другие свойства; (г) индивидуализация объекта путем выделения какой-либо характерной черты и вынесения ее на первый план – то, какая часть от целого упоминается, определяет, на каком аспекте целого мы фокусируемся. Когда мы говорим: «We need good heads in this project», мы используем «good heads» для обозначения «intelligent people». Дело не просто в том, чтобы использовать часть (head) для обозначения целого (person), а скорее, в том, чтобы выделить конкретную характеристику, а именно интеллект, который связан с головой.

Выявленные функции метонимии не были классифицированы нами в соответствии с существующими подходами, так как это является темой для отдельного дальнейшего обсуждения.

Обсуждение. Существует два подхода к изучению метонимии: (1) когнитивный, который связан с концептуальными свойствами метонимии, с учетом взаимосвязи между языком и мышлением и (2) лингвистический, который фокусируется на участии метонимии в языке. Когнитивно-лингвистическое определение метонимии с позиции этих двух подходов выглядит следующим образом: метонимия – это когнитивный процесс, в котором один концептуальный элемент/объект (вещь, событие, свойство), являясь средством, обеспечивает мысленный доступ к другому концептуальному объекту – цели, в пределах той же рамки, предметной области или идеализированной когнитивной модели [Kövecses, 2006: 99]. Отталкиваясь от этого определения, когнитивная лингвистика считает основной функцией метонимии референцию. В свою очередь, традиционная лингвистика выделяет две основные функции метонимии: (1) лексико-семантическую (как способ организации в языке и реализации в речи одного из важнейших типов многозначности) и (2) стилистическую (создание образности, эстетически значимой структуры текста) [Томашевский, 1959: 231]. Стилистическое назначение метонимии заключается в создании индивидуальных контекстуальных смыслов, которые эстетически воздействуют на читателя. В отобранных предложениях были выделены следующие стилистические функции метонимии: (а) образное выражение целого через его часть (например, ‘head count’ для обозначения ‘people count’). Так, в предложении ‘The hired hands are here.’ словосочетание ‘hired hands’, как часть объекта, используется для обозначения рабочих как целого объекта; (б) обозначение содержимого через содержащее: ‘I’ll have a glass to celebrate’, где ‘glass’ подразумевает не просто стакан, а стакан, наполненный алкогольным напитком, в контексте данного предложения; (в) обозначение объекта через материал: ‘Jennifer was wearing leathers, having arrived as usual on her motorbike.’ В данном примере слово ‘leathers’ относит нас к одежде, которую надевают байкеры. Видно, что фактическое значение сказанного выходит далеко за рамки «вещей, сделанных из этого материала». Определяющим для понимания контекста здесь является наличие множественной формы слова; (г) обозначение объекта, участвующего в действии, через само действие:

'You can carpet the same size room for under £35'. Здесь 'carpet' обозначает действие – застилать комнату.

Перечисленный список функций не является исчерпывающим и требует дальнейшего рассмотрения. Тем не менее, становится понятно, что данные функции метонимии легко соотнести с классификацией подтипов метонимии [Radden and Kövecses, 1999: 13], которые в совокупности образуют два основных типа последней – это т.н. метонимии «Целого и Части», и «Части и Части». Также нельзя не заметить, что стилистические и когнитивные функции метонимии тесно переплетаются, что, в свою очередь, требует дальнейшего исследования метонимии в направлении когнитивной лингвистики. Таким образом, стилистические функции метонимии, взаимодействуя и суммируясь, создают сложные метонимические образы, составляя конструктивные компоненты дискурса.

Заключение. Разбор данной темы помогает в идентификации метонимии и иллюстрирует многообразие ее форм и функций, что открывает широкий спектр сфер ее использования, в связи с чем является темой для дальнейших исследований. Знание теоретических основ функционирования метонимии дает большие перспективы ее анализа в лингвистике.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: М.: Высш. шк., 1986. 295 с.
2. Елисеева В. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. СПб: СПбГУ, 2015. 232 с.
3. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. 260 с.
4. Томашевский Б.В. Стилистика и стихосложение. Л.: Учпедгиз, 1959. 525 с.
5. Littlemore J. Metonymy: Hidden shortcuts in language, thought and communication. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 242 p.
6. Panther K-U. and Thornburg L. Metonymy and Pragmatic Inferencing. Oxford: Oxford University Press, 2003. 65 p.
7. Radden G. and Kövecses Z. Towards a Theory of Metonymy. Metonymy in Language and Thought. London: Equinox, 1998. 24 p.
8. Kövecses Z. Language, Mind, and Culture. An Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2006. 400 p.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Абсалямова К. О.

*Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербурге*

THE TIME WHEN THE NOON OF YOUTH BURNS WHITEST

В данной статье рассматриваются языковые средства изображения подростков и их мироощущения в романе Трумена Капоте «Другие голоса, другие комнаты». Выявлены особенности восприятия подростком его окружения и способы преодоления неприятия мира. Представлены лингвистические особенности описания социальной обстановки автором для создания максимально реалистичной атмосферы жизни подростка, приведшей к его становлению как личности. Анализируется, как автор описывает подростковые проблемы: отсутствие родительской любви, страх быть брошенным и трудности принятия самого себя.

Ключевые слова: эпитеты, подростковый возраст, текст, взросление, мировосприятие, лингвистические средства.

Relevance. The topicality of the work consists in the eternal problem of teenagers' resistance to belong to the world they were born in. Adolescents have always been struggling to tolerate the reality, considering their agitated minds and longing to change the established norms. So it is interesting to analyse what literary devices are used by the author to depict this stage of life, its effect on teenagers' perception and mental state.

Material and methods. The source of material considered is "Other Voices, Other Rooms". The research was carried out using descriptive analysis.

The novel "Other Voices, Other Rooms" is Truman Capote's first novel published in 1948. It tells the story of thirteen-year-old Joel's search for an estranged father. In the place he arrives after his mother's passing away, the normal barrier between childhood and adulthood seems to be almost entirely absent, and that is where the protagonist is bound to come of age.

Unknowingly, Truman Capote wrote the novel autobiographical and depicted his own problems of coming of age into symbols. The major regret in his life was that his childhood was unnecessarily lonely like the main character's one. Therefore, it would be necessary to get acquainted with Truman Capote's biography. Truman Capote's novel is a great example of his inner demons being exorcised by wrapping them in the shape of words. It is known that Truman was an unwanted child. Thereby, he spent his childhood and adolescence in a state of constant tension and fear that his parents would abandon him as neither mother nor father were ever willing to be a full-time parent. During his teen years he made friends with Harper Lee. They both were shattered by loneliness. Lee was deemed too boyish for a girl, and Truman was too effeminate for a boy. His mother could not bear him being his true self which made him struggle with it throughout his adolescence as well. All the mentioned problems of coming of age were eventually embodied in Truman's first novel.

As the novel is autobiographical, it is sensible to view the 30s and the 40s of the 20th century. The setting of the novel and Capote's adolescent life is in the Deep South which is the historical area of cotton plantations and slavery. It was a rural agrarian area with the largest minority of black slaves. The lion's share of the Southerners' ancestry originates in England so they always were different to other Americans as they possessed their own values and ways of life. The culture was dominated by the ideals of female chastity, white supremacy, and benevolent paternalism. In the novel, the trucker Radcliff and those who scolded tomboyish Idabel are the epitome of the values of the Deep South. "*He had his notions of what a 'real' boy should look like, and this kid somehow offended them.*" [Capote 2004: 8] This quote depicts the reality of the time which despised Joel's and Idabel's discrepancy in appearance and conduct.

The novel itself being of the Southern Gothic genre includes the strange scenes of a hermit living at the abandoned swampy ruins of a hotel, the buried slave bell, queer lady seen in one of the windows who seems to Joel to be his own self and Skully's Landing in decay are all creepstastic, excessively eerie events that add to Southern culture.

Joel Harrison Knox is the protagonist of the story - an imaginative thirteen-year-old boy who is "*too pretty, too delicate and fair-skinned*" and whose "*girlish tenderness softens his eyes*", with a voice "*uncommonly soft*" [Capote 2004: 8]. The truth of his own grey troubled life hurts him endlessly and he lies and comes up with stories that he claims to be true. This way he tries to detach himself from the depressing reality. That is his own way to tolerate the world where his father abandons him, his mother dies and he has to live in a desolate lonesome mansion with his odd stepmother and her cousin who is constantly dwelling on the past. There he tries to figure out where his father is and imagines his better life with the absent parent whom he constructed more of fiction than of fact. Joel's misdemeanours are merely the defensive mechanisms the teenager uses to deal with the distress he experiences because of the parents' absence which results in his imagining how he is going to impress his father and others to deserve love. And always the ways to impress have included lying, making up stories and pretending to be a manly boy. That is why he makes fun of his cousins and bullies them as their family is full and their parents love them. That is how he tries to unconsciously cope with his own parents' absence. And that is the reason he lies to Zoo (the black cook in the Landing) about his surviving in a snow cave where his mother died from hunger and cold. That is why he lies about his happy days in the Landing in the letter to his old friend back in New Orleans. That helps him to escape when life is too much for him.

The themes of the novel are a boy's search for his absent father, the terror of abandonment, the distress of loneliness, the yearning to be loved, accepting one's self, and finally coming of age.

Joel Knox's staying at Skully's Landing is a symbolic journey into his subconscious where he accepts the fact his father is not the person he imagined and will never take over the fatherly role of a loving parent which means his loneliness cannot be cured but being loved is what he has always

longed for. Shortly after he realises that, he questions his identity not knowing who he actually is as he has no connection to the people around him, which makes him feel disconnected even from himself. At the end of the novel, he moves beyond all the problems he faced in his early adolescence concluding that he is he – he is Joel, he and Joel are “*the same people*” [Capote, 2004: 170].

Talking about teens’ world perception, it is important to mention the epithets Capote uses as a literary device to describe the world around Joel who is young Truman actually. Critics notice that his bravado wordplay is exuberant with a mysterious hue.

The word *lonesome* is used 11 times and *deserted* – 7 times throughout the whole novel. These are the epithets used to describe the countryside, the Landing and its surroundings: “Also, *this is lonesome country; and here in the swamp-like hollows <...>, there are luminous green logs that shine under the dark marsh water like drowned corpses; often the only movement on the landscape is winter smoke winding out the chimney of some sorry-looking farmhouse, or a wing-stiffened bird <...>, circling over the black deserted pinewoods.*” [Capote, 2004: 7]. Here words like *lonesome*, *sorry-looking* and *deserted* imply that the whole life in the Landing and surrounding areas are isolated and there is no real life, only the ghosts of the past haunting its inhabitants.

“*Now one reason is, I get lonesome: what I all the time say is, you ain't got no notion what lonesome is till you stayed a spell at the Landin.*” [Capote, 2004: 46]. Those are the words said by Zoo. Now, it is evident how one of the main themes is worded - humility, yet terror of abandonment which are not uncommon in teen years. The words *desolate* and *abandoned* are also ones of those to describe the place the teenager had to stay. All these epithets make it clear how lonely Joel feels at Skully’s Landing.

At the end of the novel, when Joel overcomes all of his problems and decides to leave the Landing for good, the author uses the following epithets: *clear*, *unafraid*, and *not hesitating*. Joel smiles and leaves his old petrified and insecure self behind. Before in the novel, there was mentioned the following philosophical digression which: “<...> *when the noon of youth burned whitest, he would turn and look, as others had, for the opening of another door.*” [Capote, 2004: 98]. It is a metaphorical expression used to describe the transitional moment of adolescence when they embark on adulthood. And this quote perfectly defines Joel’s leaving. We see that it is easier for a teenager with their sensitive soul to escape and leave the world behind as it is, which provides them with the opportunity to be simply themselves and go through their resistance as a stage of their life. It helps adolescents not suffer from the world’s abhorrence of the way they are. These struggles are depicted as the barrier adolescents overcome to become an independent and complete person.

All things considered, epithets used in the novel “Other Voices, Other Rooms” serve as the most expressive literary device to convey the atmosphere of lonesome youth. The author’s wordplay is riddled with eloquent modifiers to add to the gothic ambience of the place he describes and to the climate of abandonment the protagonist suffers from.

Литература

1. Truman Capote Other Voices, Other Rooms: Penguin Books, 2004. 192 с.

Антонова Д. Ф.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Солодкова Е. В.
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

ПРОЦЕСС САМОКАТЕГОРИЗАЦИИ В ПОРОЖДЕНИИ ЖЕНСКОГО АВТОРЕФЕРЕНТНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается процесс самокатегоризации и приводится его анализ на примере женского автореферентного дискурса, в котором говорящие сами выступают референтами. Автореферентный дискурс делится нами на два типа: дискурсы-стимулы и дискурсы-реакции: в первых говорящие сообщают информацию о своей личности по собственной инициативе, вторые возникают как ответ на интерес к личности говорящих со стороны общества.

Ключевые слова: референция, автореферентный дискурс, самокатегоризация, дискурс-стимул, дискурс-реакция.

В процессе взаимодействия с окружающим миром человеку свойственно анализировать получаемую информацию, упорядочивать свой опыт, делить его на концепты и категории. Так, на основе опыта, связанного с когнитивной деятельностью, человек формирует собственную картину мира. Процессы формирования концептов и категорий, называемые концептуализацией и категоризацией, являются результатом познавательной деятельности человека, а сформированные в результате концепты и категории влияют на восприятие человеком действительности и отражаются в создаваемом им дискурсе [Кубрякова, 1992].

Рассматривая дискурс, можно выделить такое его свойство, как референция, т. е. указание в процессе речи на элемент действительности. В работе рассматривается особый вид дискурса – автореферентный, при котором объектом референции выступает сам говорящий [Солодкова, 2011: 45–46]. В таком типе дискурса главная роль отводится личности автора.

Актуальность работы состоит в возможности изучения особенностей, специфики автореферентного дискурса и определении влияния женской самоидентификации на женский автореферентный дискурс.

Материалом для исследования послужили интервью с британской певицей Викторией Бэкхем и материал с веб-сайта вопросов и ответов Quora.com.

В исследовании используются: метод концептуального анализа, интерпретативный метод.

Результаты исследования. Под автореферентным дискурсом можно понимать «рассказ о самом себе как о главном дискурсивном референте» [Солодкова, 2011: 105]. В таком дискурсе говорящий не просто сообщает о внешних событиях и ситуациях, которые каким-то образом с ним связаны, а раскрывает собственную личность.

Язык создаваемого женщинами дискурса отражает их индивидуальный опыт, что является основой для моделирования их картины мира. Результатом этого познавательного процесса становится разделение, систематизация знаний и опыта на категории – категоризация.

Процесс категоризации, при котором человек соотносит себя с определенными группами, классами на основании того, что обладает теми же характеристиками и свойствами, что и остальные члены группы, является процессом самокатегоризации [Солодкова, Тюрнева, 2019]. Он рассматривается нами на примерах женских автореферентных дискурсов, взятых из интервью и интернет-блога. Это высказывания, раскрывающие идентичность женщин, их восприятие самих себя, соотнесение себя с гендерной идентичностью, с выполняемыми ими социальными ролями. При анализе примеры дискурсов можно разделить на два типа в зависимости от того, что стало мотивацией их появления.

Так, автореферентный дискурс, который создается женщиной по ее инициативе и мотивирован ее собственным желанием анализа своей личности, можно отнести к типу дискурсов-стимулов. Ко второму типу относится дискурс, который был создан женщиной не по собственной инициативе, а в качестве реакции на интерес к ее личности другого лица или общества. Такой тип выделяется в группу дискурсов-реакций.

Рассмотрим пример дискурса-стимула: один из пользователей сайта вопросов и ответов Quora.com предлагает обсуждение следующего вопроса: «What do you think of life?», и одна из пользовательниц рассказывает о своем видении жизни:

«I am more of an optimist. I believe you get out of life what you put into it. I am a hard worker, I try to be nice to people. I was very lucky in the choice of my husband. I picked someone I thought would be the opposite of my father. <...> Both my husband and I are retired now. We keep busy with many things. We socialize, but not to excess. We don't drink a lot. So, I want to say you have to keep plugging away and find pleasure in the small things. I do believe in compromise and "moderation in all things". Life can be a great ride. But, you have to pay your dues along the way...» [Quora].

При описании своей личности женщина собирает вокруг референта «I» различные характеристики своей идентичности и выполняемые ею социальные роли: «an optimist», «a hard worker», «try to be nice to people», «retired», «socialize».

Сразу в первом предложении говорящая указывает на такую свою черту, как оптимистичность. Говорящая считает важным сообщить об этой характеристике своей личности прежде всех остальных – так мы понимаем, что положительное отношение к жизни – это основа ее идентичности. Она оптимистична, она возлагает ответственность за свою жизнь только на себя («I believe you get out of life what you put into it»), и все, о чем женщина сообщает дальше, видится ей как результат такого самоопределения.

Далее женщина указывает на еще одну категорию – «retired person» («both my husband and I are retired now»). При этом говорящая отмечает, что, будучи на пенсии, она продолжает вести активную жизнь и много общаться – «we keep busy with many things», «we socialize» – таким образом она отмечает, что такие представления, как неактивность и уменьшение социальных контактов, которые свойственны категории «retired person», ее не определяют.

На свою социальную роль жены говорящая указывает с помощью референтов «husband» и «a wonderful man for me». Помимо этого, в части сообщения, где речь идет о браке, женщина заменяет референт «I» (который она использует на протяжении всего своего сообщения) на референт «we». Так, говорящая отмечает семейную идентичность как важную часть своей гендерной идентичности, но при этом не отводит ей центральное, определяющее положение. Рассмотрим пример второго выделенного нами типа дискурса – дискурса-реакции, который представляет собой высказывания женщины, являющейся публичной фигурой; обществу (зрителям и читателям) уже известны некоторые факты ее жизни и личности.

В одном из интервью с Викторией Бекхэм журналист спрашивает женщину, как ей удается сохранять баланс между семьей и карьерой:

«I'm very lucky that I have such a great support system around me, but it is a juggling act when you've got a lot of children, and you're busy at work, and you've got a husband, so, it is a juggling act. I think that being a mom is the most important job in the world. You know, what I do professionally – I take it very, very seriously but there is nothing more serious than having children and trying to bring up. I tried to be the best mom, I tried to be the best wife, I tried to be the best professional – some balance is always a tricky thing with work and family...» [V. Beckham].

Виктория Бекхэм говорит о сочетании нескольких своих социальных ролей: матери, жены, профессионала на работе. Она называет их взаимодействие «a juggling act», указывая на то, что все эти роли для нее, как женщины, очень важны. На их равнозначность для идентичности женщины указывает также употребление «I tried to be the best...» рядом с каждой из указанных ролей. Однако семейная идентичность выделяется Викторией Бекхэм как более приоритетная (в сравнении с профессиональной): «I think that being a mom is the most important job in the world».

Заключение. Разделение примеров на дискурс-стимул и дискурс-реакцию отражает особенности создаваемого женщинами дискурса: в первом случае инициатива исходит от женщины: она сама решает, какая информация о ней является первостепенной и на что она хочет обратить внимание. Во втором случае женщина отвечает на вопросы, которые определены и поставлены специально для нее другим человеком, что влияет на темы, которые она затрагивает в своем дискурсе.

Итак, опираясь на проведенный анализ примеров женского автореферентного дискурса, можно сказать, что женщины упоминают различные выполняемые ими социальные роли, их мнения и оценки себя и окружающих их людей для отражения их самоидентификации. Основываясь на анализе используемых героинями слов и выражений, можно сделать выводы об их социальном положении, образе жизни, отношении к миру и о том, как их опыт и образ жизни, ожидания общества и гендерная идентификация влияют на их самоопределение и процесс самокатегоризации.

Список литературы

1. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем // Язык и структуры представления знаний. М., 1992. С. 4–39.
2. Солодкова Е.В. Женский автореферентный дискурс в английском языке. 2011. 204 с.
3. Солодкова Е.В., Тюрнева Т.В. Дискурсивный процесс самокатегоризации: его когнитивная сущность // Известия ВГПУ. 2019. № 9 (142). С. 139–143.
4. Quora. URL: <https://www.quora.com/> (дата обращения: 24.03.2022).
5. V. Beckham «Victoria Beckham's Secret to Balancing it All | Face to Face». URL: <https://www.youtube.com/> (дата обращения: 24.03.2022).

Ардашева Е. Д.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Фомина Т. Н.
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНСТРУКЦИИ «ДАТЕЛЬНЫЙ САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ» В БИБЛЕЙСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ЕВАНГЕЛИЯ ОТ МАТФЕЯ» И ЕГО ПЕРЕВОДА НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК)

В статье речь идет об определении функционирования конструкции «дательный самостоятельный» и сопоставлении его эквивалентов в русском и испанском языках. Исследователями выделяются две основные функции оборота: синтаксическая (подчинение предикативных частей при несовпадении субъектов) и коммуникативная (передача фонового события). В ходе сопоставительного анализа переводов в русском и испанском языках были выявлены основные соответствия дательного самостоятельного, которые сохранили данное функционирование. В русском языке эквивалентом являются придаточные обстоятельственные предложения. В испанском языке конструкции соответствуют герундиальный, причастный и инфинитивный абсолютные обороты, а также сложносочиненные предложения в двух временах: Pretérito indefinido (простое прошедшее) и Pretérito imperfecto (простое незавершенное).

Ключевые слова: «дательный самостоятельный», функционирование конструкции, перевод, русский язык, испанский язык, сопоставительный анализ.

Библия является беспрецедентным культурно-религиозным явлением для христианских народов. Она оказала огромное влияние на языковое сознание разных народов мира. Религиозный дискурс в последнее время изучается весьма активно. Библейские рецепции обнаруживаются во многих направлениях. Однако область грамматики и синтаксиса остается на сегодняшний день малоизученной. Вопрос о функционировании конструкции «дательный самостоятельный» возникает в связи с влиянием греческого языка на формировавшийся литературный язык разных народов.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью детального изучения классических переводов Евангелия, сопоставления текстов на испанском и русском языках. Подобный анализ позволяет расширить, углубить и систематизировать существующие знания об этой группе текстов, дать представление о способах построения этих речевых произведений в испанском и русском языках.

Цель работы – определить функционирование конструкции «дательный самостоятельный» в тексте «Евангелия от Матфея» и соответствующих ей оборотов в переводе на испанский и русский язык.

Для решения данной проблемы применялись следующие методы исследования: количественный анализ, систематизация, методы описательного, сопоставительного, а также переводческого анализа. Материалом исследования послужило «Евангелие от Матфея» и его перевод на испанский язык.

Вопрос о происхождении данной конструкции достаточно изучен. Буслаев Ф.И. в «Исторической грамматике» отмечает, что наш дательный самостоятельный соответствует греческому родительному самостоятельному [Буслаев, 1959: 466]. Однако исследователи отмечают и некоторые отклонения от канонического употребления. Белоруссов И. говорит о том, что дательный самостоятельный падеж не имеет полного соответствия с греческим. Везде греческий родительный самостоятельный заменяется дательным, но не всегда дательному самостоятельному соответствует родительный. Церковнославянский язык очень свободно пользовался данной конструкцией, «не обращая внимания на то, стоит ли в греческом тексте родительный самостоятельный, или какое-либо другое соответствующее выражение» [Белоруссов И., 1899: 3].

Что касается функционирования конструкции, то выделяются основные функции на двух уровнях. Первый уровень – синтаксический. Дательный самостоятельный выражал подчинение одной предикативной единицы другой, которое происходило при условии несовпадения субъектов конструкции и главного предложения. Важным условием употребления дательного самостоятельного было отсутствие какого-либо союза. Второй уровень – коммуникативный. Оборот выражал фоновый статус сообщаемой информации в отличие от выделяемой, акцентируемой информации [Шарихина М.Г., 2015].

В русском языке «дательный самостоятельный» употреблялся вместо обстоятельственных придаточных предложений времени, причины, условия и уступки. В испанском языке обнаруживаются эквиваленты, выраженные различными способами. В данной статье мы рассмотрим несколько наиболее часто встречающихся.

Итак, можем выделить следующую группу: абсолютный герундиальный, причастный и инфинитивный обороты. Особенностью этих соответствий является наличие собственного субъекта действия, отличающегося от субъекта главного предложения, что невозможно в русском языке. Так, например, русским эквивалентом герундия является деепричастие, но наш деепричастный оборот может зависеть только от подлежащего главного предложения. Рассмотрим один пример с герундиальным оборотом:

Y pensando él en esto, he aquí un ángel del Señor le apareció en sueños y le dijo...

Но когда он помыслил это, – се, Ангел Господень явился ему во сне и сказал... (Гл. I, п. 20)

Сїѧ же ѣмѡ помыслившѹ, се, ѧггѡл гдѣнь во снѣ явнѣсѧ ѣмѹ, глагола:

Абсолютный герундиальный оборот выражает значение обстоятельства времени. Герундий *pensando* (от глагола *pensar* – думать) зависит от местоимения *él* и не относится к подлежащему главного предложения *un ángel*.

Следующий способ – сложноподчиненные предложения. В данном тексте были зафиксированы придаточные предложения только в двух временах: Pretérito indefinido (простое прошедшее) и Pretérito imperfecto (простое незавершенное).

Простое прошедшее время в испанском языке выражает законченность действия. В русском языке данное значение выражается посредством глагола совершенного вида:

Quando descendió Jesús del monte, le suguí mucha gente...

Когда же сошел Он с горы, за Ним последовало множество народа... (Гл.VIII, п.1)

Ушѣдшѹ же ѣмѹ съ горы, къслѣдѹ ѣгѹ ѡдѣхѹ народѹ мнѡзѹ.

Простое незаконченное время выражает продолжительное несовершенное действие в прошлом. В русском языке это значение передается глаголом несовершенного вида:

Mientras él les decía estas cosas, vino un hombre y se postró ante él...

Когда Он говорил им сие, подошел к Нему некоторый начальник... (Гл.IX, п.18)

Сѣѹ ѣмѹ глѹщѹ къ нѣмѹ, сѣ, кнѣзь нѣкѣй прѣшѣдѹ клѡнѡшесѹ ѣмѹ,

В данных примерах также наблюдается закономерность использования союзов *cuando* (когда) и *mientras* (в то время как). Первый предпочтительно используется с простым завершённым временем, а второй с незавершённым. Эти союзы являются синонимичными, но второй имеет дополнительный оттенок значения продолжительности. Отсюда приходим к выводу, что действие в придаточных предложениях в Pretérito imperfecto происходит параллельно с действием главной части предложения, что полностью соответствует коммуникативной функции изображения фонового события.

Таким образом, в ходе работы были рассмотрены вопросы о происхождении и употреблении конструкции «дательный самостоятельный», а также выявлены основные его функции. На основе проведенного сопоставительного анализа испанских и русских соответствий можем сделать вывод, что эквиваленты конструкции в современном испанском и русском выражены по-разному, но все они полностью передали и сохранили синтаксическую функцию. Функция коммуникативного уровня передана частично. Цель работы была достигнута. Было доказано, что, несмотря на то что «дательный самостоятельный» исчез из употребления, его функции в библейском дискурсе передаются посредством различных способов современного языка.

Список литературы

1. Evangelio de Mateo. URL: <https://bibleonline.ru/bible/spa/mat/> (дата обращения: 24.10.2021).
2. Арутюнова Н. Д. Трудности перевода с испанского языка на русский. М.: Высш. шк., 2004. 110 с.

3. Белоруссов И. Дательный самостоятельный падеж в памятниках церковнославянской и древнерусской письменности. Варшава, 1899. 77 с.
4. Буславев Ф. И. Историческая грамматика: в 2 ч. Ч. 2. Синтаксис. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1959.
5. Евангелие от Матфея на греческом, церковнославянском, латинском и русском языках с историко-текстологическими приложениями. М.: ГНОЗИС, 1993. 232 с.
6. Шарихина М. Г. Функционирование оборота «дательный самостоятельный» в славянском переводе «Жития св. Николая Мирликийского» (на материале русских списков) // ИЛИ РАН, СПб. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-oborota-datelnyy-samostoyatelnyy-v-slavyanskom-perevode-zhitiya-svt-nikolaya-mirlikiyskogo-na-materiale-russkih> (дата обращения: 23.11.2021).

Вихляева К. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, профессор Харьковская А. А.
*Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева, г. Самара*

АВТОРСКАЯ РЕМАРКА КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ КОМИЗМА В ДРАМАТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

В статье исследуются функциональные возможности авторской ремарки при создании комического эффекта. В рамках данного исследования фокус внимания сосредоточен на процессах взаимодействия внутри пары «ремарка-диалог». Обоснована необходимость исследования драматургического текста именно через призму данной корреляции. Опираясь на драматургические тексты современных авторов, проиллюстрирована высокая степень участия авторского комментария в процессе создания комического эффекта посредством удвоения лексических единиц, синтаксического параллелизма и реализации принципа несоответствия.

Ключевые слова: драматургический дискурс, авторская ремарка, комический эффект, принцип несоответствия, принцип обманутого ожидания.

В настоящее время существует широкий спектр научных трудов, освещающих роль авторской ремарки в драматургическом произведении. Однако зачастую при работе с драматургическими текстами авторский комментарий оказывается вне фокуса внимания исследователей, что негативно сказывается на восприятии авторского замысла, который не может быть полноценно интерпретирован без учета авторской ремарки. Тем не менее, во второй половине XX в. намечается тенденция к проведению более комплексного анализа текстов драмы, который подразумевает взаимодействие основного текста пьесы с авторской ремаркой.

Одним из пионеров данного подхода становится Дж. Л. Остин, который поместил в фокус внимания невербальную составляющую высказывания, а именно жесты, тон и голосовую модуляцию [Austin, 1962: 34–37], тем самым наделив авторский комментарий статусом смыслообразующего элемента драматургического текста. Также данный подход поддерживает исследователь Л.Г. Тютелова: «Существенные диалогические отношения автора – героя – читателя в драме указывают на то, что паратекст перестает играть роль служебного текста и только по традиции сохраняет свое название» [Тютелова, 2012: 22].

В связи с данной трансформацией исследовательского метода нам представляется возможным рассмотреть смыслообразующие возможности авторской ремарки при создании комического эффекта. В настоящий момент лишь небольшое количество научных работ касается роли авторской ремарки в комическом тексте. Однако данная проблема не теряет своей актуальности, поскольку современные драматурги изобретают новые способы создания комического эффекта, активно применяя именно авторский комментарий при создании сюжета пьесы.

В качестве материала исследования нами были выбраны пьесы (2012, 2016 гг.) современных драматургов Генри Шилдса, Джонатана Сейера и Генри Льюиса, работающих в тандеме. Интересно отметить, что комический эффект драматурги выстраивают именно за счет механизмов взаимодействия авторского комментария и диалоговой части пьесы.

Одним из наиболее любопытных механизмов становится удвоение некоторых лексем, которые были зафиксированы в репликах персонажей и в соотносимых с нею ремарках. За счет подобного удвоения возникает ситуация абсурда, поскольку реципиент вполне способен понимать информацию с первого раза и не нуждается в многократном ее повторении и устами персонажа, и «голосом» автора. Именно абсурдность удвоения становится причиной смеховой реакции реципиента.

Обратимся к пьесе “The Comedy About a Bank Robbery” (Г. Льюис, Г. Шилдс и Дж. Сейер), которая изобилует авторскими приемами создания комического эффекта:

COOPER: First he was arrested for armed robbery but since then there have been other charges brought against him!

WARDEN: With conviction?

COOPER: (*spoken with conviction*) But since then there have been other charges brought against him! [Lewis H., Sayer J., Shields H., 2016: 15].

Использование синтаксического параллелизма, который мы можем отметить в тексте ремарок, также создает смыслообразующую канву, которая за счет своей однородности и, соответственно, абсурдности усиливает комичность сюжетной линии:

• Lights up on the Superintendent in the same uniform but with an even larger moustache and even more badges. He is even more angry than the Captain.

• Lights up on the Commissioner in the same uniform but with an even larger moustache and even more badges. He is even more angry than the Superintendent [Lewis H, Sayer J, Shields H., 2016: 43–44].

Важно отметить, что в основе комического эффекта зачастую лежит принцип несоответствия, который мастерски реализуется драматургами, конструирующими в диалоговой части определенный сценарий, который полностью противоречит тому, что происходит на сцене и описывается средствами авторской ремарки. Таким образом, несоответствие обнаруживает себя в рамках корреляции «действие, происходящее на сцене, определяемое комментарием автора – действие которое должно происходить, согласно репликам героев пьесы».

• *The door suddenly bursts open revealing Max, Trevor, Annie and two members of Stage Crew who have all be attempting to open it. They all quickly run off* [Lewis H., Sayer J., Shields H., 2016: 41].

• *He sits on the chaise longue and discovers a ledger under the cushions. In confusion he moves it under the chaise longue* [Lewis H., Sayer J., Shields H., 2016: 44].

Итак, обратив внимание на стратегии создания комического эффекта, предложенные современными драматургами, мы можем говорить о необходимости комплексного подхода в исследовании драматургического текста, поскольку именно текст авторского комментария способствует наиболее полному пониманию оригинального замысла. Более того, реализация юмора, заложенного в тексте пьесы, также зависит от авторской ремарки, поскольку именно взаимодействие диалоговой части пьесы и комментария автора, осуществляемое посредством удвоения лексических единиц, синтаксического параллелизма и реализации принципа несоответствия, позволяет раскрыть комичность того или иного эпизода.

Список литературы

1. Тютелова Л.Г. Поэтика субъектной сферы русской драмы XIX века: от драматургии романтиков к драматургии А.П. Чехова: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Самара, 2012. 43 с.
2. Austin J.L. How to do things with words. Oxford, 1962. 213 p.
3. Lewis H., Sayer J., Shields H. The Comedy About a Bank Robbery. Bloomsbury. London, 2016. 114 p.
4. Lewis H., Sayer J., Shields H. The Play that Goes Wrong. Bloomsbury. London, 2012. 82 p.

Волкова К. Д., Косарева Д. А.
Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербурге*

PROBLEM OF RACIAL DISCRIMINATION IN THE WORKS THE OF AMERICAN AUTHORS

В мире существует множество глобальных проблем, с которыми человечеству пришлось столкнуться. Это и природные катаклизмы, и проблемы социального уровня, затрагивающие все государства. Одной из самых острых социальных тем в мире на данный момент является проблема расовой дискриминации, при которой происходит ущемление прав одной расы по сравнению с другой. Однако, несмотря на то что каждая из рас имеет свои отличительные особенности, мы все живем в одном мире, который становится лишь богаче, полнее и насыщеннее, благодаря таким различиям. Сегрегация по расовому признаку недопустима, ведь каждому человеку от природы дано право на свободу выбора и самостоятельное распоряжение собственной судьбой.

В данной статье речь идет о том, как тема расизма нашла отражение в литературе, а именно в произведениях американских авторов.

Ключевые слова: рабство, проблема расовой дискриминации, отношение авторов к расизму, история, особенности языка авторов.

Relevance. In the novels that we have considered, the authors raise the theme of racism in various periods of the US history, starting from the 1850s. Even nowadays, despite the fact that a lot of time has passed since the writing of the works, this topic is relevant, as there are manifestations of the dark-skinned population's oppression, which result in large-scale protests, such as Black Lives Matter.

Material and methods. The material of the study was 3 novels by American authors, the actions of the works affect various periods of the USA history (H. Beecher Stowe "Uncle Tom's Cabin", H. Lee "To Kill a Mockingbird", M. Mitchell "Gone with the Wind")

The analysis of these works was carried out in order to identify the attitude of the authors and society of that time towards people of a different race (African Americans)

Since population on the Earth is divided into 4 races and each of them has its own peculiarities, it seems absolutely normal and natural that we all are not identical. However, even in this day and age there are those who do not accept men of another race. As for times past, it is difficult to imagine humiliation that people with dark skin had to bear. The theme of racial discrimination is reflected in works of many American authors. African-Americans had been exploited as slaves for a long time in the USA until they were declared to be free in the result of the Civil War. Nevertheless, declaration does not mean pursuant to it, and relationship to African-Americans used to be under the influence of stereotypes for a long time even after the War. Every author who touched on the theme of discrimination not only added something new to the cultural heritage and revealed the ugly and degrading manifestation of racism but also made a contribution in changing attitudes towards racial discrimination and in putting an end to this shameful phenomenon.

An American writer and philanthropist who stigmatized racial discrimination and showed its horrible features is Harriet Beecher Stowe, the author of an anti-slavery novel "Uncle Tom's Cabin". She lived before the Civil War and could see all the brutality and unfairness of slavery. The novel emphasizes the national diapason of slavery - a kind of confrontation between the North and the South.

"Uncle Tom's Cabin" is set in the early 1850s in the USA. Reading the book, we can plunge into the atmosphere of the US before the Civil War. The main peculiarity of the society of that time was inhuman relationship to slaves. In her novel Harriet Beecher Stowe shows us how terrible conditions in which Negroes had to live were. Black characters' replica can prove this statement: "*But I have been kicked and cuffed and sworn at, and at the best only let alone; and what do I owe?*" [Stowe, 1995: 19], "*He [the master] says he'll bring me down and humble me, and he puts me to just the hardest, meanest and dirtiest work, on purpose!*" [Stowe, 1995: 18]. Moreover, the novel is full of white masters' thoughts which reflect their opinions about slaves really accurately: "*O yes! a machine for saving work, is it? He'd invent that, I'll be bound; let a nigger alone for that, any time. They are all labor-saving machines themselves, every one of 'em. No, he shall tramp!*" [Stowe, 1995: 15]. Slaves'

lives were completely in hands of whites and the last ones had the ability even to separate a husband and his wife, children and their parents. Regrettably, it happened incessantly. For example, there is a conversation between a Negro-mother and a master who was going to buy only her child.

- *Buy me too, Mas'r, for de dear Lord's sake!—buy me,—I shall die if you don't!*

- *You'll die if I do, that's the kink of it,- said Haley,—no! - And he turned on his heel* [Stowe, 1995: 120].

These harsh conditions, inhuman, cruel relationship and a total lack of liberty made slaves escape from their masters and, unfortunately, even commit a suicide which is also shown in the novel. *“Lucy,” said the trader, “your child's gone; you may as well know it first as last. You see, I know'd you couldn't take him down south; and I got a chance to sell him to a first-rate family, that'll raise him better than you can”* [Stowe, 1995: 128]. *Something black passed quickly by him to the side of the boat, and he heard a splash in the water* [Stowe, 1995: 131].

Another work that tackles such an acute problem as racial discrimination in the USA is the novel “Gone with the Wind” written by Margaret Mitchell who shows us an extremely opposite situation.

From the novel we can understand that slavery used to be one of the usual things taken for granted. Planters loved their lifestyle when they did not have to work physically themselves as all the household chores were done by slaves, they *“used their leisure for thinking, not doing, for spinning brightly colored dreams that had in them no touch of reality”* [Mitchell, 2010: 26]. According to the book, Negroes had also a happy life. They loved their masters who, in return, appreciated their bondmen and trusted them. They cared about their slaves and did not punish them very strictly. There were those of them whose *“voice never raised in command to a servant”* [Mitchell, 2010: 39]. Sometimes African-Americans had better conditions than white humans contemptuously called *“white trash”* did and appreciated their status. *“By contrast with his own [white trash] miserable existence, they [Negroes] were well-fed, well-clothed and looked after in sickness and old age. They were proud of the good names of their owners and, for the most part, proud to belong to people who were quality, while he was despised by all”* [Mitchell, 2010: 49]. Despite the fact that dark-skinned men were the property of the planters they belonged to, they could be friends and even members of the family. For instance, twins Tarleton had their own Negro Jeems who *“was their body servant and, like the dogs, accompanied them everywhere”* and *“had been their childhood playmate and had been given to the twins for their own on their tenth birthday”* [Mitchell, 2010: 10]. Even after the Reconstruction and liberation some of dark-skinned men stayed with their owners and continued helping them because *“there were qualities of loyalty and tirelessness and love in them that no strain could break, no money could buy [...] And even now, with the Freedmen's Bureau promising all manner of wonders, they still stuck with their white folks and worked much harder than they ever worked in slave times”* [Mitchell, 2010: 672].

In a different way the theme of racial discrimination was unveiled in the novel "To Kill a Mockingbird" created by an American she-writer Harper Lee. The events of the novel are based on a true story that happened to the author when she was ten years old which makes the novel very realistic. One of the main themes of the book is African-Americans' discrimination in the USA during the Great Depression. So few years pasted from the Civil War and Negroes' so-called liberty and a lot of white men continued to despise and humiliate dark-skinned humans. Locals of the town where the events of the book happened disparagingly called African-Americans "niggers" and were sure that people with another colour of skin were silly and paltry creatures, they said: "*Nigger always comes out in 'em*" [Ли, 2013: 429]. The story is told by a little girl called Scout whose father Atticus was a lawyer. Once he took matters to defend a Negro whose name was Tom Robinson. Although Tom was innocent, his colour of skin was his sentence as even "*reasonable people go stark raving mad when anything involving a Negro comes up*" [Ли, 2013: 162]. For the locals it was unacceptable and absolutely unusual to support and protect Negroes because it would equate them with white people. Dark-skinned men who had been slaves for centuries were considered to be such even at that time. Those who had another opinion about African-Americans became walking targets to laugh at. Atticus Finch was a defender of Tom Robinson and almost every person in Monroeville condemned him and he was insultingly called "*a nigger-lover*". Furthermore, not only Atticus himself, but also his children had to bear humiliation. Their classmates bullied them, neighbors shouted at them and even their cousin said: "*now he's [Atticus] turned out a nigger-lover we'll never be able to walk the streets of Maycomb agin*" and "*he's ruinin' the family, that's what he's doin'*" [Ли, 2013: 151]. People thought that defending a Negro was a real shame and were sure it was against rules so when Tom was killed it did not surprise or sympathy anybody. "*To Maycomb, Tom's death was typical. Typical of a nigger to cut and run. Typical of a nigger's mentality to have no plan, no thought for the future, just run blind first chance he saw*" [Ли, 2013: 429]. People's mind was darkened with stereotype about African-Americans and they were not ready to change it.

To conclude, slavery and racial discrimination are a shame and underdevelopment of the society in any case. The authors whose works we have analyzed demonstrate that inequality prejudices the rights of African-Americans and makes them feel humiliation and injustice. Having read the novels, people realize that racial discrimination must be banned in order to reach fairness, parity and peace among both dark and white-skinned races. It is difficult to overestimate the role of the writers in the fight against racism as they, having witnessed the discrimination, were able to raise the issue and explain how destructive and unfair this phenomenon is.

Список литературы

1. Ли Х. Убить пересмешника. Книга для чтения на английском языке. СПб.: КАРО, 2013. 512 с. (Серия «Modern Prose»).
2. Mitchell M. Gone With the Wind [Электронный ресурс]. URL: <https://liteka.ru/english/library/172-gone-with-the-wind?> (дата обращения: 15.02.2022).
3. Stowe H.B. Uncle Tom's Cabin [Электронный ресурс]. URL: <https://liteka.ru/english/library/3190-uncle-tom-s-cabin?> (дата обращения: 12.02.2022).

Давыдова С. А.
Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

В данной статье рассматриваются сюжетные и стилистические особенности произведений жанра антиутопии в русской и английской литературе первой половины XX в. В ходе исследования были выявлены общие и отличительные черты данного жанра на примере романов Е. Замятина и О. Хаксли. Отмечены исторические, политические и экономические факторы, оказавшие влияние на тематику данных произведений. Определены основные темы произведений – человек, общество, государство, а также средства художественной выразительности, использованные авторами.

Ключевые слова: антиутопия, литература XX в., общество, потребление, личность, политический режим.

В данной статье исследуются особенности жанра антиутопии в американской и русской литературе XX в.

Актуальность данного исследования определяется тем фактом, что язык антиутопии является специфическим средством отражения социальных и политических процессов в обществе и одновременно обладает сильным воздействующим потенциалом, служит предостережением будущим поколениям.

Материалом исследования являются произведения Евгения Замятина «Мы» и Олдоса Хаксли «Brave new world».

Материал и методика исследования. Данная работа основывается на двух романах-антиутопиях, написанных в начале XX в. – Евгения Ивановича Замятина «Мы» и Олдоса Хаксли «О дивный новый мир». Методом исследования является сравнение с элементами анализа и синтеза.

Результаты исследования. В литературе первой половины XX в. стремительно приобрел популярность жанр романа-антиутопии, оказавшийся одним из наиболее неоднозначно воспринятых и эпатажных литературных жанров во всей истории.

Антиутопия – изображение общественного строя или сообщества, представляющегося автору или критику нежелательным, отталкивающим или пугающим. Антиутопия трактовалась как «жанр, который совмещает в себе множество черт, таких как критика настоящего, иллюстрирование пессимистичных вариантов будущего, возникающих из этого будущего, а также критика тех или иных утопических представлений, которые в ходе прогресса проявили свою обратную сторону» [Обухова, 2019: 161]. Данный жанр явился оппозицией утопии и произошел от нее. Как правило, антиутопия строится на конфликте сравнительно небольшой единицы общества в виде человека либо группы людей с существующим государственным строем, идеальным при первом рассмотрении, однако в действительности зачастую отличающимся жестокостью и произволом действующей власти, стремящейся сохранить режим.

Пожалуй, самым известным произведением отечественной литературы в жанре антиутопии признан роман Е.И. Замятина «Мы». Евгений Замятин написал роман в 1920 г., но произведение не было опубликовано до 1988 г., так как в период тоталитарного социализма многие идеи, описываемые в романе, могли вызвать протестные настроения в обществе, из-за которых в свою очередь, могла возникнуть угроза смены тоталитарного режима. Кроме того, критики направили волну недовольств в сторону Замятина за его непонимание и враждебное отношение к партии.

В романе Е. Замятин описывает человека как винтик в обществе, который не имеет собственного мнения и даже имени. Этот человек очень простой, добрый и отзывчивый, он очень любит государство и его порядок. Человек в этом романе готов пойти на все, чтобы выполнить общую цель – создание Интеграла. Общество же показано как сложный, но исправно функционирующий механизм. Общество – это инструмент в достижении общей цели. Государство показано как начальник, который постоянно контролирует и дает новые указания своим подчинённым. Основой здесь является тоталитарный режим государственного правления, построенный на бесконечных, но точных правилах и нормах. По мнению Е.Д. Маловой, это произведение «было написано, как сатира на идеальное общество, рай на земле, который пытались построить большевики в Советской России. Кроме того, роман является сатирой на идеи технократизма, воплощённые в социальной жизни, на регламентацию существования человеческой личности» [Малова, 2021: 142]. Беспрекословное соблюдение правил контролируют специальные службы, такие как Бюро Хранителей или Операционное с его Газовым Колоколом (В этом романе Единое Государство – это правительство, которое поддерживает существующий режим, Бюро Хранителей, как орган власти, контролирует порядок, и Операционное, которое вылечивает граждан). При этом, благодаря чётко организованной системе воспитания инакомыслие практически исключается, и номера (в данном произведении люди имеют не имена, а личные номера, например, I-330 или O-39) вырастают предельно покорными и не склонными к деятельности вне заданных Единым Государством функций. Лишь девиантное, с точки зрения Единого Государства, поведение одной девушки смогло перевернуть весь строй за считанные недели. Она подстрекала других людей менять свой привычный стиль жизни на незаконный, влюбляя в себя и мучая своими желаниями и требованиями избранников. Она могла напоить главного героя и заставить его ходить за ней по пятам, разрушая привычный ход действий, предписанный Скрижалью (Часовая Скрижаль определяет расписание жизни граждан). Кроме того, главный герой не раз пропускал свой рабочий день ради нее. Когда девушка и ее единомышленники подняли волну революционных настроений, правительство «вылечило» всех своих граждан, сделав их однотипными, как и раньше. Им было неудобно мириться с индивидуальностью этой героини, поэтому они «устранили» ее, вылечив в Операционном учреждении.

Евгений Иванович Замятин в своем произведении описывает идею Единого Государства следующими словами: «стеклянным, электриче-

ским, огнедышащим интегралом проинтегрировать бесконечное уравнение вселенной», «Вам предстоит благодетельному игу разума подчинить неведомые существа, обитающие на иных планетах, – быть может, еще в диком состоянии свободы» [Замятин, 2018: 9]. В романе преобладает математическая метафорика («интеграл», «проинтегрировать бесконечное уравнение вселенной», «математически-безошибочное счастье»), символизирующая максимальный уровень строгости, типичный для романов в жанре антиутопии; используется ряд эпитетов («стеклянный», «огнедышащий», «бесконечный», «электрический», «благодетельный»), способствующих возникновению образов футуристичности, семантика передает пропагандистские настроения.

Роман «О дивный новый мир» был опубликован в 1932 г. в Лондоне, но сразу вызвал волну бурных эмоций у критиков и читателей. В произведении автор изобразил будущее: людей выращивают в пробирках, обучение происходит во сне, люди перестают стареть после тридцати и, кроме всего прочего, никто не чувствует себя одиноким, ненужным, голодным или нищим, так как у всех все есть.

На первый взгляд, этот мир – идеальное общество, добившееся таких высот, о которых можно только мечтать. С другой стороны, когда мы смотрим на человека, мы видим существо без каких-либо морально-этических принципов, способное только на потребление и производство благ для других таких же людей. Здесь является нормой выкинуть вещь, если появилась новая, более красивая, а все чувства заменены ощущениями фильмами и наркотиками, делающими их жизнь более «яркой». Общество – это целая система, производящая все больше и больше продуктов и услуг. Здесь никто не зависит друг от друга, но вместе с тем и не имеет никаких связей с обществом. Государство же вводит все больше новых правил и законов, чтобы увеличить потребление, а не сделать его более продуктивным. Государству важно оставить и приумножить то, что оно имеет на данный момент. Этот мир полностью контролируется государством, скрывающим ненужную и опасную информацию от людей, чтобы у них даже не появилось мыслей о бунте или перевороте. Они выращивают людей в пробирке с определенными качествами, с которыми они смогут выполнять нужную работу. Многих эмбрионов заливают спиртом и дают недостаточное количество кислорода, не давая им развиваться полноценно, чтобы человек родился уродцем и решал самые элементарные задачи.

Для благоприятного роста темпа производства определенных благ общество создает новые виды спорта, в котором нужно много оборудования, например, электро-магнитный гольф; выращивает огромное число эмбрионов, чтобы со временем, когда они вырастут, потребляли все больше. Кроме того, еще с детства их учат, что старые вещи нужно выкидывать, ведь можно купить что-то новое и красивое: «But old clothes are beastly», «We always throw away old clothes», «Ending is better than mending, ending is better than mending, ending is better...» [Huxley, 2016: 34].

Для описания художественного мира романа Хаксли использует метафорику, основанную на подчеркивании монументальности образов,

одинаковости воспитываемых личностей, что характерно для описания тоталитарного строя: «A SQUAT grey building of only thirty-four stories», «the World State's motto, COMMUNITY, IDENTITY, STABILITY», «The enormous room on the ground-floor, workers were white, their hands gloved with a pale corpse-coloured rubber».

Человек как личность уходит на второй план, как и в романе Замятина. Здесь человек – часть цельного общества, созданного для массового производства (или, как в произведении «Мы», для удовлетворения общей цели). Можно предположить, что сходство романов заключается в том, что авторы почувствовали намечающиеся в обществе настроения и смогли отобразить это состояние в своих произведениях.

Наряду с общими чертами необходимо отметить характерные особенности двух романов. Замятин заметил зачатки тоталитарного режима в СССР достаточно рано, когда совсем недавно случился переворот власти и всего общественного строя в целом, в то время как Олдос Хаксли в период Великой депрессии из-за увеличивающегося темпа производства в Америке предвидел зарождение общества массового потребления. Замятин показал, чем, по его мнению, обернется тоталитарный режим для человека, общества и государства. Человек лишается свободы выбора, свободы совести, свободы слова. Общество становится серой покорной массой, а государство – это машина, перерабатывающая этот человеческий материал. Хаксли же, на фоне стремления общества к лучшей жизни в Америке, предвидел чрезмерное производство и потребление продуктов и ресурсов, которые, в свою очередь, могут привести к обеднению внутреннего мира человека, возникновению общества массового потребления и государству, поощряющему данную идеологию.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что антиутопия как жанр является сатирой на существующий строй и гипотетическим представлением будущего ее автором. Авторы в иносказательной форме предостерегают человечество от разрушительных попыток превратить человека в безвольное существо и управлять им. Антиутопия показывает обществу все негативные последствия того, что может произойти в будущем, если мы не решим те проблемы, на которые указывали нам авторы, зашифровывая их в своих сюжетах.

Список литературы

1. Замятин Е.И. Мы. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 224 с.
2. Малова Е.Д. Город будущего в антиутопиях XX века // НОЭМА (Архитектура. Урбанистика. Искусство) 2021. №1. С. 139–152.
3. Обухова В.А. Лексические особенности жанра романа-антиутопия // Сургутский государственный университет. Научно-практические исследования. 2019. № 8-3 (23). С. 161–164.
4. Солдатов В.Е., Тузовский И.Д. Социокультурное пространство в анти-утопиях: основные черты моделируемого социума // Вестн. Челябинской гос. акад. культуры и искусств 2010. № 3. С. 40–49.
5. Филатов В.И. Антиутопии XX века как метод предвидения будущего // Вестн. Омск. ун-та. 2014. № 4. С. 84–86.
6. Хаксли О. О дивный новый мир / пер. с англ. О. Сороки. М.: АСТ: «Э», 2017. 350 с.
7. Huxley A.L. Brave new world. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 169 с.

Дмитриева Д. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Глухова О. В.
Ростовский государственный экономический университет,
г. Ростов-на-Дону

THE THEORETICAL ANALYSIS OF SPEECH MANIPULATION ASSERTIVENESS IN PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC STUDIES

Ассертивность является ключевым звеном в построении и поддержании взаимоотношений как формально-делового, так и неформально-личного характера. В данной статье ассертивность оказывается на стыке изучения лингвистики и психологии: автор оперирует теоретическими и историческими фактами об этом качестве, приводит утвержденную классификацию вербальных приемов ассертивного поведения, а также подкрепляет каждый из них наглядным примером, облегчающим процесс осмысления этой способности, а также ее последующего введения в ежедневную речевую практику.

Ключевые слова: ассертивность, речь, психология, коммуникация, ассертивное поведение.

Introduction

To acquire indispensable skills of transmitting requests, needs and feelings accurate and respectful and to achieve mutual understanding with surrounding people, one must possess basics of assertive behaviour.

As any mental state, assertiveness finds its representation in speech acts. Therefore, everyone should enhance his/her abilities to maintain respectful and mindful way of communication and, consequently, to build healthy and beneficial social networks: this fact stresses actuality of the article.

The central method of this research is theoretical analysis, based on considering and scanning of competent psychologists` and linguists` scientific works. The most crucial study involved in creating this analysis belongs to the honored psychologist Amy Herstein (1987) with her path-breaking article «Assertiveness techniques as speech acts», in which she provides a wide range of empirical information on assertiveness in language. Besides, it is impossible not to mention Andrew Salter (1949) and Joseph Wolpe (1990) – the stoics of assertive behaviour notion and usage- who made an enormous contribution to theoretical perception of this communication style.

The most accurate and best-known definition of assertiveness was introduced by Rimm and Masters in 1979: "Assertive behavior is an interpersonal behavior involving relatively honest and direct expression of thoughts and feelings that are socially appropriate and take into account the feelings and welfare of other people" [Rimm, Masters, 1979]. This denotation stresses main components of assertive language: healthy dialogue, refusing inappropriate offers and transmitting of honest and sincere thoughts and desires with friendly and positive essence.

Amy Herstein (1987) provides two central types of assertive behaviour verbal techniques: defensive and offensive ones. Defensive approach is necessary "when a person is under attack or would like to refuse something" [Booraem & Flowers, 1978]. The second-offensive approach- is proper in the conditions when a requirement is not acknowledged and heard.

The first kind of tips is defensive. It includes next techniques:

-Time-out. This act allows a person to delay a discussion in order to rethink, calm down or recharge his/her mental energy reservoir. The example is the corresponding phrase: "Sorry, but now I am not able to continue this dialogue because I do not want to have a quarrel or to hurt you. I would like to speak and solve our issue later."

-Defensive negative assertion. It is a speech act which considers the ability to admit one's mistake fully, but to add a positive part at the end of the thought to show an optimistic intention, wish or to mention a desirable trait. The example is the next sentence: "I agree that my recent report is not successful, but, believe me, I will highlight this error and will not make it again!"

-Clipping. This psychological technique considers an indirect response to someone's replica, which is said with the shade of annoyance, aggression or irritation. For instance: "Why have you not completed your tasks yet?" – "Yeah, you are right."

-Flipping. The following assertive tip includes the situation when "the speaker makes a counter-proposal to a request instead of saying "yes" or "no to the original proposal" [Herstein, 1978]. The example looks like the next situation: "I will be happy to have a date with you tomorrow, but it would be more suitable and pleasant for me to go to the restaurant instead of visiting the museum."

-Negative inquiry. Such approach is perfect while dealing with criticism to use the needful information or to beat the criticism if it is manipulative. The example lies in the dialogue: "You are too rude and aggressive today." – "What do you mean? Are you talking about my request not to take my belongings without a permission?" – "Yes, your intonation was too rough even though I apologized." – "Okay, I have understood you message."

The second type of verbal manifestations of assertive behaviour is the offensive one. It considers the techniques below:

-Reversal. This psychological method lies in formulation of the question, aimed at acquiring direct refusal to a request. The example is: "Alex, are you trying to tell me that you are not going to help me with this problem?"

-Repeatback. When a speaker hesitates whether another person understands his/her or not, one can ask the opponent – « in an unthreatening manner» – to repeat the speaker's central thought [Herstein, 1978]. The instance is the next formulation: "I am not certain about whether I communicate clearly to you. What do you think I mean right now?"

-Offensive Negative Assertion. Such manipulation is used to lower expectations of a listener and soften his/her answer. The following phrase describes this mechanism perfectly: "I know that my request can hear strange/extraordinary/mad, but..."

-Reinforcement Sandwich. This method is used when a person intends to introduce a request or a critical comment to an opponent, but with mitigating pessimistic consequences of a listener's reaction. The example is the corresponding condition: "John, I would like to gratitude you for care and attention, but I think sometimes you are too aggressive with me. Please, try to calm down your emotions or express them in a more healthy way."

-Minimal Effective Response. This method is a prescription, which is relevant when positive or emotionally neutral requests are not sufficient with this definite person. For instance, the phrase "Please, stop shouting at our children" will be replaced with "If you do not stop shouting and offend our children, I will take them away from this place."

Analysis of all verbal manifestations of assertive behaviour and instances of connected psychological mechanisms allows to highlight central points about this mental state. Firstly, assertiveness is a skill which makes it possible to maintain a win-win dialogue within both interpersonal and professional relationships. Secondly, such style of communication can be introduced in daily speech routine of each person just by alerting the way of transmitting one's thought and wishes from aggressive and toxic to non-violent, direct and empathic. Thirdly, assertive speech actions, from E. Postolati's point of view, contribute to "the ability to achieve goals and constructively defend personal ideas, needs and interests" [Postolati, 2017]. Therefore, it is necessary to enhance assertiveness in the modern world to stay successful, aware and mentally holistic.

Conclusion. Assertiveness is significant for saving and enhancing any type of social connections beside of their goals, directions, closeness and general characteristics. There is no doubt that developing assertive behavior is a cognitive-conditioned process implying necessary verbal innovations. They represent in people's language through direct, polite and conscious phrases. Anyone has the ability to improve his/her assertive style of communication by introducing more sensible and reverent verbal acts and mechanisms in ordinary speech.

References

1. Booraem C., Flowers J. A procedural model for the training of assertive behavior. Approaches to assertion training. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Co: 1978.
2. Herstein A. Assertiveness techniques as speech acts. Hamilton College, Clinical Psychology Review, Vol. 7: 1987.
3. Wolpe J. The practice of behaviour therapy. Pergamon Press (4th ed.): 1990.
4. Postolati E. Assertiveness: theoretical approaches and benefits of assertive behaviour. Moldova State University, Chişinău, Republic of Moldova. Vol. 21, No. 1: 2017.
5. Rimm D, Masters J. Behaviour therapy: Techniques and empirical findings. New York: Academic press: 1979.
6. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York: "Creative Age Press, Inc.": 1949.

Дроздова С. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Катамадзе М. О.
Московский педагогический государственный университет, Москва

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЦЕССА ПАМЯТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящей статье рассматривается метафорическая репрезентация процесса памяти в немецком языке. Цель исследования – в рамках анализа метафорических коллокаций синонимического ряда с доминантой Erinnerung выявить некоторые кон-

цептуальные метафоры, описывающие познавательный процесс памяти. В результате анализа коллокаций с базовыми компонентами Erinnerung, Erinnerungsvermögen, Rückblick, Rückschau были выявлены некоторые метафорические концепты, содержащие аналого-ассоциативные представления носителей языка о процессе памяти.

Ключевые слова: лингвокультура, метафора, репрезентация, коллокация, концепт, концептуальный бленд.

Актуальность данной темы обусловлена недостаточным вниманием исследователей к метафоре как средству осмысления и вербализации познавательных когнитивных процессов, к которым относится память. Изучение конвенциональных языковых метафор и лежащих в их основе метафорических концептов необходимо для развития речевой и лингвокультурной компетенций.

Объектом исследования являются метафоры как средство описания познавательных психических процессов в немецком языке. **Предмет исследования** – коллокации, содержащие конвенциональные метафоры и осуществляющие номинацию когнитивных процессов.

Материалом для анализа послужили метафорические коллокации с номинантами процесса памяти в качестве базовых компонентов, отобранные из электронного ресурса DWDS-Wortprofil и словаря немецкого языка Duden online.

В ходе работы были использованы следующие методы лингвистического анализа: диахронный и синхронный анализ семантической структуры некоторых лексем, номинирующих процесс памяти; анализ метафорических коллокаций, с номинантами процесса памяти в качестве базовых компонентов; анализ типов концептуальных метафор.

Ключевым понятием исследования выступает метафорическая проекция, в результате чего происходит осмысление области цели средствами области источника. Различают три типа концептуальных метафор. Структурные метафоры обозначают одно явление в терминах другого. Онтологические основываются на опыте соприкосновения человека с дискретными объектами и веществами в трёх агрегатных состояниях, а ориентационные опираются на опыт взаимодействия с пространством, придавая концептам пространственную ориентацию [Лакофф, Джонсон, 2004: 30, 49, 35].

Результаты исследования. В центре внимания находятся несколько лексем синонимического ряда с доминантой Erinnerung: Erinnerungsvermögen, Rückblick, Rückschau. Семантический анализ лексических единиц проходил на основе материалов словарей Duden online и DWDS Wörterbuch.

Дефиниция лексемы Erinnerung характеризует объект номинации одновременно как способность вспоминать (Fähigkeit, sich an etwas zu erinnern), хранилище для чего-то, помещённого внутрь (Reservoir, Speicher der aufgenommenen Sinneseindrücke), способность оживлять прошлое (Fähigkeit, Vergangenes durch das Gedächtnis in der Vorstellung wieder zu beleben) и предмет обладания (Besitz aller bisher aufgenommenen Eindrücke).

Erinnerungsvermögen содержит интегрирующие семы «способность» (Fähigkeit, sich zu erinnern; Vermögen), «обладание» (Vermögen, Besitz) и дифференциальные семы «сила», «власть» (Gewalt, Kraft, Macht).

Rückblick и синонимичное Rückschau включают архисему прошлого (von Vergangenen). Лексема Rückblick включает дифференциальную сему наблюдения и преследования (gedankliches Betrachten, Zurückverfolgen), в то время как Rückschau – сему управления (richten).

Архисемы номинантов процесса мышления отражают основу концепта «память» в немецком языке, в то время как дифференциальные семы расширяют представление о его особенностях и разновидностях.

Все единицы синонимического ряда с доминантой Erinnerung – конвенциональные языковые метафоры, так как их первичное значение было переосмыслено. Лексема Erinnerung образована от глагола erinnern, обозначавшего ранее что-то находящееся глубоко внутри (inner, tiefer, inwendig, im Innern liegend). Префикс er- в глаголах указывает на успешно завершённый процесс (drückt in Bildungen mit Verben aus, dass etwas erfolgreich abgeschlossen wird). Лексема описывает результат погружения воспоминаний в хранилище памяти и восходит к онтологической метафоре вместилища GEDÄCHTNIS IST BEHÄLTER. Erinnerungsvermögen – сложносоставное слово, состоящее из Erinnerung и Vermögen. Второй компонент, Vermögen, образован от глагола vermögen, обозначавшего обладание силой или властью, для удержания имущества (Gewalt haben über, Kraft haben, im Besitze sein, wohlhabend, begütert). Лексема означает властную силу для удержания чего-то спрятанного глубоко внутри хранилища памяти, и восходит к структурной метафоре ERINNERN IST BESITZEN. При метафорическом переносе значения акцент был смещён с предметно-направленного взаимодействия на мыслительную деятельность.

Слово Rückblick состоит из двух базовых морфем: Rück – «сзади», «назад», и Blick – направление взгляда на что-либо (das Richten der Augen auf etw.). Прошное расположено сзади: чтобы что-то вспомнить, человек как бы мысленно оборачивается и смотрит назад. Первая часть сложносоставного слова Rückschau содержит также лексему Rücken. Вторая, Schau, образованную от глагола schauen, предполагающего направленную фиксацию взгляда с целью внутреннего созерцания, постижения и распознавания (den Blick auf etw. richten, betrachten, achtgeben, sich kümmern um, innerlich erblicken, erfassen, erkennen). В рамках ориентационной метафоры ERINNERUNG IST HINTEN перспектива переносится с внешнего мира на внутренний, перцептивные переживания переходят в ментальный опыт.

Исследуемые конвенциональные языковые метафоры описывают процесс памяти через предметную деятельность и перцептивный опыт и по-особому сочетаются с разными словами в лексико-семантической системе немецкого языка. Материалом для анализа стали метафорические коллокации, включающие в себя языковые метафоры и контексты их употребления из корпусов текстов электронного ресурса DWDS-Wortprofil. Коллокация, по Франсу Йозефу Хаузманну, – устойчивое

узуальное словосочетание, воспринимаемое носителями как правильное [Harm, 2015, 81].

Для анализа были отобраны метафорические коллокации с высокими значениями коэффициента воспроизводимости и релевантности logDice. В ходе анализа коллокаций было выявлено повторное метафорическое осмысление процесса памяти.

Проанализированные коллокации с базовыми компонентами Erinnerung, Erinnerungsvermögen, Rückblick, Rückschau восходят к онтологическим и структурным метафорам. В рамках онтологических метафор память характеризуется как живой организм (Erinnerungen wecken, dem Erinnerungsvermögen nachhelfen); существо с собственным характером и взглядами (böse Erinnerung, sentimentale Rückschau); субстанция (verschütete, trübe, düstere Erinnerung); предмет материального мира (verlorene Erinnerung), что-то систематизируемое (Erinnerungen teilen, sortieren). С помощью структурных метафор мышление осмысляется как функционирующий механизм (Erinnerung funktioniert); ограниченный ценный ресурс (kostbare Erinnerung).

Переосмысление исходных концептуальных метафор, лежащих в основе номинантов процесса памяти GEDÄCHTNIS IST BEHÄLTER, ERINNERN IST BESITZEN, ERINNERUNG IST HINTEN и их трансформацию в метафоры ERINNERUNG IST LEBEWESEN, ERINNERUNG IST SUBSTANZ, ERINNERUNG IST MATERIELLES OBJEKT, ERINNERUNG IST MECHANISMUS, можно объяснить в рамках теории концептуальной интеграции. Она постулирует перекрестный характер метафорических проекций из разных областей источника, что приводит к образованию уникального концептуального бленда, структурно не похожего ни на один из первоначальных концептов [Fauconnier, Turner, 2002].

Список литературы

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
2. Duden online [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 08.03.22).
3. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/d/wb-wdg> (дата обращения: 08.03.22).
4. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002. 440 p.
5. Harm V. Einführung in die Lexikologie. Darmstadt: WBG, 2015. 164 S.

Зайнуллина Э. А.

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

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ

Современные языки активно развиваются и обогащаются новой лексикой, особенно в моменты кризиса или появления новых реалий, не существовавших прежде. Ярким примером можно считать пандемию коронавирусной инфекции. В данной статье анализируются особенности языковой игры для обозначения понятий, появившихся в

англоязычном и русскоязычном обществе за последние два года. Мировосприятие представителей англоязычной и русскоязычной лингвокультуры позволяет не только описать мировосприятие этноса на определенном этапе социокультурного развития, но и выявить динамику и закономерность изменения общественных ориентиров, и их отражение в языке.

Ключевые слова: языковая игра, дискурс, коронавирус, лингвокультура, пандемия.

В ситуации социального напряжения активизируются креативные операции как с планом выражения, так и с планом содержания словесных знаков, актуальных для текущего времени. Языковая игра является одним из способов адаптации к психологически трудному периоду в жизни общества, что обуславливает **актуальность** данного исследования.

Материалом исследования послужили посты в социальных сетях. В работе применялись следующие **методы исследования:** контекстуального и описательного анализа, позволяющие изучить и систематизировать имеющийся материал, выделить основные способы языковой игры в англоязычном и русскоязычном сообществах. **Методологическую основу исследования** составляют работы зарубежных и отечественных исследователей в области философии языка, социолингвистики, когнитивной лингвистики, речевой коммуникации: Л. Витгенштейна, Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой.

Актуальная тема Covid-19 обретает новые грани как исследовательская проблема мирового масштаба в социокоммуникативном и лингвистическом аспекте. Исследователи обращаются к проблеме языкового реагирования на социально-психологическую обстановку, сложившуюся в разных странах в эпоху коронавируса.

Лингвисты выделяют различные функции языка и речи, включая когнитивную, коммуникативную, экспрессивную. От сферы общения зависит, какие из функций доминируют, но очевидно, что ни одна из функций не может быть представлена сама по себе. «Языковая игра» появляется, когда экспрессивная функция активно взаимодействует с когнитивной и коммуникативной. Так, например, Т. П. Куранова выделяет следующие функции языковой игры: комическую, развлекательную; смыслообразующую; языкотворческую, компрессивную, маскировочную (эвфемистическую), парольную, изобразительную, контактоустанавливающую, характерологическую (социокультурную), экспрессивную (воздействующую), защитную, релаксационную, смягчающую [Куранова, 2010: 276].

Термин «языковая игра» принадлежит философу Людвигу Витгенштейну, который ввел его в «Философских исследованиях» в 1953 г. для описания языка как системы конвенциональных правил, в которых участвует говорящий. Он считал, что основу языка составляют лингвистическое поведение говорящих, их речевая практика во множестве различных жизненных ситуаций, которую он назвал «языковой игрой» [Витгенштейн, 1994: 83]. Любой акт речи представал в его концепции как языковая игра носителей языка со смыслами слов, словосочетаний, со значениями речевых оборотов, которые в новой жизненной ситуации трансформируются, изменяются, приобретают новые значения. В новых видах деятельности всякий раз заново «обыгрываются» существующие единицы и модели языка, формы речи. В результате подобного переплетения речи с деятельностью уходят старые модели языка, устаревшие значе-

ния слов и формы речи и им на смену приходят новые. Всякое новое высказывание есть реализация единиц языка в новой ситуации, в новой «языковой игре». Таким образом, в языке не существует раз и навсегда данных правил и моделей употребления.

В отечественном языкознании термин вошел в широкий научный обиход после публикации одноименной работы Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой. Авторы предложили обозначать данным термином те намеренные отклонения от языковых норм, «которые имеют место, когда говорящий "играет" с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное. Это может быть и незатейливая шутка, и более или менее удачная острота, и каламбур, и разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т.д.)» [Земская, Китайгородская, Розанова, 1983: 175]. С одной стороны, авторы признают, что факты языковой игры имеют место в повседневной речевой практике, но с другой – продолжают отождествлять языковую игру с поэтической функцией языка, ограничивая тем самым сферу ее проявления и функции в языке. При этом материалом исследования языковой игры являются исключительно письменные произведения речи: тексты СМИ, публицистики, художественной прозы, рекламы. Таким образом, способность к языковой игре имплицитно приписывается узкому кругу людей: профессиональным писателям, журналистам, пиар-специалистам.

В сложившейся ситуации именно пандемия COVID-19 стала источником появления многочисленных неологизмов. Так, многие слова английского языка, связанные с периодом пандемии, уже занесены в Oxford Learner's Dictionaries. Например, на сайте словаря мы можем обнаружить следующие выражения: Covid, Covidiot, Self-isolation и др. Кроме прочего, благодаря коронавирусу в английском появились два понятия, означающих вирусный апокалипсис. Первое – coronapocalypse (образованное от слов «coronavirus» и «apocalypse»). Возникло также слово «coronageddon» (образованное от «coronavirus» и «armageddon»). Ещё один английский неологизм – cornteen (образованное от слов «coronavirus» и «quarantine») – синоним слова «карантин». Он используется в ироничных комментариях в соцсетях.

В русском языке от слова «карантин» произошло еще два забавных термина. Первый – неожиданно для всех возникшие «карантикулы» – производное от «карантина» и «каникул», когда школьников отправили учиться по домам, второй – «зумиться», от названия программы Zoom, которую многие установили на свои смартфоны и ноутбуки для работы и учебы. Появились и такие неожиданные словосочетания, как «курс лимона» и «курс имбиря». Это связано с тем, что во время пандемии выросла цена на эти продукты. Кроме того, при помощи слияния двух слов «ковид» и «идиот» родилось слово «ковидиот». Но и оно имеет два противоположных значения. Ковидиотами сегодня называют тех, кто отрицает наличие пандемии и ее опасности, нарушает режим самоизоляции, пренебрегает мерами предосторожности. А также и тех, кто, напротив, чересчур паникует: скупает гречневую крупу и туалетную бумагу, достаточно часто моет руки, панически боясь заражения.

Таким образом, языковая игра потенциально возможна в разных видах дискурса. В интернет-пространстве сложился и продолжает формироваться особый коммуникативный пласт, обладающий лингвистическими особенностями, выраженными в языковой игре. Виртуальный дискурс является сложным многомерным образованием, речь которого занимает свою нишу в языковом развитии и нуждается в дальнейшем изучении, так как с каждым днем появляются все новые и новые примеры языковой игры в интернет-дискурсе.

Список литературы

1. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
2. Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1. Т. 1. М.: Гнозис, 1994. 77–319 с.
3. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Языковая игра // Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / отв. ред. Е.А. Земская. М.: Наука, 1983. 238 с.
4. Куранова Т. П. Функции языковой игры в медиаконтексте. Ярославль: Ярославский педагогический вестник, 2010. С. 272–276.

Зеленина А. А.

Научный руководитель: доцент Пескова Н. А.

Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, г. Рязань

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СРЕДСТВ ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ЛЕКСИКОЛОГИИ В РОМАНЕ ДЖОНАТАНА СВИФТА «ПУТЕШЕСТВИЯ ГУЛЛИВЕРА»

В статье рассматривается один из аспектов изучения стилистического приема, а именно его функция (познавательная, культурная, экспрессивная) в рамках художественного текста на основе романа Джонатана Свифта «Путешествия Гулливера». Цель исследования – выявление и описание функций, которые выполняют образно-экспрессивные средства в романе Джонатана Свифта «Приключения Гулливера». Воздействие на читателя достигается использованием ярких средств образной выразительности на страницах произведения, стилистически окрашенного текста.

Ключевые слова: функции образно-экспрессивных средств, роман «Путешествия Гулливера», Джонатан Свифт, познавательная функция, культурная функция, экспрессивная функция.

Обширное наследие художественной литературы и разнообразие индивидуальных стилей авторов делает их описание практически неисчерпаемым, а потому требует постоянного внимания исследователей к стилистическому оформлению текста, что и определяет актуальность исследуемой проблемы.

Материалом исследования являются стилистические средства создания образности в романе Джонатана Свифта «Путешествия Гулливера», а предметом выступают их функции, выявляемые на уровне микроконтекста и макроконтекста.

В работе использованы такие методики исследования, как описательно-аналитический метод, метод лингвистического анализа, контек-

стуальный анализ. Рассмотрим упомянутые составляющие стилистической функции.

Экспрессивность связана с тем, что, помимо логического содержания, в процессе коммуникации (в т.ч. и тексте) передается и внутреннее состояние говорящего/пишущего [Виноградов, 1958: 234].

Экспрессивная функция заключается в способности выражать эмоциональное состояние говорящего, его субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности [Винокур, 1961: 153].

Познавательная функция заключается в том, что троп считается средством познания мира и освоения его идеей, и текстом [Watson, 2007: 623].

Культурная функция может быть рассмотрена как в узком, так и в широком значении, она отображается в том, что культура создаёт базу смыслообразования в любой семиотической системе [Toolan, 2006: 137]. Таким образом, рассмотренные функции стилистических приемов будут лежать в основе систематизации материала в нашей статье.

Мы начнём наш анализ с проявления познавательной функции образно-экспрессивных средств.

Пример. Одна из самых значительных метафор, использованных автором, произносится гигантским королём Бробдингнага, когда он говорит с Гулливером о родной стране главного героя, Англии:

«I could see distinctly the limbs of these vermin with my naked eyes, much better than those of an European louse through a microscope, and their snouts with which they rooted like swine».

В данном случае встречаем развернутую метафору, когда люди сравниваются с паразитами. Джонатан Свифт использует метафору “vermin” для сравнения людей, в особенности жителей Англии, с паразитами.

Эта метафора, являясь достаточно сильной и с точки зрения экспрессивности (хотя и с негативной коннотацией), все же в первую очередь проливает свет на те социальные проблемы, которые завуалированно показаны в романе. Через такие гротесковые средства читатель узнает мировоззрение писателя-гражданина.

Далее мы рассмотрим проявление культурной функции образно-экспрессивных средств.

Пример. Джонатан Свифт использует гиперболу, для того чтобы сравнить человека с вымышленной лошадью Гуингнмой. Автор говорит, что лошади – очень рациональные существа, в то время как люди – “brute”. Это сатирическое образно-экспрессивное средство меняет сюжет романа, заставляя Гулливера ненавидеть человечество:

“I dwell the longer upon the subject from the desire I have to make the society of an English Yahoo by any means not insupportable; and therefore I here entreat those who have any tincture of this absurd vice, that they will not presume to come in my sight”. С помощью данного тропа читатель лучше осознает пороки английского общества того времени, будто бы он – это Гулливер, отвернувшийся от человечества за его грехи.

Далее проанализируем проявление экспрессивной функции образно-экспрессивных средств, которые использует Джонатан Свифт в своём романе «Путешествия Гулливера».

Пример. Гулливер произносит фразу, наполненную сарказмом: “You have clearly proved that ignorance, idleness, and vice, are the proper ingredients for qualifying a legislator”. Действительно ли главный герой имел в виду, что такие качества, как невежество, праздность и порок – необходимые составляющие для законодателя? Конечно, нет, эта фраза саркастична и эмоционально окрашена.

Заключение. Главной целью нашего исследования является выявление и описание функций, которые выполняют средства образности в романе Джонатана Свифта «Приключения Гулливера». Мы исследовали особенности проявления образно-экспрессивных средств и то, как тропы помогают автору донести нужные мысли до читателя незаурядным, ярким способом. Таким образом, мы можем сделать вывод, что цель нашей работы достигнута.

Результаты исследования

- Суть познавательной функции состоит в том, что образно-экспрессивные средства помогают читателю узнать новую информацию, завуалированную в тексте. В данной функции мы выявили использование метафор, сравнений, олицетворений.

- Суть культурной функции состоит в том, что образно-экспрессивные средства служат для читателя проводником в мир другой культуры, другого общества, описываемых читателем, они помогают лучше понять культурный контекст того времени, культурные аспекты описываемых событий и явлений. В данной функции мы выявили использование таких образно-экспрессивных средств, как сарказм, гротеск, аллегория, аллюзия и др.

- Суть экспрессивной функции состоит в том, что образно-экспрессивные средства помогают читателю обратить внимание на те мысли, идеи, на которых автор сделал особенный акцент с помощью экспрессивной, эмоционально окрашенной лексики, необычных синтаксических структур предложений. В данной функции мы выявили использование таких образно-экспрессивных средств, как сарказм, гротеск, аллегория, аллюзия.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Наука о языке художественной литературы и её задачи. М.: Мир, 1958. 352 с.
2. Винокур Г.О. О языке художественной литературы. М.: Высш. шк., 1961. 423 с.
3. Toolan, Michael Language in literature. An introduction to stylistics. Reader, 2006. 254 p.
4. Watson, Greg Literature and Stylistics for Language Learners. Theory and practice, 2007. 735 p.

Концур А. А.
Научный руководитель: д-р филол. наук, доцент Кремзикова С. Е.
Донецкий национальный университет, г. Донецк

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ ДРУГ/FRIEND – ВРАГ/FOE В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье речь идет о сопоставительном изучении концептов друг/friend – враг/foe в английской и русской лингвокультуре. На материале двух языков исследуются лексико-семантические особенности данных языковых единиц, выявляются общие и отличительные черты в их структуре и семантике. Рассматривая тему исследования через призму социальной действительности, можно выдвинуть гипотезу, что для понимания культурных особенностей языка необходимо проанализировать понятия, которые описывают типы человеческих отношений, к числу которых относится «дружба» и «вражда».

Ключевые слова: концепт, синонимический ряд, сема, доминанта, фразеологическая единица.

Введение. В настоящее время концепт является объектом исследований философов, логиков, психологов, культурологов и несет на себе отпечатки всех интерпретаций. Для того чтобы понимать культурные особенности языка, необходимо в первую очередь проанализировать понятия, которые описывают типы человеческих отношений, к числу которых, несомненно, относятся «дружба» и «вражда». Однако лингвокультурная специфика этих концептов в сопоставительном плане еще требует детального рассмотрения. Этим обусловлена **актуальность** темы данной работы.

Целью работы является определение лингвокультурологических особенностей вербализации концептов *друг/friend – враг/foe* и сопоставление лексико-грамматических средств их описания с точки зрения их понимания, эмоционального состояния, отношения, поведения и их оценки русским и английским языковым сознанием.

Для решения поставленных в работе задач используются следующие **методы** и приемы лингвистического анализа: контекстуальный анализ, сопоставительный метод, описательный метод, дефиниционный метод и метод компонентного анализа.

Материал исследования составляют 29 лексических и 60 фразеологических единиц, отобранных путем выборки из современных фразеологических (Англо-русский фразеологический словарь А.В. Кунина, Большой фразеологический словарь А.Н. Тихонова), толковых (Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля, Толковый словарь русского языка Ожегова С.И., Merriam-Webster's Learner's Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary) и словарей-синонимов английского и русского языков (Словарь синонимов русского языка З.Е. Александровой, Новый объяснительный словарь синонимов русского языка Ю.Д. Апресяна, Webster's New Dictionary of Synonyms).

В культурологии концепт является базовой единицей культуры в ментальном мире человека. Концепты возникают в сознании человека не только на основе словарных значений слов, но и на основе личного и

народного культурно-исторического опыта, и чем богаче этот опыт, тем шире границы концепта, возможности для возникновения эмоциональной ауры слова, в которой находят свое отражение все аспекты концепта [Лихачев, 1993: 144].

Анализ литературы позволил обратить внимание на определение С.А. Аскольдова, который понимает концепт как мысленное образование, замещающее в процессе мысли неопределенное множество однотипных предметов [Аскольдов, 1997: 267]. Это определение является основополагающим в данной работе.

В настоящем исследовании выделяются и анализируются концепты *друг/friend* – *враг/foe* и проводится сопоставительный анализ семантического представления концептов в русском и английском языках. Рассмотрены синонимические ряды с доминантой в русском и английском языках, выделенные с помощью словарей-синонимов русского и английского языков, указанных в материалах исследования.

В каждом языке установлены синонимические ряды (в количестве семи единиц в каждом), выбраны дефиниционные характеристики для каждого из членов ряда из толковых словарей, указанных в материалах исследования, и выявлены их отличительные признаки. По данным проведенного исследования отмечено, что в английском языке синонимический ряд представлен богаче, чем в русском. 'Friend' в английском языке может выражать различные оттенки отношений между людьми, включая партнёрские и деловые, что подтверждается дефинициями из толковых словарей, например, *friend: a person who supports and organization, a charity, etc., especially by giving or raising money [Oxford Advanced Learner's Dictionary]*. Следует заметить, что концепт «друг» в русском языке включает компоненты, которые английский 'friend' не актуализирует ни в одном синониме. Так, в русском языке в концептополе «друг» имеются синонимы «дружбан», «дружок», «дружочек», «дружище», различающиеся уменьшительным, ласкательным, увеличительным или другими аффективными признаками. Кроме того, русские синонимы имеют гендерные различия: *друг-подруга, приятель-приятельница*, что в английском языке выражается сложносоставными существительными.

Проведенный анализ дефиниций толковых словарей показал, что концепт «враг» характеризуется наличием определенных отношений между двумя и более лицами. В сравнении с английским, понятие «враг» в русском языке уже в словарной дефиниции несет негативные семы («Тот, кто находится в состоянии вражды, борьбы с кем-либо; противник» [Кузнецов, 2000: 156] и не может претендовать на бесстрастное отношение к нему. В Толковом словаре В. Даля «враг» коррелирует с враждебностью, непонятностью, чужеродностью, чуждостью, он определяется как противник, неприятель, супостат [Даль, 1995: 263], а например, в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова существительное «враг» лишено метафизической окраски [Ожегов, 1992: 102]. Однако в синонимическом ряду (*враг, недруг, неприятель, противник, антагонист, соперник, недоброжелатель*) значения некоторых членов ряда включают как нейтральные, так и отрицательные компоненты оценки. Например, в кон-

тексте требований политической корректности используются синонимы, не имеющие негативной окраски: «соперник», «противник», «конкурент». Фигурирование таких понятий не подразумевает физического уничтожения врагов и глобального напряжения между странами и народами, а часто даже снимает политическую и идеологическую напряженность.

Характерные признаки ключевых слов концептов «друг»/«враг», которые установлены с помощью сопоставительного анализа синонимических рядов, также подтверждаются анализом фразеологизмов. Так, «друг» в русском и 'friend' в английском языке может применяться не только по отношению к какому-либо лицу, с которым человек находится в близких отношениях, но и к кому-либо, с кем человек объединён общей бедой (*A friend in need is a friend indeed. – Друзья познаются в беде*), а также как абстрактное обозначение, выступающее в качестве обращения. Сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом концепта «враг» помогает увидеть, что понятие «враг» в русском и английском языковом пространстве в значительной мере совпадает. Концепт «враг» и в русском, и в английском языке полисемантичен, так как может применяться не только по отношению к какому-либо лицу, с которым человек враждует, но и к группе людей, и даже целой стране, а также имеет отношение к вредным привычкам (*враг бутылки – трезвенник*) и отрицательным мифическим существам (*the enemy of mankind – враг рода человеческого, дьявол*).

Заключение. Таким образом, если обобщить данные, полученные в ходе анализа, можно сделать выводы, что определение лингвокультурологических особенностей вербализации концептов *друг/friend - враг/foe* и сопоставление лексических и фразеологических средств описания этих концептов имеет достаточно много общих характеристик в двух лингвокультурах, но в то же время присутствуют и различия. Наиболее явное отличие было выделено при сопоставлении фразеологических единиц – русским пословицам присущи стилистическая окрашенность, экспрессивность, в них чаще используется эмоционально-оценочная лексика.

Проведенное исследование является актуальным с точки зрения подхода к проблеме соотношения языка и культуры, отображения в языке определенного фрагмента ценностной картины мира. Наиболее важным в работе является сравнительный анализ концептов в русском и английском языках, так как он позволил выявить роль языковых средств в выражении менталитета представителей обоих народов. Поскольку данная проблема слабо освещена в отечественном и зарубежном научном пространстве, то целесообразным будет предположить, что полученные результаты представляют научный интерес для исследователей в когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, а также для специалистов, занимающихся вопросами взаимосвязи языка и мышления, культуры и этноса.

Список литературы

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов. М.: Дрофа, 2010. 564 с.
2. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. М. Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004 г. 1488 с.

3. Аскольдов С.А. Концепт и слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М., 1995. 669 с.
5. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
6. Лихачёв Д.С. Концептосхема русского языка. Т. 52, № 1, 1993. М.: СЛОВО, 1993. 540 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Азъ, 1992. 907 с.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
9. Webster's New Dictionary of Synonyms (1984), Springfield, MA: Merriam Webster, 1984. 32a, 909 p.

Королькова А. В.

Научный руководитель: д-р филол. наук, доцент Сапожникова Ю. Л.
Смоленский государственный университет, г. Смоленск

ОБРАЗ ЦЕНТРАЛЬНОГО МУЖСКОГО ПЕРСОНАЖА В РОМАНАХ «ДЖЕЙН ЭЙР» Ш. БРОНТЕ И «РЕБЕККА» Д. ДЮ МОРЬЕ

В данной работе рассматриваются образы Эдварда Рочестера, главного мужского персонажа романа «Джейн Эйр» Ш. Бронте, и Максимилиана де Винтера, главного героя романа «Ребекка» Д. дю Морье. Результатом сопоставления является выявление общих и индивидуальных характеристик персонажей обоих произведений, а также их отличительных черт. Сделан вывод о том, что образ Максима де Винтера отсылает читателя к образу Эдварда Рочестера, объясняет схожесть двух персонажей и может считаться реминисценцией. Проведенный анализ также подтверждает теорию интертекстуальности, подразумевающую присутствие в тексте элементов ранее написанных произведений.

Ключевые слова: интертекстуальность, «Джейн Эйр» Ш. Бронте, «Ребекка» Д. дю Морье, образ персонажа, реминисценция.

Интертекстуальность является одним из основных свойств текста и способствует более полному его пониманию [Klimovich, 2014]. Данное понятие подразумевает, что все литературные произведения связаны между собой, и каждое последующее основывается на более ранних работах [Бахтин, 1986; Кристева, 2000]. К интертекстуальным включениям относят аллюзии, реминисценции, эпиграфы и элементы синкретической интертекстуальности. Под реминисценцией принято понимать воспоминание о произведении или образе и заимствование образов и других элементов первоисточника [Напцок, 2016].

Актуальность исследования обусловлена относительно малым количеством работ по теме интертекстуальности в романе «Ребекка», прежде всего в аспекте сопоставления образа главного мужского персонажа с героем Ш. Бронте.

В качестве материала исследования были выбраны романы «Джейн Эйр» Ш. Бронте и «Ребекка» Д. дю Морье. Посредством контекстуального, композиционного, лингвостилистического и сопоставительного анализа были выявлены основные характеристики главных мужских персонажей данных произведений, проведено сравнение полученных результатов и сделан вывод касательно взаимосвязи двух образов.

Данные персонажи имеют ряд схожих черт. Жизнь Эдварда Рочестера и Максимилиана де Винтера можно разделить на три этапа: отрезок до встречи с главными героинями, историю их отношений и жизнь после утраты поместья. В прошлом у каждого из них был неудачный брак, сделавший их несчастными и заставивший разочароваться в жизни и людях. Однако встреча с девушками подарила Эдварду и Максиму надежду, но им обоим пришлось выдержать ряд испытаний, чтобы, наконец, обрести счастье и покой рядом с любимым человеком. Кроме того, в прошлом у каждого есть некая тайна, связанная с первой женой, во многом определяющая их поступки в настоящем. Если говорить о манере поведения, то персонажам свойственен резкий повелительный тон, в их речи часто присутствуют ирония и сарказм: «Put a ribbon round your hair and be Alice-in-Wonderland...you look like it now, with your finger in your mouth» [Du Maurier, 2002: 196]; «He was proud, sardonic, harsh to inferiority of every description...» [Brontë, 2016: 138]. Они оба происходят из благородных семейств, поэтому дорожат своей репутацией и всеми способами пытаются сохранить ее. Оба персонажа получили прекрасное воспитание и образование, а потому знают, как нужно вести себя в обществе.

Однако в образах данных героев также имеется и много отличий. Максимилиан де Винтер – красивый мужчина («he's a very attractive creature» [Du Maurier, 2002: 59]), в то время как Эдвард Рочестер далек от общепринятых идеалов красоты: «My master's colourless, olive face...broad and jetty eyebrows, deep eyes, strong features...were not beautiful, according to rule» [Brontë, 2016: 164]. Мистер Рочестер любит светские развлечения, а Максим де Винтер старается по возможности их избегать. Последний всегда вежлив и учтив, почти не позволяет себе грубости по отношению к незнакомым: «it was as though he had set himself a standard of behaviour...» [Du Maurier, 2002: 17]. Эдвард, в свою очередь, часто забывает о правилах хорошего тона, в особенности по отношению к нижестоящим («Confound these civilities! I continually forget them» [Brontë, 2016: 122]), и дает волю язвительности, теряет контроль над эмоциями.

В отличие от Максимилиана де Винтера Эдвард Рочестер обладает сильной волей, которая помогает выдерживать все удары судьбы и сохранять лицо даже в самых неприятных ситуациях. Максимилиан не обладает таким твердым характером и в результате нервничает, паникует, сомневается в правильности своих поступков и часто теряет хладнокровие в решающий момент. Герою не хватает мужества открыто признаться в своем преступлении и понести наказание, в то время как Эдвард стойко выдерживает публичное разоблачение и ведет себя достойно. Чувства мистера Рочестера к Джейн Эйр проявляются пылко и эмоционально («I love you as my own flesh...I entreat to accept me as a husband» [Brontë, 2016: 240]), он готов на все, лишь бы девушка осталась с ним. Эдвард обращается с Джейн как с равной, интересуется ее мнением. Отношения де Винтера с молодой женой изображаются менее романтичными: «He had not said anything yet about being in love» [Du Maurier, 2002: 56]. Он относится к ней с неким снисхождением, постоянно подчеркивает разницу в

возрасте. Лишь ближе к концу романа в его чувствах происходит некоторая перемена.

Таким образом, перечисленные сходства в образах двух персонажей подтверждают их взаимосвязь. В то же время существование отличий и индивидуальных черт показывает, что отсылка к герою Ш. Бронте для Д. дю Морье – это не просто реинтерпретация классического образа, она может считаться реминисценцией и служить примером интертекстуальности в романе «Ребекка». Благодаря описанным заимствованиям Д. дю Морье создает яркий образ персонажа, наделенный дополнительными ассоциациями, а читатели получают возможность составить более четкое представление об этом герое, имея фоновые знания о романе «Джейн Эйр».

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. М.: Прогресс, 2000. 536 с.
3. Напцок Б.Р. Интертекстуальные стратегии в «Готических» текстах (на материале английской прозы XVIII века) // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2016. № 3 (182). С. 115–121.
4. Brontë Ch. Jane Eyre. M.: T8, 2016. 428 с.
5. Du Maurier D. Rebecca. NY.: Avon Books, Harper Collins Publishers, 2002. 380 p.
6. Klimovich N.V. Phenomenon of Intertextuality in Translation Studies // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 2014. Vol. 7. No 2. P. 255–264.

Коцюба К. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Коцюбинская Л. В.
*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ДЖО БАЙДЕНА)

В статье рассматривается роль концептуальной метафоры в формировании имиджа политического деятеля в рамках политической интернет-коммуникации. Актуальность исследования обусловлена частотностью употребления концептуальных метафор в текстах интернет-коммуникации, а также использованием концептуальных метафор в качестве действенного инструмента достижения политических целей и влияния на общественное сознание. Описываются основные виды концептуальной метафоры Джо Байдена, проанализированные путём контент-анализа и лингвистического описания текстов интернет-коммуникации в социальных сетях Facebook и Twitter, отобранных методом сплошной выборки.

Ключевые слова: имидж, концептуальная метафора, политическая интернет-коммуникация, политическая метафора.

Введение. Первоначально понятие имиджа в научный обиход ввёл экономист К. Болдуинг, который рассматривал имидж как маркетинговый инструмент, направленный на повышение привлекательности продукции для потребителя и стимулирующий продажи [Скуратова, 2022]. Вскоре

понятие «имидж» стало объектом изучения и других наук, в том числе и политологии. В качестве объекта исследования политический имидж появляется, начиная с 50-х гг. XX в. В. Н. Коновалов определяет понятие «политический имидж» следующим образом: «образ политического лидера, деятеля, партии, который складывается в общественном мнении и сознании, оказывая воздействие на авторитет и влияние (рейтинг) его носителя» [Коновалов, 2010: 182]. Опираясь на определение В. Н. Коновалова можно сделать вывод, что основной функцией политического имиджа является манипулятивное воздействие, поэтому крайне важно определить механизмы данного воздействия. Цель данного исследования: определить роль концептуальных метафор в формировании имиджа политического деятеля путём их выявления и анализа. Метафора в текстах политической интернет-коммуникации позволяет не только донести до реципиента конкретную информацию, но и сформировать личное и общественное мнение. Таким образом, метафора выступает не только в качестве стилистической фигуры, но и принимает на себя концептуальную роль.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили тексты интернет-коммуникации президента США Джо Байдена в социальных сетях Facebook и Twitter. Методом сплошной выборки были отобраны тексты, размещённые на аккаунтах @POTUS и @JoeBiden в период с 21 декабря 2021 г. по 21 февраля 2022 г. Всего было опубликовано 326 записей. Контент анализ опубликованных текстов позволил выявить, что Джо Байден довольно часто прибегает к использованию концептуальных метафор для формирования положительного имиджа. Именно высокой частотностью употребления и обусловлена актуальность данного исследования.

На сегодняшний день сформировалось два подхода к исследованию и описанию метафор: *когнитивный* и *структурно-семантический* (семасиологический). В рамках структурно-семантического подхода метафора рассматривается как стилистический приём. Так, согласно определению И.В. Арнольд, метафора это: «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [Арнольд, 2021: 124]. Когнитивный подход к изучению метафор прежде всего основан на метафоричности мышления человека. Метафора в данном случае является ментальной операцией и основным способом оценки, познания, категоризации и концептуализации мира.

В основе изучения концептуальной метафоры – исследование Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». В данной работе процесс метафоризации рассматривается как взаимодействие между структурами знаний двух концептуальных доменов – сферы-источника (source domain), а также сферы-мишени (target domain) в результате однонаправленной метафорической проекции (metaphorical mapping), которая формируется при контакте человека с окружающим миром. Элементы сферы-источника структурируют концептуальную сферу-мишень, что составляет сущность когнитивного потенциала метафо-

ры. Базовым источником знаний концептуальных доменов является опыт прямого взаимодействия человека с окружающим миром. Именно в данной работе была разработана системная теория описания метафоры в качестве когнитивного механизма. По утверждению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, метафора не ограничивается рамками языка, а проявляется в мышлении. Обыденная понятийная система человека, в рамках которой мы думаем и действуем, метафорична по своей сути [Лакофф, 2004: 25].

Виды концептуальной метафоры. Тексты политической интернет-коммуникации в высокой степени метафоричны и являются одним из способов осмысления реальности. Употребление в тексте метафор способствует восприятию текста как определенного единства, которое связывает отдельные фрагменты текста в единое целое, а также обеспечивает не только понимание текста, но и формирование нового концепта в общественном сознании. Говоря о классификации концептуальных метафор в политической коммуникации, необходимо упомянуть А. П. Чудинова, который выделил следующие группы политических метафор: антропоморфные, природоморфные, социоморфные, артефактные [Чудинов, 2003]:

1. *Антропоморфные* – образуются путём сравнения политической действительности с обликом человека и деятельностью человеческого организма – физиологическая метафора; и болезней – морбиальная метафора. Данный вид метафор позволяет представить политические процессы в качестве простых реалий.

2. *Природоморфные* – основаны на сравнении окружающей политической действительности с миром неживой природы, животными и растениями и служат моделью, которая формирует у человека языковую картину политической коммуникации.

3. *Социоморфные* – данный вид смоделирован исходя из других сфер социальной деятельности человека (криминальная, милитарная, спортивная метафоры).

4. *Артефактные* – базируются на аналогии политической сферы с артефактами, т. е. созданными людьми вещами (метафора дома, метафора механизма).

Результаты контент-анализа. Всего было выявлено 87 случаев употребления различных видов концептуальной метафоры, что составляет около 27% от общего числа опубликованных текстов. Выполненный анализ показывает, что наибольшей частотностью употребления обладает милитарная метафора – 19%. Данный факт объясняется, в первую очередь сложной эпидемиологической ситуацией в стране, спадом производства и кризисом малого бизнеса. Используя милитарные метафоры, президент США призывает бороться с возникшими проблемами и описывает тяжёлое положение американского народа, намереваясь найти отклик у реципиента: *Millions of small businesses – especially those owned by women and people of color – are struggling to keep their doors open* [Facebook, 2022]. *We said from the very beginning: there's no chance for our economy to come back unless we beat the pandemic* [Twitter, 2022].

Второе место по частотности – 10.44% занимают криминальная метафора и метафора дома. Криминальные метафоры употребляются Джо Байденом с целью открытой критики политических оппонентов, что выгодно выделяет его: *One year ago today, **democracy was attacked. The will of the people was under assault. And our Constitution faced the gravest of threats*** [Twitter, 2022]. *Republicans have done nothing but try to **obstruct the country's economic recovery*** [Twitter, 2022].

Для формирования положительного имиджа политика, который намерен изменить жизнь американцев к лучшему, Байден использует метафоры дома: *We can't just **build back to the way things were before the pandemic** – we need to **reimagine and build a new American economy*** [Facebook, 2022].

Физиологические метафоры – 8.7% позволяют придать абстрактности понятию «голос избирателя», а также подчеркнуть значимость работы американцев во благо страны: *Our service members – at home and abroad – are **the steel spine of America*** [Twitter, 2022]. *Small businesses are the **backbone of our communities*** [Facebook, 2022]. *We need to ensure every single eligible American can safely make their **voice heard*** [Twitter, 2022].

Основная цель природоморфных метафор Байдена – вселить уверенность в преодолении текущих трудностей и победе в борьбе с COVID-19. В данных метафорах политик противопоставляет понятия «тьма» и «свет»: *The light at the end of the tunnel is growing brighter every day* [Twitter, 2022]. *The last year has tested us in unimaginable ways, but there is **light at the end of the tunnel*** [Facebook, 2022].

Спортивная метафора в текстах интернет-коммуникации Джо Байдена также является инструментом воодушевления и поднятия духа американцев: *Folks, **we're not going to give up. We may not be there yet, but we will win and be there*** [Twitter, 2022]. *These pills have been shown to dramatically decrease hospitalization and death from COVID-19. They are a **game-changer*** [Facebook, 2022].

Для того чтобы укрепить в сознании реципиента понимание, что Байден выступает против расизма и всякого рода притеснений, используется морбиальная метафора: *We can't build back better without tackling the systemic racism and disparities that **have plagued our nation for far too long*** [Twitter, 2022].

Одной из основных составляющих политической интернет-коммуникации Джо Байдена можно считать продвижение собственных законопроектов. Для того чтобы продемонстрировать ценность данных изменений для функционирования государственной системы, политик прибегает к метафоре механизма: *Let's keep this **historic progress moving by passing Build Back Better*** [Facebook, 2022]. *Using American parts, these chargers will be installed up and down our highways and the benefits **will ripple thousands of miles in every direction*** [Facebook, 2022].

Заключение. Исследование показало, что роль концептуальных метафор в формировании имиджа политического деятеля чрезвычайно важна. В рамках интернет-коммуникации Джо Байден прибегает к

употреблению различных видов концептуальных метафор, широкий спектр которых делает его тексты более убедительными. Моделируя представление об абстрактных понятиях, усвоенная метафора становится мощным инструментом агитационно-политического процесса, что формирует у реципиента положительный имидж борца с COVID-19, который нацелен объединить Америку и готов к сотрудничеству.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика: современный английский язык. М.: ФЛИНТА, 2021. 383 с.
2. Коновалов В. Н. Политология. Словарь // РГУ. 2010. 292 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Эдиториал УРСС, 2004. 252 с.
4. Скуртова Л. И. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЯ ИМИДЖ. ТИПОЛОГИИ ИМИДЖА // International journal of professional science. 2020. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-interpretatsii-ponyatiya-imidzh-tipologii-imidzha> (дата обращения: 15.02.2022).
5. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: моногр. Екатеринбург, 2003. 248 с.
6. Facebook. URL: <https://facebook.com/POTUS?refid=46&tsid=0.9408893149874149&source=result> (дата обращения: 22.02.2021).
7. Twitter. URL: <https://twitter.com/POTUS?t=mIZL1D8MQG2wue9MGy7C1A&s=03> (дата обращения: 22.02.2021).

Леднева Е. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Тузлаева Е. А.
*Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева, г. Самара*

КОНЦЕПТ «MARRIAGE» В БРИТАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖ. ОСТЕН И Д. ДЮМОРЬЕ)

В статье представлены результаты диахронического анализа реализации концепта «marriage» в британской лингвокультуре. Предметом изучения выступают семантическое наполнение и вербализация концепта «marriage» в произведениях британской литературы разных периодов. Изучение романов XIX и XX вв., в которых ярко репрезентирована тема брака, позволило выстроить и структурировать номинативное поле соответствующего концепта в рамках произведений конкретных авторов, а также проследить эволюцию семантики данного концепта.

Ключевые слова: концепт, брак, marriage, номинативное поле, диахрония, лингвокультура.

Актуальность данной темы обуславливается тем, что язык и общественное сознание, которое в нем отражено, – развивающиеся явления. Соответственно, концептуальное содержание всегда будет меняться наряду с ними, а литературные произведения позволяют фиксировать средства вербализации концептов в тексте. Исследование концептов в диахронии предоставляет возможность изучать развитие языка, сравнивать его лексико-семантические особенности в разные эпохи и рассматривать тенденции развития конкретных явлений и понятий, как,

например, "marriage" / «брак», который был и остается одним из важнейших социальных институтов.

Исследование основывается на материалах произведений "Pride and Prejudice" Дж. Остен (1813) и "Ребекка" Д. Дюморье (1938). Выборка включает 396 примеров реализации концепта в первом и 485 примеров во втором произведении. В процессе работы использован метод концептуального анализа; концепт рассматривается в диахронии.

Концепт представляет собой смысловую наполненность понятия, его содержание. Он является единицей ментального лексикона, т. е. содержит совокупность значений, ценностей и норм как результат познавательной деятельности человека. М. В. Пименова рассматривает концепт как представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, обладающее сложной структурой, содержащей в себе различные группы признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами [Пименова, 2006: 424].

Лексические единицы, организующие и представляющие концепт, являются элементами его номинативного поля. Его основное назначение определяется как полное языковое отображение какого-либо участка действительности, ограниченного именем поля и уточненного составляющими его элементами [Хайруллин, 1995: 218]. Номинативное поле концепта включает единицы целого ряда собственно семантических полей, между которыми выделяются разнообразные связи и пересечения.

Целью данного исследования прежде всего является анализ концепта "marriage" в британской художественной литературе разных эпох. Диахронический анализ позволяет проследить историю развития содержательно-смыслового состава изучаемого концепта и способствует выявлению значимости и актуальности того или иного понятия в современной действительности определенной лингвокультуры.

Анализ репрезентации концепта «marriage» в романе Джейн Остен «Гордость и предубеждение» позволил определить наиболее важные аспекты в вербализации данного концепта. Центральное положение в структуре номинативного поля концепта занимают следующие семантические объединения: "marital status", определяющее статус героев в брачном союзе, например: *husband* «муж, супруг», *wife* «жена, супруга», *patroness* «покровительница», а также семантическое поле "welfare", которое отражает, насколько приоритетен финансовый аспект для большинства героев в идее поиска партнера и заключения брака. Ключевыми единицами здесь являются: *income* «доход»; *portion* «приданое»; *fortune* «состояние»; *by design* «по расчету»; *to succeed* «унаследовать, преуспеть». Также в центре номинативного поля концепта "marriage" находится семантическое поле "feelings", раскрывающее значимость эмоционального аспекта в построении брачно-семейных отношений. Ключевыми репрезентантами выступают: *fall in love* «влюбиться»; *cordial feelings* «искренние чувства»; *admire* «восхищаться»; *to be very much in love* «быть безумно влюбленным»; *affection* «привязанность, любовь, симпатия». Остальные семантические поля и группы: "appearance" (agreeable, lovely face), "refusal" (rejecting the suit, insist upon the marrying)

представляют собой периферийные объединения в рамках концепта, дополняющие и насыщающие его структуру.

Для анализа также был выбран роман Д. Дюморье «Ребекка», в котором концепт “marriage” вербализуется следующим образом. Среди центральных семантических объединений в структуре номинативного поля находится в первую очередь группа “marital/relationship status”, наполненная множеством обозначений статуса, так как герои часто оперируют соответствующими понятиями, чтобы подчеркнуть свою принадлежность к союзу, например: *bride* «невеста», *husband* «муж», *wife* «жена», *ally* «союзник», *lover* «любовник», *mistress* «возлюбленная». Немаловажным предстает и поле “feelings”, раскрывающее полноту эмоционального спектра и психологический аспект во взаимоотношениях героев, заключающих брачный союз. Основными единицами здесь являются: *fall in love* «влюбляться»; *excitement* «удовольствие»; *ennui* «тоска»; *adore* «обожать»; *to be jealous* «ревновать»; *violent love* «страстная любовь», *glamour* «романтическое очарование»; *dreadfully love* «безумно любить»; *sympathy* «сочувствие»; *anger* «злость, обида». Не менее значимое место отводится полю “rituality”, отражающему важность свадебного обряда для культуры данной эпохи: *wedding* «свадебное торжество», *honeymoon* «медовый месяц», *trousseau* «приданое», *church* «церковь», *white frock, white dress* «белое платье», *celebration for the bride* «праздник в честь новобрачной». Периферия исследуемого концепта представлена следующими семантическими полями: “social status” (*position, royalty*), “the estate” (*mistress, to manage*), “tactility” (*to pat, hand-in-hand*).

По результатам анализа воплощения концепта “marriage” в романах “Pride and Prejudice” Дж. Остен и “Rebecca” Д. Дюморье было определено несколько корреляций и различий, отражающих, по всей видимости, тенденции развития брака как явления. В обоих романах отмечается широкое употребление обозначений семейного статуса, что характеризует восприятие друг друга людьми, состоящими в браке, и говорит о важности приобретаемого положения. Единицы семантического поля «социальное положение» участвуют в репрезентации концепта “marriage” в обоих произведениях, но в более позднем романе – «Ребекка» – социальный статус отходит на периферию концепта, в то время как в книге «Гордость и предубеждение» идея социального статуса играет более заметную роль. Лексемы семантического поля «чувства» также присутствуют в структуре вербализации рассматриваемого концепта в обоих романах, но в «Ребекке» элементы данного поля более многочисленны и разнообразны, а в романе Дж. Остен представлены преимущественно лексические единицы, обозначающие положительные чувства (любовь, восхищение, привязанность), и их употребление менее частотно.

Реализация концепта “marriage” в романе «Ребекка» также отличается значимостью аспекта ритуальности бракосочетания. Периферийное семантическое поле «поместье» участвует в вербализации рассматриваемого концепта в обеих книгах, при этом в романе Д. Дюморье акцент сделан на психологической составляющей: героиня после замужества стремилась почувствовать себя хозяйкой, в первую очередь ментально, а

не в материальном плане, что было изображено в романе «Гордость и предубеждение».

Таким образом, анализ семантики и вербализации концепта “marriage” на материале романов “Pride and Prejudice” Дж. Остен и “Ребекка” Д. Дюморье позволил выявить как сходства, так и заметные различия, соответствующие тенденциям в развитии восприятия понятия брака как социального института.

Список литературы

1. Пименова М.В. Проблемы когнитивной лингвистики и концептуальных исследований на современном этапе. Кемерово, 2006.
2. Хайруллин В.И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. М.: Индрик, 1995.
3. Austen J. The Complete Novels of Jane Austen. London: Penguin Books Ltd, 1996.
4. Du Maurier D. Rebecca. London: Penguin Books Ltd, 2019.

Морозова В. Д.

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

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК БРАТЬЕВ ГРИММ

В статье описываются фразеологизмы и идиомы немецкого языка на примере сказок немецких лингвистов и исследователей Якоба и Вильгельма Гримм. Анализируются наиболее известные произведения («Бременские музыканты», «Кот в сапогах», «Храбрый портняжка») на наличие в них фразеологизмов и устойчивых сочетаний. Делается вывод, что в сказках прослеживается ряд фразеологизмов, которые олицетворяют поступки и состояние героев. Использование фразеологизмов в сказках придает текстам эмоциональность, яркость и выразительность.

Ключевые слова: фразеологизмы в немецком языке, идиомы в немецком языке, немецкие сказки, братья Гримм.

Использование фразеологизмов и идиом было актуально как много веков назад, так и в современном мире. Фразеологизмы – это устойчивые словосочетания, свойственные определенному языку, смысл которых определяется не значением одного слова, а словосочетанием в целом. С помощью идиом можно добавить тексту яркой окраски и эмоциональности. Такие устойчивые словосочетания составляют лексику языка, в котором используются. Значение идиом является переносным. Употребление фразеологизмов ярко выражено во многих языках и национальной литературе множества стран, что относится и к немецкому языку. Часто использование идиом можно встретить в сказках, рассказах и другой литературе. Некоторые из них уже были известны своим значением, но есть писатели, которые составляют фразеологизмы самостоятельно. В данной статье мы рассмотрим фразеологизмы в немецком языке на основе некоторых национальных сказок.

Актуальность исследования заключается в том, что изучение отдельных сказок авторов создает предпосылки для изучения особенностей немецкой культуры.

Материалом исследования послужили сказки немецких авторов Якоба и Вильгельма Гримм «Бременские музыканты», «Кот в сапогах», «Храбрый портняжка».

В процессе исследования нами были использованы следующие методы: анализ, классификация, сравнение языковых явлений.

Наиболее известными по всему миру являются сказки немецких языковедов и исследователей Якоба и Вильгельма Гримм. Рассмотрим их сказку «Бременские музыканты» на факт наличия фразеологизмов. Сказка была написана и впервые опубликована в 1819 г. В тексте сказки можно выделить несколько фразеологических идиом с русским эквивалентом. Например, в песне бременских музыкантов используется устойчивое словосочетание «in die Welt hinaus» [Гримм, 1988: 39], которое переводится на русский язык как «по белу свету», т. е. путешествие по всем местам мира. Следующий фразеологизм «du schreist einem durch Mark und Bein», в переводе на русский язык – «Ты кричишь так, что до костей пробирает», яркий эмоциональный окрас применим к крику, от которого идут мурашки. Фразеологизм, адресованный коту «lieblich in die Ohren» в переводе «По нутру пришелся», означает внутреннюю симпатию. Исходя из вышенаписанного, можно отметить, что в этой сказке прослеживается ряд фразеологизмов, которые олицетворяют поступки и состояние героев [История немецкой литературы, 2001: 74].

Следующим литературным произведением знаменитых лингвистов является сказка «Das tapfere Schneiderlein» (Храбрый портняжка), где также можно встретить различные фразеологизмы и идиомы. Это повествование о портняжке, который убил семь мух одним ударом и почувствовал себя героем. Но он был сообразительным и получил полцарства, женись на дочери короля. Эта сказка была опубликована в 1812 г. Например, идиома «siebene auf einen Streich!» – «Семерых одним ударом!», олицетворяет эмоциональное усиление в виде фразеологизма, который означает «быстро справиться с чем-либо без раздумий». Следующая идиома, которую можно отметить в сказке «wie er sich den Helden von Halse Scaffen könnte» – «Как бы ему сбыть этого удальца с рук», - сказал король, чтобы избавиться от портняжки, когда понял, что пообещал слишком много. Также в высказываниях главного героя можно отметить такую идиому: «Ich wünsche, der König mit der Prinzessin wäre beim Henker!» – «Я желаю, чтобы король с принцессой к чертям провалились!», что означает, чтобы они больше не появлялись в жизни персонажа. И устойчивое словосочетание «Ich bin eben auf dem Wege dahin und will mich versuchen!» – «Счастья попытаться», рискнуть и попробовать что-то сделать, полагаясь на успех [Москвин, 2002: 79].

Следующей книгой для рассмотрения является сказка «Der Gestiefelte Kater» (Кот в сапогах). Это всемирно известное произведение, которое полюбилось множеству детей разных стран. Сказка была опубликована впервые в 1812 г. В данном произведении можно найти такие

фразеологизмы, как «*strecken die Beine*» – «Протягивать ноги», т. е. жить в соответствии со своими средствами. «*Dann ist's vorbei*» – «Тогда хоть в петлю лезь», означает страх не справиться со сложными обстоятельствами [История зарубежной литературы 19 века, 1972: 217].

Проанализировав произведения братьев Гримм, мы пришли к выводу, что авторами использовано множество устойчивых словосочетаний. Возможно, именно благодаря идиомам сказки немецких лингвистов обрели всемирное признание и популярность во множествах стран. Исходя из лексического анализа, можно отметить, что фразеологизмы играют огромную роль в становлении немецкой литературы. Идиомы придают эмоциональность, яркость и красочность тексту. Эти устойчивые словосочетания могут описывать физическое и эмоциональное состояние героев, силу и внешний вид. Наличие фразеологизмов в языке указывает на его богатство. Без идиом невозможно развитие чувства языка и расширить знания о нем. Одним из самых главных аспектов в изучении любого языка является изучение фразеологизмов.

Список литературы

1. Гримм Я. Сказки: Эленбергская рукопись 1810 года с комментариями / пер. с нем., вступ. и коммент. А. Науменко. М.: Книга, 1988. 444 с.
2. История зарубежной литературы 19 века: учеб. для пед. ин-тов; под ред. Елизаровой М.Е., Гиждеу С.П. и др. М.: 1972. 430 с.
3. История немецкой литературы. Романтизм в Германии; под ред. Н.Я. Берковского. СПб.: Академия, 2001. 380 с.
4. Москвин В.П. Тропы и фигуры: параметры общей и частных классификаций // Филологические науки. 2002. № 4. С. 79–85.

Очак А. И., Куст А. А., Корниенко А. Ю.
Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

РАСЦВЕТ И КРАХ АМЕРИКАНСКОЙ МЕЧТЫ В ЛИТЕРАТУРЕ XX В.

В данной работе исследуется термин «американская мечта», описанный в произведениях американских писателей XX в., его происхождение и влияние на литературу, творчество и человеческие массы. Концепция «американской мечты» оказывается мифом об обществе «равных возможностей», придуманном людьми для создания и поддержания общенациональных и социальных ценностей. Однако существует обратная сторона такого саморазвития: идеология разрушает в честных людях личность, они теряют себя в погоне за богатством; ярое стремлением к достатку может привести к печальному концу, называемому «американской трагедией».

Ключевые слова: карьера, мечта о лучшей судьбе, разочарование, «американская трагедия», национальный миф.

XX в. в истории американской литературы упоминается как период зарождения и развития нового течения литературы – модернизма. Модернизм – это направление в искусстве, возникшее на стыке XIX–XX вв. и оказавшее серьезное влияние на все его виды. Он характеризовался оригинальностью, отрицанием всей эстетики, лирики прошлого, созданием

новых течений и норм раскрытия личности. Произведения писателей были полны таких тем, как относительность истины и красоты, противоречивость политических идеологий, неравенство между средним классом и буржуазным обществом. Все то, о чем раньше писать было не принято, отражал в себе модернизм.

Цель работы: исследовать причину возникновения американской мечты, как она меняла человеческие судьбы; как этот период отразился на искусстве и мировоззрении людей; выявить и проанализировать, как писатели XX в. в своих работах описывали антипатичный жизненный путь тех, кто поддавался соблазну красивой успешной жизни.

Актуальность. Исследуемая проблема является универсальной концепцией счастливого будущего, она переплелась с менталитетом и традициями американцев и утвердилась как национальный миф о том, что каждый талантливый человек может достигнуть лучшей жизни благодаря личным качествам. Она нашла отклик в литературе и вдохновила писателей посвятить американской мечте многие работы в попытках пролить свет на истинное лицо пропаганды призрачного счастья. Идея дожила до наших дней и имеет большое количество последователей, однако «американская мечта» перестала быть идеей лишь американцев. Сегодня идея о человеке, достигнувшем небывалых высот благодаря упорству и силе воли, носит уже глобальный характер, поскольку деньги и карьера вышли на первый план по всему миру.

XX в. известен активным повсеместным развитием капитализма – экономической системы, основанной на частной собственности, юридическом равенстве и свободе предпринимательства. Главным критерием успешности человека и причиной его благоустроенной жизни становится увеличение капитала, появляется жизненная необходимость к получению все большей прибыли для удовлетворения нескончаемых потребностей. Таким образом, люди годами добивались продвижения по карьерной лестнице, делали невозможное ради обеспеченного будущего, зарабатывали деньги тяжелым трудом во благо своей семьи и себя. Так родился термин «американская мечта» – желание обрести землю, на которой жизнь будет ярче, лучше и богаче, на которой каждый сможет найти для себя возможности в соответствии со своими умениями и знаниями.

Материал и методы исследования. Исследованием феномена «американская мечта» занимались многие авторы. Основательные работы принадлежат Ф. Фицджеральду («Ночь нежна», «Великий Гэтсби», «Последний магнат»), Дж. Лондону («Мартин Иден»). Теоретико-методологическую основу работы составляет труд А. М. Зверева «"Американская трагедия" и "американская мечта"». Методом исследования является анализ и сопоставление двух произведений вышеупомянутых авторов – «Мартин Иден» и «Ночь нежна».

Результаты исследования. В романе «Мартин Иден» главный герой одноименной книги - моряк и чернорабочий, который не знает другой, богатой жизни. Он отчаянно влюбляется в девушку из буржуазного общества, Руфь: *"The very thought of her ennobled and purified him, made him better, and made him want to be better. This was new to him. He had never*

known women who had made him better” [Лондон, 1909: 35]. Вместе с мечтами о женитьбе приходит осознание суровой реальности того, что они не могут быть вместе из-за разного социального положения: *“The gulf yawned between her and him at the awesome thought of a person who did not have to work for a living”* [Лондон, 1909: 38]. Мартин решает добиться Руфи, учится днями напролет и пытается стать лучше. Неожиданный порыв вдохновения приходит к парню, и он решает стать писателем.

На пути к любимой Мартин сталкивается с тяжелыми испытаниями и терпит многочисленные лишения. Мартин устраивается на работу в прачечную, чтобы оплачивать аренду печатной машинки и марки. Адская работа убивает его личность: *“A third week went by, and Martin loathed himself, and loathed life. He was oppressed by a sense of failure. There was reason for the editors refusing his stuff. He could see that clearly now, and laugh at himself and the dreams he had dreamed”* [Лондон, 1909: 149]. Он снова начинает пить – с алкоголем приходит облегчение, работа перестает казаться такой изнуряющей: *“The drink was an effect, not a cause. It followed inevitably upon the work, as the night follows upon the day. Not by becoming a toil-beast could he win to the heights, was the message the whiskey whispered to him, and he nodded approbation”* [Лондон, 1909: 154]. Трудящиеся сутками напролет непременно превращаются в животных, перестают развиваться интеллектуально, а для Мартина развитие – цель существования. Его главной целью становится уже не свадьба с любимой, а непреодолимое желание показать всем, на что он способен. Юноша пишет, но работы отвергают. Постепенно он разочаровывается в редакторах, газетах, своих современниках и даже в Руфи: они так образованны, но так глупы, они не способны понять и прочувствовать всю глубину его мысли: *“Already he had discovered that his brain went beyond Ruth’s, just as it went beyond the brains of her brothers, or the brain of her father. In spite of every advantage of university training, and in the face of her bachelorship of arts, his power of intellect overshadowed hers, and his year or so of self-study and equipment gave him a mastery of the affairs of the world and art and life that she could never hope to possess”* [Лондон, 1909: 184].

Близкие не поддерживают Мартина, не видят ту могущественную силу, заставляющую преодолевать нескончаемые преграды. «Американская мечта» дала мотивацию, но забрала всех, кем он дорожил: один за другим его покинули самые близкие люди. Спустя долгие годы парень добивается баснословной славы, газетные заголовки кричат о юном даровании, но Мартина это отнюдь не радует, напротив, он чувствует презрение к обществу.

Дик Дайвер в начале романа «Ночь нежна» предстает перед нами как начинающий психолог, красивый, успешный и удачливый молодой человек. Всё в его жизни складывается как нельзя лучше, перед ним открыты все двери: *“He won everyone quickly with an exquisite consideration and a politeness that moved so fast and intuitively that it could be examined only in its effect”* [Фитцджеральд, 1934: 48].

Николь, его пациентка, влюбляется в молодого врача. Он долгое время сомневается в своих чувствах: *“His true emotions were more ordered*

and kept to himself” [Фитцджеральд, 1934: 223], – но всё-таки отвечает ей взаимностью, и молодые люди женятся. Однако этот брак оказывается разочарованием для обоих: богатство жены давит на мужчину, поскольку он не был рожден в состоятельной семье и вынужден сам зарабатывать на жизнь; состояние Николь постепенно ухудшается, она перестает видеть в супруге того целеустремленного мужчину, в которого она влюбилась, будучи в клинике.

Мужская гордость не позволяет Дикю принимать деньги Николь, поэтому он всеми силами пытается заработать. Деньги становятся его главной целью. Со временем эта цель отравляет его душу, мужчина несчастен, поступаетя своими моральными принципами и изменяет жене. Николь замечает горькие перемены в их отношениях: *“The most unhappy aspect of their relations was Dick’s growing indifference, at present personified by too much drink”* [Фитцджеральд, 1934: 490]. В конечном итоге она уходит к другому мужчине и становится счастлива. Дик теряет все, чем дорожил ранее. Он перестает работать над книгами по психологии, развиваться морально и профессионально, становится алкоголиком и потеряннным человеком.

С течением времени Дик полностью теряет вкус жизни. Он опускается на дно, медленно погибает морально: *“I guess I’m the Black Death [...] I don’t seem to bring people happiness any more”* [Фитцджеральд, 1934: 391]. Он кардинально изменился, его не узнают родные и близкие люди. Мечта о бесконечном богатстве, успехе и известности уничтожила некогда амбициозного и полного жизни Дика Дайвера.

Заключение. В обеих книгах можно с легкостью проследить подобное изменение в сознании главных героев. Их жизни в итоге оканчиваются настоящей «американской трагедией». В переломный момент и Мартин Иден, и Дик Дайвер не могут решить, что им делать после провала. Первый не может вынести неизбежной деградации разума и решает избавиться себя от мучений, прервав свое физическое существование. Второй же, наоборот, продолжает существовать без особого стремления жить и расти, становится отшельником, деградируя морально.

Можно сделать вывод, что путь к «американской мечте» труден и полон препятствий, которые не каждому дано пройти. За достижением цели часто следует разочарование – в себе, окружающих и во всем обществе в целом. Человек осознает, что все, во что он верил и к чему шел – бессмысленно, а его существование становится невыносимым.

А.М. Зверев писал: «...«американская трагедия», сколь бы типичной по своей сути ни была она для всякого буржуазного общества, должна быть исследована <...> как явление, неразрывно связанное с «американской мечтой», а в немалой степени и порождающееся теми идеалами, коллизиями и противоречиями, которые открываются за данным понятием» [Зверев, 1978: 135]. Таким образом, одним из исходов «американской мечты» является «американская трагедия» – понятие, применяемое к характеристике борьбы, личной или общественной катастрофы, которая оканчивается моральной или физической гибелью человека.

Список литературы

1. Зверев А.М. «Американская трагедия» и «американская мечта» (К проблеме национального идейно-художественного своеобразия литературы США) // Литература США XX века. Опыт типологического исследования. М.: Наука, 1978. С. 134–208.
2. Лондон Д. Мартин Иден: роман на англ. яз. М.: Т8, 2016. 390 с.
3. Фитцджеральд, Фрэнсис Скотт. Ночь нежна: книга для чт. на англ. яз. СПб.: КАРО, 2020. 576 с.

Перекрестова А. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Катамадзе М. О.
Московский педагогический государственный университет, Москва

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА *PÜNKTLICHKEIT* В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящей статье речь идет о проблеме репрезентации лингвокультурного концепта *PÜNKTLICHKEIT* в немецком языке. Цель исследования – проанализировать ноэматическую структуру концепта *PÜNKTLICHKEIT*, а также определить тип концепта, опираясь на классификацию В. И. Карасика. В результате анализа коллокаций с базовым компонентом *Pünktlichkeit* были выделены ключевые нозмы рассматриваемого концепта и установлено, что концепт состоит преимущественно из позитивно окрашенных смыслов и является этноспецифическим, а также выполняет регулятивную функцию.

Ключевые слова: лингвокультура, репрезентация, концепт, нозма, коллокация.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена значимостью лингвокультурных концептов в выявлении специфических характеристик национального видения мира, менталитета и характера. Исследование концептов лингвокультуры способствует устранению барьеров в процессе межкультурной коммуникации.

Объектом исследования является лингвокультурный концепт *PÜNKTLICHKEIT* как культурно-ментальный феномен. **Предмет исследования** составляют коллокации, базовым компонентом которых является номинант исследуемого концепта. Изучаемые коллокации осуществляют языковую репрезентацию концепта *PÜNKTLICHKEIT*.

Материалом исследования послужили коллокации с базовым компонентом *Pünktlichkeit* и контексты их употребления, отобранные из электронного ресурса DWDS-Wortprofil.

В ходе работы были использованы следующие **методы лингвистического анализа:** дистрибутивный анализ номинанта лингвокультурного концепта *PÜNKTLICHKEIT*; анализ коллокаций, базовыми компонентами которых является номинант исследуемого концепта; анализ ноэматической структуры концепта.

Под культурным концептом мы понимаем единицу коллективного сознания, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой [Воркачев, цит. по Алефиренко, 2016: 245]. Языковая репрезентация концепта осуществляется посредством номинаций. Концепт обладает сложной структурой, которая может быть выявлена при анализе коллокаций с базовым компонентом *Pünktlichkeit*. Вслед за Ф. Й. Хаусманном, мы определяем коллокации как словосочетания,

состоящие из двух или более слов, имеющие признаки синтаксически и семантически целостной единицы, в которых выбор одного из компонентов осуществляется по смыслу, в зависимости от устоявшейся языковой традиции данного языка [Hausmann, 1989]. В ходе анализа коллокаций мы выделяем концептообразующие нозмы – самые малые единицы с функцией установления связи и отношений между элементами коммуникативной и деятельностной ситуации, которые необходимы для смыслообразования [Богин, 2001: 58]. Различные нозмы, выявленные в результате исследования, образуют нозматическую структуру концепта.

Результаты исследования. Первый этап нашей работы состоит в этимологическом анализе основного номинанта концепта – лексемы Pünktlichkeit, поскольку «именно исходную форму (этимологию) концепта можно считать отправной точкой в процессе становления концепта как единицы культуры» [Евсюкова, Бутенко, 2014: 367].

Существительное Pünktlichkeit образовано от прилагательного pünktlich (в назначенное, согласованное время, с точностью до минуты), которое появилось в XV в. и изначально трактовалось как «добросовестный, тщательный». Pünktlichkeit в значении «тщательность, точность», «соблюдение назначенного времени» закрепилось в XVIII в. [<https://www.dwds.de/>].

Второй этап нашей работы заключается в проведении морфосинтаксического анализа коллокаций с базовым компонентом Pünktlichkeit, которые представлены в электронном ресурсе DWDS-Wortprofil. Каждая коллокация имеет собственный статистический коэффициент LogDice и частотность употребления, однако в данной мы укажем лишь диапазон LogDice для групп коллокаций, которые разделены нами по морфосинтаксическим признакам.

Первая группа коллокаций: с определениями, выраженными прилагательными (LogDice 6.4-0.7): sprichwörtliche Pünktlichkeit; gewohnte; mangelnde Pünktlichkeit; preußische Pünktlichkeit; absolute Pünktlichkeit; normale Pünktlichkeit. Вторая группа – в словосочетаниях с глаголами, где Pünktlichkeit является дополнением в винительном и дательном падежах (LogDice 6.4-0.7): Pünktlichkeit schätzen; Pünktlichkeit beibringen; Pünktlichkeit verbessern; Pünktlichkeit; Pünktlichkeit loben; Pünktlichkeit erhöhen; Pünktlichkeit versprechen; Pünktlichkeit lieben. В третьей группе Pünktlichkeit входит в предложную конструкцию (LogDice 6.6-3.5): hapern mit Pünktlichkeit; erziehen zur Pünktlichkeit; Anforderung an Pünktlichkeit; gewöhnen an Pünktlichkeit; achten auf Pünktlichkeit; mahnen zur Pünktlichkeit; Problem mit Pünktlichkeit. В четвертой группе базовый компонент Pünktlichkeit имеет дополнение в родительном падеже (LogDice 8.8-2.2). Pünktlichkeit des Zuges; Pünktlichkeit des Fluges; Pünktlichkeit der Lieferung; Pünktlichkeit der Deutschen. В пятой группе лексема Pünktlichkeit представлена в сочетании с другими абстрактными существительными (LogDice 10.4-8.6): Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit; Sauberkeit und Pünktlichkeit; Fleiß und Pünktlichkeit; Höflichkeit und Pünktlichkeit; Disziplin und Pünktlichkeit. Последняя, шестая, группа

показывает Pünktlichkeit в сочетании с предложными конструкциями (LogDice 7.0-6.7): Pünktlichkeit im Fernverkehr; Pünktlichkeit im Luftverkehr.

Проанализировав вышеуказанные коллокации, мы выделили следующие ноземы в структуре лингвокультурного концепта PÜNKTICHKEIT:

- «Пунктуальность как типичное явление в национальной культуре»: sprichwörtliche Pünktlichkeit; gewohnte Pünktlichkeit; Pünktlichkeit der Deutschen; preußische Pünktlichkeit.

- «Отсутствие пунктуальности»: mangelnde Pünktlichkeit; hapern mit Pünktlichkeit; Problem mit Pünktlichkeit.

- «Точность транспортного движения»: Pünktlichkeit des Zuges; Pünktlichkeit des Fluges; Pünktlichkeit der Lieferung; Pünktlichkeit im Fernverkehr; Pünktlichkeit im Luftverkehr.

- «Взаимосвязь с другими ценными качествами»: Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit; Sauberkeit und Pünktlichkeit; Fleiß und Pünktlichkeit; Höflichkeit und Pünktlichkeit; Disziplin und Pünktlichkeit.

- «Пунктуальность как культивируемая черта характера»: Pünktlichkeit beibringen; erziehen zur Pünktlichkeit; Anforderung an Pünktlichkeit; gewöhnen an Pünktlichkeit; mahnen zur Pünktlichkeit; Pünktlichkeit verbessern; Pünktlichkeit erhöhen.

- «Степень проявления пунктуальности»: absolute Pünktlichkeit; normale Pünktlichkeit.

- «Пунктуальность как ценная черта характера»: Pünktlichkeit schätzen; Pünktlichkeit loben; Pünktlichkeit lieben; achten auf Pünktlichkeit.

- «Соблюдение пунктуальности»: Pünktlichkeit garantieren; Pünktlichkeit versprechen.

Заключение. Результаты анализа позволяют утверждать, что концепт PÜNKTICHKEIT реализуется в языке на протяжении XX и XXI вв. и не теряет своей актуальности. В соответствии с классификацией В. И. Карасика [Карасик, 2007: 32–142], PÜNKTICHKEIT можно отнести к этноспецифическим концептам, поскольку описываемое им качество существует и у представителей других культур, но является ключевым для немецкой концептосферы. Данный концепт также выполняет регулятивную функцию, предписывая устоявшиеся в обществе нормы поведения.

Важно отметить, что концепт PÜNKTICHKEIT состоит преимущественно из позитивно окрашенных смыслов, проблематичным считается именно отсутствие пунктуальности.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2016. 288 с.
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 731 с.
3. Евсюкова Т. В., Бутенко Е. Ю. Лингвокультурология: учеб. М.: ФЛИНТА, 2014. 480 с.
4. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007. 520 с.
5. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 27.03.2022).

6. DWDS Wortprofil. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/d/wortprofil> (дата обращения: 27.03.2022).

7. Hausmann F. J. Le dictionnaire des collocations. Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie Teilbd. 1. Berlin/New York: De Gruyter 1989.

Рубцов А. Е.

Руководитель: ст. преподаватель Вековищева В. Н.
Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, г. Рязань

МЕТАЛЕПТИЧЕСКИЙ СДВИГ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ МЕТАРОМАНА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. СОЛТЕРА «LIGHT YEARS»)

В статье уточняются особенности так называемых аспектов фокализации, а также влияние их нарушения на структуру текста. Рассматривается нарративный металеписис и его виды. Уделяя особое внимание маркерам субъективности высказывания, доказываем, что автор намеренно нарушает логику повествования. Различные виды металеписиса позволяют ему создать нарративную инстанцию, не ограниченную уровнями повествования. Однако, благодаря проведенному анализу, удается проследить нарушение этих границ и сделать выводы касательно их влияния на внутреннюю структуру текста.

Ключевые слова: нарратор, точка зрения, фокализация, ненадежность фокализации, аспекты фокализации, металеписис.

Недостаточное внимание, уделенное отечественным научным сообществом такому ключевому для создания метапрозы приему, как металеписис, обуславливает актуальность нашего исследования.

Исследование проводилось на материале романа американского писателя Джеймса Солтера «Light Years», опубликованного в 1975 г. Использовались как основополагающие для нарратологии тексты, так и совсем недавние научные публикации.

Собранный теоретический материал был обобщен, и на его основе проведены стилистический анализ текста и его интерпретация.

Рассказчик романа Джеймса Солтера «Light Years» (1975) в большинстве случаев беспристрастен, и у читателя не создается впечатления, что на самом деле нарратор знает больше, чем говорит. В целом на протяжении всего романа Солтер попеременно прибегает к внешней и внутренней фокализации, а повествование ведется от третьего лица (ограниченная точка зрения по классификации Э. Дж. Кеннеди) [Kennedy, 1995: 21]. Вместе с этим особый стиль построения повествования, характерный и для предыдущего романа Дж. Солтера «A Sport and a Pastime», находит новое выражение в «Light Years».

О фокализации впервые заговорил Жерар Женетт в своем основополагающем труде «Narrative Discourse: An Essay on Method» [Genette, 1983: 190]. Французский нарратолог выделил следующие типы фокализации:

- нулевая,
- внутренняя,
- внешняя [Genette, 1983: 190].

Одним из смежных с фокализацией концептов является металеписис. В нарратологии прием был впервые упомянут французским ученым Жераром Женеттом. Однако наиболее полную классификацию видов металеписиса дает Моники Флюдерник:

- авторский (автором подчеркивается искусственность повествования);
- нарративный (создается иллюзия перехода между диегетическим и недиегетическим уровнем);
- лекториальный (вовлечение читателя или слушателя в рассказ);
- риторический (одновременность описываемых событий и самого рассказа) [Fludernik, 2003: 382–400].

Также следует отметить неразрывную связь между временной и пространственной контекстуализацией, и металеписисом [Macrae, 2019: 114]. Исходя из этого тезиса, мы заключаем, что зависящая от этой контекстуализации фокализация играет ключевую роль при переходе между уровнями повествования.

Металеписис является сложным процессом, протекающем, когда нарратор не принимает во внимание ограничения, накладываемые на него уровнями диегезиса. Чаще всего для определения вида металеписического сдвига необходимо воссоздать пространственно-временные рамки повествования и реконструировать семантическую соотнесенность текста [Hanebeck, 2017: 26–27].

Что касается аспектов фокализации, то среди них выделяют перцепционный, психологический и идеологический [Rimmon-Kenan, 2005: 79–84]. Нарушение любого из них позволяет нам говорить о ненадежности фокализатора.

В соответствии с приведенной выше классификацией видов металеписиса, мы усматриваем в романе первый, второй и четвертый его виды. Так, авторский металеписис явно виден в следующем отрывке: ««I suppose I was waiting for you, *amore*.» Should one describe the act of love which united them, it may have been this night?» [p. 276]. В этом отрывке мы явно наблюдаем вмешательство рассказчика в повествование, а само построение высказывания (сослагательное наклонение, траспозиция) лишний раз подчеркивает художественность текста. Подобных нарушений границы между повествованием и повествуемым множество. Например, предложения, открывающие четвертую часть романа, могли бы служить хрестоматийным примером авторского металеписиса: «They were divorced in the fall. I wish it could have been otherwise» [p. 203]. Здесь нарратор иронически отмечает невозможность развития событий по иному сценарию.

Говоря о металеписисе риторическом, вернемся к самой первой главе романа: «We dash the black river, its flats smooth as stone. <...> The sea birds hang above it, they wheel, disappear. We flash the wide river, a dream of the past <...>» [p. 3]. Заметим, что здесь, как и во всей главе, нарратором используется видовременная форма Present Indefinite. Следует заметить, что это единственный в романе случай его последовательного употребления, и во всех остальных главах нарратор «оглядывается» на

уже произошедшие события с помощью видовременной формы Past Indefinite. Так как используется нулевая фокализация, мы можем с уверенностью утверждать, что в этой главе время повествования и повествуемого совпадают, что и является риторическим металеписом.

Последний из используемых нарратором Джеймса Солтера видов металеписа – нарративный. Однако переход происходит не между уровнем повествования и читателя, а между повествованием и повествуемым. Наиболее заметен он в следующем отрывке: «Winter comes. <...> The snow creaks underfoot with a rich, mournful sound. <...> He is barely awake; he emerges for a moment at first light as if by some instinct, buried, lost. His eyes open slightly, like an animal's. For a moment he slips from dreams, he sees the sky, the light, nothing is moving, nothing is heard. The hour that is the last hour, the children sleeping, the pony silent in her stall» [р. 21]. Вместе с нарратором мы приближаемся к месту действия. Поначалу рассказчик безличен, но следующее предложение вводит нарратора как фигуру в описываемый им мир. Он входит внутрь дома, стоит у кровати спящего. Далее происходит нарушение границы между уровнем повествования и повествуемого, фокализации персонажа сливаются с фокализацией нарратора. Нарратор ограничивает себя перцепционным и психологическим аспектом, однако продолжает говорить в характерном ему ключе, тем самым нарушая идеологический аспект. При этом он использует экспрессивную лексику («slips from dreams»), дополняя и обогащая восприятие фокализатора своим. Развивая тематику риторического вопроса, используются причастия совершенного вида «buried» и «lost». В последнем отрывке фокализации снова распадаются, и нарратор, завершая сцену предложением, становится безличен.

В заключение скажем, что Солтер конструирует такую нарративную инстанцию, которая идеально соответствует общему тону и цели повествования. Благодаря проведенному анализу, можно утверждать, что «Light Years» по сути является метароманом со вставной историей, в котором создается эффект присутствия в силу нарушения границ между уровнями повествования с помощью металеписа. Только тщательный анализ позволяет нам обнаружить эту центральную для понимания романов особенность. Несмотря на кажущуюся незамысловатость «Light Years», с помощью металеписа создается драматичный эффект: в силу постоянных перемещений между уровнями повествования создается иллюзия отсутствия границ, и все участвующие в акте повествования лица постоянно меняются ролями.

Список литературы

1. Fludernik M. Scene Shift, Metalepsis and Metaleptic Mode. Style. 2003. №4 (37). pp. 382–400.
2. Genette G. Narrative Discourse: An Essay in Method. Cornell University Press, 1983. 285 p.
3. Hanebeck J. Understanding Metalepsis: The Hermeneutics of Narrative Transgression. De Gruyter, 2017. 287 p.
4. Kennedy X.J. Literature: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama Pearson, 2017. 2064 p.

5. Macrae A. Discourse Deixis in Metafiction. Routledge, 2019. 238 p.
6. Rimmon-Kenan S. Narrative fiction: Contemporary poetics. Routledge, 2005. 208 p.
7. Salter J. Light Years. Penguin, 2007. 308 p.

Саралова Г., Гусейнова А. Т.
Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург

HIDDEN MESSAGES OF THE WIZARDING WORLD IN J. K. ROWLING'S BOOKS ABOUT HARRY POTTER

В данной статье рассматриваются лингвистические и литературные приёмы, использованные автором для создания реалистичного образа волшебного мира в романах о Гарри Поттере: функциональное значение заклинаний и имен героев романа, их лингвистический аспект; литературные аллюзии, отсылки к реальным историческим персонажам, героям фольклора и мифологии.

Ключевые слова: фантастический роман, лингвистическая репрезентация, литературные аллюзии, символизм, латинизмы, реалистичное повествование.

The objective of the article is to study the methods and literary devices Joanne Rowling used to create the Harry Potter universe and to make it feel more relatable and understandable to a reader.

The relevance of the work needs to be pointed out. The analysis might help the readers to see the Harry Potter books from a different perspective, to look at them through the prism of the knowledge of the writer's ideas and discover the concepts that fill the plot with the deeper meanings.

The methods that were used in the research are etymological analysis, semantic, component and stylistic analysis.

There was a vital question we wanted to find an answer for: what makes these works of J. K. Rowling so recognisable and loved worldwide? Why do so many people from different backgrounds find the fantastic universe of Harry Potter relatable?

The author has depicted the wizarding world but made it feel truthful. In the books about Harry Potter the reader comes across many details, references to mythology, real historical characters and characters of English folklore. In addition to that, Joanne Rowling studied French and the classics at Exeter University. This choice would be helpful in writing Harry Potter books as her knowledge of Classics came in handy for creating the spells in the Harry Potter books, some of which are based on Latin. All these stylistic devices and expressive means contribute to the authenticity of Rowling's fantastic world.

Magical creatures that exist in the Wizarding World in the books are partly inspired by some of the Greek Mythology's characters. In the first book "Harry Potter and the Philosopher's Stone" a reader meets the gigantic three-headed dog named Fluffy who was bought from a "Greek chappie" by Rubeus Hagrid, the gamekeeper of Hogwarts. This clarification from chapter eleven of "Harry Potter and the Philosopher's Stone" shows that Joanne Rowling was inspired by Cerberus, also known as the hound of Hades in Greek Mythology. As Fluffy is, Cerberus was the multi-headed dog whose task was to guard the gates of

Hades (the Underworld) preventing the dead from leaving, and making sure that those who entered never left. Meanwhile, Fluffy's task is to guard the door which leads to an underground chamber in Hogwarts. There is another common thing Fluffy and Cerberus have and that is a weakness for music. Both Fluffy and the monstrous creature from Greek myths could be charmed and calmed down with the music. Though, a terrifying image of Cerberus is the opposite to the image of Hogwarts' Fluffy. *Fluffy* literally means "soft and like wool or fur". Fluffy itself was considered to be a pet by Hagrid, who had strong feelings for his beloved fellow.

Another character who is brought from mythology is professor of Transfiguration in Hogwarts Minerva McGonagall. Minerva in Roman mythology is the wisest of the Roman deities; she is a goddess of intelligence, philosophy, craftsmanship, art, and inspiration. McGonagall was a gifted, hardworking student in Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry. By the end of her education at Hogwarts, Minerva McGonagall had achieved an impressive record: she had top grades in O.W.L.s (Ordinary Wizarding Level test) and was Prefect in her fifth year at school and the Head Girl in the seventh year. The bright mind of Minerva McGonagall made J.K. Rowling choose exactly that name for the professor of Transfiguration.

Moreover, Joanne Rowling was inspired not only by Greek mythology but Lancashire folklore as well. So-called "boggarts" – that made their first appearance in the third book "Harry Potter and the Prisoner of Azkaban". Originally, boggarts from English folklore could curdle milk into sourness and cause things to disappear; dogs got mad around them. It is believed that one aspect of boggarts is a household helpful spirit that has gone bad. They could even crawl into one's bed at night. However, there were other boggarts, the ones from nature. They were much more dangerous for human-beings. These kinds of boggarts made themselves invisible and frightened horses into insanity. The Lancashire folk called horses, which were in distress, "Took Boggarts". These boggarts would lead travellers into treacherous places, after which the latter ones went missing. Both in books and English tales boggart is defined as a shape-shifter which is dangerous and frightening for people. This idea was the basis of the 'Harry Potter' boggarts.

Albus Dumbledore has a phoenix with an interesting name – Fawkes. Returning to the subject of Joanne Rowling's places of inspiration, it seems like the name of the bird was not chosen for no reason. There was a character in English history named Guy Fawkes. He was an English conspirator and the participant of the Gunpowder Plot, an unsuccessful plan to blow up Westminster Palace with King James I and Parliament inside. It is not clear why the phoenix had that name, though we can guess it is because of the fireworks that are associated with the conspirator. On the 5th of November in the UK people celebrate Guy Fawkes Day. The celebration includes fireworks which represent the explosives that were never used by the participants of the Gunpowder Plot. The phoenixes in the books could disappear and reappear again at will in bursts of flames. Flames, fireworks, as we think, were the things the writer could use to come up with a name for the bird.

In her novels Joanne Rowling uses figurative language. While naming some of the characters, the author put the hidden meaning that is later

revealed in the story. Using metaphors is a way to create “speaking” names which give a reader a hint about a character's personality. Draco Malfoy bears the name of the Athenian Dragon legislator, famous for his rigidity (the expression “draconian measures” arose thanks to him). As for his surname, *mal* means *evil* in French, and *foy* translates as *faith*. So the surname can be translated as believers in evil. This is evident in the Malfoy family’s commitment to Voldemort and their attitude to magicians from Muggle families, in their opinion, mudbloods.

The fate of Remus Lupin was reflected in his name initially. Cursed from a young age, he turned into a werewolf every full moon. The surname Lupin comes from the Latin word *lupine*, which means *like a wolf*. The name Remus is also associated with wolves: Remus is one of the founders of Rome, fed by a she-wolf.

Peter Pettigrew is Voldemort's stubborn servant. He spent twelve years of his life in the guise of a rat. His surname Pettigrew consists of the French *petit* which translates as *small* and the English *grew*. The common meaning is *grew up small* or *became small*. In his name, Rowling encrypted his transformation into a small animal.

Ronald Bilius Weasley has a name which comes from Scotland *Rögnvaldr* meaning *the lord's adviser*. This is the part that Ron plays in the books, as an acolyte of Harry. The surname Weasley comes from the English word *weasel*, which refers to an animal. It is this animal that is the Patronus (a magical entity that serves as protection from creatures that feed on human emotions) of the head of the family – Arthur Weasley. The house of the Weasley family bears the modest name *Burrow*. It is in the burrows that weasels often live.

Reducto – wizards use this phrase to break an object or make a small destruction. It comes from the Latin word *reduce*, which in some meanings can be used as *eliminate*. *Wingardium Leviosa* is one of the first spells that take place at Hogwarts, it makes objects fly. The first word probably comes from the English *wing* and the Latin *arduus*, which means *steep or high*. The second word comes from two Latin sources: *levo*, which means *to lift*, and *levitas*, which mean *lightness*. Thus, the spell makes the object light so that it rises into the air, as on wings. *Vulnerasentur* which is used for healing wounds. It is formed from the Latin plural form of the word *vulnus* that is translated as *wound* and the third person plural of the verb *sano* which means to heal.

The uniqueness of the Harry Potter books is not only in the well-planned and well-detailed world of magic and wonders but is in understandable obstacles in book characters’ lives and social issues that Rowling wanted to bring awareness to. One of the social issues the writer brings up in the novels is the stigmatisation of illnesses in a society. On the example of Remus Lupin’s life, who was a werewolf and due to this fact was not accepted in the world of wizards in the way we would like him to, Joanne Rowling wanted to show the problem of a stigma of such illnesses as HIV and AIDS, as she confirmed on her website.

Another social issue that was brought up in the books is racism. Joanne Rowling knew that creating a special hierarchy in the world of magical

creatures would bring it closer to a real society. There are three main groups of wizards in the world of Harry Potter: pure-bloods, half-bloods and muggle-borns (sometimes called 'mudbloods'). In the books other labels of the wizards appear, these are squibs (non-magical people who were born to at least one magical parent) and muggles (a non-magical folk). But in the fictional universe created by J. K. Rowling there are also other kinds of magical creatures like house-elves, goblins, giants and others. And as a matter of fact, witches and wizards hold a privileged position in society compared to the aforementioned creatures. It is agreed upon by many fans of the Harry Potter universe that racism takes place in the novels.

It is worth mentioning that the word *squib* was chosen for a reason. In English it means "a small firework that is intended to spew sparks rather than explode". In the Harry Potter universe squibs are the people who are the part of the magical world that have the wizarding blood but do not have the ability to express it. And due to that fact other witches and wizards look upon them with a degree of disdain. That is why the author gave that name to this part of the wizarding community: for the community squibs are truly just "little fires" compared with the "real fireworks" (wizards).

Another rather thoughtful Joanne Rowling's choice for the name of non-magical folk is the word *muggle*. According to the Cambridge Dictionary *muggle* means "a person who does not have a particular type of skill or knowledge". That does explain why the people who were not gifted with the skill of doing magic are called that way.

The author's style of writing makes these works stand out among other fantastic novels. In her books Joanne Rowling managed to create the imaginary world which is close to the real one. It was possible due to the tools the writer had used, namely literary and linguistic devices.

Список литературы

1. Fenske C. *Muggles, Monsters and Magicians: A Literary Analysis of the Harry Potter Series*. Peter Lang, 2008, 471 с.
2. Harland J., Wilkinson T. T. *Lancashire Folklore*. New York: Frederick Warne and Co, Scribner and Co, 1867. 324 с.
3. Pavšič B. Understanding Racism and Sexism in Harry Potter and Stuart Hall's Model of Three Reading Positions. *ELOPE*; 2007, 69-80.

Сергейчик А. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Пивоварчик Т. А.
*Гродненский государственный университет
им. Янки Купалы, г. Гродно*

РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ СО СЛОВАМИ РЕСПЕКТ И УВАЖУХА В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Анализируются грамматические и семантические особенности речевых формул, включающих в свою структуру жаргонные слова *респект* и *уважуха*, и представленных в комментариях пользователей под сообщениями в социальной сети Twitter. Делается вывод о том, что в сетевой коммуникации фразы используются, как правило, не с целью вежливого оформления речи, а для выражения эмпатии в адрес автора поста или

обсуждаемого персонажа, а также с целью передачи эмоционального состояния и оценочного намерения пишущего.

Ключевые слова: медиалингвистика, интернет-коммуникация, Twitter, речевая формула, уважение, интернет-жаргон.

Одной из **актуальных** задач современной лингвистики является описание закономерностей речевого общения. Развитие культуры коммуникаций в новых условиях цифровой глобализации побуждает ученых к повышенному вниманию к специфике речевой организации интернет-взаимодействия, опосредованного сетевыми медиаресурсами. Так, в русскоязычной интернет-коммуникации мы часто обнаруживаем речевые формулы, включающие в свою структуру жаргонные слова *респект* и *уважуха*, и выполняющие ряд важных регулятивных функций. По мнению И. Т. Вепревой и Н. А. Купиной, активизация словосочетания *респект и уважуха* обусловлена «дефицитом средств выражения почтения и признательности, эстетической потребностью в обновлении набора языковых стереотипов» [Вепрева, 2012: 113]. В качестве **материала** исследования выбраны реактивные реплики пользователей под сообщениями в сети Twitter (всего – 50 контекстов). Все примеры из сетевой коммуникации приводятся с сохранением авторской орфографии и пунктуации. Основными **методами** исследования выступают описательный, контекстуальный и коммуникативно-прагматический.

Результаты исследования.

Уважение как важная категория общения и элемент речевого этикета представляет собой «почтительное отношение, основанное на признании чьих-нибудь достоинств» [Ожегов, 2009: 3058], актуальное и в сетевой коммуникации. Как и в традиционном речевом этикете, основной функцией *сетикета* является регулятивная, т. е. он располагает системой предписывающих и запрещающих правил, соблюдение которых позволяет сделать его комфортным для всех онлайн-собеседников [Дикарева, 2018: 32]. Участникам сетевого диалога необходимо уважительно относиться друг к другу, продумывать каждое сообщение, правильно оформлять текст [Шаховалова, 2020: 462].

Общение в социальной сети Twitter предполагает обмен краткими (в 140 знаков) иницирующими, ответными (реактивными) или цитирующими сообщениями. Первые появляются в лентах подписчиков и индексируются поисковыми системами, а последние, обозначенные буквами RT (ретвит), позволяют максимально быстро распространять значимую информацию, сохраняя при этом авторство пользователя. Важную роль играют хэштеги, формирующие информационную волну [Овчиникова, 2013: 148]. Анализируемые нами слова *респект* и *уважуха* обнаруживаются как в хэштегах, так и в ответных сообщениях.

В английском языке слово *respect* означает «уважение», «внимание», «почтение», а также «уважать», «соблюдать», «не нарушать» [Шевнин, 2010: 1034–1035]. Факт заимствования слова в русский язык зафиксирован в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова, где слово *респект* толкуется как «уважение», «почтение» [Ушаков, 1935: 673]. Были выявлены разные типы реактивных реплик, в структуру которых

включено оформленное кириллицей слово *респект*. Чаще всего реплики служат для выражения уважения и похвалы, и в таком случае в речевой формуле заполняется смысловая позиция «причина уважения / похвалы», выражаемая предложно-падежной словоформой с причинным предлогом *за*, например: *Респект за гражданскую позицию* (16.02.2022), а также обозначается адресат оценочного обращения, благодаря чему усиливается экспрессивность формулы: *респект авторам статьи* (20.03.2022); *респект вам красавчики* 🐱 (21.03.2022). Впрочем, слово может использоваться и в ироническом ключе, выражать насмешку: *Респект бюджетникам, об них всю жизнь ноги вытирают, а они всё равно ездят в Лужники* (21.03.2022). Для подчеркивания высокой степени уважения авторы сообщений образуют сочетания лексемы *респект* с прилагательными со значением меры и степени; это значение может быть как системным, так и контекстуальным, например: *отдельный и жирный респект Диснею за то, что показали в мультфильме что прокладки / месячные и т.д. это естественно* (14.03.2022); *Парням респект большой от всех нас* (18.03.2022).

Сказанное выше верно и в отношении фраз со словом *уважение*: *Кошатники, мое к вам уважение* (18.03.2022); *Кстати моё уважение создателям переводов для аниме, манги и ранобэ* (21.03.2022). Заметим, что подобные формулы могут встречаться не только в интернет-коммуникации. Так, в бытовом общении известна речевая формула *Ты меня уважаешь?*, которую в качестве запроса на подтверждение собственной значимости используют собеседники в ситуации совместного распития алкогольных напитков. Образованная с помощью экспрессивно-оценочного суффикса *-ух-* лексема *уважуха* становится просторечной, приобретает, в отличие от слова *уважение*, сниженный оттенок, получает ассоциативную связь с тюремным жаргоном и обычно соответствует стилистике всего комментария: *Я так устала за один день с собаками, вся пахну, вся в шерсти, носки в каком-то говне и ссанье, так тяжело. Уважахуа всем, кто содержит и разводит млекопитающих в количестве больше чем одно* (18.08.2020).

Чаще всего в реактивных речевых формулах сетевого общения одновременно используются оба указанных выше слова: *Истерики – простительна. Решение – респект и уважуха* (17.02.2022); *Ура! Молодцы ребята! Респект и уважуха!* (17.02.2022). По мнению А. Кадыкало, слова *респект* и *уважуха* – это своего рода «мем, состоящий из мнимой тавтологии, выражающий сложное одобрение, иногда – с оттенком иронии» [Кадыкало, 2015: 611]. Устойчивую привязку анализируемые фразы имеют к двум тематическим дискурсам – политическому и спортивному, при этом выражают эмоциональное удовлетворение от побед, одобрение решений и поступков, маркируют поддержку в сложных ситуациях и при поражениях, передают высокую степень радости, принятия, благодарности, согласия: *Респект и уважение Рамзану Ахматовичу Кадырову за достойный ответ Илону Маску* (14.03.2022); *Камиле респект и уважуха а вот взрослым получается если бы ребенку было бы 18 то и медалей нам не видать ни тех ни других ни третьих!* (15.02.2022); *Респект и*

уважуха. Всегда так считала! (08.03.2022). Речевая формула может расширяться за счет других изофункциональных оценочных слов, например: *красава пацан, респект и уважуха* (10.03.2022); *Всем, кто дочитал до конца – респект, уважуха и моя безграничная любовь* (08.03.2022); *Просто чел на чиле. Моё уважение. Снимаю шляпу* (20.03.2022). Часто фразы со словами *респект* и *уважуха* дополняются эмодзи со значениями удовлетворения, гордости, солидарности, одобрения, например: *Респект обоим 🤝* (19.03.2022); *Уважение герою 😊 🇺🇸* (19.03.2022); *Сдержал слово Министр обороны Британии. Респект и уважуха 👍 😊* (12.02.2022).

Заключение. Таким образом, речевые формулы со словами *респект*, *уважение* и *уважуха* используются в социальной сети Twitter в ситуациях, когда комментирующий хочет выразить своё одобрение, прокомментировать ситуацию со своей точки зрения, поддержать того, кто выложил пост, или, наоборот, выразить негативное отношение посредством иронии. В сетевой коммуникации фразы используются не с целью вежливого оформления речи, а для выражения эмпатии в адрес автора поста и передачи эмоционального состояния пишущего.

Список литературы

1. Вепрева И.Т., Купина Н.А. Респект и уважуха // Русский язык за рубежом. 2012. № 2 (231). С. 113–116.
2. Дикарева А.В. Сетикет, или правила речевого поведения в сети Интернет // Филология: научные исследования. 2018. № 1. С. 31–37.
3. Кадыкало А. Образ ветерана Великой Отечественной войны в российских демомотивационных плакатах // Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в судьбах народов и регионов: сб. ст. / отв. ред. А.Ш. Кабирова. Казань, 2015. С. 606–616.
4. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь / сост. В.К. Мюллер, А.Б. Шевнин, М.Ю. Бродский. М.: АСТ, 2010. 1536 с.
5. Овчиникова И.Г. Коммуникация и идентификация в социальных сетях: факторы, типажи, национально-культурная специфика // Вестн. Пермского ун-та. Политология. 2013. № 2 (22). С. 143–156.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений. М.: Оникс, 2009. 3423 с.
7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1939. Т. 3. 712 с.
8. Шаховалова Е.Г., Шаховалов Н.Н. Проблемы соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. Т. 39. № 3. С. 455–456.

Синяк Е. Е., Гостина А. Д.

Руководитель: ст. преподаватель Заросликова Е. А.
*Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина,
Санкт-Петербург*

ТЕМА ВОЙНЫ И МИРА В ТЕКСТАХ ПЕСЕН В ЖАНРЕ РОК

В данном исследовании рассматривается семантика и прагматика языка текстов песен зарубежных исполнителей в жанре рок с 1980-х до 2010-х. На основании полученных данных были выявлены следующие актуальные темы: войны, воспоминаний и скорби о погибших на войне близких людях, протеста против вооруженных конфликтов,

тема тяжелой армейской службы. В статье описывается связь музыки и языка через тексты песен, уделяется внимание проблематике и смыслам анализируемых песен, приведены примеры из текстов песен.

Ключевые слова: текст, воздействие, социальные проблемы, картина мира.

Рок – жанр популярной музыки, получивший широкое распространение в Соединенных Штатах в конце 1940-х и начале 1950-х гг. Он был сформирован из двух других музыкальных жанров, таких как ритм-н-блюз и кантри. Но что радикально отличало рок от других жанров, так это разнообразие тем и смыслов в песнях.

Объектом изучения лингвистики является прежде всего язык. В общем понимании язык – это своеобразная система знаков для общения людей. Из этого определения следует, что основной функцией языка является коммуникативная. Помимо этого, язык является важнейшим средством отражения и формирования картины мира людей, проживающих в определенном социуме. В данном исследовании проведён анализ роли языка в особой сфере жизни общества, а именно в музыке. **Цель** исследования - выявить и описать, как в текстах песен в жанре рок реализуются основные функции языка: отражение острых социальных проблем и воздействие на общество.

Актуальность данной темы определяется тем, что на сегодняшний день всё ещё существует стереотип о том, что музыка носит лишь развлекательный характер, и никаких важных тем в песнях не поднимается. Восприятие и изучение истинных посылов и смыслов, заложенных в произведениях искусства, помогают людям лучше понять не только социум на определенном этапе развития, но и внутренний мир автора, а порой и целого народа.

В процессе исследования были использованы такие **методы исследования**, как анализ, синтез, описание и обобщение.

Тема войны в роке присутствует от начала времён зарождения данного жанра. Современная рок-музыка уделяет военной тематике много внимания, трактуя войну и как состояние человечества, и как состояние души, и как конкретные исторические события. Авторы данного жанра в текстах своих песен выражали свои мысли о том, чего они бы желали для всех людей: о мире без войны, о том как было бы прекрасно, если бы люди больше не испытывали горечи от потери близких, исчез бы хаос. Они писали о состоянии людей во время этих страшных событий, об их внутреннем мире, который пострадал от ужасных разрушений, о последствиях войны. Также творцы в жанре рок высказывали свои мысли относительно политики и войны: они основывали свои произведения на известной истине о том, что обычно борьба идёт за «место под солнцем». Часто правительство одержимо мыслью о власти и забывает об обычных гражданах.

Тема войны в роке поднимается и в наше время. Все представители данного жанра представляют мир без войны и понимают, что он был бы прекрасен, человечество могло бы вершить великие дела. Все люди во время разрушений испытывают глубокие переживания и страдают от по-

следствий, которые остаются неизменными: хаос и раздор. Лирики поют о мире, они хотят спокойствия.

В данном исследовании проведен анализ текстов песен в жанре рок, которые затрагивают тему войны или написаны под впечатлением от произошедших военных конфликтов. Все песни, представленные в данном исследовании, показывают самые ужасные проявления войны. Для авторов песен война – это в первую очередь человеческие жертвы, ужас. Именно это они и пытаются показать в своих песнях.

Песня Pink Floyd “Another Brick in the Wall” из их альбома под названием “The Wall” является частью истории о человеке, которого зовут Пинк. На протяжении всех песен из этого альбома мы наблюдаем его историю, его жизнь. Песни рассказывают нам о его внутренней борьбе, в первую очередь с самим собой и своими мыслями, но целый ряд песен посвящен его отцу, который погиб во время Второй мировой войны. “Another Brick in the Wall” рассказывает о школьной жизни Пинка. Школа не приносит ему особого счастья, он всегда помнит своего отца, погибшего на войне. Она давит на героя, он все время думает только о том, что школа строит из них стену, в которой люди – просто кирпичи. Как мы видим, отголоски войны все еще преследуют нас из песни в песню, но теперь у нас есть еще одна важная тема – борьба с системой. Песня передает общественное настроение того времени. Авторы используют в этой песне фразеологизм “*all in all*”, который имеет несколько похожих интерпретаций, но дословно переводится, как “*в конечном счете*”. Его часто используют в безвыходных ситуациях, когда нужно подчеркнуть, что из ситуации выхода нет, и нужно лишь смириться. В данном случае это способ обозначить, что стену, в которой люди как кирпичи – не сломать, и эта травма, полученная лирическим героем, останется с ним на всю жизнь. Песня Pink Floyd одновременно рассказывает нам о жертвах обычных войн и о войне внутри себя, войне с самим собой.

Девяностые годы были чрезвычайно бурным временем и в музыке, и в мире: происходило множество военных и политических конфликтов. Музыканты не могли остаться в стороне. Например, группа The Cranberries написала песню о военном конфликте между Северной Ирландией и Великобританией. Песня называется “Zombie”, но в ней говорится отнюдь не о стереотипных зомби из американских фильмов ужасов. По мнению солистки группы Долорес О’Риордан зомби, это рядовые боевики, убийцы, которые думают, что своими действиями заставят главу мира поменять в корне своё решение, убивая неповинных людей. Это песня протеста написана в память о двух взрывах в городе Уоррингтон, в английском графстве Чешир, которые были устроены Ирландской республиканской армией (ИРА) в 1993 г. Эта организация устраивала теракты, призывая Великобританию «отказаться от Северной Ирландии и создать объединенную Ирландию». Во время второго взрыва погибли два мальчика, Тим Перри и Джонатан Болли, и песня об этих жертвах. В данной песне, особенно в припеве, часто используется фраза “*what’s in your head*”. Солистка группы как бы задает этот вопрос людям, ответственным за военный конфликт, спрашивая их, чем они думали, когда начинали эту войну.

Еще одним примером песни, которая целиком и полностью пропитана тематикой войны, является композиция британской группы Status Quo "In the Army Now". История этой песни очень противоречива, так как сами участники группы позиционируют себя ярыми пацифистами, и песня эта, по их мнению, должна была стать антивоенным гимном. Но в итоге "In the Army Now" знает каждый британский (и не только) военный, а сама песня стала чем-то вроде гимна армейской жизни. В 1981 г. они выпустили альбом "The Domino Theory", полностью посвященный антивоенной тематике. Довольно резкий альбом, осуждающий как войну в целом, так и американское вмешательство в международные конфликты. Главный герой "The Domino Theory" – простой пехотинец, который попадает в зону боевых действий и сталкивается там со всеми ужасами войны. Каждая песня альбома – это отдельный эпизод из армейской жизни протагониста. Для Status Quo армия – это прежде всего война и смерть. Человек идет в бой и не знает, выживет ли он или нет. А манипулирует им правительство Дяди Сэма ("Дядя Сэм" – США), которое отправляет молодых парней воевать в чужую страну, т.е. в песне подчёркивается, что солдат не защищает свою Родину, а обслуживает чьи-то непонятные ему интересы. Каждое предложение в этой песне заканчивается фразой "you're in the army now". При помощи такого приема песня превращается в подобие мантры, которую солдат прокручивает у себя в голове, чтобы принять, что взрывы и ужас – это типичная для армии вещь.

Таким образом, в результате исследования было установлено, что тексты песен исполнителей в жанре рок являлись способом выражения личных и общественных идей, которые не воспринимались или же отвергались правительством. Авторы по-разному доносят эти идеи: иногда они о войне говорят открыто, а иногда завуалированно. Смысл, заложенный в текстах музыкальных произведений в жанре рок, являлся отражением целой эпохи, переживаний людей в такой трудный исторический период. Он стал для людей тем самым языком, который объединял расколотый на мелкие кусочки мир.

Список литературы

1. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учеб. для филол. спец. вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1987. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bsu.ru/content/page/1415/hecadem/maslov_us/maslov.pdf (дата обращения: 14.03.2021).
2. Rock and Roll Year by Year Luke Crampton, Dafydd Rees/ New York: DK Pub/ 2003.
3. URL: <https://archive.org/details/RockFromTheBeginning/mode/2up>

Чулова А. Р.

Научный руководитель: д-р филол. наук, доцент Сапожникова Ю. Л.
Смоленский государственный университет, г. Смоленск

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВ СМЕРТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «КНИЖНЫЙ ВОР» М. ЗУСАКА И «СКАЗКА О ТРЕХ БРАТЬЯХ» ДЖ. К. РОУЛИНГ)

В статье исследуются особенности описания Смерти в качестве персонажа в произведениях М. Зусака «Книжный вор» и Дж. К. Роулинг «Сказка о трех братьях». Кратко характеризуются роль Смерти в литературе и причины появления индивиду-

альных авторских интерпретаций этого персонажа. Персонаж Смерть в сказке Дж. К. Роулинг анализируется как пример традиционного рассмотрения данной фигуры. Ему противопоставлен персонаж Смерть в изображении М. Зусака как вариант оригинального переосмысления этого образа.

Ключевые слова: персонаж, Смерть, «Сказка о трех братьях» Дж.К. Роулинг, «Книжный вор» М. Зусака, олицетворение.

Смерть – это явление, всегда интересовавшее людей. Репрезентация Смерти как персонажа произведения давно существует в мировой литературе, но с середины XX в. данная тенденция получает широкое распространение. В попытках объяснить сущность непостижимых феноменов писатели включают свои личные трактовки образа Смерти как персонажа в произведения [Субботина, 2020: 20]. Авторы могут наделять данный персонаж человеческими качествами, чтобы избавиться от страха перед неизвестным.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена частым обращением авторов к этому образу и недостаточным количеством научных работ по исследованию данной темы. Последние особенно нужны в свете постепенного ухода литературы от традиционной репрезентации Смерти к более редким и оригинальным способам ее изображения. Такие работы могут помочь понять траекторию развития данного литературного образа в диахронии.

Материал исследования – роман «Книжный вор» М. Зусака и «Сказка о трех братьях» Дж.К. Роулинг.

В ходе исследования были использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный, контекстуальный анализ.

Смерть в сказке Дж. К. Роулинг предстает перед читателем в традиционном виде некой фигуры в плаще с капюшоном: «They were halfway across it when they found their path blocked by a hooded figure» [Rowling, 2008: 109]. Единственное, что отличает Смерть в данной сказке от общепринятого образа этого персонажа – принадлежность к мужскому полу: «He was angry that he had been cheated out of three new victims, for travelers usually drowned in the river» [Rowling, 2008: 109], в то время как во многих культурах традиционно принято изображать Смерть женщиной – старухой или девушкой [Петрова, Фатеева, 2019: 40]. В данном отрывке также отражается характер Смерти – персонаж проявляет злобу и воспринимает людей исключительно как жертв. Смерть – коварный притворщик, его цель – ловко расставить свои сети перед братьями: «But Death was cunning. He pretended to congratulate the three brothers upon their magic...» [Rowling, 2008: 109]. Смерть – мстительный и злопамятный персонаж, преследующий своих жертв до конца, и поэтому младший из трех братьев стремится избежать погони: «So he asked for something that would enable him to go forth from that place without being followed by Death» [Rowling, 2008: 110]. Так, писательница воссоздает в сказке типичный для литературы образ Смерти – это отрицательный персонаж, жаждущий человеческой погибели и делающий все, чтобы забрать людей к себе в царство мертвых.

В романе М. Зусака «Книжный вор» Смерть также мужского пола – он использует по отношению к себе местоимение «he»: «Why does he

even need a holiday?» [Zusak, 2016: 5]. В этом проявляется схожесть с соответствующим персонажем в сказке Роулинг. Однако Смерть в «Книжном воре» отрицает стереотипные атрибуты, с которыми ассоциируется его образ. Он описывает себя как заурядного человека, ничем не отличающегося от остальных. Он не носит с собой косу и серп и, как правило, не одет в плащ с капюшоном: «I do not carry a sickle or scythe. I only wear a hooded black robe when it's cold. And I don't have those skull-like facial features you seem to enjoy pinning on me from a distance. You want to know what I truly look like? I'll help you out. Find yourself a mirror while I continue» [Zusak, 2016: 329].

В отличие от общепринятого представления о Смерти как о злом и хитром существе (как в сказке Роулинг), в романе Зусака этому персонажу присущи дружелюбие и приветливость: «I most definitely can be cheerful. I can be amiable. Agreeable. Affable» [Zusak, 2016: 3]. Он заявляет о себе следующее: «I am not violent. I am not malicious. I am a result» [Zusak, 2016: 7]. Смерть обладает ранимым и чувствительным характером и уверен в том, что у него есть сердце: «Even death has a heart» [Zusak, 2016: 262], которое отличается мягкостью и может быть разбито: «I have to say that although it broke my heart, I was, and still am, glad I was there» [Zusak, 2016: 567], т.е. данному персонажу присущи сочувствие и способность пропускать через себя чужую боль.

В персонаже Зусака нет злости и кровожадности по отношению к людям и желания мстить им, что отличает его от Смерти в представлении Роулинг. Он не получает удовольствия от своей работы. Смерть не отбирает беспощадно жизни людей, а лишь поднимает их души после самой гибели. Видя сопротивление человека, он не настаивает на том, чтобы его забрать. Оставляя людей в живых, он даже чувствует безмятежность: «...It was nice to be fought off in that dark little room. I even managed a short, closed-eyed pause of serenity before I made my way out» [Zusak, 2016: 340]. Смерть испытывает к людям безграничную жалость, и ему больно видеть их страдания, но он не может ничего изменить: «I wanted to stop. To crouch down. I wanted to say. "I'm sorry, child". But that is not allowed» [Zusak, 2016: 14].

Так, в противоположность общепринятому подходу к репрезентации данного персонажа, Смерть в «Книжном воре» очеловечен и предстает как положительный меланхоличный романтик, имеющий тонкую душу и способный на глубокие чувства.

В ходе сравнительно-сопоставительного анализа мы выявили главное сходство между персонажами Смерть в произведениях Зусака и Роулинг – для их описания используется прием олицетворения, и они принадлежат к мужскому полу; а также ряд различий: в одежде и атрибутике. Кроме того, мы определили основное несоответствие между двумя вышеупомянутыми персонажами, а именно их моральную составляющую и отношение к людям. Смерть в романе Зусака – человеколюбив и добродушен, в то время как Смерть в сказке Роулинг – воплощение чистого зла, охотящееся на людей и ненавидящее их.

Таким образом, портреты Смерти в «Сказке о трех братьях» и «Книжном воре» не совпадают по большинству характеристик. На наш взгляд, это может объясняться разной жанровой принадлежностью рассмотренных произведений. Особенностью сказки является типизированное изображение персонажей и наличие у них заданного, ограниченного набора функций и характеристик [Пропп, 1969: 23], что нехарактерно для романного жанра. Кроме того, роман М. Зусака посвящен событиям Второй мировой Войны, и писатель через своего персонажа акцентирует внимание на том, что именно люди начинают войны, тем самым они сами несут смерть, а значит, традиционный образ Смерти как озлобленного фантастического существа, истребляющего род человеческий, неприменим, по крайней мере, в этой авторской трактовке.

Список литературы

1. Петрова З.Ю., Фатеева Н.А. Словарное описание олицетворения как проблема поэтической лексикографии // Вестн. Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2019. Т. 18. № 1. С. 33–46.
2. Пропп В.Я. Морфология сказки. 2-е изд. М.: Наука, 1969. 168 с.
3. Субботина Я.С. Образ Смерти в романе Маркуса Зусака «Книжный вор». ВКР. Н. Новгород, 2020. 70 с.
4. Rowling J.K. The Tales of Beedle the Bard. London: Bloomsbury, 2008. 128 p.
5. Zusak M. The Book Thief. London: Penguin Random House UK, 2016. 616 p.

Шмалько Ю. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Чemezова Е. Р.
*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) КФУ
им. В.И. Вернадского, г. Ялта*

МОДЕЛИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ГРУПП NINE INCH NAILS И RAMMSTEIN)

В статье рассматриваются модели потребительского поведения, сформировавшиеся в песенном дискурсе. Выделены основные проблемы и возможные перспективы развития философии массового потребления на примере современных рок-групп. Показано, что развитие социума в контексте потребления влечёт определенные последствия, отражающиеся и на творчестве в том числе. Потребительское потребление в музыке детально и отчётливо демонстрирует принцип работы данного феномена, что представляет особый интерес в научном пространстве.

Ключевые слова: потребительское поведение, песенная модель, немецкий дискурс, американский дискурс, рок.

Актуальность исследуемой проблемы

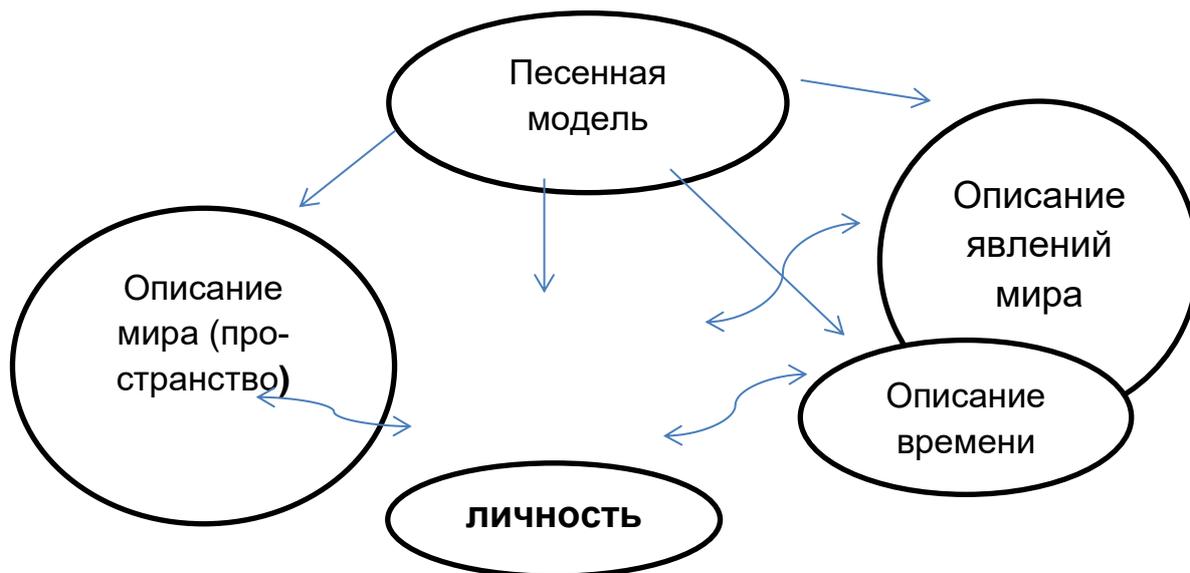
Текст является продуктом создавшего его поколения. Музыкальная индустрия нацелена на оформление, способствующее передаче эмоционального состояния исполнителя и, как результат, психологического воздействия на публику. Многие социальные проблемы описаны в рок-композициях, поскольку их основным мотивом является призыв к свободе, как душевной, так и физической, освобождение от телесных страда-

ний и несправедливости бытия, усиленного правящей стороной. Рок [2] имеет некую формулу общения, которая стала путем поколения.

Материал и методика исследования

Непосредственными участниками песенного дискурса [Parker, 1997: 479] являются аудитория или реципиент, певец и автор композиции. Главный герой песни считается одним из коммуникаторов, что выделяет его как сложное явление: в ряде случаев он выступает автором текста как переводчик современной идеологии и философии, менталитета, традиций, обычаев.

Модель песенного дискурса выглядит следующим образом:



Данные обстоятельства являют собой законы мира, где все работает воедино и крутится вокруг человека.

Современный песенный дискурс играет заметную роль не только в процессе формирования личных идеологических целей, но и в развитии эстетических, этических, нравственных потребностей. Более того, песенный дискурс имеет черты институционального дискурса, направленного на образование и воспитание молодежи.

Схожим образом мы можем проанализировать модель потребительского поведения. Но для начала вникнем в суть самого феномена.

Индивид эпохи всеобщего потребления пребывает в иллюзорном мире, становится заложником псевдожеланий и радостей, приводящих в конечном итоге к формированию несчастного человека.

По Ж. Бодрийяру, потребительское поведение дошло до следующего: «Трудно отрицать, что речь идёт об опасном превращении социального метаболизма несколько похожем на то, что является рак для живых организмов: о чудовищном разрастании бесполезных тканей» [Бодрийяр, 2006: 3].

Потребление является неотъемлемой частью жизни человека, стремящегося не только к обладанию вещами, но и к получению тех гедонистических радостей, которые с ними связаны. Современному социуму присуще свойство гипергедонизма, под которым понимают чрезмерное стремление к получению наслаждений и обретению счастья, определяющих статус, жизненный и культурный коды.

Провозглашая культ потребностей, общество потребления превращает индивида и социум в целом в сообщество материально обеспеченных, но «уставших» от погони за материальными благами людей. Именно общество формирует новые этические представления, касающиеся образа жизни, досуга, увлечений, чувственных и сексуальных аспектов жизни, оставляя в стороне нравственную составляющую этих феноменов.

Предлагая необходимый и постоянно меняющийся стандарт потребления, социум ориентирует общество на постоянное приобретение вещей, связывая с этим индивидуальное и коллективное счастье, при этом ограничивает свободу индивида в выборе ориентиров. Итогом такого диктата становится возникновение морального сознания, предполагающее соответствующее поведение.

С точки зрения тотальности повседневность является бедной, неполной, а также торжествующей и эйфорической в её стремлении к автономизации и переинтерпретации мира «для внутреннего потребления». Именно в этом заключается внутренняя органическая связь между частной сферой повседневности и массовыми коммуникациями.

Повседневность представляет любопытную смесь эйфории от комфорта и пассивности, и «мрачного наслаждения» от сознания возможности жертв, приносимых судьбе. Все это составляет специфическую ментальность или, скорее, «сентиментальность». Общество потребления хочет быть захваченным, а не захватывать самому.

В книге «Чистота и опасность» Мэри Дуглас описывает то, что загрязняет общество, с точки зрения власти. Загрязнение и нечистота порождаются беспорядком и действуют как противодействие социальному порядку, укрепляя и иногда разрушая его. В любом случае порядок восстанавливается, если отдельные составляющие общества либо удаляются, либо вводятся в определенный контекст. Проблема здесь связана не столько с нечистыми элементами в обществе как таковом, сколько с проведением и размыванием границ, которые поддерживают согласованный и упорядоченный опыт.

Тема нарушения человеческих границ встречается в творчестве популярного индустриального музыканта Трента Резнора из Nine Inch Nails. Оскорбительные и гротескные образы в его работах могут выходить за рамки переосмысления возвышенной тайны человечества [Barth, Karl, 1955. Church Dogmatics. New York: Scribner].

Nine Inch Nails – основной творческий проект мультиинструменталиста Трента Резнора. Темы изоляции, ненависти к себе характеризуют многие тексты песен, среди которых «GIVEN UP» 1992 г.: «После всего, что я сделал, я ненавижу себя за то, кем Я стал», с подходящими темными музыкальными клипами, укрепляющими имидж солиста как «темного властелина судьбы».

Благодаря данной группе зародилось активное понимание культурных теорий коммодитизации, производства, семиотики и эстетики, а также желание воплотить в жизнь такие принципы, которые ставят под сомнение культурное программирование личности, часто с помощью крайне неприятных средств.

«Obsolete, insignificant
Antiquated, irrelevant
Celebration of ignorance
Why try change when you know you can't?»

Не останется без внимания и группа, ставшая одной из самых нестандартных в подходе к творчеству.

Rammstein – немецкая индустриальная рок-группа, которая была образована после революции 1989 г. В коммунистических странах существовала необходимость в текстах с двойным смыслом, потому что рок-музыка была одним из немногочисленных средств выражения личных убеждений и иного мышления.

«Halt» – это песня об обществе. В ней описываются неспособность адаптироваться к миру, ненависть и гнев «человека непонятого». Это также песня от первого лица, хотя реальные события затмеваются описанием чувств говорящего. Личность, представленная в лирике, искажена мучениями и постоянно изолирована обществом, в котором живет. Причиной мучений является звук сердец людей, который беспокоит лирическую личность:

«Doch das Übel an Geräuschen
ist das Schlagen ihrer Herzen!»

Единственный способ заглушить этот мучительный звук – это остановить биение сердец. Это передается не напрямую, а в метафоре, представленной строкой «Ich lass ' die Sonne an euer Herz». Принося солнце в сердца других, они вынуждены стоять на месте. В музыкальном плане слова произносятся, а не поются. Вся песня, включая название, – это непрерывная попытка навести порядок, чтобы ее слушали. Хотя голос здесь отдает приказы, на самом деле он символизирует человека, которого никогда не слышали и не слушали в современном шуме, того, кто переживает тяжелое испытание из-за этого.

Результаты исследования и выводы

Таким образом, рок-музыка вошла в современную популярную культуру как вид искусства. Это не может быть полностью воспринято без живого исполнения или без символов, присущих текстам песен. В то время как культура музеев и академий востребована только специалистами, широкая публика обращается к другим формам искусства с более непосредственным подходом к разуму и эмоциям.

Заключение

У общества потребления нет иной цели, кроме потребления, не имея впереди никакой утопии. Поэтому дискурс общества потребления вместе со своим контрдискурсом, состоящим в морализующем оспаривании потребления, создают представление о «цивилизации объекта», которая характеризуется пустотой человеческих отношений вопреки осуществляемой им мобилизации производственных и общественных сил.

Список литературы

1. Parker I. Discourse analysis and psychoanalysis // Brit. j. of soc. psychology. Leicester, 1997. Vol. 36, № 4. 479 с.
2. Бодрийяр Ж., Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр., послесл. и примеч. К. А. Самарской. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 3 с.

ЯЗЫК И СОЦИУМ

Абдуллаева Н. Р.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Литвяк О. В.
Крымский инженерно-педагогический университет
им. Февзи Якубова, г. Симферополь*

СУЩНОСТЬ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются заимствованные слова как набирающий популярность процесс языкового развития в немецком языке. Актуальность данной работы обоснована тем, что уровень заимствований в современных языках, в частности в немецком, постоянно растет, что является еще большим поводом для исследования темы заимствования. Материалом стали распространённые англицизмы в современном немецком языке, методами исследования – анализ методической литературы, сравнение теоретических данных и метод обобщения.

Заимствованные слова были, есть и будут частью любого языка. Они создают прогресс в языковой среде. С одной стороны, заимствования отчасти тормозят развитие самого языка, что пагубно влияет на языковое достояние этноса. Но если разобратся лучше, то развитие языка и заимствование – два неотъемлемых понятия, которые могут существовать по отдельности. Поэтому, если взвесить плюсы и минусы влияния заимствований на язык, то плюсы превосходят в разы.

Внедрение заимствований в немецком языке напрямую зависит от всемирного прогресса. Заимствований невозможно избежать ни в одной сфере жизни, и каждое из заимствований выполняет определенную функцию.

Ключевые слова: заимствованные слова, немецкий язык, процесс заимствования, англицизм, адаптация.

Многие ученые-лингвисты дают различные определения термина «заимствование». Но каждое из них подразумевает «чужой элемент», переходящий из одного языка в другой. Так, например, в Лингвистическом энциклопедическом словаре термин «заимствование» определяется как элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесенный из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой. Также заимствованием называют копирование слова или выражения из одного языка в другой, а также само заимствованное слово [2].

Заимствование увеличивает лексическое многообразие языка, является источником новых корней, словообразовательных элементов и терминов. Ученые подчеркивают, что изначально заимствование осуществляется одним или несколькими носителями языка, а уже в процессе дальнейшего употребления заимствованного слова происходит его распространение.

Выделяют два вида причин, которые привели к появлению заимствований в немецком языке: лингвистические и социально-экономические.

1. Лингвистические:

• благодаря иностранному словарному запасу заполняются «пустые места» в семантической системе немецкого языка: например, заимство-

ванные из французского языка названия цветов (beige – бежевый, orange – оранжевый, violett – фиолетовый, lila – лиловый);

- наполнение тематического ряда и лексико-семантических групп заимствованными экспрессивными синонимами: kapiere (лат.) для «begreifen», krepieren (итал.) для «sterben» (умирать);

- потребность в эвфемистической лексике: korpulent (лат.) для «dick» (тучный, полный, толстый);

- заимствование иностранных слов для терминологического применения;

- заимствования могут избавить язык от чрезмерной полисемии или уменьшить количество ненужных омонимов.

2. *Социально-исторические* причины заимствований непосредственно предполагают связь с историческими фактами. Таким образом, процесс проникновения иностранных элементов в немецкий словарный состав происходит двумя способами:

- как результат обоюдного заимствования лексики народа-победителя и побежденного;

- как следствие различного рода отношений между народами. Например, древнейшие заимствования в немецком языке происходят еще из того времени, когда германцы вошли в тесный контакт с кельтами и римлянами (Amt – служба, ведомство, Eid – клятва, присяга, Geisel – заложник, Glocke – колокол, Reich – империя, Zaun – забор) [Разумова, 2016: 82–87].

Активный рост заимствований англо-американской лексики в немецком языке не прекращается и по сей день, но в последние десятилетия стал вызывать негативную реакцию со стороны носителей языка. Отсюда даже сформулировалось такое понятие, как Denglisch (Deutsch + Englisch).

Необходимо обратить внимание на тот факт, что развитие англицизмов в немецком языке имеет высокий процент благодаря современной молодежи, которая стремится с помощью нововведений к самовыражению. Поэтому Denglisch больше служит не потребностям, а моде и используется в повседневной жизни. Например, к таким словам относят: Hi, Okay, Handy (мобильный телефон) (заметим, что в английском слово handy означает «удобный, сподручный», в немецком же это слово стало заменой длинного Mobiltelefon), surfen (например, фраза «Im Internet surfen» - «искать в Интернете»), googeln (гуглить) и др. [1].

Таким образом, заимствование является важной составляющей процесса развития, существования и исторического изменения немецкого языка. Кроме того, заимствованная лексика является одним из доводов, подтверждающих социальные, культурные и экономические взаимодействия между языковыми коллективами.

Список литературы

1. Заимствования в немецком языке [Электронный ресурс]. URL: <https://zen.yandex.ru/media/deutschonline/zaimstvovaniia-v-nemECKomiazыke-5e4c12bfb38ee002b5fbee2> (дата обращения: 15.01.2022).

2. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com> (дата обращения: 15.01.2022).

3. Разумова Н.В. Формы и причины заимствований в немецком языке // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 23. С. 82–87.

Алексеева У. А., Лазуренко А. В.
Научный руководитель: доцент Глухова О. В.
Ростовский государственный экономический университет,
г. Ростов-на-Дону

ВЕРБАЛЬНЫЕ МАНИПУЛЯЦИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

В данной статье рассматривается влияние вербальных манипуляций на человека в межличностном общении, которые обусловлены различными лингвистическими, социальными и психологическими факторами. Анализируются основные признаки и средства защиты от манипуляций. Проводится опрос, направленный на выявление частоты употребления вербальных манипуляций среди студентов и преподавателей. Доказывается, что существуют способы защиты от манипуляций.

В этой статье мы поговорим о том, какое влияние люди оказывают друг на друга с помощью вербальных манипуляций, чем они опасны и как их можно избежать. Цель данной работы заключается в выявлении основных признаков вербальных манипуляций и способов защиты от них.

Ключевые слова: вербальные манипуляции, индивид, межличностные отношения, негативное влияние, методы воздействия, способы защиты.

В настоящее время тайное принуждение личности как своеобразный метод управления применяется на всех уровнях людей в обществе – от межличностного общения до глобальной коммуникации, и свойственно разным культурам и историческим условиям. Манипуляции, согласно Е.Л. Доценко, трактуются в качестве «вида психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [Доценко, 2000: 184]. В свою очередь, вербальные манипуляции – это «вид речевого воздействия, целью которого является неявное внесение в психику адресата чуждых ценностей, желаний и целей с использованием психолингвистических механизмов, приводящих к некритическому восприятию адресатом речевого сообщения» [Берн, 1964: 86]. Изучение вербальных манипуляций необходимо для распознавания психологических воздействий и защиты от них.

Объектом в данном случае являются манипуляции в межличностном общении, под которым в настоящем исследовании понимается «Аморфная сфера общения, не подлежащая официальному регулированию, характеризующаяся следующими признаками: неофициальностью, спонтанностью, неорганизованностью, нерегулируемостью, нерегламентируемостью» [Жеребило, 2011].

Предметом исследования являются вербальные средства, используемые с целью манипулирования сознанием.

Целью работы является исследование различных манипуляций в межличностном общении.

Методы исследования включают анализ теоретического материала по заявленной теме и опрос респондентов. Нами был создан опросник, состоящий из десяти вопросов, направленный на выявление целей использования манипуляций в общении.

Теоретический анализ. Манипулирование человеком и его сознанием впервые стало объектом изучения в XX в. в среде представителей франкфуртской школы – М. Хоркхаймером (1950), Т. Адорном (1950-е), Г. Маркузом и Ю. Хабермасцем (1950-е). В своих исследованиях они обнаружили скрытые диссонансы между внешне успешной жизнедеятельностью социума и напряженностью самоосуществления индивидов. Интересно, что «осознание этих разногласий оказалось заблокировано в массовом объеме особыми состояниями индивидуального сознания, это говорило об укорененности в обществе манипуляторских явлений» [Карамурза, 2006: 113].

Вербальный компонент неотделим от понятия манипулирования, о чем свидетельствует определение, приведенное в Энциклопедическом словаре-справочнике под ред. А.П. Сковородникова, согласно которому манипуляция представляет собой: «вид речевого воздействия, целью которого является неявное внесение в психику адресата чуждых ценностей, желаний и целей [1] с использованием психолингвистических механизмов, приводящих к некритическому восприятию адресатом речевого сообщения» [Сковородников, 2005: 474].

Анализ определений вербальных манипуляций, позволяет нам сделать вывод, что манипуляции в общении это фактически управление сознанием человека.

Традиционно в психологии выделяются первостепенные и второстепенные виды вербальных манипуляций:

К первостепенным относят:

осознанные – человек понимает суть своего воздействия и видит конечный результат, к которому стремится (такой вид чаще встречается в деловом общении);

неосознанные – человек смутно осознает конечную цель и смысл своего воздействия (такой вид чаще встречается в межличностном общении).

Согласно данным нашего опроса среди студентов и преподавателей РГЭУ(РИНХ):

- 1) 70 % из них осознают, что используют манипуляции в общении;
- 2) 80% респондентов, имеющие детей, чаще других прибегают к использованию вербальных манипуляций;
- 3) 25% опрошенных демонизируют манипуляции и считают их использование в общении некорректным;
- 4) 67% людей замечают, когда ими манипулируют;
- 5) 52% респондентов всё-таки ведутся на манипуляции, хоть и не признают этого.

К второстепенным видам манипуляций относят:

лингвистические (иначе их называют коммуникационными) – это психологическое воздействие на человека с помощью речи (во время диалога, дискуссии);

поведенческие – управление сознанием с помощью действий, ситуаций, поступков (в этом случае речь служит лишь дополнением).

Среди респондентов наиболее частыми речевыми формулами являются:

«Ты неправильно все воспринимаешь».

«Ты придаешь этому слишком большое значение».

«Такой уж я человек».

«Я ради тебя делал то...»

Манипуляции – это способы достижения цели. Они не бывают «здоровыми» или «нездоровыми», в отличие от людей, которые их применяют. В частных случаях человек сталкивается с манипуляциями ещё в раннем детстве, когда за него отвечают родители. Конечно, в большинстве случаев, они хотят лучшего для своих детей, но всегда ли используемые инструменты работают во благо?

Наиболее частыми, согласно опросу, оказались ситуации вербального манипулирования между родителями и детьми.

Под вербальными манипуляциями понимают частые упреки в чем-либо по поводу и без. Например:

«Ты совсем нас не любишь».

«Если бы ты не родился, я бы мог сделать успешную карьеру...».

«Родителей скоро не станет, а тебе лишь бы с друзьями погулять».

«Возьми пример с Саша, он родителей любит».

Что же делать, если вы давно выросли, но чувство вины перед родителями по-прежнему мешает вам жить?

Существуют некоторые нюансы вербальных манипуляций: так манипулятор выбирает подходящие приемы, в зависимости от того, на кого направлена его активность. Это может быть воздействие на индивида или целую аудиторию. В основном такие манипуляции всегда направлены на чувства и эмоции человека, поэтому основные приемы манипуляций основаны именно на них:

1. Воздействие любовью.

Человека буду воспринимать только в том случае, если он будет выполнять определенные условия. Например, вам могут сказать так: «Если ты сделаешь по-моему, я буду любить тебя еще больше», «Если ты не сделаешь так, я перестану тебя любить». В манипуляции предлагаются условия, при выполнении которых человек либо получает любовь, либо теряет ее.

2. Воздействие страхом.

Страх – сильное чувство, и некоторые люди им пользуются. Этот прием может скрываться в таких фразах: «Если ты не поступишь в институт – ты ничего не добьешься», «Если вы не сделаете это, придется вас уволить». Эти придуманные страхи идут от недостатка информации. Порой за таким воздействием скрывается желание манипулятора заставить человека что-либо делать лучше.

3. Воздействие виной.

Испытывая чувство вины, человек стремится возместить нанесенный ущерб, чем ловко и пользуются манипуляторы. Например: «Ты просидел весь день за компьютером, а я одна нянчилась с ребенком», «Вам сегодня лучше отдохнуть, а я могу сделать за вас вашу работу». Манипулятор будет постоянно давить на чувство вины или находить новые эпизоды. Адресат же в такой ситуации постарается нивелировать дискомфорт и раз за разом будет попадать в одну и ту же ловушку.

4. Воздействие жалостью.

Этот прием часто используется детьми или девушками. Задача его – вызвать жалость к себе и желание помочь. Например: «Я так устала, совсем нет сил, а еще надо в магазин за продуктами сходить». Жертва жалуется и получает помощь, но не стремится сама как-то решить ситуацию.

Данное явление несколько демонизировано в нашем обществе, поэтому, услышав слово «манипулятор», среднестатистический человек представит кого-то, кто всячески издевается над своим близким для извлечения выгоды (будь то материальные блага или утоление потребности в самоутверждении). И действительно, часто бывает, что близкие люди давят на нас, тем самым вынуждая сделать что-либо против собственной воли, а всё потому, что человека изначально не учили договариваться и строить конструктивные диалоги. Причина возникновения данного явления у человечества до сих пор до конца не изучена, но зато существуют способы ему противостоять.

Способы противостояния:

- внешнее согласие. Признайте преданность какого-то высказывания из тирады собеседника. Другую информацию проскочите мимо или перефразируйте;

- переведите нули в плюсы и резюмируйте факт. Если словечки человека вызовут у вас отрицательную эмоциональность, зафиксируйте только определённые данные;

- поменяете тему разговора. Скажите, что прияли информацию к сведению и отложите решение;

- игнорируйте положительную оценку или согласитесь с ответом;

- понижайте уровень своей компетенции, критичность мировосприятия.

Подведя итоги нашего опроса, мы пришли к выводу, что большинство людей манипулируют и осознают, когда ими манипулируют, но не каждый может противостоять этому. Наиболее частыми оказались случаи манипулирования виной и жалостью в межличностных отношениях.

Список литературы

1. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2006.
2. Морозов А.В. Психология влияния. 2000
3. Байков В.Г. Манипулятивная семантика и пропаганда // Функционирование языка как средства идеологического воздействия: сб. науч. тр. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 1988. С. 5–14.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, 39-е изд., 1964.

5. Булгакова Н.Е. Словесные ярлыки как фактор языкового насилия // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вып. 2. Красноярск-Ачинск, 1997. С. 15–16.
6. Вагин И.О. Уроки психологической защиты. Не позволяйте собой манипулировать. СПб.: Питер, 2001.
7. Горчева А.Ю. Основы манипулирования людьми в избирательном процессе // Вестник МГУ. Сер. 10. Журналистика. 2002. № 1. С. 91–103.
8. Доценко Е., Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо: Юрайт, 2000. 342, [1] с.
9. Завьялова О.Н. Речевая (языковая, вербальная) агрессия // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова и Е.Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 562–564.
10. Большой толковый социологический словарь 1969 г.
11. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник / Т.В. Жеребило. Назрань: Пилигрим, 2011.
12. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. М.: Наука, 2005. С. 474.

Богданова М. Д.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Самарин А. В.
*Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
г. Старый Оскол*

АФРОАМЕРИКАНСКИЙ СОЦИОЛЕКТ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассматривается проблема использования нестандартных языковых форм – диалектов и социолетов американского варианта английского языка (АЯ). Нами был выбран территориальный афроамериканский социолект Ebonics как один из самых распространённых социолектов на территории Соединенных Штатов, который накладывает отпечаток на стандартный вариант АЯ, способствуя появлению большого количества безэквивалентной лексики (БЛ), что, в свою очередь, вызывает трудности в изучении иностранного языка. В работе был проведен анализ грамматических и фонетических особенностей данного социолекта, сделаны выводы о целесообразности использования нестандартных языковых форм при обучении АЯ.

Ключевые слова: английский язык, афроамериканский социолект, диалект, безэквивалентная лексика, языковая норма.

Актуальность исследования заключается в подтверждении большого количества различных вариантов английского языка, а также наличия ряда ненормативных форм, допустимых в речи носителей, но практически никак не отраженных в учебных пособиях для изучения английского языка.

Методы и материал исследования

Материалом исследования послужили пособия по изучению АЯ, работы лингвистов Иванова О.А., Верещагина Е.М., Костомарова В.Г. по классификации и определению безэквивалентной лексики, а также научные статьи У. Лабова, Дж. Пуллума, Кл. Митчелла-Кернана, касающиеся изучения и становления афроамериканского социолекта Ebonics.

В современной лингвистике придается все большее значение интеграции, взаимопониманию и коммуникации людей с различным по своему содержанию и форме восприятием мира, ценностями и поведением. Прежде всего данное явление связано с глобализацией мирового пространства. Мы видим, что процесс стремится к уравниванию этнических, языковых и культурных особенностей наций.

Сегодня целесообразно говорить об английском языке как о глобальном, как языке политики, бизнеса и культуры, который распространился и проник во все страны и сферы жизни людей [Богданова, 2021:50].

По причине территориальных, этнических, географических и многих других факторов АЯ уподобился и изменился, что привело к образованию многочисленных вариантов, диалектов и социолектов данного языка. Такая вариативность осложняет процесс обучения языку, создает большое количество лакун и безэквивалентной лексики, которую невозможно понять без экстралингвистических знаний [Самарин, 2013: 210].

Под безэквивалентной лексикой понимаются слова или словосочетания, выражающие понятия, которые отсутствуют в языке перевода, относящиеся к культурным элементам определенного народа.

Иванов О.А. дает подробную классификацию БЛ, разделяя ее на две основные группы – БЛ с расхождением референциального значения и с расхождением прагматических значений. К первой группе исследователь относит: реалии, лакуны, неологизмы и фразеологизмы. Во второй группе лингвист выделяет: иноязычные вкрапления, аббревиатуры, междометия и звукоподражания, а также отклонения от общепринятой языковой нормы – диалекты, социолекты, жаргон, арго, архаизмы и т.д.

Диалект – это разновидность общенационального языка, которая характерна для людей, проживающих на одной территории. В то время как социолект – это совокупность языковых явлений, присущих людям определенной социальной группы, она может быть этническая, религиозная, профессиональная и т.д. [Богданова, 2021: 5].

Современное американское общество поликультурно и многонационально, что приводит к взаимодействию различных этнических, социальных групп, а следовательно, к обмену и заимствованию культурных ценностей и взаимодействию языков, диалектов [Самарин, 2012: 300].

Афроамериканский социолект Ebonics начал привлекать лингвистов в XX в., но оно было поверхностным и достаточно неточным. Это объясняется тем фактом, что большинство ученых были далеки от носителей данной языковой общности. Лишь к концу 70-х гг. прошлого столетия началось серьезное исследование данного социолекта.

Результаты исследования

В работах таких лингвистов, как У. Лабова, Дж. Пуллума, Кл. Митчелл-Кернан, отмечается, что афроамериканскому социолекту присущи свои фонетические, грамматические и лексические особенности, являющиеся не отклонением от стандартного американского варианта АЯ, а общепринятым стандартом для людей определенной расы.

Социолекту Ebonics характерно упрощение на всех уровнях языка, а именно на грамматическом:

- опущение окончания –s с глаголами в Present Simple (She always work hard);

- использование двойного отрицания (She don't say nothing);
- замена личных местоимений и использование несуществующих форм слов ya yous (Us plan is failed);
- употребление отрицательной формы ain't (He ain't go to shop);
- прямой порядок слов при вопросе (What you want?);
- опущение вспомогательных глаголов (We fine, she been to New York);
- сокращение окончания ing до in (something).

На фонетическом уровне:

- отсутствие ротацизма – т.е. согласный /r/ не произносится после гласных и на конце слогов;
- тенденция к замене межзубного звука [ð] на [θ], [v] на [f] и [d] на [t], особенно в середине и конце слов;
- вариативность произнесения звуков /d/, /t/, /l/, /n/;
- возможно оглушение звонких согласных на конце слов;
- назализация гласных, особенно в соседстве со звуками /m/ и /n/;
- замена гласного [ʌ] вместо [ɔ] в таких словах, как money, worry.

Лексическими особенностями социолекта Ebonics являются:

- антономазия, создание новых слов, подчеркивающих отличительные признаки и уникальные черты характеров отдельных индивидуумов;
- апеллятивация, собственное имя употребляется в качестве нарицательного без изменения его формы.

Ввиду того, что существует тенденция к интеграции социолектов и диалектов со стандартным вариантом языка, целесообразно включить в обучение иностранному языку не только экстралингвистическую информацию, но и лексические формы, которые являются отклонением от нормы.

Языковая норма – это свод правил, закрепленных в учебных пособиях, тем не менее, она существует и является неким образцом, от которого отталкиваются носители языка, но не всегда ей следуют. Так, при проведении различных исследований и опроса американского населения о частоте использования ненормативного языка, выяснилось, что:

- афроамериканцы часто используют Ebonics, на выбор которого влияет социально-культурный контекст [Акопян, 2016: 189];
- говорящие сознательно переходят от использования одного варианта к другому (to shift styles) по причине упрощения эмоционально-экспрессивного контекста (“A real perfectionist he was!”, “Where’s the books?”);
- отступление от языковых норм происходит с целью быть принятым в определенной социальной среде и не отличаться от окружающих.

Заключение

Исходя из проведенного исследования, можно сделать следующий вывод, что многие ненормативные формы постепенно становятся частью языковой нормы определенного круга носителей языка, что вызывает в языке перевода большое количество лакун и безэквивалентной лексики. Поэтому при обучении иностранному языку целесообразно учитывать нестандартные языковые формы диалектов или социолектов, но быть с ними предельно аккуратными, так как употребление их вне

соответствующей социолингвистической ситуации может считаться неуместным или даже оскорбительным. Поэтому при обучении иностранному языку представляется чрезвычайно важным развивать у обучающихся межкультурную и социокультурную компетенции.

Список литературы

1. Акопян А.В. Лингвистические особенности афроамериканского диалекта. 2016. С. 188–191.
2. Богданова М.Д. К вопросу о социологических аспектах американских диалектов Redneck и Chicano English и ареалах их распространения // Образование и проблемы развития общества, 2021. №2 (15). С. 1–30.
3. Богданова М.Д. К вопросу о социолекте CHICANO в США // Будущее науки – 2021. Курск, 2021. С. 3–473.
4. Самарин А.В. Концепты-«представления» с низкой степенью образности в русской и английской концептосферах // European Social Science Journal. 2013. № 10-2 (37). С. 206–211.
5. Самарин А.В. К вопросу об образной природе фрейма // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. № 1. 2012. С. 297–304.

Волков В. В.

Научный руководитель: доцент Сырина Т. А.

Московский государственный областной университет, г. Мытищи

TRASH-TALK: THE LANGUAGE AND THE CULTURE BEHIND THE PHENOMENON

Трэш-ток – лингвистический феномен, зародившийся в культуре контактных боев. Цель статьи заключается в анализе и выявлении лингвистических особенностей данного разговорного жанра, а также в изучении вербальных и невербальных средств воздействия на оппонента в формате трэш-ток. Проведен лингвистический анализ выступлений (трэш-ток) ведущих боксеров мирового ринга и описаны различные средства достижения экспрессивности речи и коммуникативные стратегии бойцов.

Актуальность. Трэш-ток постепенно становится нормой общения в молодежной среде. Стратегии речевого поведения, выбор лингвистических средств – все это требует научного обоснования и подробного изучения.

Материал и методика исследования. В исследовании был использован и рассмотрен материал конференций таких бойцов, как Конор Макгрегор, Хабиб Нурмагомедов и Флойд Мейвезер. Параметрами служили регистр речи, использование сленга и коннотации. Помимо речи бойцов, рассматривается также невербальное поведение, подражания оппоненту и экспрессивность.

Результат исследования: трэш-ток – это способ коммуникации между соперниками, во время которого бойцы соревнуются в умении выстраивать словесные и невербальные бои. Появившись в XIX в., трэш-ток до сих пор затрагивает такие темы, как физические способности оппонента, его внешность, отношения, бахвальство бойца.

Ключевые слова: трэш-ток, невербальное поведение, экспрессивность, регистр речи, сленг.

According to the Collins dictionary “If athletes who are competing against each other trash talk, they say unkind things to one another in order to disturb one another's concentration” and one more from Cambridge dictionary “to talk in an insulting way about someone, especially an opponent in a sport”. Trash-talking is incivility expressed in a competitive context in which two or more

parties are vying for resources, recognition, or status. Unlike other forms of aggressive communication such as gossip, bullying, or abusive supervision, trash-talking occurs in interactions defined by strong competitive norms that lack opportunities to collaborate.

According to Phillip (1995), the term trash talk has been used for verbal taunts that players direct at their opponents during contests, often accompanied by displays of physical intimidation. Considered intentional psychological intimidation, trash talking is as common as putting on a game uniform though outlawed by most amateur sport ruling bodies (Lumpkin, Stoll, & Beller, 1994).

According to Harrison (1996), trash talking grew from the jive of the intercity playground. As a cultural practice, trash talking began on the playground and now exists on the playing fields. Harrison (1996) argues that trash talking is not about doing any type of physical or emotional damage.

Athletes use trash talk as a way of increasing the level of performance within the competition. To a certain extent, athletes believe that trash talk enables them to be more psyched up for to compete and when denied the use of trash talk, they lose their motivational edge. If viewed in this manner, trash talk is a way of celebrating the very act of competition (Lumpkin, Stoll, & Beller, 1994).

Most of the explanations underline the aim and the object of this practice. However, while defining the object, all the explanations point out the opponent, yet miss the speaker. Therefore, we decided to make our own definition

We define ***trash-talking as boastful comments about the self or insulting comments about an opponent that are delivered by a competitor typically before or during a competition.***

In the 20th years of the last century with appearance of John Arthur Johnson also known as Galveston giant, who was black person and a great heavyweight fighter to beat everyone. He was so unstoppable that James Jackson "Jim" Jeffries, who fought against him was called "Great white hope". Surely, such title was an inspiring one, thus, no surprises, Jim said before fight "I am going into this fight for the sole purpose of proving that a white man is better than Negro". He paid for such claim with Johnson's "I sincerely hope I didn't hurt you, Jeff" after every good strikes' combo. Thereby we have come to the first and previously the most popular trash talk topic, racism.

Then the list of smack talk's topics was added with promises of murdering an opponent and even joking about rival's sexual orientation.

In article "When does trash talking work" [1] Karen C.P. McDermott points out that smacking at your opponent is a double-edged sword, because trash talker never knows whether his speech would demoralize his opponent or otherwise encourage rival more, as it happened in a Benny Paret's fight with Emile Griffith. Competitive incivility motivates rivalry, performance, and unethical behavior" [2] we can make not encouraging conclusions: participants in a competition who were targets of trash-talking outperformed participants who has not face smack talk. However, trash talk is often used thing before fight. Therefore, there is something more behind all this.

Karen C.P. McDermott has lost sight of impact on a trash talker. Smacking at someone, forces you to act better just not to look as a liar. Therefore, athlete conduction during fight is also affected by his eagerness to justify his trash talk.

In addition to this, trash talks before a fight helps you to tune in to a battle mood even before it takes place in the ring. Thus stepping in a battleground, you are already feuding with your opponent.

Looking at short history of this phenomenon, we can point out main topics of trash talk: racism, promising of murdering or trash talker's supremacy, mocking at someone's sexual orientation and ordinary boasting. However, these were the most prominent cases, thus we might have missed something. Moreover, it cannot be that someone would not mock at opponent skills and appearance. Well, let us see.

Appearance jokes take its place from time to time during conferences. Here is an example by Floyd Mayweather: "Ricky Hatton ain't nothing but a fat man. I'm going to punch him in his beer belly when I see him."

Therefore, we may distinguish these topics of trash talk:

1) physical ability and athleticism; 2) opponents' physical appearance; 3) opponents' relationships; 4) opponents' sexual behavior; 5) trash talker's supremacy; 6) ordinary boasting; 7) promising of murdering, Racism (slowly dying due to nowadays tendencies in politics).

Analysis

First Conor's fight, which did real fuss around, was his encounter with Floyd Mayweather. This fight is rich in trash talks.

Every conference before August 26 2017 looked like a words' fight. Both fighters were pulling each other's legs for a plenty of time. For instance, McGregor was dancing before Floyd Mayweather and sometimes touching his baldhead. The speech was colloquial. Talks contained great amount of swear words, thus sometimes there were about 3-5 sentences with cussing in a row. To diversify their speech both athletes use some slangs words. For example, Floyd called McGregor's couch as pimp and his apprentice as his hoe. In respond Mayweather was called by Conor "a twag".

The main topics are Mayweather's age and bank account. Considering Mayweather's bank account Conor said, that he cannot afford anything anymore. Floyd's insult had not exact topic: "I'm a home cooked meal you're a microwave meal" and "I'm the teacher you're the student" are great examples of that.

The only thing, which surpasses amount of these insults, is boasting. Mayweather showed off with his winning spree: "God made only one thing perfect, that's my boxing score". McGregor was making us sure that he does not care about a fight, because it is already won: "I am just enjoying myself" and "This is my boxing ring".

Sometimes trash talks merged into trash dialogues. For instance:

Mayweather: "I won't touch you"

McGregor: "I know that! But just I know I'm ready to slap head of you"

Another example is Conor's response to previously mentioned insult (I am the teacher you are the student): "Make sure you bring your schoolbag"

Nonetheless, few minutes before the fight atmosphere was different: McGregor was laughing and smacking about his opponents age, Mayweather was concentrating and did not respond.

Analyzing McGregor and Khabib talks, the latter appeared to be a humble person. To open such unemotional protection McGregor had to interrupt and imitate his opponent. That helped to pull out of Khabib few words: “you tap like chicken”. McGregor line was same as always: “you have no balls to step off your bus” and “back home kid”. After all, conferences before their fight were renown more for McGregor’s tries to advertise his whiskey by intrusive attempts to give drink to Khabib. Here is another reason to trash talk: advertise your products.

To sum up, trash talking is a part of communications between rivals. It may help in encouraging yourself and increasing your efficiency. However, the prize of that is same effect on your opponent, which may get excessively motivated in his way of kicking your head off. The speech structure is colloquial, contains great amount of swearing and insults. The main thing about good trash talk is showing no mercy towards your opponent, or, if you are a speech pacifist, just to ignore “talk the talk” and go straight to “walk the walk”.

References

1. Ben Conmy, Gershon Tenenbaum, Robert Eklund, Alysia Roehrig, Edson Filho. Trash talk in a competitive setting: Impact on self-efficacy and affect. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jasp.12064>
2. Jeremy A.Yip, Maurice E. Schweitzer, Samir Nurmohamed. Trash-talking: Competitive incivility motivates rivalry, performance, and unethical behavior. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749597816301157#!>
3. Karen C.P. McDermott. When does trash talking work? URL: <https://theconversation.com/when-does-trash-talking-work-122111>
4. Tris Dixon. Fighting talk: The history and power of trash talk. URL: <https://www.boxingnewsonline.net/fighting-talk-the-history-and-power-of-trash-talk/>
5. URL: <https://digest.bps.org.uk/2018/09/14/new-study-of-trash-talking-in-sport-highlights-that-it-is-more-than-a-physical-contest/>

Глотов И. А.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Глотова Ж. В.
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград

СПЕЦИФИКА И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ СУДЕБНОГО ИСКА

В заявленной статье рассматриваются специфические аспекты юридического языка на примере выдержек из судебных исков. Подчеркивается необходимость выделения специфических критериев для любых языков для профессиональных целей. В качестве анализа взяты пассажи из судебных исков, по которым можно наблюдать основные специфические черты юридического языка на лексическом, грамматическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом уровне.

Ключевые слова: юридический язык, языковая форма, язык права, структурированная языковая система.

Актуальность исследуемой проблемы. Язык права, или законы – в научной литературе звучит абсолютно по-разному, невозможно установить единого мнения среди исследователей. Можно встретить такие дефиниции, как юридический язык, юрико-административный, юридический специальный язык, язык права, язык правовой системы и др. С одной стороны, юридический язык следует рассматривать как единый для профессиональных целей, ведь он должен подчиняться установленным стандартам профессионализма, точности, логики, иметь определенные характеристики, свойственные языку права. Следует заметить, что юридические тексты пишутся не лингвистами, а юристами, что сразу отличает эти тексты от других документов профессиональной направленности [2]. С другой стороны, разнообразие вышеупомянутых определений специального юридического языка показывает, что это сложная система, которая должна определяться в соответствии с определенными критериями. В связи с этим в рамках заявленного сообщения мы хотим рассмотреть эти критерии, по которым можно будет выявить специфические лингвистические особенности профессионального юридического языка.

Материал и методика исследования. Исследователь Рената Шилханова утверждает, что при изучении специфики юридического языка необходимо разграничивать тип общения (письменное или устное), участников профессиональной коммуникации и степень их профессиональной компетентности, цели коммуникации и «лингвистические привычки», которые можно наблюдать в определенных типах текстов. Более того, нельзя забывать, что юридические документы исходят из национальных правовых систем, которые будут влиять на все коммуникативные параметры, т.е. как на правовое содержание, так и на сами языковые особенности.

По мнению известного исследователя Хоффмана, язык для специальных целей, или профессиональный язык, подвержен горизонтальной и вертикальной стратификации. Горизонтальная стратификация делит профессиональные языки в соответствии с различными предметными областями, например, медицина, экономика, право и др. Модель вертикальной стратификации Хоффмана учитывает лингвистические и прагматические критерии, такие как, например, уровень абстракции, внешнюю языковую форму и структуры, участников коммуникации. На вертикальном уровне этой модели юридический язык неоднороден [3]. Оглядываясь на эту прагматико-функциональную классификацию, тексты можно классифицировать в соответствии с уровнем их предметной специфики и уровнем их сложности.

Исследователь Сандрини устанавливает следующие категории юридического языка:

1. Правотворчество (такие юридические тексты, как законы, уставы, договоры и т.д.).

2. Закон (применение права, например, это может проявляться в таких юридических документах, как судебные решения, заявления, экспертные заключения и др.).

3. Юридическая наука (научные статьи, монографии и пр.).

4. Управленческая система (официальный язык, институциональная переписка) [1].

Следует понимать, что тексты из области юриспруденции и законодательства относятся к категории предметно-специфических по уровню абстракции и группе адресатов. Иными словами, можно назвать юридические тексты предметно-специфическими. Адресатами выступают как узкие специалисты (эксперты, судьи, нотариусы), так и люди без специального юридического образования, которые прямо или косвенно имеют дело с юридическими текстами. В качестве примера можно привести язык органов власти, который имеет дело с юридическим содержанием, но, скорее, обращен к неспециалистам. Еще одним примером может служить текст, написанный адвокатом и направленный в суд, однако адресатами этого текста являются не только эксперты, но и обычные люди, которых касаются факты, упомянутые в иске. Никто не будет сомневаться в том, что язык права все больше и больше проникает во все сферы жизни и затрагивает самые разные сферы человеческой жизни.

Перейдем непосредственно к специфическим особенностям юридического текста. *Во-первых*, самой главной особенностью является то, что многие термины в юридическом языке встречаются в общем языке, и их значения существенно отличаются на содержательном уровне от выражений в общем языке. Например, *die Bestimmung* в общем языке означает «*назначение, цель*», в то время как в юридическом языке это означает юридический документ «*постановление (суда), распоряжение, законодательный акт*». Поэтому незнание терминологии в юридическом языке может привести к отсутствию правильного понимания содержания текста. Взаимоотношения между специальным юридическим и общим языком строятся на учете особенностей обеих языковых форм на разных уровнях иерархически структурированной языковой системы.

Во-вторых, в юридическом языке на каждом шагу специалист и неспециалист сталкиваются с большим количеством аббревиатур, например, GG (*das Grundgesetz – основной закон, Конституция*), StGB (*das Strafgesetzbuch – Уголовный кодекс*). *В-третьих*, юридический текст, будь то договор, судебное решение, экспертное заключение и пр., пестрит большим количеством функциональных структур глаголов, например, *eine Entscheidung treffen* (*принимать решение*), *ein Urteil fällen* (*выносить приговор*), *die Verantwortung tragen* (*нести ответственность*) и др. *В-четвертых*, в юридическом тексте предпочтение отдается вербальным конструкциям с частицей «*zu*», например, „*dem Angeschuldigten einen Pflichtverteidiger zu bestellen*“ (*назначить обвиняемому государственного защитника*), „*die Klägerin beantragt, das Versäumnisurteil vom... aufrechtzuhalten*“ (*истница просит оставить в силе решение по умолчанию от...*) и т.д. *В-пятых*, наличие сложных существительных является еще одной специфической чертой юридического текста. В качестве примеров можем привести следующие: *die Verteidigungsabsicht* (*намерение защищаться*), *die Klageerhebung* (*подача иска*),

die Verteidigungsbereitschaft (заявление защиты) и др. В-шестых, наличие пассивного залога является неотъемлемой частью юридического текста. Можно привести следующие примеры: 1) „*In der Strafsache wird Ihnen auf Anordnung des Gerichts die Anklageschrift übersandt...*“ (В уголовном деле обвинительное заключение будет направлено Вам по решению суда...); 2) „*alle Anträge können schriftlich eingereicht werden*“ (все ходатайства могут быть поданы в письменном виде). В-седьмых, можем назвать еще один специфический признак юридического текста – наличие форм в герундии. Например, „*die zu beweisende Tatsache benennen*“ (указать факт, подлежащий доказыванию), „*der zur Anwendung gestellte Gegenanspruch*“ (встречный иск, подлежащий применению).

Результаты исследования. В рамках заявленной статьи подчеркивается, что юридический язык характеризуется определенными языковыми особенностями, характерными чертами, которые относятся к языку для специальных целей. В первую очередь следует говорить об использовании терминологии, характерной для области права. Но также на уровне грамматики, морфологии, синтаксиса, стилистики текста можно различить заметные признаки и отличия юридического языка от другой профессиональной лексики.

Заключение. К сожалению, ограниченные рамки статьи не позволили привести полноценные тексты в качестве примеров. Мы не претендуем на исчерпывающее решение поставленной проблематики и в дальнейшем будем продолжать исследование заявленной темы.

Список литературы

1. Eckardt, Birgit (2000). *Fachsprache als Kommunikationsbarriere?* Wiesbaden: DUV, Dt. Univ.-Verl., 11 S.
2. Fluck, H. R. (1996). *Fachsprachen, Einführung und Biographie.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 16.
3. Hoffmann, Lothar (1984). *Kommunikationsmittel Fachsprachen: eine Einführung.* Berlin: Akademie Verlag, 307 S.

Гущина А. Г.

Научный руководитель: доцент Сырина Т. А.

Московский государственный областной университет, г. Мытищи

SOME PECULIARITIES AND STYLISTIC FEATURES OF STAND UP GENRE

В данной статье рассматривается актуальный и недостаточно изученный жанр стендап-комедии, дается описание его лингвистических и экстралингвистических особенностей. Практическая часть исследования включает стилистические фонетические средства построения шуток и приемы, позволяющие усилить комический эффект выступления в жанре стендап. Метод текстового, контекстуального и лингвистического анализа позволил выявить специфику письменной репрезентации юмора в текстах и в устной речи выступлений комиков.

Ключевые слова: стендап-комедия, жанр, лингво-стилистические приемы, невербальные средства.

Stand-up comedy has conquered the global world of entertainment, having become uniquely suited area for creating social change. The relevance of the study is related to the lack of numerous scientific researches on “stand up comedy”, especially from linguistic and non-linguistic points of view and originality of its features. (Research methodology – set of methods of textual, contextual, linguistic and other analysis of the content of the performances of the comedian.) The results of my research will help to identify the peculiarities of stylistic means of representation of humor in the texts and spoken features in performances of stand-up comedians.

Basically, stand up is a comedy that generally is delivered by a solo performer speaking directly to the audience in some semblance of a spontaneous manner [Zoglin]. The comedian might also address specific members of the audience, making them part of the act usually as a target for jokes. Thus, a stand-up comedy act can be regarded as a dialogue, although with a very limited interaction between performer and audience.

The most vivid feature of stand up comedy is language that can be considered from various points of view, its perspectives are divided into linguistic and non-linguistic ones. Every comedian has own language style and there are no standard rules, although there is a list of most common features [Rullyanti, 2019: 61].

First and foremost, wordplay represents one of the most common techniques of making jokes by using the different meanings of a word in an amusing or clever way. More than 50 % of all humor is based on plays on words. An ambiguity, or double meaning, which deliberately misleads the audience can be considered as the most obvious feature of much humor. Wordplay can be performed in various forms, including punning, sarcasm, mocking, or banter [Helitzer, 2005: 61]. The example can be found in a joke: «A doctor, as he came away from a lady's bedside, said to her husband with a shake of his head: 'I don't like her looks.' 'I've not liked her looks for a long time', the husband hastened to agree» [Schwarz, 2010: 123]. This joke portrays an excellent play on words when we assume that the doctor is of course referring to the lady's condition. The problem is that he expresses his worry about her condition in words the husband can use as a confirmation of his own marital aversion.

There are three major types of puns:

✓ *homograph* employs a word or words with two or more meanings. Have a look at this: «Who was the first man to bear arms? Adam. He had two». In this example, the noun "arms" is used as a pun because in the question it stands for "weapons", whereas in the answer it stands for the "human limbs".

✓ *homonym* is used with only one meaning of which is appropriate to the joke's context so that the other meaning serves to express incongruity.

✓ *homophone* combines two words of different meanings and spellings but which sound alike: «What is black and white and red (read) all over? A newspaper. A bloody zebra». The example only provides a further possible answer. Whereas the first answer "A newspaper" refers to the meaning of the irregular past participle form of the verb "to read", the second answer "A

bloody zebra" refers to the adjective "red". Humor derives here from the phonological identity of both words [Schwarz, 2010: 124].

Ambiguous statements are a common aspect of comedy. It should be pointed out that linguistic ambiguity is a common way that humor provides incongruity and potential resolution. It is important not to mistake as vague statements usually confuse the audience, whereas ambiguous statements suggest two or more distinct interpretations. The following sentence is an example: «*The reporter refused to attend any more dull teachers' meetings*». This sentence can either mean that the teachers are dull or that the meetings are dull [Schwarz, 2010: 129].

The next important point is implication and allusion. Implication allows us to reveal many things we would not directly say, so it gives us the possibility of referring to socially sensitive and even taboo topics using indirect language. An allusion is an indirect or passing reference to some event, person, place, or artistic work, the nature and relevance of which is not explained by the writer but relies on the reader's familiarity with what is thus mentioned [Schwarz, 2010: 131].

One more linguistic tool of Stand up is hyperbole that is used for exaggeration or emphasis. As examples, these are everyday instances, such as "*I haven't seen you for ages*", "*as old as the hills*" and "*terrible weather*". As they demonstrate, hyperboles are not to be taken literally and are not necessarily funny as such, but are often used to increase the funniness expressed in a joke because they completely overstate the situation ridiculed [Schwarz, 2010: 133].

We also shouldn't forget about repetition - one of the most frequent techniques. It is mainly used to determine the rhythm of the joke performance and to dramatize situations, to make people laugh, which is the reason why it is practiced in many forms of jokes [Schwarz, 2010:138].

One-liner is a short joke. In the joke world hierarchy, one-liners are a gem: they're easy to remember, take no time to tell, and if crafted just right pack a mightier punch than a joke with a longer set up: «Money talks. Mine always says goodbye».

A double entendre is the use of an ambiguous word or phrase that allows for a second – usually racy or sexual – interpretation [Helitzer, 2005: 63].

Rhetorical devices are pauses, discourse markers, intonation and the usage of different accents. Pauses describe a period of silence that gives the performer the opportunity to think of what he or she is going to say next, or during which the audience has time to think about what the speaker has said before. Pauses can be completely silent or they can be filled within vowel sounds and utterances such as "uh" or "um" [Schwarz, 2010: 143].

Discourse markers describe words that help to relate them to other words or utterances used before. Most researchers stress that discourse markers make it easier for the listener to understand the speaker's utterances, for instance, "I mean", "look", "okay", "oh", "well", "you know", etc. They principally function as a hesitator and a means to gain some planning time when they express the speaker's search for an appropriate continuation of the preceding talk [Schwarz, 2010: 145].

In joke telling, intonation plays an important role and is largely responsible for the successful performance of a joke. A good performance is a lively style of speaking that encourages the audience to follow and to participate in the talk. They have to imitate different voices for the various characters and have to emphasize the most significant words so that the audience is aware of them as words they should pay attention to. A good performance can always grab the audience and is a main condition for the successful delivery of a joke or a story [Schwarz, 2010: 148].

The ability to portray different accents is especially necessary for comedians. The majority of humorous pictures, anecdotes, jokes are built on cultural and linguistic differences, therefore. Onomatopoeia and pantomime are non-verbal tools that are often presented in comic's performances. For example, a comedian sits on a chair and begins to sway, making sounds similar to the sound of a car that they are trying to take out of the snow drift. Thus, the comedian complements presented by him in his speech.

The research has come to several conclusions, that, first of all, Stand-up comedy as one of the products of humor is rife discussed by the general public today. Secondly, the detailed analysis showed that this genre is not only about the jokes but also about the rhetorical, linguistic and non-verbal features which complement each other and form a complete picture. It requires a lot of effort on the part of the stand-up comedians, but the more effort they put into their performance, the better the results.

References

1. Helitzer Melvin. Comedy writing secrets: the best-selling book on how to think funny, write funny, act funny, and get paid for it / by Mel Helitzer with Mark Shatz.-2005. URL: Comedy Writing Secrets (2nd Edition) (ardor.ru)
2. Rullyanti, Nurdianto Merry. Language style of humor on stand-up comedy video. JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature).-4(1): 60–68 URL: https://www.researchgate.net/publication/332837726_LANGUAGE_STYLE_OF_HUMOR_ON_STAND-UP_COMEDY_VIDEO
3. Schwarz Jeannine. Linguistic Aspects of Verbal Humor in Stand-up Comedy.-Dissertation URL:Linguistic Aspects of Verbal Humor in Stand-up Comedy (uni-saarland.de)
4. Zoglin Richard. Stand-up comedy. URL: <https://www.britannica.com/art/stand-up-comedy>

Демидова К. Ю.

Руководитель: преподаватель Карлина А. Н.
Южный федеральный университет, г. Таганрог

ФОНЕТИЧЕСКИЕ, МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКВАДОРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Испанский язык – один из ведущих языков международного общения, носители которого живут в разных странах и на разных континентах. Он занимает третье место в мире по численности всех говорящих на нем людей. Можно выделить национальные варианты испанской идиомы с характерными лингвистическими особенностями. В данном исследовании дается описание национального варианта испанского диалекта на материале Эквадора. Рассмотрены отличия эквадорского испанского языка на фонетическом, морфологическом, грамматическом и лексическом языковых уровне.

Ключевые слова: испанский язык, язык международного общения, национальный вариант, диалект, территориальный диалект.

Испания и Латинская Америка связаны историей, культурой и языком. Из-за большого числа носителей и географических, политических, культурных и др. различий испанские идиомы имеют много форм и проявляются по-разному в зависимости от того, где на них говорят.

В данной работе рассматриваются лингвистические особенности испанского языка в Эквадоре.

Актуальность выбранной нами темы носит практический характер. Вопросы национального варьирования идиом находятся в сфере интересов современных лингвистических исследований. При этом диалектальные исследования в Латинской Америке еще недостаточно изучены, что оставляет место для дальнейших теоретико-практических исследований, полезных как для филологов, так и для представителей других научных направлений.

Цель работы – выделение региональных особенностей испанского языка на примере эквадорского национального варианта, задачи – анализ лингвистических особенностей в сфере фонетики, морфологии, грамматики и лексики.

В ходе эмпирического исследования теоретическая часть была проиллюстрирована практическим материалом, собранным в ходе научно-исследовательской поездки в Эквадор (июль-сентябрь 2021).

Для определения лингвистического статуса данных идиом обратимся к работам отечественного лингвиста Г.В. Степанова, посвятившего свои исследования испанскому языку в Испании и латиноамериканском регионе.

Г.В. Степанов предложил термин «национальный вариант», поскольку в силу политических, исторических, культурологических и др. причин «неверно и бестактно» считать «аргентинский испанский как диалект европейского испанского и наоборот». Этим термином также пользуется В.С. Виноградов [Виноградов, 2003: 81]. Помимо пиренейского, статусом национального варианта испанского языка обладают все его латиноамериканские диалекты.

Поскольку система любого языка состоит из ярусов, анализ языковых особенностей стоит начать от нижних к верхним: от фонетики к морфологии и лексике.

В фонетике в сфере вокализма выделяются, скорее, особенности региональных диалектов. Акценты *lojano* (характерен для жителей провинции Лоха в южной части Эквадора) и *oreense* (провинция Эль-Оро) среди самих эквадорцев считаются очень мелодичными, акцент *esmeraldeño* (прибрежная провинция Эсмеральдас) замечен достаточно сильно за счет особенностей в произношении окончаний [Potosí, 2000].

Сфера консонантизма включает в себя больше характерных черт, хотя многие из них общие для всего латиноамериканского региона.

Первая из них – фонетическое явление под названием «*seseo*» – уподобления фонемы /θ/ фонеме /s/ перед гласными e/i, при этом s, z, c передают один и тот же звук, вне зависимости от позиции внутри слова: *enton/s/es* (*entonces*), /s/ere/s/a (*cereza*), /s/ebra (*zebra*).

Вторая особенность латиноамериканского региона – «йеисмо» (yeísmo) – произношение сочетания букв «ll» как /y/ или /tz/: ca/tz/e (calle), /y/orando (llorando).

Присутствует выпадение межгласного /r/ и слияние одинаковых фонем (т.е. полная редукция для гласных, полная или частичная ассимиляция для согласных) на стыке слов: (ven) para acá – pa'ca.

На наш взгляд, наиболее примечательными фонетическими особенностями региональных диалектов Эквадора являются следующие. Так, это особое произношение фонемы /s/ жителями прибрежных провинций Манаби и Эсмеральдас и города Гуаякиль. Так, фонема /s/ произносится с придыханием перед взрывными согласными (/t/, /k/, /d/) или редуцируется до нуля, находясь в конце слова: e/h/te (este), chi/h/tosa (chistosa), la/h/papa/h/ (las papas).

В горной провинции Асуай звук /rr/ произносится с придыханием, напоминая русское /j/: ca/j/o (carro).

Морфология и грамматика эквадорского национального варианта также включает в себя многие общелатиноамериканские особенности, обладая при этом и собственными.

Форма 2-го лица мн.ч. vosotros/as отсутствует, уступив место ustedes. Форма 2-го лица ед.ч. vos в Эквадоре менее распространена, чем, например, в Аргентине, хотя и встречается в речи и подчеркивает либо очень теплое, либо презрительное отношение к собеседнику в зависимости от речевой ситуации.

Явление loísmo – широкое употребление местоимений среднего рода lo, los в качестве прямого объекта винительного падежа для существительных м. р. наряду с le в дательном падеже. Фраза «Я его знаю, я дал ему в долг» в кастильском варианте будет звучать как: «Le conozco, le he prestado», в Эквадоре – «Lo conozco, le he prestado».

Употребление определенных артиклей с антропонимами в Эквадоре представляет лингвистический интерес. В стандартной грамматике испанского языка возможно употребление артикля с антропонимами только перед фамилиями, когда речь идет обо всех членах семьи (los Velázquez). В Эквадоре в устной речи и неформальной переписке это возможно и нормально: «¿Dónde está el Alex?».

Широко распространено употребление уменьшительного суффикса -ito/a с именами существительными (mijita, todita) и наречиями (cerquita, ahorita). Префикс re- у имен прилагательных и существительных (relinda, resucio, relargo) и наречий (relejos) говорит о преувеличении.

Влияние кечуа (автохтонного языка с наибольшим числом носителей в Эквадоре, официального языка Империи инков) также отражено в языке, в первую очередь в интерференции грамматической системы первого на второй: использование конструкций с герундием в значении императива и временных глагольных форм: dame haciendo (hazme), darás apagando el fuego (apaga el fuego) – императив, te paso viendo (te voy a venir a ver) – глагольное время и характерная для кечуа дубликация наречий: cerca cerca, breve breve, encima encima.

Лексические особенности Эквадора особенно интересны с точки зрения лингвокультурологии национального варианта испанского языка, здесь также ощущается влияние кечуа. В основном кичуизмы в современном испанском языке – это номинативные единицы-культурные реалии (еда и напитки (*Harinagacho* – омлет с картофелем и сыром, *guagua de rap* – булочка запелёнатого ребенка, *guayusa* – индейский лимонад), флора и фауна (*tagua* – пальма, *суу* – морская свинка), топонимы (*Chimborazo* – самый высокий вулкан страны) и др.).

Менее культурно окрашенные кичуизмы: *mi si* – кот, *mucha* – поцелуй, испанизированный глагол *muchar* – целовать, *chucha* – негодяй, междометия: *¡achachay!* – ой, как холодно!, *¡arrarray!* – ай, я обжегся!, *¡atatay!* – фу!

Кроме того, некоторые стандартные испанские слова в эквадорском национальном варианте приобретают иное значение. Лексема *riso*, обычно означающая *этаж*, в Эквадоре используется в значении *пол*; лексема *pluma* (*перо*) – в значении *ручка*, лексема *merienda* (*полдник*) – в значении *ужин*.

В заключение хотелось бы отметить, что и язык в Эквадоре обладает всеми признаками национального варианта испанских идиом и включает в себя особенности в области фонетики (*сесео*, *йеисмо*, региональные особенности), морфологии и грамматики (дубликация, употребление герундиальных форм), лексики (самая яркая особенность – кичуизмы).

Для лучшего понимания функционирования и развития современного испанского языка за пределами Испании важно и дальнейшее проведение социолингвистических исследований в рамках отдельных национальных вариантов и учет их различий при изучении языка.

Список литературы

1. Виноградов В.С. Лексикология испанского языка. М.: Высш. шк., 2003. 244 с.
2. Носкова А. И., Плеухова Е. А. Эволюция испанского языка в странах Латинской Америки // Вестник ТГГПУ. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-ispanskogo-yazyka-v-stranah-latinskoj-ameriki> (дата обращения: 10.03.2022).
3. Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования. Испанский язык Испании и Америки. М.: Наука, 1979. 328 с.
4. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 352 с.
5. Фирсова Н.М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке. М.: РУДН, 2000.
6. Instituto Cervantes – España: El español: una lengua viva, Informe 2020. PP. 5–7.
7. Fabián Potosí C. Etnografía de la Comunicación en contextos diglóticos. Aportes para entender el rol de la lengua en el uso y en su historia. UPS, Escuela de Comunicación Social, ABYA YALA, Impreso en Ecuador, 2000. 159 p.
8. Sánchez Lobato J. El español en América. ASELE, Actas IV, 1994. PP. 553–570.

Дидебашвили М. Т.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Глотова Ж. В.
*Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта,
г. Калининград*

ГЕРМАНИЗАЦИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В современном мире словосочетание «иностраный язык» порождает обычно одну ассоциацию – «английский язык». Англицизмы становятся главной темой исследований и опасений, а сам язык уже покорил мир. В школах, вузах в качестве первого иностранного языка предлагается английский язык. Может показаться, что немецкий язык, будучи некогда очень популярным, отходит на второй план. В статье рассматриваются некоторые процессы германизации в русском языке, историческая связь и зависимость этих языков.

Ключевые слова: немецкий язык, русский язык, германизация, заимствование слов, интеграция.

Актуальность исследуемой проблемы. Каждый язык имеет свою важность, свою ценность, поэтому ни один из языков нельзя заменить английским. Тенденция выдвигания английского языка на первое место является не совсем верной. Человек должен интересоваться разными языками, изучать их и находить их отпечаток в своём языке. Современная интеграция языков делает их разнообразными и понятными.

Материал и методика исследования. В рамках заявленной статьи изучались этимологические словари на русском и немецком языках, научные статьи на немецком языке по данной проблематике, приведены наблюдения из личного опыта.

Современный мир приветствует и активно продвигает изучение иностранных языков как взрослыми, так и детьми, с самых ранних лет. В частности, в России с 2019 г. изучение второго иностранного языка велось в школьную программу как обязательное (в основном немецкого/французского), что вызвало неоднозначную реакцию у родителей школьников. Своё негодование они объясняли тем фактом, что английского языка сегодня ребёнку достаточно. Уже в 2022 г. новым приказом на федеральном уровне изучение второго иностранного языка стало необязательным. Такая тенденция распространения английского языка незаслуженно вытесняет немецкий. Классы по изучению немецкого языка становятся всё меньше, а классы английского переполняются с каждым годом всё больше и больше. Английский язык занимает сегодня лидирующее место, англицизмы присутствуют почти во всех языках. Но стоит обратить внимание и на германизацию в русском языке, и не только. Немецкий язык исторически присутствует в русском и стал «донором» многих слов и выражений. Пытаясь отказаться от его изучения, мы не замечаем, как говорим на нём в своём же языке.

Результаты исследования. Немецко-российское сотрудничество в разных отраслях, поспособствовавшее проникновению и распространению немецкого языка в России, началось более пятисот лет назад. Русские правители, ученые, писатели, русское общество развивали и поддерживали связь с Германией, сами ездили туда или приглашали немцев к себе. Всё это повлияло на появление в русском языке множе-

ства немецких слов и выражений. Большинство заимствований связано с развитием науки, техники, культуры и экономики [1].

Можно выделить несколько форм заимствования:

- замена описательного наименования однословным:

- *kurort (die Kur+ der Ort)* – вместо местность, обладающая природными лечебными средствами;

- освоение слов полностью в языке: 1) графически; 2) фонетически;

3) грамматически; 4) лексически:

- *der Jäger* – егерь,

- *die Schokolade* – шоколад,

- *der Anschlag* – аншлаг;

- экзотизмы:

- *фрау* – госпожа;

- заимствование корней

В русских глаголах присутствует большое количество немецких корней и образование глаголов: рихтовать от немецкого *richten*, индексировать от *indexieren*);

- общие слова латинского происхождения (*datieren, probieren, telefonieren, interessieren, motivieren, produzieren, manipulieren, plombieren, implantieren, interessieren, betonieren, musizieren, marschieren, ironisieren* и еще много-много других);

- ряд грамматических конструкций русского языка из немецкого языка [3].

В. И. Даль приводил следующие примеры выражений: "Я не имею времени" (*Ich habe keine Zeit*) и многие другие [2; 4];

- идиомы или фразеологизмы

Многие вошли в русскую речь с дословным переводом.

- *große Augen machen* – сделать большие глаза,

- *mit dem Feuer spielen* – играть с огнем,

- *das Gesicht verlieren* – потерять лицо,

- *wie Hund und Katze zusammenleben* – жить как кошка с собакой и др.).

В качестве примеров можно рассмотреть ещё несколько примеров слов, которые используются нами в обиходе [5]:

- *вундеркинд* – нем. *Wunderkind*;

- *парикмахер* – нем. *Perücken (парик)* + *machen* (устаревшее, мастер, делающий парик);

- *фейерверк* – нем. *Feuerwerk*;

- *бухгалтер* – нем. *Buchhalter = Buch (книга)+ halten (держат)*;

- *шлагбаум* – нем. *Schlagbaum*;

- *бутерброд* – нем. *Butterbrot = Butter (масло) + Brot (хлеб)*;

- *циферблат* – нем. *Zifferblatt*;

- *гастарбайтер* – нем. *Gastarbeiter = Gast (гость)+ Arbeiter (работник)*;

- *стул* – нем. *Stuhl*;

- *абзац* – нем. *Absatz*;

- *дуршлаг* – нем. *durchschlagen (процеживать)*;

- *шифер* – нем. *Schiefer*;

- *шлифовать* – нем. *Schleifen*;

- *фартук* – нем. *Vortuch*;

- *вафля* – нем. *Waffel*;

- *кнопка* – нем. *Knopf (пуговица)*;

- *плац* – нем. *Platz* (место, площадь);
- *ландшафт* – нем. *Landschaft*;
- *туфель* – нем. *Tuffel* (башмак);
- *матовый* – нем. *matt* (тусклый);
- *фальшь* – нем. *Falsch*;
- *цех* – нем. *Zeche*;
- *шахта* – нем. *Schacht*;
- *ванна* – нем. *Wanne*;
- *шайба* – нем. *Scheibe*;
- *вахта* – нем. *Wache*;
- сочетание «*шт*» – *штука, штиль, штрих, штраф, штемпель, штанга, штаб* (все эти слова звучат на немецком так же) [6].

Важно отметить, что германизация в русском языке продолжается и сегодня. Например, часто среди подростков вместо слова «встреча», можно услышать «термин» (der Termin).

Заключение. Немецкий и русский языки намного ближе друг другу, чем мы думаем. По статистике сегодня всё меньше школьников выбирают немецкий как основной, а родители видят перспективы в английском. Но невозможно отказаться от того, что уже на протяжении веков стало частью нашей жизни. Немецкий и русский языки – разные, но хорошо дополняющие друг друга языки.

Список литературы

1. Байков В. Эпоха Петра Первого и немецкий язык (Электронный ресурс). URL: <https://proza.ru/2009/11/29/1109> (дата обращения: 20.03.2022).
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: РИПОЛ Классик, 2010. Т. 2. 785 с.
3. Токарева И.В. Адаптация немецких лексических заимствований в русском литературном языке (на материале источников рубежа XIX–XX веков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. 13 с.
4. Толковый словарь Даля (Электронный ресурс). URL: <https://gufo.me/dict/dal> (дата обращения: 15.03.2022).
5. Этимологический онлайн-словарь русского языка Крылова Г.А. [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/krylov/> (дата обращения: 13.03.2022).
6. Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения: 13.03.2022).

Ермакова А. А.

Руководитель: Багликова В. П.

*Медико-фармацевтический колледж Курского государственного
медицинского университета Минздрава России, г. Курск*

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТЕРМИНА «ПЛАЦЕБО» И ЕГО АКТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В статье рассматривается определение термина «плацебо», изложены исторические аспекты его применения в лечебной практике, важность плацебо как инструмента доказательной медицины. Кроме того, приведены современные взгляды на механизм возникновения эффекта плацебо, рассмотрены этические вопросы применения плацебо в лечебной практике, изучен взгляд студентов МФК КГМУ на плацебо как на метод лечения.

Ключевые слова: плацебо, вещество, плацебо-эффект, внушение, препарат.

Актуальность. Данная тема заинтересовала нас тем, что с этим явлением мы сталкиваемся в реальной жизни, но зачастую не знаем, как работает этот феномен. В последние годы возобновился большой интерес к плацебо-эффекту, и основная причина этого – возрастающая заинтересованность общественности и исследователей в альтернативной медицине. Кроме того, данная тема кажется нам актуальной, так как сейчас количество задокументированных болезней растет, но не ото всех существует лекарство, а благодаря плацебо можно повлиять на данную болезнь и при помощи определенных условий увеличить шанс выздоровления.

Материал и методика исследования: теоретические методы: поисковый метод, изучение и анализ литературных источников, обобщение и сопоставление полученных знаний; статистические методы: обработка данных.

Цель данной работы – изучить понятие «плацебо», разобраться в его воздействии на человека, выяснить, рассматривают ли студенты МФК КГМУ эффект плацебо как способ лечения заболеваний.

Исходя из поставленной цели, можно выделить следующие задачи:

- исследовать научную литературу по теме плацебо;
- изучить основные понятия, формулировки, сферы применения эффектов внушения и зависимость действия плацебо;
- провести анкетирование среди студентов медико-фармацевтического колледжа КГМУ на предмет выяснения их точки зрения по вопросу эффективности плацебо;
- сделать соответствующие выводы по теоретическому и практическому аспекту данного вопроса.

В ходе выполнения исследовательской работы мы использовали следующие методы исследования:

- теоретические: поисковый метод, изучение и анализ литературных источников, обобщение и сопоставление полученных знаний;
- эмпирические: наблюдение, эксперимент;
- статистические: обработка данных.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее материалы можно использовать на занятиях по различным общеобразовательным и профессиональным дисциплинам, а также для развития кругозора студентов.

Объектом исследования является плацебо как метод лечения различных заболеваний.

Предмет исследования - влияние эффекта плацебо на человека и необходимость их использования.

В переводе с латыни *placebo* означает «я буду угоден» – так начинается заупокойное церковное песнопение. В XVIII в. слово вошло в медицинский лексикон и стало означать фальшивое лекарство. Если врач считал, что пациенту ничто не угрожает, то для того, чтобы тот был доволен, он мог под видом лекарственного средства предложить хлебные шарики или другое безвредное вещество. Таким путем больной, состояние

которого не внушало опасений, избегал риска, связанного с настоящим лечением.

Термин «плацебо» был введен в 1944 г. военным врачом-анестезиологом Генри Бичером, когда во время Второй мировой войны вынужденно были проведены первые исследования. В военном госпитале стало не хватать обезболивающих лекарств, и он стал применять под видом морфина физиологический раствор, который, на удивление, вызывал тот же эффект.

Примерно в то же время к эффекту плацебо стали проявлять интерес другие ученые. Независимо от Г. Бичера Гарри Голд пришел к выводу, что плацебо обладает мощным терапевтическим эффектом при стенокардии.

Сегодня о плацебо говорят меньше. Отечественная медицина стремится отойти от методов лечения плацебо, и многие врачи считают, что использование плацебо в современных условиях развития медицины некорректно. Врач должен действовать в рамках лечения пациента и подбирать соответствующие препараты, а не прибегать к плацебо. Однако в США изучение эффекта плацебо продолжается, также методы плацебо широко используются в психиатрии, наркологии и фармакологии.

Плацебо – это вещество без явных лечебных свойств, но при этом используемое в медицине. Состав принимаемого плацебо не имеет значения, главное, чтобы он был безопасен для пациента. В качестве плацебо выступает самовнушение и вера больного в то, что таблетка, порошок или раствор помогут. Такое явление имеет название – эффект плацебо [Чен, Богданова, 2019: 9]. Простыми словами, эффект плацебо – это ситуация, когда человеку становится лучше, если он уверен в том, что его действительно лечат. Когда человек принимает лекарство, он ожидает, что ему станет лучше. Это приводит к изменениям в уровнях гормонов и работе нервной системы. В головном мозге рефлекторно активируются участки, ответственные за мотивацию и вознаграждение.

Лечить человека с помощью плацебо в медицине считается неэтичным. Ведь назначать пациенту какие-либо препараты, не имеющие ничего общего с лекарственными препаратами в обычном понимании – это обман. Оксфордский и Саутгемптонский университеты провели совместное исследование, в котором выяснили, что 97% британских врачей хоть раз в своей врачебной практике давали пациентам плацебо. Несмотря на отсутствие показаний, говорящих о необходимости применения плацебо, врачи порой назначают лекарство-пустышку определенному кругу пациентов. Например, чтобы проверить, требуется ли медикаментозное лечение или будет достаточно психотерапии. Особенно такая методика актуальна для внушаемых людей, ипохондриков (люди, которые чрезмерно беспокоятся о своём здоровье) или же для людей с тревожным расстройством.

Кстати, гомеопатия основана всё на том же эффекте плацебо. В США производят интересные таблетки Obecalp. Таблетки состоят из сахара и выдаются детям для «лечения от лени». Эффект плацебо лучше всего помогает при психосоматических заболеваниях. Плацебо также

применяют для облегчения боли в случае, если нужный препарат недоступен.

Эффект плацебо используется и в наркологии. Кодирование и вшивание эксплуатируют эффект плацебо. В конце терапии пациент уверен, что если он ещё раз злоупотребит алкоголем или наркотиком, то он умрёт. Более того, плацебо может вызывать побочные эффекты, характерные для того препарата, под видом которого подаётся пустышка.

Результаты исследования. Чтобы изучить уровень владения информацией по данной теме студентами МФК КГМУ, мы попросили их принять участие в анкетировании и ответить на несколько вопросов.

В результате проведения опроса выяснилось, что 67% респондентов знают, что такое эффект плацебо; 82% из них определяют его как психологический процесс и лишь 4% анкетированных сказали, что это «выдумка». Все остальные опрошенные затруднились дать ответ на данный вопрос. 72% студентов утверждают, что никогда не испытывали на себе эффект плацебо, а 56% анкетированных не относят его к способам лечения, 73% опрошенных относятся предубежденно к эффекту плацебо.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что студенты МФК в целом понимают, что такое плацебо, слышали о его эффекте, но больше половины из них не считают плацебо лекарственным средством и методом лечения и, тем более, не испытывали его на себе.

Плацебо – это аптечка, которая всегда находится вместе с нами и в бесплатном доступе. Она пока не всегда работает, но учёные ещё полностью не изучили это явление. Кто знает, возможно, в будущем учёные смогут разобраться в механизме работы плацебо и создать эффективные лекарства, которые будут работать за счёт внутреннего потенциала организма.

Литература

1. Чен Л.П., Богданова Т.М. Плацебо от всех болезней // Междунар. студ. науч. вестник. 2019. № 4.

Ермакова А. А.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Акинина Н. В.

*Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
г. Старый Оскол*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНСТИТУТА СЕМЬИ И БРАКА РОССИЯН И БРИТАНЦЕВ

В приведенной статье исследуется специфика отношений и анализируется термин «семья» в жизненном укладе представителей Англии и России. На сегодняшний день институт семьи и брака активно рассматривается в психологии под разными углами. Семья органически связана с обществом, и поэтому некоторые функции непосредственно соотносятся с требованиями самого общества. В статье реализована мысль, что каждый член общества, помимо этнической принадлежности, социального статуса, имущественного и материального положения, в течение всей жизни обладает такой характеристикой, как семья и семейное положение.

Ключевые слова: семья, брак, семейные ценности, гендерная роль, общественный уклад.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальным для формирования социокультурной компетенции людей, изучающих иностранный язык, является контрастивное исследование семейных отношений в разноязыковых средах, а именно русской и британской.

Материал и методика: сравнительный анализ семейных отношений в России и Англии.

Результаты исследования.

В отечественных исследованиях можно найти множество определений семьи, которые отражают их представления о самой сути этого феномена.

В этом плане А. Г. Харчев считает семью исторической конкретной системой отношений людей, члены которой связаны брачными, родственными отношениями, взаимным моральным обязательством и социальной необходимостью [Харчев, 1978: 175].

Под анализом находятся семейные отношения англичан и русских людей.

В Англии душа англичанина спрятана за семью замками. Мы не можем назвать глаза англичанина зеркалом его сердца и души, в них часто можно увидеть только насмешку или скрытый смысл. Английские женщины очень тщательно подходят к выбору одежды, работы, семьи, ведь у них всё должно быть подробно расписано.

Семья является основой общества, именно она определяет его мировоззрение, формируя языковую картину мира индивида. Однако английская семья очень замкнута внутри себя – каждый из ее членов тщательно хранит свою частную жизнь от посторонних глаз и ушей. В этом случае подавление своих чувств к детям является обязательным условием воспитания. Иногда родители, не проявляя нежных эмоций к своему ребенку, очень нежно и с трепетом относятся к домашним питомцам, целуют и обнимают их даже на людях. При этом выражение таких чувств у своих детей или же в их присутствии посторонних людей – это демонстрация слабости, что недопустимо [Macleod, 2018: 305].

Культура независимости и самостоятельности человека в английской семье нередко приводит к замкнутости, а затем и к одиночеству. На данный момент отношения между мужем и женой в Англии достаточно спокойные – они не имеют никакого влияния на жизнь друг друга, в то же время, как и чувство привязанности, стыда, обиды, гнева, скрываются за сдержанной улыбкой супругов. Все эти шумные сцены, разборки – нехарактерны английской семье. Избегая таких вещей, как игнорирование этих моментов и отказ от них, можно предотвратить любые ссоры на ранней стадии, не давая им развиться в нечто большее [Macleod, 2018: 307].

Русские ценности носят иной характер, отличный от западных. Идеальная семья, по мнению Е.В. Антонюк, носит традиционные образы русской культуры. Она, безусловно, включает выполнение привычных гендерных ролей: мужчина – кормилец, добытчик; женщина – хозяйка, мать.

В семье важные решения принимаются совместно, а мелкие вопросы решаются в соответствии с существующим в семье разделением обязанностей.

Мнение старшего поколения очень важно для россиян. Задолго до брака происходит встреча с семьей, что является стартом для формирования, либо же прекращения (не во всех случаях) отношений между партнерами [Антонюк, 1992: 8].

Отношение к старшему поколению в Англии не ценится так же. Там знакомство с семьей жениха/невесты является почти последним шагом отношений перед вступлением в брак. После обеспечения независимого от родителей существования, семья проводит мало времени в кругу близких, и навещает родителей буквально несколько дней в году, обычно в праздничные дни.

Как и в Англии, в России приблизительным возрастом деторождаемости считается 30 лет.

В Европе дети, достигшие возраста совершеннолетия, покидают дом и создают свою жизнь, не посвящая в нее родителей. В России многие дети продолжают жить с родителями даже после окончания университета. В.П. Борисенков утверждает, что русские дети всегда в центре внимания у своих родителей. «Все лучшее – детям» - девиз, которого придерживаются почти все родственники. Чувствуя себя «пупом земли», дети ведут себя эгоистично, капризно и избалованно. Родитель подсознательно хочет сделать жизнь детей более легкой, красивой и комфортной хотя бы в детстве [Борисенко, 2014: 109].

По мнению большинства британцев, жена должна быть неконфликтной и отличной хозяйкой. Англичанки же считают, что у их мужей преобладают такие качества, как неопрятность, глупость, вялость, нечестность, эгоизм, самовлюбленность.

Не только в России, но и во всем мире, как считает В.М. Целуйко, в большинстве своем идеальная семья воспроизводит традиционные образцы русской культуры. Однако это не исключает возможности возникновения различных семейных моделей в связи с различными жизненными обстоятельствами и изменениями, происходящими в этой области. Тем не менее, устойчивость традиционных представлений россиян об идеальной семье в целом сохраняется до сих пор [Целуйко, 2004: 167].

Российские семьи отдают предпочтение яркому освещению в доме, с привлечением дополнительных светильников. В Англии размещают некоторое количество светильников малой мощности для создания мягкого рассеянного света. В английском интерьере дома можно увидеть большое количество декоративных вещиц – вазы, рамки, книги, картины, статуэтки, в русском оформлении количество предметов арт-декора значительно меньше.

Русских и англичан объединяют формирование уютного семейного гнезда, тёплое отношение к своему жилищу и бережное отношение к традициям.

Но все же не все люди считают своей жизненной целью создание семьи. Л. А. Коростылева выделяет следующие причины невступления в брак: своеобразный протест против навязываемого обществом обязательного брака как социального стереотипа счастливой жизни; несоответствие реальных брачных отношений идеализированной модели семейного счастья, предлагаемой средствами массовой информации; увеличение количества неудовлетворенных брачными отношениями [Коростылева, 2001: 24].

Заключение

Семейные ценности в Англии и России отличаются, но все же в обеих культурах семья является сокровищем и своеобразной тихой гаванью, где всегда можно найти поддержку, не испытывая при этом чувство долга. Культура независимости и самостоятельности в Англии развита сильнее, чем в России, однако чувство привязанности к семье ближе русскому духу.

Список литературы

1. Антонюк Е.В. Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи. М., 1992. 24 с.
2. Борисенков В.П. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко // Вестн. Евразийской науки. 2014. № 5 (24). С. 159.
3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности. СПб., 2001. 39 с.
4. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы. Социально-демографическое исследование. М., 1978. 224 с.
5. Целуйко В.М. Психология современной семьи. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.
6. Macleod C. M. Equality and family values: conflict or harmony? // Critical Review of International Social and Political Philosophy. 2018. Vol. 21, N 3. P. 301–313.

Карсакова А. А.

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

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается разнообразный семантический потенциал эмоционально-оценочной лексики для формулирования индивидуальной оценки к объектам и явлениям реальной действительности, актуализируется важность эмоционально-оценочной лексики в проектировании языковой картины мира. Особое внимание уделяется прилагательным и глаголам немецкого языка, которые могут придавать эмоционально-оценочную характеристику предметам в немецком языке.

Ключевые слова: немецкий язык, лексика, эмоционально-оценочный потенциал.

Исследования эмоционально-оценочного слоя любого из существующих языков тесно пересекаются с лингвистической теорией о взаимодействии частей речи, так как оценочное свойство может быть сформулировано разноуровневыми языковыми экземплярами. Звуковая

реализация слова и обозначаемый им объект имеют неограниченное количество качеств, связей и многочисленных взаимоотношений с остальным миром. Вербальный элемент, так же как и объекты реальной жизни, может переносить точно такие же изменения. Поэтому существование законов взаимодействия вне законов реальной действительности невозможно.

Эмоционально-оценочная лексика – это специальный пласт языковой системы. Она не просто констатирует положения об окружающей действительности, а выражает субъективное отношение к ней. Для выражения эмоционального потенциала необходим контекст, т.е. в каком окружении находится это оценочное суждение [Муругова, 2007: 206].

Существует два вида оценок – рациональные и эстетические. Рациональная оценка может быть выражена в абстрактных понятиях, мироощущении, мировоззрении, в принципах и правилах поведения героев; эстетическая – это оценка объекта, специфическим предметом которой является отношение действительности к человеку. Эстетическая оценка не только описывает предмет, но и вызывает у читателя определенные чувства.

Также характер личности может влиять на эмоциональную оценку, которая воспринимает действительность. Необычные свойства чувств и эмоций заключаются в том, что они не могут быть отдельно от личности, составляют ее глубочайшую, внутреннюю, неподражаемую сущность, которая вместе с тем проявляется в произведении в виде субъективных окрасок.

Эмоциональная оценка часто зависит от того, является ли повествование персонифицированным или неперсонифицированным, так как могут появляться такие сферы, как симпатия-антипатия, напряжение-разрядка, взволнованность-подавленность. Эмоциональные оценки в художественном произведении несут особенный художественный замысел и входят в систему эстетических явлений. Эмоционально-субъективная оценка носит более личностный и индивидуальный характер, чем эмоционально-объективная [Фадеева, 2017: 178].

В каждом языке присутствуют свои эмоционально-оценочные языковые средства. В немецком языке качественная и эмоциональная оценка происходит с помощью качественных прилагательных, либо при помощи комплексного использования разноуровневых средств. Как правило, это высококачественные прилагательные, так как они являются основной частью речи для реализации категориальной лингвистики высококачественного признака. Для выражения оценки, получаемой с помощью органов чувств, используются эмпирические прилагательные. Рациональные прилагательные служат для обозначения абстрактных признаков.

Данные прилагательные обычно используются в коротких двучленных синтагмах, в сочетаниях с определяемыми существительными. При этом они выполняют функцию определения или именной части именного составного сказуемого. Эмпирические прилагательные в прямом значении сочетаются с именами лиц и существительными, которые обозначают части тела и органы человека, и выражают внешние физические качествен-

ные признаки человека: *ein wunderschönes Kind* (красивый ребенок), *ein großer Mann* (крупный мужчина), *ein dunkelhaariges Mädchen* (темноволосая девочка).

Рациональные прилагательные в сочетании с существительными выражают внутренние психические качественные признаки, например: *frecher Freund* (наглый друг), *grober Junge* (грубый юноша), *edler Charakter* (благородный характер), *träumerisches Mädchen* (мечтательная девушка). Если же данные эмпирические прилагательные будут помещены в другой контекст, то они могут приобретать переносное значение. Получая переносное значение, данные прилагательные могут выражать внутренние качественно-оценочные признаки человека: *lauter Mensch* (шумный человек), *schweres Kind* (трудный ребенок), *hoher Politiker* (влиятельный политик), *kleiner Mann* (маленький человек), *großer Künstler* (великий художник), *kühle Dame* (холодная дама).

Все качественно-относительные прилагательные немецкого языка делятся на две группы: качественно-относительные (*ehrlich, frech, listig, geizig*); прилагательные, употребляемые в прямом и переносном значении.

Эмоционально-оценочную характеристику могут придать глагольные лексемы в немецком языке, которые включают в свою структуру семы качества и оценки, например: *stampfen, rennen, kriechen, flüstern* (тяжело ступать, мчаться, ползти, шептать). В данных примерах действия и его оценка представляют способ действия, и выражены нерасчлененно, поэтому соответствующие компоненты выявляются путем анализа внутренней формы в целом.

Анализируя глагольные лексемы, можно выделить глаголы, которые дают качественную или качественно-оценочную характеристику:

а) самого действия, процесса, состояния: *ablecken (fig.) = etwas heftig begehren* (горячо желать); *ablösen = vorsichtig abmachen* (осторожно разделять);

б) субъекта действия, процесса, состояния: *abkartieren = heimlich vereinbaren* (тайно договориться); *sich abschufeln = schwer arbeiten* (работать, не покладая рук); *ausstoßen (fig.) = heftig äußern* (резко выразиться);

в) объекта действия: *beäugen = forschend, mißtrauisch, neugierig anschauen, betrachten* (с любопытством рассматривать); *abschinden = schwere Arbeit tun lassen* (заставлять кого-либо выполнять тяжелую работу) [Брандес, 2011: 107].

Глагольные лексемы качественной и качественно-оценочной признаваемости особенно выявляются в контекстном окружении, когда конкретно сам контекст художественного произведения создает условия для характеризующей функции глагольных лексем.

Ich schau Anika mal, und sofort schmolz ihr steinernes Gesicht in einem Lächeln dahin. / Я взглянул на Анику, и ее каменное лицо сразу же расплылось в улыбке.

Метафора также в состоянии выражать экспрессивный эффект, который рассчитан не на образное восприятие объекта, а на его оценку.

Глагольные лексемы с качественными или качественно-оценочными частями, входящие в метафору, характеризуют субъект, при этом описывая его эмоциональное или физическое состояние, различные действия и поведение, например:

Wie ein Vulkan schleudern Tunnellabyrinthe Tag und Nacht in einem wahnsinnigen Fieber Steine / Как вулкан туннельные лабиринты в сумасшедшей спешке швыряли днем и ночью камни [Шаховский, 1984: 97].

Таким образом, глаголы, экспрессивно окрашенные, дают не только описательную характеристику предмета, лица или явления, но и оценивают их. Глаголы сопоставляют характеризуемый объект не с классом, а с признаком, характерным для этого класса.

Список литературы

1. Брандес М. П. Стилистика текста. Немецкий язык. Теоретический курс: учеб. М.: КДУ, 2011. 428 с.
2. Муругова Е. В. Взаимодействие частей речи и способов их образования в лингвокреативной деятельности человека: дис. ... д-ра. филол. наук. Ростов н/Д., 2007. 502 с.
3. Фадеева Л.В. Эмоционально-оценочная лексика как элемент субъективной информации (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7(73): в 3 ч. Ч. 2. С. 178.
4. Шаховский В. И. Значение и эмотивная валентность единиц языка и речи // Вопросы языкознания. 1984. № 6. С. 97–103.

Коряпина А. И.

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

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Каждый язык подвержен сильным изменениям по причине заимствования иностранных слов. Исключением не является и немецкий язык. Французский, латинский, а также греческий языки в определенные периоды имели сильное влияние на обогащение словарного запаса немецкого. Английский язык не имел сильного влияния на немецкий до середины XX в., но ситуация изменилась по окончании Второй мировой войны. Лидером в научных и технических областях стали США, что содействовало росту огромного количества англицизмов в немецком языке. Цель данной статьи – выявление, а также обзор причин появления английской лексики в немецком языке. Затрагивается проблема роста пагубного влияния английского языка на немецкий, так как рассматриваемое явление может привести к потере статуса немецкого как национального языка Германии.

Ключевые слова: англицизмы, причины употребления англоязычной лексики, влияние, язык.

Влияние английского на немецкий язык относительно молодое, именно поэтому мы можем четко проследить увеличение лексических заимствований, начиная лишь со второй половины XX в. На протяжении последних лет идет стабильный рост англицизмов в немецком. Большое количество исследователей придерживаются мнения, что именно по

окончании Второй мировой войны английский внес большие изменения в языки, особенно в немецкий. Данное явление можно объяснить влиянием США в большинстве сфер и общественной деятельности, а также популярностью и престижностью использования англоязычной лексики. Распространение английских заимствований относительно немецкого языка не теряет своей значимости, поэтому данное явление часто становится объектом исследования многих лингвистов как зарубежных, так и отечественных. Это обуславливает актуальность нашего исследования. Объектом нашей работы являются заимствования из английского языка в современном немецком языке. Предмет исследования – функционирование англицизмов в современном немецком языке.

Основными методами исследования являются аналитический, лингвистического описания, сравнительно-сопоставительный, концептуального анализа. Материал исследования – англицизмы в немецкой рекламе, на вывесках, в газетах.

Английская лексика все больше и чаще используется немцами, она уже внесла свой особый вклад в его развитие. Выражения, понятия, слова, фразеологизмы, типичные для носителей английского языка, называются англицизмами. Англицизмы – заимствованные слова из английского языка в какой-либо другой язык, в нашем случае немецкий. В Германии в последнее время употребление англоязычной лексики вместо немецкой набирает большое распространение. Но не все жители Германии могут правильно употреблять в речи англицизмы, только в совершенстве владеющим английским языком. К примеру, в крупных немецких городах или известных вокзалах можно часто встретить такие английские названия, как Shop, Check in, Ticket, Street, ATM machine, Mc Clean, Center.

На данный момент немецкий язык содержит большое количество английских заимствований, которые встречаются в разнообразных областях жизни. По результатам социологических опросов граждане Германии не воспринимают следующие англицизмы как заимствованные: Cool; E-mail; Live; Media; Love; Ok [Нос, 2017: 17].

Существует множество причин возникновения и употребления англоязычной лексики в Германии. Рассмотрим основные причины появления английских слов, фразеологизмов, выражений в немецком.

В таких сферах, как техника, экономика, музыка, спорт встречается колоссальное количество английских слов: Message; Team; Music; Apps. Компьютерные технологии являются одной из главных причин укоренения английского. Также одна из причин внедрения и укоренения английской лексики – реклама. Именно она пропагандирует последние тенденции современного общества [Островая, 2017: 47]. Разнообразие англоязычных терминов, слов и высказываний можно обнаружить в текстах рекламы, например: Shop, Conditioner, Douglas: «Come in und find out», Snack, Nikon: «Share your passion», Corporate Identity.

Одной из причин проникновения английской лексики в немецкий язык является отсутствие необходимых синонимов, схожих по значению со словами и понятиями других языков. В немецком языке эти слова можно выразить описанием, выраженным словосочетанием, устойчивым выра-

жением или предложением. Однако англицизмы имеют свои неповторимые значения, позволяющие говорящим понимать друг друга однозначно.

Несмотря на все удачные нововведения английской лексики, все же остается неоднозначное отношение немецкого общества к внедрению англоязычной лексики. Специалисты и граждане Германии обеспокоены избыточным употреблением английских слов в жизни и профессиональной сфере. Они считают, что данное явление несет угрозу их уникальной языковой культуре. Очень часто можно услышать такое суждение: «Что это за язык, не имеющий собственных лексических единиц для выражения элементарных, базовых слов как city, start, ticket, love?!» [Россихина, 2011: 113].

Презрение к англицизмам выразил немецкий лингвист Г. Дунгер в своих трудах. Он выдвинул ряд суждений в книге «Объяснение вместо английских слов» еще в 1899 г.

В Дортмунде основали «Общество, стоящее на защите немецкого языка», его задачей было показать и доказать пагубное влияние английской лексики на немецкую речь. Валтер Крамер – профессор Дортмундского университета, являлся основателем этой программы. Идеей клуба было стоять на страже чистоты немецкого. А уже с 1997 г. приписывался статус «фальсификатор немецкого языка» гражданам, которые использовали в речи англицизмы так, что содержание было непонятным слушающим. Обычно так называли бизнесменов, политических деятелей и профессоров. Это вызывало ошеломительный ажиотаж в обществе Германии.

Иохим Лундеви́г – управляющий немецкими железными дорогами, дал указ заменить на всех крупных вокзалах исконно немецкое Fahrkartenschalter – Ticket Counter, Auskunftsburo – Service Point, а Bahnhofstoilette стал называться с тех пор Mc Clean. За данное решение в 1999 г. управляющему вручили позорный титул фальсификатора [Павловская, 2004: 10].

Подводя итог, отметим, что многое стало причиной проникновения английских заимствований в немецкий язык. Свою роль в этом сыграли экономические, культурные изменения в Германии под воздействием иноязычной культуры. С появлением Интернета влияние англоязычной лексики стало наиболее велико. Благодаря развитию рекламы огромное количество англицизмов вошли в повседневный обиход граждан Германии. Английский уже давно получил общепризнанное звание международного языка. В связи с этим актуальным вопросом является сохранение немецкого как национального языка Германии.

Список литературы

1. Нос Н.И. Использование англицизмов и италянизмов в языке немецкой рекламы // Филологический аспект: междунар. науч.-практ. журн. 2017. № 8. С. 17–21.
2. Островая Ю.С. К вопросу о заимствованиях из английского языка в речи и повседневной жизни французов // Вопросы педагогики: журн. науч. публикаций. 2017. № 9. С. 46–49.
3. Павловская А.В. Англия и англичане. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 340 с.
4. Россихина М.Ю. О специфике словарей современного немецкого молодежного языка // Вопросы лексикографии. 2014. № 2(6). С. 5–15.

Куликова Л. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Фомкин М. С.
*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО СОЦИОЛЕКТА СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

В данной статье речь идет о социолекте немецкой молодежи – социально-демографической группе в возрасте от 14 до 35 лет, проживающей на территории Германии. Раскрывается понятие «социолект», а ключевым аспектом исследования является проблема возникновения новой лексики в молодежном языке. Особое внимание обращено на рассмотрение словообразовательных средств молодежного социолекта, а также на сопоставление различных точек зрения зарубежных и отечественных филологов относительно частотности употребления данных путей образования новых слов.

Ключевые слова: социолект, молодежный язык, словообразовательные средства, неологизация, метафоризация, интернет-язык, заимствования.

Актуальность исследования. С давних времен ученые-филологи интересовались изучением языка молодежи (Jugendsprache). И в последние годы он становится все более перспективным аспектом лингвистического анализа. Стремительные темпы технологического прогресса порождают все новые коммуникативные ситуации и новые денотаты, требующие названий. И молодежный язык с легкостью решает эти задачи, быстро пополняя словарный состав языка. Но как именно образуются новые слова? Какие способы используются чаще всего? В данной статье мы проанализируем особенности возникновения новой лексики в молодежной среде Германии.

Материалом исследования являются словари немецкого молодежного языка, а также исследования ученых-филологов по теме.

Методами исследования являются изучение и анализ научной литературы по теме, а также сопоставление точек зрения различных филологов о молодежном социолекте Германии.

Понятие «социолект» образовано из словосочетания «социальный диалект». В качестве рабочего определения мы будем использовать дефиницию доктора филологических наук Т.И. Ерофеевой. По ее мнению, социальным диалектом можно назвать систему речевых средств какой-либо более или менее широкой группы людей, обусловленной рядом факторов социального, биологического и психологического характера [Ерофеева, 2010: 21].

В словаре языка молодежи «Endgeil» Герман Эманн выделяет три основных способа образования новых слов: семантическая деривация (Looser – «проигравший в игре»), неологизация (doppeldidoch – «ага щас») и заимствования (downlowen – «скачать») [Эманн, 2005: 12].

Согласно исследованиям Н.Н. Гранковой, неологизация является самым употребительным средством [Гранкова, 2008: 56]. Но здесь важно заметить, что она используется не для названия для нового денотата и не в связи с появлением у него нового значения, а ввиду потребности со-

циальной группы в обновленной интерпретации значения. Данный процесс мы можем называть семантико-стилистической неологизацией.

А.А. Быков же считает, что наиболее важными являются те языковые средства, которые ярчайшим образом отражают изобретательность мышления немецкоязычной молодежи – метафоризация и метонимизация (reden gehen – «выйти покурить», Grufti – «старина») [Быков, 2015: 217].

Большую популярность среди молодежи при общении в социальных сетях набирает тенденция «как говорю, так и пишу». Помимо этого, характерными для интернет-языка являются аббревиация и сокращения (akla – «Alles klar?», «все понятно?») [Россихина, 2016: 117].

Многочисленные заимствования из английского языка (например, Googeln – «гуглить» (от англ. to google)) также играют большую роль и оказывают влияние на молодежный язык, как на самый подвластный влиянию культуры современности. Смешение этих двух языков приобрело название «denglisch».

Следует помнить, что социолект – это не завершенная отдельная система, а лишь особенности языка, поэтому грамматические и словарные опоры, например склонение и спряжение слов, несущественно отличаются от нормы и реализуются по общеязыковым моделям и правилам [Беликов, 2001: 47]. Несмотря на большое количество новых слов, созданных именно представителями молодого поколения, молодежь не создает свой собственный язык. Базируясь на общепринятом варианте, они осуществляют определенный выбор лексем, которые наибольшим образом удовлетворяют их коммуникативные потребности.

В результате исследования, мы проанализировали особенности возникновения лексики в молодежной среде современной Германии и выяснили, что для образования новых слов используется различные средства. Наиболее часто употребляется семантико-стилистическая неологизация, которая позволяет обновить значение уже имеющегося слова в соответствии с коммуникативной задачей. Метафоризация, метонимизация и сокращения также характерны для молодежного социолекта, поскольку они отражают оригинальность, присущую данному поколению. Помимо прочего, значительную часть их лексикона составляют заимствования из английского языка. При изучении немецкого молодежного социолекта важно помнить, что его вокабуляр включен в общеязыковые нормы, что позволяет новым словам органично вписываться в речевой контекст, не меняя язык полностью.

Список литературы

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 439 с.
2. Быков А.А. О лексико-семантических и грамматических особенностях сленга современной немецкой молодежи // Вестн. Брянского гос. ун-та. 2015. № 3. С. 215–219.
3. Гранкова Н.Н. Актуальные способы образования молодежного сленга (на материале словаря Германа Endgeil. Das vollkorrekte Lexikon der Jugendsprache) // Мир науки, культуры, образования: науч. журн. 2008. № 2. С. 55–57.
4. Ерофеева Т.И. Социолект как инструмент описания языковой ситуации // Вестн. Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 1. С. 21–25.

5. Россихина М.Ю. Специфика интернет-сленга немецкоязычной молодежи / М.Ю. Россихина, А.А. Быков // Вестн. Северного (Арктического) федер. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4. С. 116–126.

6. Ehmman H. Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache. München: Beck, 2005. 180 S.

Лунева К. В.

Руководитель: преподаватель Говядова О. Н.

*Медико-фармацевтический колледж Курского государственного
медицинского университета, г. Курск*

АНГЛИЙСКИЙ В СФЕРЕ КРАСОТЫ И МОДЫ

В работе анализируются английские заимствования в русском языке. Дано определение англицизмам, рассмотрены причины их возникновения и употребления в современном русском языке. Изучены и классифицированы английские заимствования, относящиеся к fashion- и beauty-индустрии на примере журналов, телепередач, сленга современной молодежи. Приведены данные исследования на предмет отношения к англицизмам студентов МФК КГМУ. Сделаны выводы, что язык – это изменяющееся явление и процессы, происходящие в нем, закономерны.

Ключевые слова: англицизмы, заимствования, многозначные описательные обороты, экспрессивность, профессиональная лексика, мода.

С давних пор человек уделял большое внимание тому, как он выглядит и во что одет. Недаром мудрая русская пословица гласит: «Встречают по одежке, а провожают по уму». Сегодня мода дает возможность каждому из нас найти свой индивидуальный стиль самовыражения, будь то одежда, макияж или прическа. Для того чтобы быть в тренде новинок и шагать в ногу со временем, необходимо разбираться в значениях современных заимствований.

Актуальность. Индустрия красоты и моды пестрит изобилием английской терминологии. Каждый день, стилисты, визажисты и дизайнеры одежды придумывают новые названия для всего, что появляется на подиумах, салонах красоты, телевидении и обложках журналов. Следовательно, стремительно растёт количество англицизмов в данных областях, использование которых почти всегда оправданно, так как они заменяют многозначные описательные обороты.

Объектом исследования выступают сферы красоты и моды.

Предметом исследования являются «модные» англицизмы в русском языке.

Цель исследования – изучить и классифицировать английские заимствования, относящиеся к fashion- и beauty-индустрии на примере журналов, телепередач, сленга современной молодежи.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

- 1) проанализировать журналы, телепередачи, сленг подростков;
- 2) указать причины заимствований английских слов в русском языке;
- 3) классифицировать англицизмы согласно сферам моды и красоты;

4) провести опрос студентов МФК КГМУ на предмет знания и использования «модных» англицизмов.

Материалы и методы исследования: анализ прессы (популярные модные журналы «Vogue», «Cosmopolitan», «Elle»; телепередачи «Успеть за 24», «Перезагрузка»); метод сравнения и сопоставления; анкетирование; методы математической обработки данных.

Мы выдвинули **гипотезу**, что вторжение англицизмов в сферы красоты и моды закономерно и уместно, так как они характеризуют современные заимствования очень кратко и понятно.

Англицизмы – это слова, заимствованные из английского языка в какой-либо другой язык. Этот процесс является важным компонентом развития языка и одним из главных источников пополнения словарного запаса [Черноголовина, Худякова, 2017: 256]. Ежедневно, пролистывая модные журналы и газеты, просматривая развлекательные телевизионные передачи о моде, наблюдая за общением подрастающего поколения, мы часто сталкиваемся с огромным количеством англицизмов в разных областях современной жизни.

Практически во всех научных областях и в каждой специальности имеется своя профессиональная лексика, заимствованная из английского языка. Например, невероятно большое количество англицизмов встречается в сфере красоты и моды [Поликарпова, Мироненко, 2018: 35]. Невозможно представить косметолога, парикмахера и визажиста, которые не употребляют в своей повседневной жизни такие слова, как: *reelling* (дословно – скоблить): глубокая очистка кожи с помощью специальных средств; *piercing* (дословно – прокол): прокол части тела, в котором носят украшения; *sugaring* (дословно – сахарная эпиляция) способ эпиляции, выполняемый с помощью густой сахарной пасты; *lifting* (дословно – поднимать): косметическая операция омоложения, состоящая в подтяжках кожи лица; *airtouch* (дословно – прикосновение воздуха): щадящая техника окрашивания, при которой самые тонкие, мягкие и короткие волосы выдуваются струей воздуха из фена и т.д.

Как ни крути, каждый из нас когда-нибудь слышал английское слово *фэшн* (от англ. *fashion*, что означает мода). Огромное количество англицизмов мы наблюдаем в разных областях моды, а именно в названиях одежды и обуви: *longsleeve* (дословно – длинный рукав): футболка с длинными рукавами; *oversize* (дословно – большой размер): предмет одежды очень свободного кроя, как правило на размер больше; *jacket* (дословно – жакет): куртка, сделанная из лёгкой трикотажной или шерстяной ткани; *hoody* (дословно – капюшон): балахон с капюшоном; *sleepers* (дословно – спать): детская пижама; *boots* (дословно – ботинок): ботинки для футбола с шипами на подошве.

Каждый день мы наблюдаем общение подростков, которые употребляют англицизмы: *sneakers* (кроссовки); *sweatshirt* (свитшот – вид свитера, подобно толстовке); *snoood* снуд (снуд – шарф в виде кольца); *primer* (средство для усиления сцепления при подготовке ногтей к искусственному покрытию; база под макияж); *glitter* (мелкие рассыпчатые блёстки) и т.д.

Результаты исследования. Нам стало интересно, используют ли студенты нашего колледжа англицизмы в своей речи. Результат оказался предсказуемым – все 100%. Как правило, огромное количество англицизмов подростки используют, общаясь друг с другом. На вопрос, почему они употребляют английские слова в общении: 92% респондентов ответили, что это модно, 20% из них считают, что им легче выразить свое эмоциональное состояние.

Выводы. Проанализировав большое количество англицизмов, мы выделили причины их заимствований в русском языке. Прежде всего, они красиво звучат, а следовательно, это модно; во-вторых, с их помощью мы выражаем многозначные описательные обороты; в-третьих, отсутствие в родном языке аналога для нового предмета или понятия. И, конечно же, это экспрессивность новизны, которая прослеживается в англицизмах.

Список литературы

1. Поликарпова А. А. Английские заимствования в сфере моды / А. А. Поликарпова, О. В. Мироненко // Юный ученый. 2018. № 2 (16). С. 34–37.
2. Черноголовина Т. Г., Худякова Н. В. Новейшие англицизмы в современном русском языке // Молодой ученый. 2017. № 47. С. 255–258.

Минина М. К.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, Скорнякова Э. Р.
Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье обоснована важность сформированности межкультурной коммуникации у современных студентов в рамках реализации компетентностного подхода. Приведен анализ выстраивания диалога культур в академической среде на примере России и Германии. Целевой аудиторией исследования являются студенты (297чел.) первых и вторых курсов Санкт-Петербургского горного университета. Реализация образовательного процесса высшего учебного заведения в интеграции с международной академической средой оказывает значительное влияние на выбор данного вуза будущими специалистами, во многом способствуя активному участию в международных образовательных программах.

Ключевые слова: компетентностный подход; межкультурная коммуникация; межкультурное взаимодействие; студент технического вуза; диалог России и Германии.

Актуальность темы исследования обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми специалисту XXI в. Подготовка специалистов новой формации подразумевает, в первую очередь, формирование гибких навыков, важнейшим из которых является умение осуществлять межкультурную коммуникацию.

В свете реализации компетентностной модели российского образования следует отметить, что «...социальный заказ диктует необходимость наличия ряда неспециализированных навыков» [Скорнякова, Пинегина, 2021: 1088], в частности умения вести межкультурную коммуникацию на высоком уровне. Необходимо внедрять «...технологии и методы преподавания английского языка в рамках компетентностного

подхода» [Облова, Михайлова, 2020: 815] и «...активно привлекать к учебному процессу ведущих профессоров из зарубежных университетов и применять учебно-методические материалы мирового уровня, подготовленные и используемые за рубежом...» [Катунцов, Култан, Маховиков, 2017: 503]. Таким образом, отметим «...важную роль современных трансформаций в методике обучения иностранным языкам, коими являются поликультурность, широкое использование информационно-коммуникационных технологий и визуальной поддержки...» [Герасимова, 2020: 873].

Американский антрополог Эдвард Холл дал следующее определение межкультурной коммуникации – социальное взаимодействие представителей различных культур, включающее в себя как личное, непосредственное общение, так и опосредствованные формы и способы связи (перевод наш) [Trager, Hall, 1954: 7–10].

В понятии «межкультурная коммуникация» следует выделить два основных уровня – локальный и глобальный. В широком смысле (на глобальном уровне) правильно выстроенный диалог культур способствует не только развитию и росту экономики отдельных государств, но и эффективному решению широкомасштабных задач. На локальном уровне корректное взаимодействие индивидов, относящихся к разным этническим, национальным, культурным группам способствует уменьшению конфликтов и столкновений.

Указанные аспекты продиктовали пересмотр системы образования. Принятая в ходе Болонского процесса «Декларация о европейском пространстве высшего образования» является ведущим компонентом интеграционного подхода в системе высшего образования XXI в. [Ткач, Сенашенко, 2015: 120].

Цель исследования: обосновать необходимость акцентуализации современной межкультурной коммуникации у студентов технических специальностей.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**: определить уровень сформированности межкультурной коммуникации у студентов технических специальностей; выявить взаимосвязь интегрированности университета в международную академическую среду и выбора его будущими специалистами.

Материалы и методы исследования. В статье применяются следующие **методы исследования**: анализ отечественной и зарубежной литературы по проблематике исследования, изучение и систематизация возможностей межкультурной коммуникации; интерпретация результатов опроса студентов технических специальностей. Целевой аудиторией исследования являются студенты (297 респондентов) первых и вторых курсов Санкт-Петербургского горного университета.

Результаты исследования. В ходе анкетирования по 5-балльной шкале Ликерта выяснилось, что ключевой аспект в выборе высшего учебного заведения это рейтинг вуза на мировой арене и наличие программ академического обмена (так считают 220 респондентов из 297 (74%)). По мнению студентов, данный аспект не только улучшает ка-

чество образования, но и дает отличные возможности для дальнейшего карьерного роста (в первую очередь в международных компаниях). Результаты опроса показали, что трудности в межкультурном общении связаны с недостаточным владением иностранным языком (63 респондента; 21%), а также с непониманием менталитета и культурных особенностей (37 респондентов; 12%). Данные результаты доказывают важность и значимость интеграционного подхода в образовании для будущих студентов.

Программы молодежных обменов между Россией и Германией начали свое существование благодаря ряду содружественных соглашений между ГДР и СССР. Основная задача таких межгосударственных договоров заключалась в искоренении стереотипного, негативного мышления у молодого поколения СССР в отношении жителей Германии [Медведева, 2006: 69–73]. Межкультурные программы представляли собой широкий сектор различных интеграционных мероприятий: молодежный туризм, фестивали советско-германской дружбы, академические программы обмена, спортивные соревнования и многое другое.

Санкт-Петербургский горный университет активно сотрудничает с заграничными вузами (Фрайбергская горная академия, Софийский горно-геологический университет им. Св. Ивана Рильского, Высшая техническая школа горных инженеров и многие другие), а также ежегодно проводит международные семинары, конференции и симпозиумы, реализуются программы академической студенческой мобильности. Широкомасштабные академические проекты между двумя государствами привели к повышению качества образования, успешному функционированию института на международной арене. Следует подчеркнуть, что 59% опрошенных (175 чел.), понимают и воспринимают все разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контексте.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Уровень сформированности межкультурной коммуникации у студентов технических специальностей на удовлетворительном уровне. Преподавателям общенаучных дисциплин необходимо уделять больше внимания формированию данной компетенции.

2. Реализация образовательного процесса высшего учебного заведения в интеграции с международной академической средой оказывает значительное влияние на выбор данного вуза будущими специалистами, обучение, возможное участие в международных образовательных программах.

Список литературы

1. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. New York, 1954. 622.

2. Герасимова И.Г. Современные трансформации в методике обучения английскому языку: сб. науч. тр. III Всерос. науч. конф. 2020. С. 869–874.

3. Катунцов Е.В., Култан Я., Маховиков А.Б. Применение средств электронного обучения при подготовке специалистов в области информационных технологий для предприятий минерально-сырьевого комплекса // Записки Горного ин-та. 2017. Т. 226. С. 503–508.

4. Медведева Т.С. Межкультурная коммуникация в контексте интеграции образования (на примере российско-германских образовательных контактов) // Вестн. Удмуртского ун-та 2006. № 9. 156 с.

5. Облова И.С., Михайлова М.С. Формирование конкурентоспособного лингвистического пространства в техническом вузе: сб. науч. тр. III Всерос. науч. конф. 2020. С. 812–816.

6. Скорнякова Э.Р., Пинегина А.А. Самоорганизация студентов неязыковых специальностей как фактор формирования выпускника новой формации // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2021. № 6. С. 1087–1095.

7. Ткач Г.Ф., Сенашенко В.С. Болонский процесс: обзор эволюции приоритетов и промежуточные итоги // Высш. образование в России. 2015. № 7. Т. 29. С. 167.

Михайлова М. Е.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Ни Ж. В.

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,
г. Владивосток*

ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

В статье освещаются вопросы межкультурной коммуникации и её особенностей в приграничных районах России. Рассматривается специфика российско-корейского взаимодействия, деловой этикет Республики Корея. Проанализированы результаты включённого наблюдения за процессом общения с представителями иноязычной культуры. Исследование проведено в целях улучшения климата гуманитарного и научного сотрудничества между странами и преодоления стереотипного мышления в отношении представителей обеих культур.

Ключевые слова: soft power, cultural soft power, конфуцианская этика, индустрия гостеприимства, деловой этикет, традиция.

Актуальность исследования связана с географическим и геополитическим расположением Дальневосточного региона Приморского края, где идеи межкультурной коммуникации особенно значимы со странами АТР (Китай, Корея, Япония и др.) и АСЕАН (Вьетнам, Сингапур, Таиланд и др.).

Республика Корея – это быстроразвивающаяся страна, занимающая одну из ведущих ролей в мировой экономике. Важнейшим фактором, влияющим на успех Южной Кореи на мировой политической арене, стала политика soft power.

Cultural soft power – комплекс инструментов культурного влияния, а именно: международное признание значимости культурного наследия страны, политика популяризации национальной культуры, расширение межкультурных коммуникаций, туристская привлекательность страны, распространение национального языка и национальной кухни. Ярким примером проявлением политики cultural soft power является Hallyu. Высокий уровень роста популярности такого феномена, как «корейская волна» (кор. Hallyu-한류), основан на неразрывной сегментарной связи экономики, общества и культуры Южной Кореи.

В Республике Корея деловой этикет и все этические нормы в целом формировались на протяжении долгих лет под влиянием конфуцианства

и буддизма. Основой всех взаимоотношений являются иерархия и коллективизм, этикет также основывается на этих понятиях. Деловой этикет в Республике Корея строгий и требует детального его знания. Это проявляется как в вербальных, так и в невербальных средствах общения [Романова, 2005: 295].

В Южной Корее существуют такие правила делового этикета, как этикет выхода на работу и ухода с работы, приветственный этикет (поклон), этикет обмена визитными карточками, этикет при ведении переговоров, этикет в зале совещаний, этикет, определяющий правила поведения к начальству и к подчиненным, этикет в офисе и многое другое.

Обращения, формы речи, глубина поклона, передача визитки и т. п. – во всех этих действиях отражены уважение к возрасту и статусу, групповое сознание, строгая иерархия и коллективизм. Все эти культурные особенности, сформировавшие деловой этикет в Республике Корея, оказали большое влияние на экономическое развитие страны [Richard D. Lewis, 2001; 손 태빈 2012].

Российская Федерация и Республика Корея имеют схожие принципы и морально-нравственные ценности в организации и управлении предпринимательской деятельностью: быть честным; уважать право частной и личной собственности; любить и уважать человека; быть верным слову; жить по средствам; быть целеустремлённым [Ким, 2017: 190].

В Азии истинные мотивы и побуждения не всегда можно прочесть по внешним проявлениям. Сами корейцы считают, что существует некая сила взгляда – нунчи- 눈치. Нунчи, по словам корейцев, важная философия корейского общества [Абрамова, Гайнулина, 2016: 2]. В России говорят: «Глаза – зеркало души». В Корее улыбке и мимике отводится незначительное место, по сравнению с взглядом в глаза, обменом «энергии нунчи» как в буквальном, так и в переносном смысле. Считается, например, что нунчи – это универсальный язык тела, объединяющий всё, что происходит в организме. Именно поэтому корейцы значительно меньше жестикулируют, что часто вводит в заблуждение иностранцев. На самом деле они просто сосредоточены на взгляде в глаза. Верят ли в эту силу сами корейцы или это самовнушение – в любом случае стоит относиться к этому с некоторой долей скептицизма, так как корейцы склонны преувеличивать свои достоинства, в то время как русские, наоборот, стараются умялять свои достижения и даже отрицать их. Среди корейцев существует понятие «нунчи парын сарам -눈치 빠른 사람», или человек, источающий энергию нунчи, т. е. социально адаптированная личность, способная мгновенно прочесть собеседника по одному взгляду и приноровиться к ситуации. Такие люди одни из самых успешных в обществе, поскольку без труда могут понять своего собеседника. Человек, которому не дано определять собеседника по взгляду, называется «нунчи омнын сарам -눈치 없는 사람», или человек, не имеющий нунчи [Абрамова, Гайнулина, 2016: 3].

Корейцы для установления контактов предпочитают личное общение, деловая письменная коммуникация играет важную роль в поддержании общения в Республике Корея [Бажанов, 2010].

Так, например, у корейцев принято извещать постоянных партнеров о перемещениях, отправлять письма-благодарности после проведенных встреч и переговоров и т. д.

Известные корееведы (Габрусенко Т., Кирьянов О., Ланьков А., Симбирцева Т. и др.), считают, что у корейцев есть то, чему стоит поучиться:

уважение к родителям и старшим;

трудолюбие;

тяга к учёбе (говорим 선생님 – думаем «глубокоуважаемый наставник»);

безопасность на улице;

сервис (клиент всегда прав)

автомагистрали;

общественные бани и сауны;

финансовая ответственность.

Наряду с положительными моментами, есть рефлексия по поводу наших личных наблюдений за представителями иноязычной культуры.

1. Они категоричны в своих решениях.

2. Рождаемость в стране за последние годы падает. Женщина в декрете теряет доход семейного бюджета на 50%; после рождения ребёнка женщину не называют по имени, она только мать ребёнка. Некоторые женщины, боясь потерять свою индивидуальность-личность, не рожают детей.

3. Подростки после перехода из младшей школы в среднюю очень агрессивны, и агрессия неконтролируемая.

4. Существует буллинг (bulling) в отношении бедных слоёв населения. Показательными в этом отношении стали фильмы «Цветочки после ягодок», «Паразиты» и др.

Заключение

Россия заинтересована в сотрудничестве с Республикой Корея точно так же, как и Корея. Двусторонние тёплые и дружественные отношения выстраивались 30 лет, привели к росту корейского туризма в российских регионах, увеличению числа студентов по обменным программам и укреплению экономических связей. Но не стоит забывать о культурном различии и недопонимании, которые существуют. Со стороны российских студентов стоит быть более открытым в сторону познания иноязычной культуры и не бояться учиться чему-то новому у наших иностранных друзей.

Список литературы

1. Абрамова Н. В., Гайнуллина Е. Ю. Некоторые особенности корейского делового этикета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 5 (май). С. 91–96. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16100.htm>.(2021/03/29)

2. Бажанов Е.П., Бажанова Н.В. Корейские зарисовки. Sketches of Korea. М.: Восток-Запад, 2010. 448 с.

3. Ким К.В., Ким Е.К. Традиционно-трансформационные методы деловой межкультурной коммуникации северо-восточных стран Азиатско-Тихоокеанского региона с потенциальными бизнес-партнерами России и других зарубежных стран // Язык и культура. 2017. С. 188–207. DOI: 10.17223/19996195/40/14
4. Кирьянов О.В. Наблюдая за корейцами. Страна утренней свежести. М.: РИПОЛ классик, 2010. 352 с.
5. Ланьков А.Н. Быть корейцем. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. 542 с.
6. Лим Э. Х. Деловой этикет как экономическая категория на примере Республики Кореи. Center for Scientific Cooperation "Interactive plus", 2015.
7. Романова Н.П. Деловой этикет на Востоке. Настольная книга бизнесмена. М.: Восток-Запад, 2005. 304 с.
8. Richard D. Lewis. When Cultures Collide Managing successfully across cultures. NICHOLAS BREALEY PUBLISHING LONDON. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / пер. с англ. 2-е изд. М.: Дело, 2001. 448 с.
9. 손 태빈. 국제상관습. 2012.

Овчинникова А. О.

Руководитель: ст. преподаватель Попова А. В.
Московский педагогический государственный университет, Москва

АНГЛИЙСКИЕ И РУССКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ ЭПОХИ ПАНДЕМИИ 2019–2021. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД

В статье представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа лексики Covid-19 русского и английского языков на основе способности неолексем служить средством отображения изменяющейся реальности через «фильтр» ее восприятия «усредненной языковой личностью» [Чулкина 2015: 186] и с точки зрения оценки потенциального ресурса словообразовательной и номинативной системы языков. Осуществлена попытка выявления сходства и различий языковых картин мира эпохи пандемии в англоговорящих и русскоязычных странах, выяснения причин их несовпадения. Указано на уникальность лингвистической ситуации, отличительные особенности неогенеза эпохи пандемии.

Ключевые слова: языковая картина мира, неологизмы русского и английского языков, лингвострановедение, словообразование, Covid-19.

Актуальность исследуемой проблемы. С момента распространения вируса Covid-19, полагаем, все существующие языки пополнились уникальными номинативными единицами, условно названными лексикой Covid-19, формирующими национальные языковые картины мира эпохи пандемии, и вопрос их скорейшего анализа и изучения приобретает особую значимость. Материалы работы могут быть использованы в курсе лексикологии, лингвострановедения, стилистики.

Материал и методика исследуемой проблемы. Материалом исследования выступили неолексеммы «ковидной» тематики, зафиксированные в «Словаре русского языка коронавирусной эпохи», СПб. 2021 г., в «Coronaspeak», «Quaran-dictionary», «Dictionary.com». Произведена систематизация исследуемого материала английского и русского языков по критерию эквивалентности/безэквивалентности, осуществлен его сравнительно-сопоставительный анализ.

Языковая картина мира – это упорядоченная система знаков, что посредством различных языковых средств отражает окружающую действительность [Брутян, 1973: 108]. Неолексемы являются социально-языковой реакцией на изменения действительности. Неолексемы есть и средство включения новой реалии в понятийное мышление человека, и результат восприятия этой действительности, и реакция общества на эти изменения, и фиксация происходящего в языке. Возможно ли, что даже одинаковые названия реалий действительности наделены разным смыслом для представителей разных языковых культур?

Распространение вируса COVID-19, принявшее глобальный характер, привело к созданию уникальной для лингвистического исследования языковой ситуации: практически в одно и то же время под влиянием одних и тех же факторов, повлекших схожие изменения действительности, в разных языках возникают неолексемы одной и той же тематики, отражающие восприятие происходящих изменений действительности «усредненной языковой личностью», выразившихся в национальных неологических языковых картинах мира эпохи пандемии.

Различия национальных языковых картин выявляются при сопоставлении языков в двух ключевых аспектах: объективном и субъективном [Гальперин, 1958: 80]. Объективный аспект состоит в различии естественных и культурных реалий, субъективный – в произвольной выборности слов: разные народы выбирают разные номинации одних и тех же реалий. И любые расхождения в номинациях в исследуемой ситуации, возникшие по лингвокультурным и лингвострановедческим причинам, отражают национальную языковую специфику [Чулкина, 2015: 186]. Выявить расхождения позволит сравнительно-сопоставительный анализ.

Результаты исследования. Основным поставщиком ковид-неологизмов на начальном этапе эпохи пандемии стала ВОЗ: это были медицинские термины, публикуемые на шести мировых языках, в том числе английском и русском. В сложившейся ситуации не вызывает удивления, что эти неологизмы подверглись детерминологизации и вышли за пределы профессионального общения. Они были подхвачены языком СМИ, включены в информационные рассылки, стали предметом обсуждения людей различных сфер деятельности.

Так, сформировалась общая для языков первичная лексическая база эпохи пандемии, на материале которой началось неологическое словотворчество. Процесс происходил практически синхронно в разных языках, что обусловило появление значительного количества неолексем-интернационализмов в лексике COVID-19. По исторически сложившейся тенденции строительным материалом для таких неолексем выступили греко-латинизмы. Значимой частью «ковидных» интернационализмов являются заимствования из иностранных языков: антропауза, hamsterkaufing; в большинстве случаев языком-донором выступил английский. Часть слов этой группы отличается ярким коннотативным значением: коронапокалипсис *coronapocalypse*, короназаговор *coronaspiracy theories*. Другие неолексемы первой выделяемой нами группы появились в русском и английском языках синхронно и автономно: неолексемы «ко-

ронавирус» «*coronavirus*» появились в результате сужения существующих слов «коронавирус» «*coronavirus*»: от названия целой группы вирусов в форме короны, до значения COVID-19. Так же синхронно появились неологизмы корона *corona* от коронавируса *coronavirus*, ковид *covid* от COVID-19. Высокую словообразовательную активность в исследуемых языках показали производящие основы корона/*corona*, ковид/*covid*, вирус/*virus*, -демия/*demia*, фейк/*fake*, маска/*mask*; приставки анти/*anti*, пост/*post*. В первую группу мы определили слова, одинаково/схоже называющие одни и те же реалии. Расхождений не выявлено.

Во второй группе – русские и английские неолексемы эпохи пандемии, совпадающие по предметно-логическому значению, но различающиеся по характеру эмоционального, экспрессивного или оценочного компонента. Неолексемы этой группы – стремление людей выразить свое отношение к изменениям действительности, обозначить их восприятие, вербализировать впечатления, воплотить вызванные ими образы [Лопатин, 1973: 124]. Английский язык реализовал это стремление созданием неолексем на базе слов с ярко выраженным коннотативным значением: *covidiot*, *Maskhole*. Русский язык задействовал здесь свой практически неизмеримый потенциал: заимствования, сложение слов с коннотативным компонентом, создание неолексем на ассоциативной основе: зумрусалка, барановирус; контаминация и языковая игра: инфейкция; и, конечно, аффиксы с коннотативным значением: коронище, вирусец. Ряд неолексем возник на звуковой/графической ассоциации топонима «Ухань» с русским просторечным глаголом «уханькать»: путем расширения его значения возник неологизм «уханькать» со значением «сильно навредить, убить». В английском языке топоним «Ухань» не использовался для образования неологизмов «ковидной тематики».

Третья группа – неолексемы, обозначающие схожие/одинаковые реалии, но не имеющие эквивалентов или синонимов с каким-либо оценочным или эмоционально-экспрессивным значением в другом исследуемом языке по каким-либо причинам: не создалась потребность для возникновения неологизмов, или же потенциальные ресурсы языка не позволили ее реализовать. Неолексемы «*Maskulinity*» и «*Lockstalgia*», «*Quaranqueens*», «*Sanny*» появились в результате контаминации, приводящей к игре слов, возможной лишь в рамках смешения именно английских лексем. Их возникновение обеспечивается не только потенциальными ресурсами языка, но и удачно сложившимся фонетическим/графическим совпадением. Подобным образом в русском языке «заквартирье» перекликается с «зазеркальем» Льюиса Кэрролла, так появились неолексемы «вжоперти», «домосек», «ковигист». Неолексемы «*Covexit/loxit*», «*Coronacoaster*», «*Coronasplaining*» возникли по типичным для английского, но не для русского языка моделям: *Brexit*, *rollercoaster*. А вот «*Halfcinated*» создан по вполне привычной для нас модели – «полувакцинированный», но слово нежизнеспособно из-за громоздкости. Русский глагольный неогенез породил «ковидить» (болеть ковидом), «зумиться» (быть на Zoom-связи), «сковидиться» (умереть от ковида).

Сходство условий действительности эпохи пандемии оказалось столь велико, что образовалось крайне мало предпосылок для возникновения безэквивалентных неолексем: Спутник, ЧуВак, Boomer remover, Vaxxed, Nightingales. Состав четвертой группы весьма мал.

Заключение. Одинаковые/схожие изменения действительности способствовали формированию схожих неологических языковых картин мира в русском и английском языках. Общими оказались базовые номинации. Множество неолексем выступают, по сути, переводными лексическими единицами друг друга. Наблюдается и общность восприятия происходящих изменений носителями разных языков и расслоение общества на группы, «полюсность» которых можно обозначить как «коронофилы» и «ковид-диссиденты», не зависящие от страны проживания, языка общения. В данном ракурсе представляется небезынтересным осуществление сравнительно-сопоставительного анализа неологических языковых картин мира различных эпидемических периодов (чумы, холеры, испанского гриппа), выявления их отличительных особенностей, механизмов распространения, степени общности восприятия.

Список литературы

1. Брутян Г.А. Язык и картина мира // НДВШ, филос. науки, 1973.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1958. 459 с.
3. Лопатин В.В. Рождение слова: неологизмы и окказиональные образования. М.: Наука, 1973. 152 с.
4. Чулкина Н.Л. Мир повседневности в языковом сознании русских: Лингвокультурологическое описание. М.: Либроком, 2015. 256 с.
5. URL: <https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral/>
6. URL: <https://iling.spb.ru/dictionaries/neology/coronavirus/dictionary.pdf>

Павлов М. А.

Научный руководитель: доцент Сырина Т. А.

Московский государственный областной университет, г. Мытищи

REASONS OF ENGLISH BEING A GLOBAL LANGUAGE

В статье рассматриваются основные причины становления английского языка как языка глобального общения. Анализ работ лингвистов и других ученых позволил предположить, что такие причины, как историческая, социальная, международная, экономико-политическая и медийная сферы влияния английского языка на мировое сообщество сделали его могущественным. Актуальность исследования заключается в необходимости систематизации факторов становления английского как lingua franca и объяснением причин его востребованности и привлекательности для изучения.

Ключевые слова: английский язык, глобализация, лингвистика, коммуникация.

English language is currently the most popular and widely spoken language in the world, although, as David Crystal writes in his book “English as a global language” “in 1950, any notion of English as a true world language was but a dim, shadowy, theoretical possibility”. It was given a status of lingua

franca – a language that is adopted as a common language between speakers whose native languages are different. According to statistics, approximately 1.5 billion people who speak English, less than 400 million use it as a first language. That means over 1 billion speak it as a secondary language. People speak it, famous authors write bestsellers, popular celebrities sing songs, it is used by Hollywood actors in their lines, etc. The aim of the article is to find out the reasons that English became the most popular language in the world [3].

1. Easy to study

Perhaps the first reason that comes to mind is that English is easy to study. English doesn't have too many conjugations and there is no difference between the masculine and the feminine. On the one hand, the phonetics is rather complicated with types of syllables and a lot of exceptions, but on the other hand, it has a great amount of words of Latin origin. The system of tenses and syntax are logical. Simplicity in learning the language leads to the fact that in different languages new "slang words" may appear, which were taken from the English language. The number of borrowings from English is increasing in all languages. Russians speakers use such words as: cringe, time management, trash, cash, look, force.

2. Power of the nation

English is a West Germanic language that arose from the Anglo-Frisian dialects brought to Britain in the 5th-7th centuries AD. e. German conquerors and settlers of present-day North-West Germany, Western Denmark and the Netherlands. Since that time, it has become the vernacular for the British, and from that moment begins its history of conquering the world. One of the main conditions is British colonialism. There is a famous phrase that Britain is "the empire on which the sun never sets". The colonies totaled 33,588,365 km² and were located all over the world. The British, who made their own rules, apparently used their language to communicate.

3. The language of progress

However, the history of the English language does not end there. In order to become global, it is not enough that the English colonies will simply speak the language. There was a need for a reason why people would voluntarily choose to study it, communicate it, and consider it international. By the 20th century, the need to choose a single language for communication began to increase. This would make it much easier to debate with representatives from different countries and different language groups. The growing theme of life and the development of technology, including the creation of the Internet, have become one of the factors in the formation of the English language globally. The first sites that were designed for communication, learning something and, in principle, surfing the Internet were initially only possible in English. From this it can be understood that the Internet created a boom in the globalization of the English language, which at that time was distributed almost all over the world and was used in all aspects, both by individuals and the whole society [5].

4. Language of trade

As the history of human existence has shown, the fundamental economic achievements of native speakers can provide its global status. English allowed access to the achievements of the Industrial Revolutions in Britain in the early

19th century such as the steam engine, the advent of rail transport, and new means of processing materials, innovations in the textile and coal mining industries. Then the name of the country as a "workshop of the world" described British scientists and inventors who made a huge contribution to world civilization, while technical innovations affected the language, giving rise to new concepts and terms reflecting them, scientific articles and descriptions were unknown to people who did not speak English; between access to innovation and knowledge of English language could put an equal sign. Trade became a powerful impulse of English as a global language. Nations involved in trade relations needed constant regular contact that lead to such linguistic phenomenon as pidgin. Pidgin is a mean of communication based on a mixture of the languages of two nations. The most popular examples are Chinglish, Spanglish, Franglais – it is obvious that one of the languages is always English [4]

5. Cultural heritage

Britain is ranked 7th out of 50 nations in terms of its cultural heritage (NBI) and is most highly regarded in the USA, Australia, Canada, South Africa, Poland, Argentina, and Russia. From Shakespeare's Birthplace in Straford-upon-Avon to the cradle of the industrial revolution at the World Heritage Site of Ironbridge, and from the factories of historic international brands such as Cadbury's Chocolate and Wedgewood china, to experiencing the music of the Beatles and Edward Elgar, British influence cannot be underestimated. Almost all the most famous media content is published in English: video games, movies, music, video lessons. People who consume this content have a desire to receive it in original and this encourages them to learn and be interested in English. You don't have to look far for examples, it's quite easy to recall the stars of media culture whose works were in English: Freddie Mercury, David Bowie, Iggy Pop, Michael Jackson and Lil Uzi Vert. All of this content is spreading very quickly through the internet nowadays and allows people to rate it and discuss it with each other in the same language without any language barriers. And even with the advent of the possibility of high-quality translation of any media content, many people still prefer the original sound, as there are translation problems and the translation itself is quite often inferior to the original in sound, pathos or meaning [1].

6. The fourth English power

In addition to media culture, it is also worth remembering that all modern technologies often fall into our hands from America, or America takes an active part in their development, which leads to the fact that all instructions and other information on technological innovations are written exactly in English. A single language helps engineers to cooperate more easily and jointly propose new inventions or solutions to global problems of mankind.

In the same way, the English language, as a conductor of the culture of native speakers, has taken a dominant position, denoting new concepts, objects and phenomena in all spheres of life – science, press, advertising, television and radio broadcasting, cinematography, transport, printing, communications, maritime and air security, finance and banking. In the first half of the 20th century, English became the main language of intercultural

communication in international politics. The global status of the English language is dual character for himself. On the one hand, English is used as a means intercultural communication, more and more people are studying it and, as a result, the number” of publications in English; the number of schools and courses for its study. Native speakers, that is, residents of countries where English language is official, native experience feelings of pride and satisfaction. However, many researchers, especially in the UK, express concern about the future of the English language. In pandemic world English sources became the most autorotative and trustworthy. Many people faced the question of vaccination. Unfortunately, English journal – Lancet became the only source for data on the effectiveness of different vaccines [2].

It is also worth paying attention to the fact that in the 21st century, almost everyone has been learning English since childhood, along with their native language. In many countries, such as Russia, France, Germany and others, English is taught and studied in schools from the primary grades. This contributes to an even greater spread of the language and its popularity among people. In our time, it is already hard to imagine life without knowledge of English, as it was said above in the article, it literally permeates all levels of our life and is found in everyday life literally constantly.

You might think that English has forever secured the role of a world language, but its future in this position is unpredictable. Perhaps it will suffer the fate of the Latin alphabet and its place will be taken by the increasingly popular Chinese language, or maybe English will hold the title of international for many centuries. Only one thing can be said for sure - the English language rallied a huge number of people, allowing them to communicate in one language and played a big role in the development of trade, cinema, music and technology, as engineers from different countries are still developing new discoveries, combining mental efforts and communicating while working in English [5].

References

1. Батуринец Е.О. Изучение английского языка посредством медиаматериалов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 39. С. 2351–2355. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970797.htm>.
2. Белякова И.Г. Роль английского языка как языка международного общения в формировании современных моделей межкультурной коммуникации // Успехи современной науки и образования. 2016. № 8. С. 167–170.
3. Гураль С.К., Смокотин В.М. Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. 2014. №1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-vsemirnogo-obscheniya-i-yazykovaya-i-kulturnaya-globalizatsiya> (дата обращения: 25.03.2022).
4. Поддубная Е.В. Роль английского языка в различных сферах: торговле, экономике, индустрии, бизнесе, спорте / Е. В. Поддубная, А. С. Белоусов // Молодой ученый. 2017. № 7 (141). С. 585–587. URL: <https://moluch.ru/archive/141/39752/> (дата обращения: 20.03.2022).
5. David Crystal English as a global language. New York, Cambridge University Press, 2003. 212 с.

Папулова В. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Широких Е. А.
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

**СПАНГЛИШ В МАССОВОЙ КУЛЬТУРЕ:
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМОВ «ВЕСТСАЙДСКАЯ ИСТОРИЯ»
И «НА ВЫСОТЕ МЕЧТЫ»)**

В данной статье спанглиш рассматривается как явление межкультурной коммуникации, представленное в массовой культуре. Особое внимание уделяется функционированию спанглиша в кинодискурсе, поскольку киноиндустрия считается наиболее популярной сферой массовой культуры. Проведенный сравнительный анализ художественных фильмов «Вестсайдская история» (1961) и «На высоте мечты» (2021) позволил проследить, как изменилась роль спанглиша в кинодискурсе, а также выявить неуклонный рост популярности данного феномена.

Ключевые слова: спанглиш, кинодискурс, культура, масскультура, межкультурные контакты.

Рост иммиграционного потока и испаноязычного населения в США привел к смешению английского и испанского языков, благодаря чему появился лингвистический феномен, известный как спанглиш. Существует несколько определений данного явления. Американский социолингвист Илан Ставанс несколько размыто определяет спанглиш: «речевое столкновение англоговорящей и испаноговорящей цивилизаций» [Ставанс, 2008: 5]. Американский лингвист Джон Липски определяет спанглиш как любое проникновение испанского языка в английскую речь и наоборот, подразумевая под этим использование интегрированных и неассимилированных англицизмов в испанском языке; переключение языкового кода; отклонения от стандартной испанской грамматики и т.д. [Липски, 2004: 8].

Безусловно, с увеличением испаноязычного населения в США возрастает и популярность спанглиша. Уже сейчас более 18% всего населения США являются выходцами из стран Латинской Америки. Согласно прогнозам статистических центров по демографическим вопросам, к 2050 г. число латиноамериканцев в США может достичь 128 млн, что составит около 24% от всего населения, и это в свою очередь будет способствовать распространению спанглиша.

Вместе с тем спанглиш активно проникает и в массовую культуру, в том числе в кинематограф. Связано это с тенденцией более точной репрезентации тех или иных культур и желанием латиноамериканцев видеть на экране более полное отражение их жизни.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучить, как спанглиш влияет на массовую культуру и как изменилась его роль в кинодискурсе.

Материалом исследования послужили художественные фильмы «Вестсайдская история» (1961) и «На высоте мечты» (2021).

Методологической основой стали работы зарубежных и отечественных специалистов в области лингвистики: А. Н. Зарецкой, Г. Г. Слышкина, А. М. Ефремовой, Дж. Липски, И. Ставанса.

В настоящее время кино стало «самым массовым из искусств», поставщиком моделей поведения для среднего носителя современной культуры [Слышкин, Ефремова, 2004: 8]. В связи с этим кинодискурс стал активно изучаться лингвистами. А. Н. Зарецкая определяет кинодискурс как «сложное явление, включающее в себя связный текст, являющийся вербальным компонентом фильма, в совокупности с невербальными компонентами – аудиовизуальным рядом и другими значимыми для смысловой завершенности фильма невербальными факторами» [Зарецкая, 2010: 7]. Кинематограф является отражением событий, происходящих в обществе. Так, учитывая рост латиноамериканского населения в США, появился спрос на фильмы, отражающие его жизнь, и поскольку спанглиш является её неотъемлемой частью, его использование в кинодискурсе также стало значимым.

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ двух художественных фильмов «Вестсайдская история» (1961) и «На высоте мечты» (2021), что позволило отследить, как изменилось употребление спанглиша в кинодискурсе. Оба фильма рассказывают о жизни латиноамериканцев в Нью-Йорке. Ещё одной их особенностью является использование спанглиша в диалогах. Примечательно, что процент использования спанглиша в «Вестсайдской истории» составляет лишь 1,21%, а «На высоте мечты» содержит примерно 10% реплик на спанглише, что демонстрирует большую распространенность данного феномена.

Стоит также отметить, что в фильме «На высоте мечты» представлены три поколения иммигрантов: первое поколение, хоть и употребляет спанглиш в своей речи, отдает предпочтение испанскому языку; второе, достаточно активно используя спанглиш, в основном общается на английском языке; третье поколение говорит на английском, лишь изредка вставляя в свою речь испанские выражения. Вполне естественно, что именно второе поколение иммигрантов активно использует спанглиш, потому что для них родным языком является английский, но их родители учат их испанскому, поскольку для них он является родным. Так, иммигранты второго поколения оказываются на периферии англоязычного и испаноязычного сообществ, чему также уделяется внимание в фильме. В «Вестсайдской истории» представлено только первое поколение иммигрантов, больше внимания уделяется столкновению американской и пуэрториканской культур. Действие фильма происходит в 50-х гг. XX в., когда в Америке была распространена нетерпимость к иммигрантам, поэтому представители американской культуры говорили на спанглише с насмешкой, пуэрториканцы же говорили на нём, потому что не владели английским языком на должном уровне. Тем не менее, спанглиш способствовал успешной коммуникации, поскольку обе стороны понимали друг друга.

Несмотря на то что спанглиш играет роль языка-посредника между англоязычным и испаноязычным сообществами, «На высоте мечты» показывает, что это также способ самоидентификации. Так, например, герои фильма употребляют спанглиш, говоря о культурных реалиях, подчёркивая свою принадлежность к латиноамериканской культуре: *“Hey, you are Boricua. You are Nuyoricua”*; *“But oh, the coquito would flow”*. В основном спанглиш проявляется употреблением служебных частей речи и междометий на испанском языке: *“Relax, qué relaxed? I'm relaxed”*; *“And I was like John Wick. I'd be like, ¡fuácala!”*. Среди самостоятельных частей речи чаще всего заменяются существительные: *“Pero you wore your papi's hat?”*; *“To her, a sueñito was something you keep a secret”*. Использование спанглиша в данном фильме достаточно разнообразно, чего нельзя сказать о «Вестсайдской истории». Вероятно, это связано со стереотипной репрезентацией латиноамериканцев. В связи с этим примеры использования спанглиша представлены в основном широко известными фразами на испанском: *“Por favor, Anita, you are my friend”*; *“Buenas noches. I love you”*; *“Madre de Dios, I will do anything”*. Однако, как и во втором фильме, чаще всего заменяются существительные и служебные части речи.

По результатам исследования было выявлено, что за последние 60 лет использование спанглиша в кинодискурсе значительно изменилось: оно стало более разнообразным, отошло от стереотипа, и только люди, не знающие язык на должном уровне, разговаривают на спанглише, а также проявляется тенденция отображать культурную принадлежность. Помимо этого, спанглиш представляется не только как способ общения между представителями разных культур, но и как способ самовыражения людей, оказавшихся на периферии культур.

Таким образом, в настоящее время спанглиш активно развивается и проникает в различные сферы общества, включая культуру. Он является важной частью репрезентации латиноамериканцев, что отражается и в кинематографе. Можно предположить, что, развиваясь, спанглиш будет более широко использоваться в кинодискурсе, поскольку он отвечает требованиям общества.

Список литературы

1. Вестсайдская история [Художественный фильм]. 1961, США, The Mirisch Corporation, реж. Роберт Уайз, Джером Роббинс. URL: <https://okko.tv/movie/west-side-story-47492936> (дата обращения: 25.03.2022).
2. Зарецкая А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе: автореф. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2010. 21 с.
3. На высоте мечты [Художественный фильм]. 2021, США, Warner Bros., реж. Джон М. Чу. URL: <https://hd.kinopoisk.ru/film/490ccfa5bcc1c808b538873c730b57ea> (дата обращения: 25.03.2022).
4. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст: опыт лингвокультурологического анализа. М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
5. American Census Bureau [Электронный ресурс]. URL: [census.gov](https://www.census.gov) (дата обращения: 20.02.2022).
6. Lipski J. M. Is “Spanglish” the Third Language of the South?: Truth and Fantasy About U. S. Spanish // *New Perspectives on Language Variety in the South. Historical and Contemporary Approaches*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2004. С. 659–677.
7. Stavans I. *Spanglish*. Connecticut: Greenwood Press, 2008. 144 с.

Семенова К. Д., Уютнова В. А.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Ни Ж.В.
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,
г. Владивосток

ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

Развитие высшего образования происходит в условиях интернационализации, задачей которой становится формирование специалиста, готового к международному деловому сотрудничеству. Это требует от современного выпускника уровня владения иностранным языком как неотъемлемой частью профессиональной культуры. В статье анализируются некоторые культурно-языковые особенности социума Южной Кореи, рассмотрен язык как символическое руководство к пониманию культуры, как базовый элемент вхождения в социум.

Ключевые слова: корейский язык, современная культура Республики Корея, халлю, язык и социум, конглиш.

Актуальность исследуемой проблемы связана с особенностями межкультурной коммуникации в Дальневосточном регионе, где экономические контакты с представителями Южной Кореи значительно возросли в последнее время. Способствует этому также популяризация восточной культуры и языка в Приморье. С момента установления дипломатических отношений между СССР и Республикой Корея происходит взаимопроникновение культур, отмеченное всплеском интереса к изучению русского языка и культуры России. Русский язык и русистика вновь находятся на пике своей популярности, что обуславливается положительной динамикой в российско-корейских отношениях [Баллод, 2009: 31].

Язык страны несет на себе её исторический и культурный отпечаток, открывая красочную палитру событий и традиций в каждом произнесенном или записанном слове. Корейский язык упорядочен, логичен и лаконичен, выражает основные черты не только Кореи, но и Азии в целом [Григорян, 2018: 91]. История любого языка отражает историю его народа, словарный состав языка показывает, о чём народ думает, а синтаксис – то, как думает. При короле Седжоне (1418–1450) зародилась национальная письменность. Существует легенда, что король вдохновился плетением рыболовной сети, так как они создавали причудливые формы. Основой для начертания букв послужили три основных символа: – (земля), | (человек), ○ (небо). Современный алфавит, «хангыль», состоит из 40 букв (гласных букв – 21, согласных – 19).

Анализируя особенности общения, следует отметить, что современные корейцы прогрессивны, вестернизированы, но многие по-прежнему хранят верность традициям и конфуцианским ценностям. В восточной культуре глубоко укоренились уважение и почитание семейных ценностей и старших по возрасту, включая родителей, учителей, братьев и сестер, людей в достойном возрасте. Люди, которые относятся к категории «старших», несут ответственность за «младших» и обязательства по отношению к ним. Помимо приоритета семейных ценностей, корейцы придают большое значение социальному статусу и чести семьи, а поведение отдельных лиц находит отражение в семье, компании и

стране. Когда мы обращаемся к человеку старшего возраста, либо высшего статуса, мы говорим: не «аннён» (неформальный стиль общения), а «аннёнхашимника (формальный стиль – здравствуйте), не «комаво», а «комапсымнида – спасибо». Основываясь на этих примерах, мы можем увидеть некое разделение в общении между определенными людьми по статусу, возрасту и т.д.

Современный социум в Республике Корея характеризуется наличием бизнес-коммуникаций, спецификой которых являются клановость, использование профессионально ориентированных дефиниций и т.д. Более того, одним из ключевых понятий являются функциональные связи: вербальные и невербальные средства коммуникации. Все эти факторы способствуют повышению эффективности бизнес-общения в современном социуме.

Для нашего дальнейшего исследования значимым является понятие делового дискурса в современном корейском языке. Корейский деловой дискурс можно рассматривать как систему, которая постоянно взаимодействует с внешней средой, постоянно обновляется и становится «полезной» для понимания и грамотной бизнес-коммуникации [Колодина, 2021: 151]. Основными характеристиками бизнес-дискурса являются: корпоративность (черта принадлежности говорящих к единому обществу при наличии единых профессиональных целей, ценностей, убеждений), конвенциональность (процесс использования определенного набора языковых клише и шаблонных фраз, узконаправленных терминов, грамматических и лексических оборотов при выполнении стандартных деловых процедур, таких как ведение переговоров, бесед и совещаний, подписание контрактов, ведение деловой переписки и телефонных разговоров), чёткая иерархия (уважение статусно-ролевых отношений, субординации, стиля и регистра общения) и ритуальность (выполнение стандартных деловых процессов по определенной схеме [Столярова, 2020: 127]. Дальнейшей логикой нашего исследования является язык современного культурного пространства, так называемый «корейский английский-Korean+English», и его трансформация в «Конглиш-Konglish», когда английские слова записываются на хангыле [Котенко, 2021: 167]:

1. 네임 카드 – «business card» – кредитная карта;
2. 매니큐어 – «manicure» – маникюр;
3. 바이 바이 – «bye-bye» – пока-пока;
4. 스킨케어 – «skin care» – средства по уходу за кожей;
5. 쥬스 – «juice» – сок;
6. 커피 – «coffee» – кофе;
7. 컴퓨터 – «computer» – компьютер;
8. 컵라면 – от слова «cup» – стакан, т. е. лапша быстрого приготовления. К бизнес-коммуникации относится лексика: 리스트 (List), 사이버 머니

(Cyber money), **비즈니스 모델** (Business model), **로팅** (Rooting), **스케줄** (Schedule). К терминам, обозначающим компьютерные технологии, относятся: **스피커** (Speaker), **마우스** (Mouse), **모바일** (Mobile), **리모컨** (Remote control), **카메라** (Camera). Помимо выделенных групп, появлялись слова, означающие предметы быта, например: **타이어** (Tire) и **엘리베이터** (Elevator); прилагательные: **나이스하다** (Nice), **체크 (남방 셔츠)** (Checked shirt). Название драмы **스타트업** (Start-up) также отражает рассматриваемое явление. Использование Konglish в различных названиях не только фильмов и драм, но и улиц, кафе и ресторанов, также является проявлением огромного влияния, оказываемого английским языком [Шевцова, 2021: 19].

В современном обществе ничто так не отражает культуру данной страны, как «корейская волна», а именно: «халлю». Благодаря этому феномену люди со всего мира узнают об особенностях общения, стилях вежливости восточного языка, ментального лексикона, национальной кухни и т.д. Данный термин означает распространение культуры и индустрии развлечения по всему миру. Повальное увлечение «корейской волной» распространилось на традиционную культуру страны, кухню, литературу и изучение языка, привлекая все больше и больше энтузиастов. Подавляющее большинство объединений, связанных с «халлю» – это клубы фанатов К-поп, но позднее стали появляться сообщества людей, которые интересуются корейскими телесериалами, кухней, туризмом и другими видами культуры.

Заключение

В результате изучения данной темы мы пришли к выводу, что язык в современном обществе Республики Корея хранит культурные ценности в лексике и грамматике, идиоматике, письменных и устных текстах. Поэтому усвоение языка и культуры связано с экспликацией понятий, отражающих видение культурной реальности в семантической структуре слова, или, еще шире, ценностно-ориентированном содержании языка, выступающем как источник лингвокультурных знаний о социуме.

Список литературы

1. Баллод Ж. О. Актуальные проблемы преподавания русского языка в Южной Корее на современном этапе // Вестник РУДН. 2009. № 4. С. 31–34.
2. Григорян Я. Письменный и разговорный корейский язык // Казанский вестн. молодых ученых. 2018. Т. 2. №1 (4). С. 91–92.
3. Колодина Е.А. Системность и динамичность корейского делового дискурса // ИГУ. 2021. С. 151–153.
4. Котенко С. Н., Уютнова В. А., Пописташ К. А. Культурный шок в Южной Корее. Изд-во ВГУЭС. 2021. С. 166–169.
5. Столярова А.О. Основные компоненты коммуникативной ситуации деловых переговоров // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. Т. 18. № 1. С. 120–131.
6. Шевцова А.А. Языковое явление «конглиш» и его проявление в современном корейском языке // Корееведение в России: направление и развитие. 2021. Т. 2. № 3. С. 18–20.

Сорокина Е. С.
Руководители: преподаватели Говядова О. Н., Багликова В. П.
*Медико-фармацевтический колледж Курского государственного
медицинского университета Минздрава России, г. Курск*

АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ИХ РУССКИЕ АНАЛОГИ

В современном мире невозможно представить молодого человека, который не говорит на английском языке. Однако, чтобы свободно говорить по-английски и понимать собеседника, необходимо не только иметь большой запас лексических единиц, основ грамматики английского языка и навыков произношения, но также знать фразеологию страны изучаемого языка. В данной статье проводится сопоставительный анализ русских и английских пословиц.

Ключевые слова: гипотеза, пословица, перевод, эквивалент, калькирование.

Актуальность данной темы заключается в том, что пословицы являются одним из наиболее сложных для перевода аспектов изучения иностранного языка.

Объект исследования – пословицы на тему здоровья в английском языке.

Предметом исследования явилось несоответствие в переводе пословиц с английского языка на русский.

Гипотеза – не все английские пословицы при переводе имеют русские эквиваленты.

Цель исследования – изучить английские пословицы о здоровье и найти способы их перевода на русский язык.

Исходя из поставленной цели, мы наметили следующие задачи:

- изучить и проанализировать пословицы английского языка, связанные со здоровьем;
- перевести пословицы и выбрать соответствующие эквиваленты на русском языке;
- классифицировать пословицы по способам перевода.

Материал и методика исследования: метод анализа литературы: (англо-русский словарь английских идиом / англо-русский словарь английских идиом), интернет-ресурсы; метод анализа и обобщения; метод сравнения; метод опроса.

Пословица – это короткое мудрое изречение, которое имеет поучительное значение [Амосова, 2010: 53]. Изучив огромное количество пословиц о здоровье, мы попытались классифицировать их по способу перевода. Это перевод с использованием моноэквивалентов, которые включают полные и частичные фразеологические эквиваленты; выборочные фразеологические эквиваленты; описательный перевод и калькирование. Например, английскую поговорку «Physician heal thyself» «Доктор, излечи себя сам» можно отнести к моноэквивалентам, поскольку перевод полностью совпадает с русским эквивалентом «Врач, исцели себя сам» по смыслу, лексической композиции, образности, стилистической и грамматической направленности. Проанализировав следующую пословицу: «Better ten times ill than one time dead», мы обнаружили, что буквальный

перевод «Лучше болеть десять раз, чем один раз умереть» почти полностью совпадает с русским аналогом «Лучше сто раз болеть, чем один раз умереть», но существуют различия в значении одной лексической единицы. Английскую поговорку «Good health is above wealth» мы отнесли к выборочным фразеологическим эквивалентам, поскольку при переводе на русский язык она имеет несколько аналогов: «Здоровье дороже денег», «Здоровье всего дороже», «Здоровье дороже всякого богатства».

В случае, когда поговорка не может быть переведена с использованием других методов, мы используем буквальный перевод или калькирование. Например, поговорка «Health is not valued till sickness comes» не имеет аналогов на русском языке, поэтому мы переводим ее дословно «Здоровье не ценится до тех пор, пока болезнь не наступит».

Английская поговорка «Health is a call loan», к сожалению, не имеет аналогов в русском языке, поэтому ее значение можно передать только описательно: «Здоровье – это то, что мы можем потерять неожиданно».

Результаты исследования. Чтобы подтвердить тот факт, что существуют трудности в переводе английских поговорок и поговорок, мы попросили 100 студентов МФК КГМУ принять участие в анкетировании с целью подобрать русские эквиваленты трем английским поговоркам:

1. Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise (Кто рано встает, тому Бог подает).

2. A sound mind in a sound body (В здоровом теле здоровый дух)

3. Everybody wants to go to heaven but nobody wants to die. (Хочется рыбку съесть, да не хочется в воду лезть).

Результаты оказались неожиданными: 17% респондентов смогли подобрать русские аналоги к данным поговоркам. Однако у 83% опрошенных перевод вызвал затруднения. Это еще раз доказывает, что перевод поговорок с английского языка является одним из наиболее трудоемких аспектов лингвистики.

Итак, в нашей работе мы рассмотрели часто употребляемые поговорки о здоровье на английском языке. Проанализировав данные, мы выяснили, что многие поговорки имеют несколько эквивалентов на русском языке, и их можно перевести с помощью выборочных эквивалентов. Некоторые не имеют аналогов в русском языке и переводятся дословно (калькирование). В результате исследования мы выяснили, что совсем мало поговорок о здоровье имеют дословный перевод (полные и частичные эквиваленты).

Заключение. Таким образом, наша гипотеза о том, что не все английские поговорки при переводе имеют русские эквиваленты, полностью подтвердилась.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 216 с.

Заплаткина М. Е., Спирина Н. С.
Научный руководитель: доцент Плахотная Ю. И.
*Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург*

«ПРЕДЛОЖЕНИЯ-ЗАБЛУЖДЕНИЯ» КАК МЕТОД ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель статьи заключается в исследовании особенностей восприятия речи на слух и успешности воспроизведения услышанного. При проведении эксперимента с использованием метода «предложений-заблуждений» были выявлены сложности, с которыми столкнулись студенты, участвовавшие в эксперименте. Более того, удалось выявить особенности памяти и восприятия человеком сложных и осложнённых второстепенными членами конструкций.

Ключевые слова: психолингвистика, понимание, предложения-заблуждения, восприятие, эксперимент.

Психолингвистика – относительно новая научная область, которая занимается изучением психологии речи человека и всех процессов в мозге, которые с этим связаны. Психолингвистику можно назвать экспериментальной лингвистикой, так как чаще всего для исследования психических процессов проводятся эксперименты. В наши дни исследования в области психолингвистики имеют огромное значение в сферах изучения проблем речи и памяти. По мнению В.П. Глухова, психолингвистика – это наука на стыке лингвистики и психологии, которая использует темы лингвистики, но методы психологии. Ведущим направлением данной науки является экспериментальная психолингвистика, где главным методом проведения исследования являются эксперименты [Глухов В. П., 2005: 8].

Методом исследования послужил психолингвистический эксперимент, заключающийся в исследовании того, как «предложения-заблуждения» влияют на восприятие и понимание речи. Материалом послужили данные, полученные в ходе проведения эксперимента.

Для того чтобы провести эксперимент с использованием «предложений-заблуждений» и сделать выводы об особенностях понимания речи человеком, необходимо ознакомиться с такими психическими процессами, как понимание и восприятие. Понимание рассматривается многими исследователями (А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, Г.С. Костюк и др.) как опосредствованный аналитико-синтетический процесс, который включает в себя выделение «смысловых вех» и объединение их в единое целое. А.Э. Костюк рассматривал понимание как «процесс мышления, направленный на разрешение стоящих перед личностью задач. Нет оснований рассматривать понимание как какой-то особый, отдельный от мышления процесс» [Костюк, 1950: 53].

Понимание речи трактуется как продукт взаимодействия процессов восприятия, мышления и памяти [Залевская, 1999: 247; цит. по: Зимняя, 1976: 5].

При этом важно разграничить такие понятия, как «понимание речи» и «восприятие речи», а также выяснить взаимоотношения между ними. Как писал П.А. Рудик, восприятие речи – это анализ и синтез материальных

языковых средств, т. е. разнообразных комбинаций речевых звуков и их признаков (будут ли эти звуки произнесены в устной речи или обозначены в письме). Понимание речи – это анализ и синтез элементов мысли, т. е. понятий и суждений, фиксированных в материальных средствах языка и отражающих предметные отношения действительности. Понимание речи невозможно без восприятия ее материальных средств. В основе же анализа и синтеза при восприятии речи лежит понимание предметных значений слов. Слушая речь на незнакомом языке, человек не только не понимает, но и плохо воспринимает, не может произвести полный анализ и синтез признаков речевых звуков [Рудик, 1964: 462].

С появлением компьютера как средства исследования психолингвистических феноменов появился метод саморегуляции чтения. Во время данного метода испытуемый человек видит предложение не целиком, а пословно.

Подобные методы дают возможность посмотреть, что происходит во время понимания предложения в тех местах, где возникают трудности. Классические предложения, которые использовались в таких методах, – это предложения, которые были переведены словом «предложения-заблуждения» (англ. garden-path sentences). Считается, что в таких предложениях человек сначала строит определенную структуру, доходит до определенного слова и понимает, что все, что он сделал до этого слова, было неправильно, поэтому необходимо вернуться, продумать еще раз и переосмыслить предложение.

Согласно исследованиям в лингвистике, в русском языке существуют предложения, которые могут быть двусмысленными, потому что в них используется порядок слов, характерный для русского языка. Например, если сказать: «Автобус обогнал троллейбус», будет не очень понятно, о чем речь – или автобус ехал быстрее, или троллейбус ехал быстрее. Данные предложения – многозначные предложения с точки зрения структуры – представляют основу современной экспериментальной психолингвистики, потому что в тех моментах, когда возникает сложность с пониманием, можно увидеть, какими стратегиями человек пользуется во время порождения и понимания речи.

Для исследования понимания мы провели эксперимент среди студентов, обучающихся в Полярной академии на факультете филологии. В нем приняли участие 35 студентов в возрасте от 17 до 22 лет. Им были предложены четыре предложения-заблуждения, которые испытуемые должны были воспринять на слух и записать на листе бумаге то, что было понято.

Предложения-заблуждения, которые были использованы в эксперименте:

1. Автобус объехал троллейбус справа.
2. Красивые люди поливают лилии в саду.
3. Сын полковника, который погиб в автокатастрофе, лежит в комнате.
4. Даме, которая любит жить, легко.

Во время озвучивания предложений было замечено, что студенты задумывались над смыслом предложения в течение нескольких секунд, последнее предложение оказалось для опрошенных самым трудным для восприятия.

Результаты исследования. На основании данных эксперимента мы сделали вывод, что все студенты справились с тремя предложениями из четырех. Последнее предложение у всех было написано по-разному, многие переспрашивали и просили повторить, на обдумывание смысла предложения у студентов ушло больше всего времени. 27 студентов написали: «Даме, которая любит жить, легко», три человека написали: «Даме, которая любит жить легко», а пять студентов не поняли первое слово в предложении и не смогли донести его смысл, они писали: «..., которая любит жить легко» (двое из них); «Даме, которой легко жить легко»; «Даль который побежит легко»; «Да, Виктория любит жить легко».

Для проведения повторного эксперимента мы усложнили грамматическую структуру предложений за счёт введения второстепенных членов предложения («Побитый, будто бы уставший,двигающийся, кажется, уже вечность по этому маршруту, сине-желтый автобус объехал медленно и неторопливо, будто бы совсем не напрягаясь, троллейбус, который, напротив, выглядел слишком свежо и чисто для постоянно докучающего своими дождями Петербурга, справа»; «Ранним прохладным утром в заливной солнцем деревне, где ранее находился густой лес, невероятно красивые девочки поливали лилии в бабушкином саду»). Подобная метаморфоза эксперимента привела к тому, что никто из студентов не смог воспроизвести услышанное дословно, однако смысл предложений был передан верно 27 участниками эксперимента.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования были сделаны выводы о том, что в процессе восприятия речи на слух человек склонен осознавать смысл каждого воспроизведенного говорящим слова по отдельности. Кроме того, при прослушивании распространенных второстепенными членами предложений человеком понимается лишь основная мысль высказывания. Понимание предложений, не только вызывающих недоумение у студентов благодаря «игре слов», но и осложнённых многочисленными второстепенными членами, также вызывает трудности в процессе восприятия услышанного.

Список литературы

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студ. М.: АСТ, 2005. 8 с.
2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учеб. М.: РГГУ, 1999. 247 с.
3. Зимняя Н. А. Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность: смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. 5 с.
4. Костюк Г. С. О психологии понимания // Науч. зап. Ин-та психологии УССР. Т. 2. Киев, 1950. 53 с.
5. Рудик П.А. Психология. М.: Физ-ра и спорт, 1964. 462 с.

Цымбал А. С.
Руководитель: учитель английского языка
высшей категории Бабишкина О. Ю.,
гимназия № 406, Санкт-Петербург

ТАКТИКА КОМПЛИМЕНТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

Что такое комплимент? Как правильно его делать и что брать за основу? Как правильно выражать свои чувства другому человеку и хвалить его? А в каких ситуациях это более всего уместно делать? Этими вопросами часто задаются люди, которые хотят не только улучшить свой уровень владения языком, но и люди, которые уже владеют достаточно большим багажом знаний. Однако и те, и другие хотят вести диалоги правильно. Хорошими примерами для изучения английской речи является английская литература, на основе которой в данной статье показаны основные виды и типы комплимента, а также выведены основные формулы построения комплимента в английском языке. Продуктом исследования является буклет, который отражает всю вышесказанную информацию.

Ключевые слова: комплимент, общение, литература, формулы, примеры, национально-культурная специфика, виды и типы комплимента.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что большинство людей во всем мире учат английский язык. И причинами этого являются многие факты. У многих людей возникают проблемы с построением и поддержанием диалога с иностранцами.

Материал и методика исследования: исследуя английскую литературу рассмотреть типы и виды комплимента, составить формулы для построения комплимента на английском языке и создать буклет, который поможет быть более уверенным не только в письменной, но и в устной речи.

Результаты исследования

Комплимент (фр. compliment) – это особая форма похвалы, выражение одобрения, уважения, признания или восхищения; любезные, приятные слова, лестный отзыв.

Исходя из поведения англичан в английской литературе, их менталитета и формы жизни, формируются следующие **формулы построения комплимента в английском языке:**

You're looking (You look) + (наречие) + любое прилагательное + today!

You look like... + существительное.

Your + существительное + is/looks + (really) + прилагательное.

This/That is (really) + прилагательное + существительное.

You have a/an + прилагательное + существительное.

What a/an + прилагательное + существительное.

Характеризуя комплимент, во внимание нужно также принимать доминантные особенности общения народа. Эти особенности проявляются у представителей данного народа во всех или в большинстве коммуникативных ситуаций. **Национально-специфичными могут быть:**

- частота употребления данного речевого акта;
- его адресаты;
- цели комплимента;
- основные адресаты;

- объекты комплиментов;
- степень развернутости и экспрессивности и др.

По вектору комплиментами можно выделить следующие **виды комплимента**:

- 1) директивный;
- 2) рефлексивный;
- 3) комплимент третьему лицу в его отсутствии.

Основная цель комплимента – выразить свою симпатию собеседнику, продемонстрировать внимательность к его внешности или поступкам.

Типы английского комплимента на примере английского произведения Джоан Роулинг «Гарри Поттер и философский камень»:

Прямой: "Only because you are... too noble to use these powers."

Косвенный (три подтипа):

1. Адресант хвалит не самого адресата, а то, что ему дорого: «Lucky you pay attention in Herbology, Hermione».

2. Адресант отмечает то положительное воздействие, которое оказывает на него адресат: «Oh, well done! ` cried Professor Flitwick, clapping. `Everyone see here, Miss Granger`s done it! ».

3. Адресант хвалит какие-либо достижения адресата: «-She's great, she got us out of trouble».

Комплимент «минус – плюс»: «-Great, Weasley, just great!»

Комплимент-вопрос: «-I can't even imagine: he trained or he has such a talent from birth!»

Комплимент-сравнение: «-Yeh look a lot like your dad, but you've got your mum`s eyes».

Комплимент – чувства: «-An elderly man stood in front of them, from his painfully almost colorless eyes came a strange, almost moonlight glow that cut through the gloom of the store».

Буклет состоит из таких частей, как: определение понятия комплимента, типы комплиментов + примеры, формулы составления комплиментов + примеры из знаменитых фильмов, мини-игра: «Попробуйте написать комплимент под фотографией».

Заключение. Успешность комплимента в литературе зависит от его соответствия ситуации и эмоционально-психологического настроения героев. В комплиментарных высказываниях представителей английского языка широко распространено употребление речевых актов из вежливости. Индивидуальные, социальные, национально-культурные характеристики участников коммуникативного взаимодействия влияют на форму выражения, выбор лексических и синтаксических средств и тематику комплимента, а также на его функционирование в литературе и диалогах между говорящими.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
2. Булыгина Т.В. Оценочные речевые акты извне и изнутри / Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. // Логический анализ языка: Язык речевых действий. М.: Наука, 1994.

3. Голанова Е.И. Публичный диалог: коммуникативный узус и новые жанровые разновидности // Русский язык: исторические судьбы и современность. М., 2001.
4. Дьячкова И.Г. Способы выражения интернационального смысла высказывания в речевых жанрах похвала и порицание // Филологический ежегодник. Омск: ОмГУ, 1998.
5. Елагина И.Г., Одинцова М.П. Высказывания-похвалы и высказывания-порицания (сопоставительный анализ антонимических жанров) // Высказывание как объект лингвистической семантики и теории коммуникации. Омск, 1992.
6. Иорданский В. Б. Этнос и нация // Мировая экономика и международные отношения. Вып. 3, 1992.
7. Иссерс О.С. Речевая тактика комплимента в разговорной речи // Речь города: тез. докл. Всерос. межвуз. науч. конф. Омск, 1995.
8. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: А Аграф, 2009.
9. Серебрякова Р.В. Национальная специфика комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах // Язык, коммуникация и социальная среда: сб. науч. тр. Вып. 1. Воронеж, 2001.
10. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: РАН, Ин-т языкознания, 1996.
11. J. K. Rowling. Harry Potter and the Philosopher's Stone, 1997.

Чесноков А. В.

Научный руководитель: канд. культурологии, доцент Чукуров А. Ю.
*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербурга*

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРОДОВ БЫВШЕЙ ЮГОСЛАВИИ В РАЗВИТИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ НОРМ СЕРБСКОХОРВАТСКОГО ЯЗЫКА

Язык является важным маркером этнокультурного самосознания любого народа. Сербскохорватский язык представляет собой сегодня конгломерат близкородственных наречий и литературных норм в группе стран бывшей Социалистической Федеративной Республики Югославия, а именно: в Сербии, Хорватии, Черногории, Боснии и Герцеговине. В статье рассматривается история развития сербскохорватского языка в целом, а также исторические, культурологические и политические причины размежевания литературных норм сербского, хорватского, боснийского и черногорского вариантов. В качестве методов исследования выступили системный и сравнительно-исторический. Несмотря на многие различия в лексическом и грамматическом плане вариантов сербскохорватского языка, можно сделать вывод, что на настоящий момент сербскохорватский язык является лингвистически единым, так как различия не влияют на взаимопонимание при общении на литературном варианте языка между носителями при исключении использования местной лексики.

Ключевые слова: сербскохорватский язык, литературные нормы, различия диалектов, южнославянские языки, сербский язык, хорватский язык, боснийский язык.

Язык является сложной знаковой системой. Язык выступает важным элементом этнического сознания. Язык представляет собой сложную семантическую (знаковую) систему и служит инструментом коммуникации. Понятие «язык» может включать в себя и произвольные знаковые системы [Кречмер, 2005: 37]. Известный российский лингвист Светлана Бурлак замечает в своей книге «Происхождение языка», что языковая единица в

виде знака представлена в мозге системой связей между представлениями о той или иной составляющей окружающей действительности или грамматической системы (смысловой составляющей знака) и представлениями об артикуляторных жестах и связанных с ними мысленных акустических образах (внешней форме знака) [Бурлак, 2011: 108]. Из этого выходит, что для говорения необходимо соотношение слышимого высказывания с видимой реальностью. В результате более частого «попадания» коммуникативного сигнала на органы звукопроизводства и всё большего сокращения участия в коммуникации рук развивается возможность коркового контроля за движениями органов производства и распознавания речи [Бурлак, 2011: 377].

Актуальность исследования обусловлена тем, что язык является важным аспектом культуры этноса. Язык выступает важным элементом этнического сознания. Некоторые языки имеют между собой прочные связи, например восходящие к общему языку-предку. Некоторые языки развиваются из общего языка-предка естественным путём в рамках исторического процесса [Норман, 2009: 67]. Так, от латыни произошли языки романской группы, в числе которых итальянский, испанский, французский и др. В иных языках наблюдается следующая картина: диалекты, говоры и наречия единого языка с лингвистической точки зрения становятся разными языками по политическим, религиозным и иным причинам. К таковым относятся хинди и урду (хундистани), румынский и молдавский. А также и язык, имеющий на сегодняшний день четыре варианта – сербскохорватский.

В качестве методов исследования использованы системный и сравнительно-исторический. В рамках системного метода предмет исследования представлен в виде системы, представляющей собой совокупность взаимосвязанных элементов. В рамках сравнительно-исторического метода рассматривается динамика развития сербскохорватского языка и его литературных норм.

Сербскохорватский язык (в некоторых источниках называется «хорватско-сербский» или «боснийско-хорватско-черногорско-сербский») относится к южнославянской группе языков в составе индо-европейской языковой семьи. На сербскохорватском языке говорят не только на Балканах. Например, в области Молизе, на юге Италии, есть несколько селений, где живут потомки хорватов, искавших спасения от гнёта Османской империи. Их язык несколько изменился под влиянием итальянского. Итальянцы называют этот язык *Slavomolisano*, хорваты – *Moliš hrvatski*, а сами носители молизско-хорватского часто говорят просто *Naš jezik*, так, кстати, просто «нашим языком» называют носители сербскохорватского и в республиках бывшей Югославии. Как и все славянские языки, сербскохорватский развился из старославянского. Древнейшие письменные памятники относятся к XII в. Исторически развилось три наречия (группы говоров), существующих до сих пор: штокавское, чакавское и кайкавское. Названия этих наречий связаны с произношением вопросительного местоимения «что». На чакавском наречии говорят на побережье Адриатического моря. Кайкавское наречие распространено в некоторых местах на

севере и северо-западе современной Хорватии; обнаруживается большое сходство со словенским языком. На основе штокавского наречия базируются литературные нормы сербского, хорватского, боснийского и черногорского языков.

XIX в. стал переломным моментом для сербскохорватского языка. Именно к тому времени начинает проводиться большой труд по стандартизации литературного сербскохорватского языка. Базой для создания единой литературной нормы послужил штокавский диалект [Толстой 1998: 45]. Сербский лингвист и просветитель Вук Караджич разработал единое правописание на основе кириллицы, и созданный им алфавит получил название *вуковица*. В то же время хорватский публицист и поэт Людовит Гай приспособил чешский алфавит к хорватскому языку, и созданное им письмо на основе латиницы стало называться *гаевицей*. Между буквами вуковицы и гаевицы существует однозначное соответствие, что позволяет легко переходить с одной алфавитной системы на другую.

Обособление хорватской литературной нормы началось в первой половине 1940-х гг., когда хорватский режим усташей, которые поддерживали Третий рейх и фашистскую Италию, хотели путём внедрения некоторых неологизмов доказать всем, и прежде всего самим себе, что хорватский язык не имеет ничего общего с сербским. В итоге эти неологизмы не прижились [Багдасаров, 2004: 37].

После весьма драматичного распада Югославии, сопряжённого с этнорелигиозными конфликтами, о своём языке заявили республики, входившие в Социалистическую Федеративную Республику Югославия. Именно распад СФРЮ явился политическим фактором распада единой литературной нормы сербскохорватского языка. Основное отличие литературных стандартов сербского и хорватского кроется в лексике. В хорватском меньше заимствований. Например, хорватскому слову «*nogomet*» соответствует сербское слово «фудбал», также отличие наблюдается в названиях месяцев, в сербском (как и в русском) они восходят к латыни, а в хорватском (как и в чешском) являются славянскими. В боснийском же варианте, так как большинство боснийцев являются мусульманами, на первый план вышли заимствования из турецкого языка или же слова, звучащие близко к турецкому оригиналу. Все эти отличия не влияют на взаимопонимание, просто в одном литературном стандарте предпочтение отдаётся одному варианту, а в другом - другому. Таким образом, сербохорватский язык распадается на ряд очень близкородственных языков-преемников: такова ситуация с точки зрения значительного большинства его носителей, для которого (в том числе и в эмиграции) этот вопрос достаточно сильно политизирован и связан с национальным [Егорова, 2021]. Иностранные лингвисты, однако, и сейчас часто говорят о едином сербскохорватском языке, а к новым национальным вариантам обращаются в случаях, когда различия между ними принципиальны или речь идёт о диалектах.

Между литературными нормами сербского, хорватского и боснийского языков разница намного меньше (все они основаны на штокавице),

чем, например, между кайкавскими и чакавскими диалектами хорватского языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что на настоящий момент говорить о самостоятельности сербского, хорватского, боснийского, а тем более, черногорского языков пока рано. Конечно, каждый из этих языков после распада Югославии получил некоторое самостоятельное развитие, но пока различия в этих языках не так сильны, чтобы отсутствовало взаимопонимание между носителями всех четырёх литературных вариантов.

Список литературы

1. Багдасаров А.Р. История развития хорватско-сербских этноязыковых отношений (1940–1990-е гг. XX в.) // Славянский вестн. Вып. 2. М.: МАКС пресс, 2004. С. 30–49.
2. Бурлак С.А. Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. М.: Corpus, 2011. 462 с.
3. Егорова М.А. О социальных функциях вариантов сербскохорватского языка // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sotsialnyh-funktsiyah-variantov-serbskohorvatskogo-yazyka>.
4. Кречмер А.Г., Невекловский Г. Сербохорватский язык (сербский, хорватский, боснийский языки) // Языки мира: Славянские язы / РАН. Институт языкознания; ред. колл.: А.М. Молдован, С.С. Скорвид, А.А. Кибрик и др. М.: Academia, 2005.
5. Норман Б.Ю. Теория языка. Вводный курс. 3-е изд. М.: Флинта; Наука, 2009. 296 с.
6. Толстой Н.И. Культурно-языковая ситуация у южных славян // Избр. тр. Т. II. Славянская литературно-языковая ситуация. М., 1998 (Язык. Семиотика. Культура).

Шаймухаметов Р. О.

Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор, Пушина Н. И.
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

ФОРМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКА ВРАЖДЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается понятие «язык вражды» (hate speech), анализируются его семантическое содержание, интерпретации и определения, история возникновения, а также некоторые способы его проявления и формы актуализации в современном полиэтническом, гетерогенном и мультикультурном англоязычном пространстве. Особое внимание уделяется практике минимизации присутствия языка вражды в общественном дискурсе. Рассмотрены, классифицированы и проанализированы основные стратегии и методы профилактики враждебной риторики в бытовой речи.

Ключевые слова: язык вражды, враждебная экзонимия, позитивная эвфемия, десексуализация языка, гендерная нейтрализация языка.

Многие современные общества характеризуются тенденциями к глобализации, мультикультурализму, полиэтничности, социальной гетерогенности. Не в последнюю очередь это характерно для англоязычных стран – США (как центра притяжения людей со всего мира) и Великобритании (как нового дома для выходцев из многочисленных бывших колоний).

Французский философ Жан Бодрийяр высказал тезис о том, что попытки коммуникации среди индивидов, попадающих в современное информационно-цифровое общество, терпят неудачу, а коммуникация

принимает вид не более чем «одностороннего сосуществования», в котором в людях возрастают равнодушие и стремление отказаться от социальных связей [Бодрийяр, 2006]. Согласно докладу фонда ООН по народонаселению, к 2030 г. городское население будет подавляющим большинством: 80% людей будут проживать в городах, существенная часть – в двадцати крупнейших мегаполисах [фонд ООН в области народонаселения (ЮНФПА) 2013]. Учитывая факторы, сопряженные с процессом концентрации людей, логичным было бы предположить, что активная городская жизнь способствует формированию коммуникативных компетенций. В мегаполисе представлены все элементы социальности, они собраны в идеальный комплекс: пространственная близость, легкость взаимодействия и обмена информацией в любое время и в любом месте [Бодрийяр, 2006]. Тем не менее, многие общества, принявшие путь культурной интеграции, иногда неспособны быстро реагировать на накапливающиеся антиномии между представителями разных культур и социальных групп, оказавшихся в едином социальном и политико-экономическом пространстве. Общество – «плавильный котел» (melting pot) - не всегда может обеспечить солидарность, взаимную поддержку и единство всех его членов.

Мы живем в эпоху повывисившейся конфликтности, что является одним из стоп-факторов на пути к взаимовыгодному сотрудничеству и коммуникативному взаимодействию людей. Конфликтность практически стала одной из сущностных характеристик больших городов. Чем больше город и разнообразие, которым он обладает, тем больше противоречий. Одним из признаков, свидетельствующих о повышенной конфликтности общества, стал феномен «языка вражды» – лингвистического инструмента выражения неприязни, ненависти и дискриминации.

В 2015 г. комитет министров Совета Европы впервые ввел в обиход понятие языка вражды. Он определяет его как все формы самовыражения, которые включают распространение, провоцирование, стимулирование или оправдание расовой ненависти, ксенофобии, антисемитизма или других видов ненависти на основе нетерпимости, включая нетерпимость в виде агрессивного национализма или этноцентризма, дискриминации или враждебности в отношении меньшинств, мигрантов и лиц с эмигрантскими корнями. Этот термин, которому еще совсем недавно не было конвенционального эквивалента в русском языке, активно входит в политический дискурс по всему миру. Существуют различные интерпретации и определения того, что представляет собой язык вражды. Например, А. Денисова считает, что языком вражды принято обобщать все языковые средства выражения резко отрицательного отношения к «оппонентам» – носителям иной системы ценностей. В отчете «Национальной испаноязычной коалиции массовой информации» (The National Hispanic Media Coalition) 2009 г. язык вражды охарактеризован как речь, содержащая ложные факты, недостаточную аргументацию, сеющую разногласия и дегуманизирующие метафоры, направленные против сексуальных, этнических, расовых, религиозных и гендерных меньшинств.

Таким образом, язык вражды следует описывать как некую подсистему обыденного языка, набор языковых надстроек и паттернов, субъ-

язык, использующийся в качестве способа самоидентификации, выражения взглядов «МЫ-группы» по отношению к «ОНИ-группе» [Дубровский, 2003: 30]. Среди многочисленных проявлений языка вражды важно охарактеризовать следующие:

1) враждебная экзонимия, т.е. слова, не употребляющиеся членами определенной группы, однако используемые по отношению к ним извне: а) *этноэксонимы*: nigger, negro (люди африканского происхождения), gook (люди азиатского происхождения), jar (японцы), raki (пакистанцы), brownie (мулаты, люди ближневосточного и североафриканского происхождения), yankee (американцы); б) *топоэксонимы*: Seward's Folly (штат Аляска), Uncle Sam's Pocket Handkerchief (штат Делавэр), The Squatter State (штат Канзас), Pommyland (язвительное обозначение Англии австралийцами); в) *социоэксонимы*: cripple (инвалиды), dwarf, midget (люди низкого роста), junkie (наркоманы), hobo, tramp (бездомные), faggot (гомосексуалы), slut, hoe (полиаморные и полигамные женщины);

2) сексуализация языка при присвоении гендерно окрашенных названий профессиям: fireman, policeman, chairman, barman, garbage man, salesman, weatherman и др.;

3) распространение этнических, национальных, классовых, религиозных, возрастных, половых, гендерных и других стереотипов;

4) использование медицинских диагнозов в качестве оскорблений: idiot, cretin, moron, autistic, imbecile и др.;

5) манипуляция статистикой и формирование ложных выводов о поведении той или иной группы в связи с предвзятостью. К этой категории можно отнести высказывания типа: «Not all Muslims are terrorists, but all terrorists are Muslim» или «Being 13% of the population, black people commit 67% of all the crimes. Therefore, they're apt to such behaviour».

Хотя язык вражды и является следствием, а не причиной враждебности, он обладает колоссальным конфликтогенным потенциалом, в связи с чем ряд исследователей предлагают различные методы его профилактики, среди которых:

1) позитивная эвфемия: in-between-jobs вместо jobless, chemically addicted вместо junky/alcoholic, vertically challenged вместо midget, economically deprived вместо broke;

2) гендерная нейтрализация языка (gender-neutral language): firefighter, police officer, flight attendant вместо fireman, policeman и stewardess; использование гендерно-нейтральных местоимений 3 л. ед. ч.: thon, xe, they в целях инклюзивности и репрезентации людей, не считающих себя ни женщинами, ни мужчинами;

3) использование эндонимов по отношению к любым группам, например отказ от «колониистских», генерализирующих этнонимов Native American и Amerindian в угоду самоназваниям коренных племен.

Как язык в целом является продуктом человеческой культуры, так и язык вражды является продуктом культуры, столкнувшейся с определенного рода конфликтологической проблематикой. Язык, будучи социально адаптирующимся явлением, является маркером практически любых общественных пертурбаций. Любые социальные события находят в нем свое отражение. В частности, изучение данного феномена может привне-

сти серьезный вклад в общие социологические и психосоциальные исследования, особенно в области изучения различных форм дискриминации и конфликта.

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Город и ненависть. Лекция, прочитанная в Москве во Французском университетском колледже при МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2006.
2. Дубровский Д. В. Язык вражды в русскоязычном Интернете: материалы исследования по опознаванию текстов ненависти. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2003. 250 с.
3. Фонд ООН в области народонаселения (ЮНФПА). Доклад о народонаселении мира. Нью-Йорк, 2013.

Ши Дандань

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Кульшарипова Р. Э. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ФОНОСТИЛИСТИКА ИНТОНАЦИИ В РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У КИТАЙЦЕВ

В данной статье исследуются акустические средства передачи интонации в русской поэтической речи у китайцев. Интонация – это совокупность таких параметров, как мелодика, ритм, темп, интенсивность, тембр и другие просодические элементы речи. Анализ фоностилистики интонации представляет собой важный аспект в ракурсе исследования типологии акустических параметров звучащей речи. В работе проведено экспериментально-фонетическое описание средств выражения эмоциональной интонации на материале русской поэтической речи. Цель исследования – выявить стилистически обусловленные особенности интонации в поэтическом фоностиле у китайцев.

Ключевые слова: интонация, функции интонации, средства оптимизации, поэтический фоностиль.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что фоностилистика русской поэтической речи у китайцев закономерно раскрывает механизмы прикладного речеведения, важного направления современной прикладной фонетики.

Материал и методы исследования

В лаборатории прикладной лингвистики и экспериментальной фонетики КФУ мы записали квазиспонтанную речь от шести дикторов – китайских учащихся. Этот текст взят из произведения А. М. Горького «Песня о Буревестнике».

Результаты исследования

Термин «интонация» восходит к латинскому глаголу *intone* «громко произношу». Интонация соответственно трактуется как совокупность просодических характеристик высказывания: тона, интенсивности, длительности, характера фонации и т.д. Важнейшим из этих средств является тон, и нередко под интонацией фразы подразумевается только ее тональная характеристика. Однако чаще слово «интонация» используется в широком смысле – как синоним термина «фразовая просодия» [Кодзасов, 2001: 380].

В прикладной фонетике существуют различные выражения стилистических функций интонации. Например, по мнению Л. К. Цеплитиса, ин-

тонация имеет семантическую (первичная), синтаксическую и стилистическую (вторичная) функции [Цеплитис, 1974: 204]; Л. Р. Зиндер считает, что интонация имеет коммуникативную и эмоциональную функции [Зиндер, 1979: 268]; И. Г. Торсуева выделяла следующие три основные функции: коммуникативную, экспрессивную и эмоциональную [Торсуева, 2009]. Е. А. Брызгунова – коммуникативную, экспрессивную и эмоционально-стилистическую функции [Брызгунова, 1977].

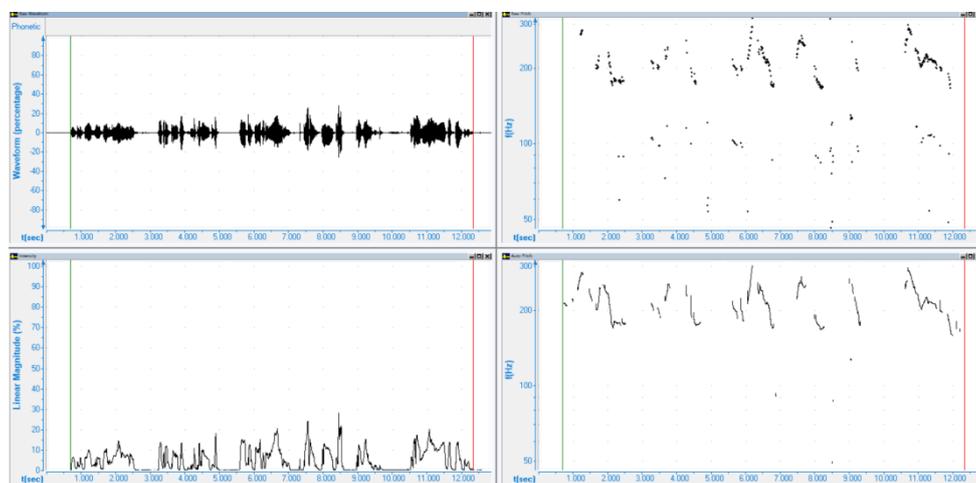
Изучение особенностей эмоционально-стилистической интонации является одной из актуальных и малоразработанных проблем современной прикладной фонетики.

По мнению Э. А. Нушикян, интонация представляет собой одно из основных средств передачи эмоционального значения в речи [Нушикян, 1986: 50]. Помимо типологии коммуникативных видов интонации, в фонетической науке выделяют систему эмоциональных видов интонации. Способность интонации передавать эмоции в речи считается в языкознании одной из основных ее функций [Нушикян, 1986: 55].

Средства выражения эмоциональной интонации в русской речи китайцев в основном передаются прежде всего с помощью таких параметров, как мелодика (частота основного тона – ЧОТ), интенсивность, пауза, ударение, тембр и др.

В нашем эксперименте (материал анализировался с помощью компьютерной программы Speech Analyzer) мы обнаружили, что каждый диктор по-своему членит текст на синтагмы в соответствии со своими физическими, психологическими и эмоциональными представлениями: 1) Над седой равниной моря/ ветер тучи собирает./ Между тучами и морем/ гордо реет/ Буревестник./ черной молнии подобный./ 2) Над седой равниной моря/ ветер тучи собирает./ Между тучами/ и морем/ гордо реет/ Буревестник./ черной молнии подобный./ 3) Над седой равниной моря/ ветер тучи собирает./ Между тучами и морем/ гордо реет Буревестник./ черной молнии подобный./ и др.

Варианты синтагматического членения указывают на своеобразие в восприятии и передаче эмоции, т. е. фоностилистически акцентируются по-разному. Независимо от характера сегментации, интенсивность низкая, что говорит о слабой выраженности эмоций, стилистической невыразительности (см. график).



Даже после подготовленного чтения в целом интенсивность (как один из маркеров эмоциональности речи) и мелодика (как основной маркер интонации) оказываются функционально невыразительными.

Проведенный нами экспериментально-фонетический анализ показывает, что интонационная кривая не столь волниста в передаче тонкостей эмоций, по сути, эмоционально-стилистическая составляющая интонации в поэтической речи проявляется слабо.

Заключение

Таким образом, чтобы лучше овладеть и выразить корректно стилистическую особенность художественной интонации, учащиеся должны овладеть системой базовых интонационных конструкций, средствами выражения эмоциональной интонации, правилами синтагматического членения художественного текста, семантикой акцентов в поэзии и т.д. А также нужно больше слушать поэтические тексты на русском языке, параллельно интерпретируя динамику поэтической многозначности в единстве со средствами акустической формализации речи.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М.: Рус. яз., 1977. 280 с.
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М.: Высш. шк., 1979. 312 с.
3. Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 592 с.
4. Нушикян Э.А. Типология интонации эмоциональной речи. Киев-Одесса: Вища шк., 1986. 160 с.
5. Торсуева И.Г. Интонация и смысл высказывания. 2-е изд., испр. М., 2009. 112 с.
6. Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. Рига: Зинатне, 1974. 272 с.

Якимова И. А.

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

ФОНЕТИЧЕСКАЯ АССИМИЛЯЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

На протяжении большей части этого столетия США и другие западные страны оказывали огромное влияние на Южную Корею. Одним из очень заметных последствий являются изменения, произошедшие в корейском языке, в частности принятие тысяч иностранных (в основном английских) заимствованных слов. В данной статье представлена краткая история взаимодействия культур и, следовательно, лексических заимствований в корейском языке, а также рассмотрены фонетические изменения английских слов в процессе ассимиляции.

Ключевые слова: заимствования, фонетика, корейский язык, английский язык, ассимиляция.

В изменяющемся мире, где наблюдается тенденция к глобализации, корейская культура и корейский язык оказываются под значительным влиянием английского языка. Английские заимствования в корейском языке являются одним из средств создания образа западного модерниз-

ма. Такое взаимодействие культур, интенсивность которого увеличилась в последнее время, обуславливает **актуальность** исследования.

В процессе ассимиляции заимствования происходит фонетическая адаптация слова под звуковую систему языка-реципиента. В фонологических системах английского и корейского языков существуют значительные различия, следовательно, заимствования подвергаются существенным изменениям и могут стать неузнаваемыми для носителей английского языка. Корейцы, перенимая то или иное слово, стараются придать ему максимально схожее с изначальным произношение, используя возможности родного языка.

Основные фонетические изменения – разное количество слогов и смещенное ударение. В корейском языке используется слоговая система образования слова, следовательно, в таких словах, как, например, taxi, где рядом стоят две согласных фонемы [k] и [s], образуется еще один слог, и таким образом слово произносится как [taekeushi] [Iverson, Lee, 2013: 68–71].

Ударения в корейском языке нет в привычном понимании носителей языков индоевропейской языковой семьи. Предполагается, что в заимствованиях сохраняется изначальное ударение, но из-за изменения количества слогов эти нормы практически не соблюдаются. Также в потоке речи интонация падает к последнему слогу в смысловой фразе, что тоже искажает ударение в заимствованном слове. Следовательно, мелодическое ударение в корейском языке, выражающееся в понижении или повышении тона, значительно изменяет фонетическую структуру заимствованных лексических единиц, делая эти слова практически неузнаваемыми для носителей английского языка.

Также следует отметить, что, несмотря на то, что на письме могут присутствовать любые согласные, правила чтения ограничивают их произношение до семи фонем: [b], [d], [g], [l], [m], [n] и [ng].

Корейский алфавит (хангыль) по своей сути является фонематическим письмом, в котором практически во всех случаях одна буква соответствует одной фонеме. Из 40 букв корейского алфавита 21 используется для обозначения гласных и 19 – для согласных. Гласные в свою очередь подразделяются на 8 монофтонгов и 13 дифтонгов, представляющих собой сочетание [ui] с гласными, а также йотированные гласные [Harkness, 2011: 106].

Слоговое деление в корейском языке в том числе зависит от различения гласных. В процессе ассимиляции происходит монофтонгизация дифтонгов. Почти всегда дифтонги передаются с помощью двух отдельных гласных.

Ввиду мелодической системы ударений в корейском языке гласные не подвергаются редуцированию, поэтому нейтральный гласный [ə] также заменяется на звук, который близок к букве в написании слова. Такие слова, как, к примеру, tomato, где присутствует две нейтральных гласных, в корейском языке фонетически передается как [tomato]. В данном слове, как и в ряде других, нейтральный гласный заменился на звук, соответствующий букве в написании слова.

Сочетание в английском языке гласного и согласного [j] заменяется на йотированный гласный в корейском. Такие слова, как computer приобретают следующее произношение [kompyuteo]. На примере этого же слова можно отследить изменение сочетания гласного с согласным r (-er, -ir, -ar, -or и т.д.). Ввиду отсутствия в корейском возможности поставить букву r в конец слога (так как она будет иметь звучание [l]) подобные сочетания передаются одним гласным [eo].

Имеющаяся в английском языке оппозиция гласных по долготе и краткости в корейском языке отсутствует. Для сохранения смысловозначительной функции данной оппозиции гласные ассимилируются в типологически схожие гласные [Kim, 2008: 484–485].

Гораздо труднее передаются согласные звуки английского языка, так как большинство английских фонем не имеют эквивалентов в корейском языке.

Как и в английском, в корейском согласные находятся в оппозиции по признаку силы артикуляции, основное отличие состоит в том, что в английском языке оппозиция предполагает глухость и звонкость согласного, в то время как в корейском оппозиция проявляется в наличии или отсутствии аспирирования или геминации.

В интервокальной позиции, как и в английском языке, неаспирированные (слабые) согласные озвончаются, однако в отличие от английского языка, в корейском эта вариативность не имеет смысловозначительной функции [Kim, 1976: 402–409].

Кроме того, на фонетические изменения некоторых английских заимствований оказывает влияние тот факт, что одна и та же буква ≡ используется для обозначения двух фонем – [l], когда находится в конце слога и [r] – в начале слога.

В связи с данными особенностями слоговой системы корейского языка и дистрибутивным характером воспроизведения английских фонем последовательное произношение звукокомплексов заимствований зачастую не представляется возможным.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что слоговая система корейского языка существенно отличается от английского языка в большей степени, потому что является весьма ограниченной в связи с особенностями дистрибуции согласных фонем.

Список литературы

1. Harkness, Nicholas. Culture and interdiscursivity in Korean fricative voice gestures. *Journal of Linguistic Anthropology*, 2011. 21: 99–123.
2. Iverson, Gregory and Ahnong Lee. Perception of contrast in Korean loanword adaptation. *Korean Linguistics*, 2013. 13: 49–87.
3. Kim-Renaud, Young-Key. Semantic features in phonology: Evidence from vowel harmony in Korean. *Papers from the Regional Meetings, Chicago Linguistics Society*. 1976, 12: 397–412.
4. Kim-Renaud, Young-Key. The vowel system and vowel harmony in 15th century Korean revisited. In *Proceedings of the Scripta 2008*. Seoul, South Korea: Hunmin eongeum Society. 2008, 14: 469–499.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

Андреев Р. Д.

*Научный руководитель: канд. пед. наук Дацюк В. В.
Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербурге*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

В статье анализируются трудности перевода модальных глаголов в современных художественных текстах. С использованием примеров из английских современных художественных произведений наглядно демонстрируются проблемы, с которыми сталкивается переводчик при идентификации значения определенного модального глагола. Приводятся варианты перевода анализируемых предложений в контексте современных художественных произведений. Рассматриваются проблемы передачи в тексте перевода степени категоричности высказываний говорящего и пути достижения смысловой адекватности тексту оригинала. Результатом исследования является практический разбор значений модальных глаголов и вариантов их перевода в русском языке.

Ключевые слова: модальность, модальные глаголы, перевод, проблемы перевода, смысл, современная художественная литература.

Актуальность исследуемой проблемы

Несмотря на большое количество исследований категории английской модальности, проблема модальности и в нынешнее время относится к числу сложных вопросов теоретического языкознания. [Зайнуллин, 1986: 11]. Модальности как языковому явлению уделялось внимание в работах разных ученых (М. В. Зайнуллин, Т. А. Косачева, И. П. Крылова, С. П. Романова и др.). Проблема же передачи английской модальности в переводе на русский язык остается в обществе актуальной в силу процесса глобализации и всемирной социальной интеграции, где основным методом взаимоотношений выступает общение. Одним из основных аспектов коммуникации является восприятие и понимание партнера, которое определяется обычно отношением говорящего или слушающего к высказываемому и отношением высказывания к реальности, что и составляет суть определения категории модальности [Крылова, Гордон, 1999: 100].

Материал и методика исследования

В работе анализируются именно модальные глаголы, так как разные модальные глаголы могут передавать различные оттенки значений [Косачева, 2018: 34]. Поэтому одной из задач переводчика является непосредственно адекватность передачи смысла высказывания, так как «если он игнорирует модальные значения, а также и их оттенки, тем самым он обедняет перевод, лишает его эмоциональной окраски, а в худшем случае просто искажает смысл» [Романова, Коралова, 2004: 38]. Рассмотрение вопросов передачи модальных глаголов на русский язык на материале переводов современных художественных произведений представляется наиболее правильным и приближенным к реальности, так как

в современной художественной литературе усиливается тенденция к созданию в письменном тексте эффекта устного речевого акта, в котором регулярно воспроизводятся модальные значения широкозначных английских глаголов. В связи с этим материалом для исследования послужили два современных художественных произведения в оригинале и переводе: «Искупление» под авторством Иэна Макьюэна и перевод И. Я. Доронины, а также «Инферно» под авторством Дэна Брауна и перевод В. В. Антонова. Всего было отобрано и рассмотрено семь примеров; использовались следующие методы исследования: сопоставительный и контекстуальный анализы.

Результаты исследования

1. Наибольшую степень уверенности говорящего касательно содержания сообщения выражает модальный глагол *must*. Помимо этого, он может означать сильное долженствование, приказ, необходимость осуществления действия. Чтобы достичь этих целей, модальный глагол *must* в переводе может передаваться, например, с помощью грамматических замен (наречий «*наверняка*», «*явно*», «*очевидно*» и др.), при помощи вариантных соответствий – «*должен (-а)*», «*обязан (-а)*» и т.д. Тем не менее, такой точный перевод встречается не всегда. Иногда смысл модального глагола *must* в переводе совсем терялся, тем самым снижая степень уверенности говорящего:

Someone at the Art Institute must have seen us and said something.	Наверное , кто-то видел нас у Академии и рассказал об этом.
It was a child, he saw now, and therefore it must be Briony, in the white dress he had seen her wearing earlier in the day.	Теперь он рассмотрел, что это ребенок в белом платье, стало быть , Брайони — он встречал ее сегодня в этом наряде.

2. Модальный глагол *should* выражает в английском языке меньшую степень категоричности относительно модального глагола *must* и в переводе передается обычно словом «*нужно*». Помимо этого, этот глагол может означать надежды и ожидания говорящего; в таком случае, он переводится при помощи русского глагола «*может*». Иногда *should* применяется при вежливом общении, это самый распространенный способ дать совет либо напомнить о каком-то обещании или долге. В таком случае, этот модальный глагол полагается переводить словом «*следует*». В приведенных ниже примерах эти значения модального глагола *should* теряются, так как переводчик использовал в переводе слова «*должна*» и «*обязательно*», что по своему значению ближе к английскому глаголу *must*.

I think the WHO should authorize the use of force if necessary to bring her in.	Я считаю, что ВОЗ должна санкционировать, если потребуются, применение силы для ее задержания.
If you and Robert have not visited there, you should .	Если вы с Робертом там еще не были, то обязательно сходите.

3. Иногда переводчики и вовсе опускают модальные глаголы, никак не отражая их важность в переводе. Например, модальные глаголы *can* и *might* наиболее часто встречаются в качестве языкового маркера выражения алетической (онтологической) модальности. На русский язык они, как правило, переводятся глаголом «мочь» или, в случае с глаголом *might*, обладающим еще меньшей степенью вероятности, с добавлением наречий «возможно», «наверное» и др. Однако, как было сказано ранее, иногда в переводе эти глаголы вовсе опускались, тем самым их функция терялась:

He took several deep, painful breaths, hoping it might calm his nerves.	Он сделал несколько глубоких, болезненных вдохов, чтобы <i>успокоить</i> нервы.
I can't possibly <i>jump</i> between those beams.	<i>Я не перепрыгну.</i>

4. Опусшению в переводе подвергаются не только модальные глаголы, но также и словосочетания, в составе которых используется тот или иной модальный глагол. В примере ниже в оригинале рассказчик допускает возможность совершения героем ряда действий, употребляя в своей речи словосочетание *be able to* + модальные глаголы *would* и *might*; в переводе же видно, что говорящий чуть ли не уверен в том, что эти действия произойдут в ближайшем будущем.

Soon she would be able to risk turning on the bedside lamp, and within twenty minutes she might be able to rejoin the household and pursue the various lines of her anxiety.	Еще немного, и она <i>рискнет</i> зажечь ночник возле кровати, а еще минут через двадцать <i>присоединится</i> к домашним и проверит все, что требует ее надзора.
--	---

Заключение

Проанализированные выше модальные глаголы не охватывают всех возможных комбинаций, с которыми переводчик может столкнуться в процессе перевода. Это же непосредственно касается и способов передачи модальных глаголов в русском языке, так как отдельную трудность при переводе модальных глаголов представляет их полисемия. Для корректной передачи сути высказывания, в котором представлены модальные глаголы, необходим предпереводческий анализ, подразумевающий конкретизацию значения каждого модального глагола и оценку контекста.

Список литературы

1. Браун Д. Инферно. М.: АСТ, 2018. 572 с.
2. Зайнуллин М.В. Модальность как функционально-семантическая категория. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. 124 с.
3. И. Макьюэн. Искупление. М.: Эксмо, 2020. 539 с.
4. Косачева Т.А. Особенности перевода модальных глаголов и фразовых единиц с английского языка на русский // Актуальные проблемы филологии: материалы III Междунар. науч. конф. Казань: Молодой ученый, 2018. С. 33–36. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/301/14134/> (дата обращения: 21.03.2022).
5. Крылова И. П., Гордон Е. М., Грамматика современного английского языка: учеб. пособие. 4-е изд., испр. М.: Университет, 1999. 448 с.

6. Романова С. П., Коралова, А. А. Пособие по переводу с английского на русский. М.: Университет, 2004. 171 с.
7. Brown D. Inferno. London: Transworld, 2013. 480 p.
8. MacEwan I. Atonement. London: Vintage, 2007. 372 p.

Вавилкина К. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Денисова Е. А.
Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

ПЕРЕВОД КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

На сегодняшний день большую роль в языковом развитии школьников играет переводческая деятельность. В средней общеобразовательной школе перевод иноязычного текста на родной язык является как средством обучения иностранному языку, так и его целью [5]. Важнейшая задача учителя иностранного языка – обучить школьника не только переводить тексты с иностранного языка, но и делать это правильно. Однако очень часто письменный перевод вызывает трудности у обучающихся. Именно поэтому изучение данной проблемы так актуально на сегодняшний день.

Ключевые слова: речевая деятельность, компетентностный подход, технологическая компетенция, перевод, воспитательная функция.

Начнем с того, что письменный перевод – это сложный вид речевой деятельности, поскольку он является и рецептивным, и продуктивным видом. Перевод – это выражение того, что уже было сказано на одном языке, средствами другого языка [6]. Люди воспринимают речь через слушание или чтение, а затем воспроизводят речь через письмо или говорение в результате завершения перевода [4]. Как известно, при помощи речевой деятельности осуществляется акт общения между людьми. Таким образом, можно сделать вывод о том, что перевод выполняет коммуникативную функцию. В процессе перевода друг с другом взаимодействуют два противоположных начала: творческое и автоматическое. Творческая составляющая предусматривает умение находить нестандартные решения, отвлекаясь от текста оригинала, а автоматическая – знание готовых переводческих соответствий и умение применять их.

Процесс перевода, как правило, состоит из трех частей: слухового или зрительного восприятия текста, анализа на языке подлинника и синтеза на родном языке, а затем воспроизведения запомненного на другом языке с целью передачи информации.

На современном этапе школа ставит перед учителем новые требования, компетентностный подход позволяет внедрять новые образовательные стандарты и включает в себя коммуникативную, познавательную, технологическую, оценочную, ценностную компетенции. Коммуникативная компетенция может быть развита с помощью перевода формальных и неформальных писем с иностранного на родной язык, познавательная – при помощи использования учителем публицистических текстов, а для расширения личностной компетенции потребуются тексты, связанные с личностными качествами человека. Технологическая компе-

тенция может быть развита при помощи самой переводческой деятельности, которая становится упорядоченным алгоритмом действий, оценочная и ценностная компетенции развиваются при проверке своего перевода самим учеником. Так, письменный перевод полностью соответствует требованиям современной школы и способствует реализации компетенций учащихся.

В языковом развитии школьников перевод выполняет ряд различных функций: общеобразовательную, коммуникативную и воспитательную. Общеобразовательная функция выражается в том, что обучающиеся изучают сходства и различия между иностранным и родным языком, коммуникативная заключается в том, что учащиеся переводят для удовлетворения своих личных потребностей, во время осуществления воспитательной функции учащиеся понимают, что информация может быть озвучена на иностранном языке не менее эффективно, чем на родном. А значит, ученики преодолевают языковой барьер и чувство неуверенности в своих навыках.

На уроках иностранного языка чаще всего используется полный и реферативный перевод. При полном переводе смысловое содержание оригинала передается без пропусков и сокращений, а при реферативном – только самая важная информация.

При обучении письменному переводу важную роль играют упражнения. Они делятся на упражнения, которые направлены на формирование навыков и умений, необходимых для осуществления письменного перевода, например, умение определять жанр и стиль текста; упражнения, помогающие формировать умения для реализации перевода иноязычного текста на родной язык с использованием справочной литературы; языковые упражнения.

Для наиболее комфортной реализации обучения письменному переводу выделяют множество методик. Самой популярной из них является обучение переводу текстов в рамках узкой специальности. Данная методика может применяться на традиционных уроках английского языка. Однако при такой методике формируется навык передачи слова однозначным эквивалентом, который может не подходить для перевода текста по данной тематике.

Часто используется и филологический анализ текста, и в завершении его – перевод. Данная методика позволяет познакомиться с речевой реализацией языка в самых разных ее проявлениях. В результате этого метода выявляются значимые черты и закономерности конкретного текста. Такой метод перевода может вызвать трудности у школьников, поскольку подобрать слова, которые будут соответствовать друг другу, достаточно трудно.

Еще одним методом обучения письменному переводу считают поиск диапазона вариативности. В основе данного метода лежит представление об отсутствии однозначного соответствия между формой и содержанием: одно и то же содержание можно выразить различными способами [Алексеева, 2001: 139]. Таким образом, у учащихся будет большой выбор эквивалентов слов, который они могут использовать. Однако выбор под-

ходящего словосочетания для данного текста также может вызывать затруднения.

Не менее известным является авторитарно-творческий метод, состоящий в том, что он может применяться одновременно с вышеизложенными. В центре этого метода - сам учитель. Он может подбирать для перевода тексты одного или разного типов. Критикуя варианты переводов учеников, учитель или выбирает лучший, или предлагает свой. Как правило, педагог не дает объяснений, почему. Поэтому данный метод называется авторитарным. Обучающиеся понимают, какой ответ является наиболее верным и запоминают его, создавая на базе этого ответа свой.

Также следует рассмотреть еще одну методику: прием Вольфрама Виллса [Латышев, 2003: 124]. Он заключается в сравнении и анализе текстов на родном и иностранном языке. Также здесь предлагается сравнивать переводы как с подлинником, так и с переводами других авторов.

Метод, разработанный 30-е гг. XX в., называют «думанием вслух». Он подразумевает, что ученик не думает про себя, как перевести данный текст, а проговаривает появившиеся мысли вслух, при этом производится запись его речи. Благодаря этому учитель способен выявить слабые стороны того или иного ученика, а сами школьники учатся переводить быстрее. Этот метод хоть и является невероятно эффективным, но в то же время он слишком громоздкий при обучении на уроке.

В результате проведенного исследования, изучив различные методики обучения иностранному языку, можно сделать вывод о том, что включение письменного перевода в процесс изучения иностранного языка значительно влияет на эффективность обучения данному предмету. С помощью обучения письменному переводу возможно повторение грамматики и лексики, однако полноценное обучение иностранному языку невозможно осуществить только с использованием данного метода обучения.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу. СПб.: Союз, 2001. 288 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
3. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. пособие для студ. М.: Академия, 2003. 192 с.
4. Общая теория перевода [электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc333338703_437132398?hash=625be8f08cd6be7226&dl=2b49266899c6cbcc16 (дата обращения: 25.02.2022).
5. Письменный перевод как средство обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе [электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pismennyu-perevod-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 25.02.2022).
6. Психологический аспект перевода [электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Philologia/6_97587.doc.htm (дата обращения: 15.02.2022).

Гривцова Д. О.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Гейко Н. Р.
*Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Данная статья касается детального изучения процесса англо-русского перевода научно-технических текстов. Выделяются и описываются характерные особенности стиля научно-технической литературы. Основное внимание акцентируется на лексических и грамматических проблемах англо-русского перевода научных и технических текстов, приводятся подробные примеры анализа применения переводческих трансформаций. Обобщаются стилистические особенности. Определяются лингвистические требования, предъявляемые к переводу. Подчеркивается, что процесс перевода научно-технических текстов требует от переводчика знаний в области лингвистики. Выделяется важность глубоких познаний в области перевода текстов.

Ключевые слова: научно-технический текст, англо-русский перевод, переводчик, особенности перевода, процесс перевода.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена популярностью текстов научно-технической литературы с точки зрения распространения информации в международном сообществе с целью совершенствования и эволюции мира науки и техники.

Материал и методика исследования. В работе понятия «научный» и «технический» текст разграничиваются и рассматриваются отдельно. Материалом практического исследования и анализа послужили два текста научно-технической направленности на английском языке с их переводами на русский язык: научная статья на английском языке из англоязычной версии научного журнала *Acta Naturae* [Kiselev, 2021] и её перевод на русский язык [Киселев, 2021]; техническая инструкция портативной камеры Pocket 2 от DJI [User Manual v1.2., 2020] на английском языке и её перевод на русский язык [Руководство пользователя v1.2., 2020].

Методы исследования: синтез и обобщение зарубежной и российской практики; сопоставительный анализ текстов оригинала и перевода; контекстуальный анализ текстов оригинала и перевода; классификация особенностей научно-технических текстов; метод сплошной выборки для отбора примеров из анализируемых текстов; измерение и подсчёт употребления анализируемых примеров, произведённых трансформаций, демонстрация численных данных; описательно-аналитический метод для представления полученных результатов.

Результаты исследования. Научно-технический перевод содержит новейшую информацию о технических и научных достижениях [Борисова, 2005: 8]. Именно общественная необходимость влияет на процесс создания и перевода текстов данного типа, поскольку в них содержатся материалы последней актуальной информации. Согласно форме изложения материала научно-технические тексты можно классифицировать следующим образом: учебная литература, научно-популярная литература, тех-

ническая документация, товаросопроводительная документация, проектная документация [Мисуно, 2013: 15].

Область науки и техники «имеет самую высокую потребность в переводах», следовательно, техническим писателям и переводчикам важно рассматривать прагматическую типологию данного типа текстов, поскольку её модель учитывает потребности этих групп. Исследуемый материал – текст научной статьи и инструкция по эксплуатации – относится к разным ветвям, отражающим неравные коммуникативные функции: научная статья – целевые актуализирующие тексты (усложнённое представление), техническая инструкция – дидактико-инструктивные тексты (ориентированы на взаимодействие человека и техники – двунаправленные, прикладного характера) [Göpferich, 1995: 308–309]. Следовательно, прагматическая типология подтверждает мнение о разграничении понятий «научный» и «технический» текст.

В ходе исследования было проанализировано 111 терминов, 45 сокращений, 15 неологизмов. Выявлено, что при переводе терминов используются следующие виды трансформаций: калькирование (*immune response* – *имунный ответ*), подбор эквивалента (*enzymes* – *ферменты*). В свою очередь, при переводе сложных многокомпонентных терминов использовалось сочетание нескольких видов трансформаций (*LINE retrotransposons* – *ретротранспозоны суперсемейства LINE* – *транслитерация + добавление*). Процент употребления описательного перевода (*solid red* – *красный индикатор горит непрерывно*) и транслитерации (*monocytes* – *моноциты*) гораздо ниже – 8 и 3% соответственно. Выявлено, что наиболее частотным методом перевода неологизмов является транслитерация – 56% (*hyperlapse* – *гиперлапс*).

В анализируемых текстах было выявлено 43 сокращения, в том числе 36 аббревиатур, три акронима и четыре усечённых слова. При переводе использовалось несколько приёмов: подбор эквивалента; расшифровка аббревиатуры; перевод на русский язык и сокращение перевода до начальных букв; передача иноязычного вкрапления; перевод расшифровки, упоминание в скобках оригинальной формы на английском языке; передача усечённого слова полным выражением при переводе на русский язык.

При сопоставительном анализе были выявлены ключевые грамматические особенности – пассивные конструкции, препозитивные атрибутивные словосочетания, прилагательные в постпозиции по отношению к существительному. Выявлено, что английские пассивные конструкции передаются на русский язык активными, безличными, неопределённоличными конструкциями. При переводе препозитивных атрибутивных словосочетаний замечено, что конструкции, состоящие из двух или трёх составных членов, переводятся последовательным путем (*CD40-dependent signaling pathways* – *CD40-зависимые сигнальные пути*), либо переводом с конца (*gene expression modulation* – *модуляция экспрессии генов*); конструкции, состоящие из более трёх членов, переводятся путём выявления основного слова и поиска смысловых связей (*UHS-I Speed Grade 3 rating microSD card* – *карта microSD UHS-I, класс скорости 3*).

Анализ показал, что прилагательные в постпозиции по отношению к существительному на русский язык переводятся причастиями, деепричастиями и их оборотами.

При сравнительно-сопоставительном анализе выявлены трансформации, затрагивающие изменения как на лексическом, так и на грамматическом уровне – модуляция, антонимический перевод, метонимическая замена. Помимо основных классических типов преобразований, выделяют дополнительные преобразования, характеризующие специфику научно-технического перевода [Борисова, 2005: 29-44]. Терминологизация заключается в замене английского слова русским, с более узким терминологическим значением (*Store the smartphone adapters in the cover* – *Храните адаптеры для смартфона в футляре*). Приём стилистической нейтрализации стилистически окрашенных лексических средств (*the problem of missing MS heritability* – *проблема «недостающей» наследуемости при РС*) – закавычивание слова “missing”, несущего в себе эмоциональную окраску. Другие учёные предлагают данный приём в качестве «переводческой метки» [Ванягина, 2019].

Заключение. В процессе перевода научных и технических текстов необходимо обращать особое внимание на следующие особенности: *стилистические* – наличие вспомогательных знаковых систем, отсутствие экспрессии, точность и однозначность; *лексические* – специализированная терминология, сокращения, новые слова; *грамматические* – эллиптические конструкции, постпозиция прилагательных, инфинитив в функции определения, атрибутивные группы, абсолютные именительные причастные конструкции. При переводе необходимо учитывать указанные особенности и применять соответствующие переводческие трансформации.

Список литературы

1. Борисова Л. И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. Теория и практика перевода. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2005. 215 с.
2. Ванягина М. Р., Канатаев Д. В. Переводческие трансформации в англо-русском переводе стилистически окрашенной военной лексики // Вестник ВУиТ. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodcheskie-transformatsii-v-anglo-russkom-perevode-stilisticheski-okrashennoy-voennoy-leksiki> (дата обращения: 27.11.2021).
3. Киселев И. С., Кулакова О. Г., Бойко А. Н. Вовлечение эпигенетического механизма метилирования ДНК в развитие рассеянного склероза // Acta Naturae. Т. 13. 2021. № 2. С. 45–57.
4. Мисуно Е. А. Письменный перевод специальных текстов: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 256 с.
5. Руководство пользователя v1.2. DJI Pocket 2. 2020. 17 с.
6. Göpferich S. A Pragmatic Classification of LSP Texts in Science and Technology. Target. 1995. № 7 (2). P. 305–326.
7. Kiselev I. S., Kulakova O. G., Boyko A. N., Favorova O. O. DNA Methylation As an Epigenetic Mechanism in the Development of Multiple Sclerosis (review) // Acta Naturae. Т. 13. 2021. № 2. С. 45–57.
8. User Manual v1.2. DJI Pocket 2. 2020. 17 с.

Евдокимов М. В.
Руководитель: ст. преподаватель Токарева О. В.
Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург

ПЕРЕВОД В НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ: СОСТАВЛЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ГЛОССАРИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРПУСНОГО ПОДХОДА

Цель исследования – составить тематический глоссарий актуальной лексики нефтегазовой отрасли на материале корпусных данных. Это вызвано неослабевающей значимостью данной отрасли как для отечественной, так и для мировой экономики. Корпусные методы исследования позволяют выявить тенденции развития языка специальной коммуникации, что представляет особую значимость для подготовки специалистов в соответствующих сферах. Научная новизна исследования заключается в применении корпусных методов к разнообразным материалам для анализа английского языка в нефтегазовой сфере в широком контексте. В результате проведенного исследования выделены тематические группы лексических единиц, характеризующихся частотностью употребления в проанализированных источниках. Составленные на их основе глоссарии отображают современное состояние нефтегазовой отрасли и могут использоваться в качестве учебного материала для подготовки переводчиков, работающих с парой языков «английский – русский».

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, нефтегазовая отрасль, терминология, корпус, частотная лексика.

Несмотря на предпринимаемые в наши дни усилия по экологизации всех отраслей промышленности и снижению углеродного следа, доля нефти и газа в глобальной структуре потребления и производства первичных энергоресурсов остается очень высокой [Ritchie, Roser, 2020]. В связи с этим роль нефтегазовой промышленности по-прежнему остается весомой, что определяет актуальность изучения лексики, характеризующейся частотностью употребления в данной отрасли.

Цель настоящего исследования – составить глоссарий лексики, отображающей актуальные в настоящее время явления для нефтегазовой отрасли. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) произвести отбор источников для составления языкового корпуса; 2) выделить частотные единицы в сформированном корпусе; 2) распределить выделенные единицы по тематическим группам. Основным методом, используемым в исследовании, является корпусный анализ, реализованный посредством программного обеспечения AntConc.

Теоретическую базу исследования составляют научные исследования, касающиеся изучения английского языка для специальных целей корпусными методами лингвистики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в процессе подготовки учебных материалов для будущих переводчиков и специалистов нефтегазовой отрасли.

На сегодняшний день опубликовано значительное количество глоссариев и словарей по терминологии нефтегазовой отрасли [Коваленко, 2010; Collins COBUILD..., 2013 и др.], при этом в них отсутствуют данные

о частотности применения тех или иных лексических единиц. Вместе с тем подобные данные представляют собой особый интерес для подготовки будущих переводчиков [Левенкова, 2015; Gilmore, Millar, 2018; Fuoli, 2017; Popescu, 2015]. Исследования нефтегазовой терминологии инструментами корпусной лингвистики существуют, однако они обращаются к определенным сегментам отрасли [Ковязина, 2016]. Настоящее исследование призвано проанализировать частотную лексику отрасли в широком контексте.

Для проведения настоящего исследования были составлены три неразмеченных корпуса: 1) аннотаций научных статей; 2) отчетов нефтегазовых компаний за 2020 год; 3) прогнозов развития нефтегазовой отрасли. Критериями включения аннотаций научных статей в корпус послужили их публикация в журналах, лидирующих в мире по признаку цитируемости (*Journal of Petroleum Science and Engineering*, *SPE Journal*, *Petroleum*, *Petroleum Science and Technology*), а также высокая цитируемость за последние три года. В корпус отчетов нефтегазовых компаний вошли годовые отчеты за 2020 год, подготовленные нефтегазовыми компаниями с высокой долей рынка (BP, Chevron, ExxonMobil, Shell). В корпус прогнозов развития нефтегазовой отрасли вошли документы, подготовленные в 2020–2021 гг. такими организациями и компаниями, как Accenture, BP, Deloitte, McKinsey & Company и др. Выбор материала исследования обусловлен глобальным характером нефтегазовой отрасли и значительным ее влиянием на мировую экономику.

Анализ корпусов проводился посредством программного обеспечения AntConc с помощью функций Word List и Clusters/N-Grams. Для составления глоссария и распределения лексических единиц по тематическим группам отбирались наиболее частотные существительные и прилагательные, а также кластеры длиной от двух до четырех единиц, не относящиеся к общеупотребительным или общенаучным.

Анализ корпуса аннотаций позволил разделить частотные единицы на следующие тематические группы: 1) общие термины нефтегазовой отрасли; 2) буровые операции; 3) экономические показатели; 4) методы увеличения нефтеотдачи; 5) гидроразрыв пласта; 6) добыча из сланцевых пород; 7) улавливание и хранение углерода; 8) использование искусственного интеллекта.

Посредством анализа корпуса отчетов нефтегазовых компаний были выявлены следующие тематические группы: 1) общие термины нефтегазовой отрасли; 2) экономика и управление; 3) экология.

Анализ корпуса прогнозов развития нефтегазовой отрасли позволил выделить следующие тематические группы лексических единиц: 1) общие термины нефтегазовой отрасли; 2) экономика и экономические прогнозы; 3) энергетический сектор; 4) экология; 5) политика; 6) глобальные тенденции.

Следует подчеркнуть, что распределение выделенных в результате корпусного анализа частотных лексических единиц по тематическим группам носит в некоторой степени условный характер, поскольку отдельные единицы нельзя однозначно отнести к той или иной группе.

Проведенное исследование позволило получить ряд выводов об актуальной лексике английского языка в нефтегазовой отрасли. В зависимости от типа анализируемого материала, группы лексики охватывают различные по широте спектра темы. Наравне с отраслевой тематикой ключевыми являются экологическая и экономическая тематика. Данные выводы могут улучшить подготовку учебных пособий для переводчиков, работающих с парой языков «английский-русский» в нефтегазовой отрасли, за счет расширения охватываемых ими тем. Перспективы дальнейшего исследования видятся в анализе частотной лексики в нефтегазовой отрасли в диахроническом аспекте, а также на материале технической документации.

Список литературы

1. Коваленко Е. Г. Новый большой англо-русский словарь по нефти и газу: в 2 т.: около 250000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений / Газпром ВНИИГАЗ; под ред. А. И. Гриценко и Н. В. Морозова. М.: Живой язык, 2010.
2. Ковязина М. А. Извлечение ключевых терминов на базе корпуса текстов о разработке нефтяных и газовых месторождений // Вестн. Тюменского гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 3.
3. Левенкова А. Ю. Формирование глоссария терминологических словосочетаний в области солнечной энергетики // Высш. образование сегодня. 2015. № 10.
4. Collins COBUILD Key Words for the Oil & Gas Industry. London: HarperCollins Publishers, 2013.
5. Fuoli M. Building a Trustworthy Corporate Identity: A Corpus-Based Analysis of Stance in Annual and Corporate Social Responsibility Reports // Applied Linguistics. 2018. Vol. 39. Issue 6.
6. Gilmore A., Millar N. The Language of Civil Engineering Research Articles: A Corpus-Based Approach // English for Specific Purposes. 2018. Vol. 51.
7. Popescu M. F. et al. The Energy Issues: A Corpus-Based Analysis // Romanian Economic Journal. 2015. Vol. 18. № 56.
8. Ritchie H., Roser M. Energy. 2020. URL: <https://ourworldindata.org/energy>

Жукова К. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Гейко Н. Р.
*Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Казахстан*

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В статье анализируются особенности перевода английского экономического новостного текста на русский язык, в частности использование грамматических переводческих трансформаций при осуществлении межъязыковых преобразований с целью наиболее точной передачи оригинала. Даны определения понятиям «перевод», «специальный экономический перевод» и «переводческие трансформации». В рамках исследования рассмотрено практическое применение грамматических трансформаций на материалах сайта ИноСМИ, а также выявлены и охарактеризованы основные грамматические трансформации, используемые в экономическом переводе.

Ключевые слова: переводческие трансформации, грамматические трансформации, перевод, специальный перевод, экономический перевод.

Актуальность исследуемой проблемы. Английский язык в современном мире играет роль языка международного общения. Именно на английском языке публикуется большинство экономических новостей, ведутся торговые и финансовые операции, проводятся конференции и форумы. Поскольку все больше людей стремятся быть экономически и финансово грамотными, растет и потребность в освещении изменений мировой экономики, финансовых и коммерческих процессов. Обеспечить доступность актуальной экономической информации для русскоязычного населения помогает экономический перевод. Такой перевод должен избегать всевозможных неточностей, корректно передавать слова, фразы и предложения оригинала, его стиль, содержание общий посыл и конкретные детали.

Таким образом, актуальность темы исследования заключается в том, что, являясь одним из наиболее востребованных типов специального перевода, экономический перевод требует разработки определенного алгоритма, позволяющего наиболее эффективно передавать его специфику при переводе на русский язык.

Материал и методика исследования. В рамках нашей работы рассматриваются новостные экономические тексты публицистического жанра на материалах сайта ИноСМИ за декабрь 2021 и январь 2022 г. При работе с материалами исследования были использованы методы описания, анализа и синтеза, а также проведен сравнительно-сопоставительный анализ оригиналов и переводов.

Результаты исследования. Перевод – это сложное, многостороннее и комплексное явление, заключающееся главным образом в трансформации текста одного языка на другой [Бархударов, 2008: 6]; передаче смыслового содержания сообщения на языке оригинала и его стилистических особенностей, средствами языка перевода. Подход к переводу различных текстов может различаться, как и предъявляемые к нему требования. Следовательно, по принадлежности переводимого материала определенному жанру или тематике выделяют типы специального перевода [Никитина, 2017:12].

Экономический перевод – это один из видов специального перевода, объектом которого являются различные материалы экономической направленности.

Выделение специального экономического перевода как отдельной категории связано с разработкой теории и практических рекомендаций, раскрывающих специфику передачи текстов экономической тематики на русский язык, на грамматическом, лексическом, семантическом и стилистическом уровне.

Грамматическая система английского экономического текста отличается рядом особенностей, связанных в первую очередь с такими характеристиками, присущими текстам рассматриваемой тематики, как структурированность, четкость изложения, компактность материала и общее стремление к передаче наиболее полного объема информации как можно меньшим количеством знаков. Таким образом, большая информативность и одновременно относительная краткость изложения определя-

ют частое использование определенных грамматических конструкций, таких как, например, инфинитив, пассивный залог, номинативы, атрибутивные сочетания, эллиптические конструкции, придаточные предложения, частое использование настоящего времени и т.д.

Для создания адекватного и качественного перевода необходимы переводческие трансформации – «преобразования, с помощью которых осуществляется переход от единиц текста ИЯ к единицам текста ПЯ» [Надеждина, 2015: 3]. Исследователями выделяются три основных группы переводческих трансформаций: грамматические, лексические и комплексные. Рассмотрим более подробно наиболее часто встречающиеся грамматические трансформации.

Часто при переводе экономического текста применяется *прием грамматической замены*. Это преобразование грамматической единицы оригинального текста в единицу языка перевода с другим грамматическим значением.

Во-первых, встречаются грамматические замены формы слова. Например, предложение «*2022 brings a vast improve menton this front*», построенное в настоящем простом времени, на русский язык передается в будущем времени: «*2022 год принесёт большие улучшения на этом фронте*», в связи с контекстом повествования. А во фразе «*Embargoes, sanctions' big brother*» при переводе заменяется грамматическая форма, выражающая число существительного: «*Эмбарго – старшие братья санкций*».

Второй вид распространенных грамматических замен – это замена части речи. К примеру, прилагательное в процессе перевода может быть заменено глаголом: «*Sanctions ...are very popular*» – «*Санкции пользуются большой популярностью*». А в следующем примере: «*Sanction this. Sanction that*», глагол «*tosanction*» был при переводе заменен существительным, так как подобное употребление наиболее привычно для русского языка: «*Санкции против этих. Санкции против тех*», одновременно произошла трансформация замены единственного числа на множественное число, а также добавление предлога «против».

Третий, самый типичный пример грамматической замены – это замена члена предложения. Например, часто перестраивается пассивная конструкция оригинала: «*President Jefferson's embargo was intended to punish France*» – «*Вводя эмбарго, президент Джефферсон намеревался наказать Францию*».

Используется также *нулевой перевод* – отказ от грамматической единицы ввиду ее избыточности в русском языке. Зачастую это глагол «*tobe*»: «*Another major issueis (опущение) global poverty*» – «*Ещё одна большая проблема – уровень бедности в мире*».

Кроме того, встречается *прием синтаксического уподобления* – т.е. дословный перевод, когда грамматическая структура оригинала передается при переводе аналогичной структурой русского языка: «*so many big question marks looming over so many key economic issues*» – «*так много больших вопросительных знаков, нависающих над столь большим количеством ключевых экономических проблем*».

И наконец, переводчики прибегают:
к *перестановке*: «...it was clear even before the pandemic...» – «...даже до пандемии было ясно...»;
к *членению предложений*: «...bringing the total increase to 425 basis points, warning more hikes may be needed...» – «...общегодовой рост составил 425 базисных пунктов. Кроме того, ...»;
и *объединению предложений*: «Demand for oil is 12 percent higher... Gas demand is 30 percent higher» – «...спрос на нефть и газ увеличился на 12 и 30 процентов, соответственно».

Заключение. Результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют сделать вывод о том, что необходимость использования грамматических трансформаций при переводе экономических текстов с английского на русский, в первую очередь продиктована разницей между привычными для употребления грамматическими структурами в русском и английском языке. Наиболее часто переводчики прибегают к приему грамматической замены – на уровне словоформы, части речи и предложения.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
3. Надеждина Н.Г. Переводческие трансформации и приемы перевода: методические указания к практическому курсу. Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. 28 с.
4. Никитина И.Н. Economic translation: учеб. пособие по экон. переводу. Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2017. 192 с.

Исаева Я. А.

Научный руководитель: доктор филол. наук, доцент Шелестюк Е. В.
*Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ: ТРАНСФОРМАЦИИ НА ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ

В данной статье исследуется применение переводческих трансформаций на грамматическом уровне при переводе газетно-публицистических текстов с английского языка на русский. В связи с обилием зарубежных новостных сайтов возрастает роль перевода иностранных источников, поскольку речь идет о новостях, которые могут затронуть такие сферы деятельности, как политика, наука, культура, экономика, общественность. Перевод должен быть точным, без отклонений от первоначальной идеи и в то же время понятным и уместным с точки зрения стиля. Применение трансформаций является важным навыком при переводе, так как оно обусловлено различием в структуре языков и используется с целью сохранения и полной передачи значения текста.

Ключевые слова: переводческие трансформации, перевод, СМИ, публицистический стиль, газетно-публицистические тексты.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследования в области перевода газетно-публицистических текстов направлены на достижение

адекватности. Применение грамматических трансформаций способствует достижению адекватных переводов, так как неправильный и некачественный перевод может привести к серьезным и необратимым последствиям. Поэтому переводческая деятельность в данном направлении всегда будет актуальной.

Материал исследования. Материалом исследования послужили статьи из газеты «The New York Times».

Методика исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы: изучение научно-методической литературы, анализ публицистической литературы, сравнительно-сопоставительный метод.

Результаты исследования

Каждый функциональный стиль имеет факторы, которые непосредственно влияют на перевод. В процессе перевода необходимо учитывать культурные особенности, а также специфику авторского стиля написания текста и временные традиции, так как здесь не просто совершается замена языка, а создается новый эквивалентный ему текст [Зражевская, 1986: 152].

Источники перевода публицистического стиля включают в себя статьи и новости. Следует отметить, что перевод публицистических текстов нацелен в первую очередь на передачу информации. Переводчику необходимо учитывать все культурные и лингвистические факторы языка оригинала и особенности грамматического строя языка перевода, так как некоторые моменты подвергаются не только переводу, но и редактированию. Для этого явления западные лингвисты ввели термин «transediting» (трансэдитинг), что означает редактирующий перевод.

Карен Штеттинг утверждает, что трансэдитинг – это новый термин, обозначающий промежуточный процесс, лежащий между редактированием и переводом. Она также утверждает, что при переводе всегда присутствует редакторская работа [Stetting Karen, 1989: 371]. Например, преобразование миль в километры, где переводчику необходимо добавить поясняющий комментарий, а также опустить неуместную информацию в рамках культуры переводящего языка. Данная адаптация необходима в целях актуализации текста и внесения в него ясностей [Stetting Karen, 1989: 371].

При «трансэдитинге» используются следующие методы:

- сокращение текста – опущение нерелевантной информации;
- добавление – внесение описательного текста в целях пояснения;
- замена – преобразование грамматической единицы оригинала в единицу ПЯ с другим грамматическим значением.

Пример 1

Оригинал: 2022 brings a vast improve menton this front [Bloomerg 2022].

Перевод: 2022 год принесёт большие улучшения на этом фронте.

В связи с контекстом повествования, построенное предложение в настоящем простом времени передается будущим на русский язык.

Пример 2

Оригинал: President Jefferson's embargo was intended to punish France [The Economist 2022].

Перевод: Вводя эмбарго, президент Джефферсон намеревался наказать Францию.

В данном примере переводчик решил пересмотреть пассивную конструкцию.

Пример 3

Оригинал: An attempted overthrow in Peru [The Economist 2022].

Перевод: Попытка совершить переворот в Перу.

Отсутствие в русском языке пассивного причастия глагола *пытаться* вызвало замену причастия «attempted» на существительное *попытка*, так как словосочетание *попытка переворота* не соответствует нормам русского языка. Поэтому переводчик решил прибегнуть к добавлению дополнительного слова *совершить*.

Заключение. Результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют сделать вывод о том, что необходимость использования грамматических трансформаций при переводе газетно-публицистических текстов с английского на русский в первую очередь продиктована разницей между привычными для употребления грамматическими структурами в русском и английском языках. Наиболее часто переводчики прибегают к приему грамматической замены – на уровне словоформы, части речи и предложения.

Список литературы

1. Зражевская Т.А., Гуськова Т.И. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1986. 239 с.
2. Stetting Karen (1989). Transediting. Proceedings from the Fourth Nordic Conference for English Studies. Copenhagen: University of Copenhagen [Текст], 371–382.
3. Bloomberg [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-12-23/putin-praises-bank-of-russia-for-averting-turkish-style-crisis?srnd=premium-europe> (дата обращения: 06.02.2022).
4. The economist [Электронный ресурс]. URL: <https://www.economist.com/leaders/2022/01/15/welcome-to-the-era-of-the-bossy-state> (дата обращения: 06.02.2022).
5. Welcome to the era of the bossy state. [Электронный ресурс] // The Economist. – URL: <https://www.economist.com/leaders/2022/01/15/welcome-to-the-era-of-the-bossy-state> (дата обращения: 09.02.2022).

Исмаилова Э. Ф.

Руководитель: ст. преподаватель Баскакова И. Н.
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

АНГЛИЙСКИЕ ТЕРМИНЫ РОДСТВА В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

В статье исследуются способы перевода английских терминов родства на русский язык. Термины родства в языках семантически различны, из-за чего перевод некоторых терминов родства является затруднительным, также наблюдается диспропорция в количестве родственной лексики в английском и русском языках, в

связи с чем возникает заинтересованность в рассмотрении данной лексики в аспекте перевода. В результате проведенного исследования были выявлены наиболее частотные трансформации, а также сходства и различия родственной лексики в рассматриваемых языках.

Ключевые слова: перевод, термины родства, переводческие трансформации, английские сказки, королевская семья Англии.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в нем анализируются традиционные варианты перевода терминов родства, а также случаев, при которых необходимы переводческие трансформации.

Методами исследования являются семантический, сравнительный и контекстный анализ.

Методы и способы перевода в статье связаны воедино и представляют собой целенаправленную систему взаимосвязанных приемов, учитывающих вид перевода и закономерно существующие способы перевода.

Родство – это связь между людьми, которая основана на происхождении одного человека от другого, или разных людей от общего предка, а также на брачных отношениях.

Признанные ученые А. Кребер и Р.Г. Лоуи используют нижеуказанную классификацию для родственной лексики:

1) поколение; 2) пол; 3) кровное родство или свойство; 4) коллатеральность или линейность; 5) полярность.

В английском и русском языке есть группа терминов родства, большинство из которых имеет точное лексическое соответствие в языке перевода по причине универсальности терминов. Однако некоторая часть родственной лексики одного языка не имеет эквивалента в другом в связи с определенными культурологическими и историческими расхождениями, т. е. безэквивалентна.

А.О. Иванов под данным понятием подразумевает отсутствие у лексических единиц исходного языка эквивалентов в словарном составе переводящего языка [Иванов, 2006: 70].

Для перевода безэквивалентной лексики требуются переводческие трансформации – «прием логического мышления, с помощью которого раскрывается значение иноязычного слова в контексте и ему находится русское соответствие, не совпадающее со словарным» [Рецкер, 2007: 38].

Я.И. Рецкер выделял семь типов переводческих трансформаций: 1) дифференциация значения; 2) конкретизация, которая всегда сопровождается дифференциацией; 3) генерализация; 4) смысловое развитие; 5) антонимический перевод; 6) прием целостного преобразования; 7) переводческая компенсация.

Как в английском, так и в русском языке существует определенное количество употребляемых терминов родства и сформировано два пласта лексики: старые устоявшиеся термины родства, а также лексемы при обращении к родственнику.

Например, grandfather, granddad, granddaddy, grandpa – дед, дедулька, дедуся, деда, дедулечка, дедуля:

(1) Prince George of Cambridge... is third in the line of succession to the British throne, behind his grandfather Prince Charles.	Принц Джордж Александр Луи Кембриджский... с момента своего появления на свет занял третье место в очереди на британский престол – после своего дедушки принца Чарльза...
--	---

В этом примере переводчик прибегает к лексическому эквиваленту термина кровного родства с уменьшительно-ласкательным суффиксом – ушк-, характерным в русском языке для таких слов, как дедушка, бабушка.

Daughter – дочь, дочка, доченька, дочурка:

(2) ... on your daughter's bonnet...	...на вашу дочку капор...
--------------------------------------	---------------------------

В данном примере для перевода термина родства используется «дочка» в уменьшительно-ласкательной форме, характерной для русских сказок по причине стереотипа, позволяющего переводчикам придерживаться определённых норм при переводе терминов родства в сказках.

Некоторые же термины родства по браку в английском языке расщепляются на несколько в русском и переводятся в зависимости от контекста, в таком случае используется конкретизация. Например, father-in-law, означающий как тестя, так и свекра в русском, или же mother-in-law в значении теща и свекровь, brother-in-law для обозначения шурина и деверя, а также sister-in-law – свояченица, золовка:

(5) Michael Francis Middleton is... the father-in-law of Prince William, Duke of Cambridge...	Майкл Фрэнсис Миддлтон... тесть принца Уильяма, герцога Кембриджского...
(6) Camilla... father-in-law Prince Philip...	Герцогиня Камилла... по примеру... свекра, принца Филиппа.

В заключение можно отметить, что для публицистического стиля нормой перевода терминов родства с английского языка на русский является употребление лексических эквивалентов. В то время как для сказок – употребление терминов в уменьшительно-ласкательной форме, по причине устоявшихся традиций перевода сказок.

Для перевода терминов родства используются такие переводческие трансформации, как дифференциация значения, конкретизация, генерализация и т.д. На материале английских сказок и газетных публикаций о королевской семье Англии наиболее частотной трансформацией является конкретизация, большая же часть терминов переводится с помощью абсолютного лексического соответствия.

Термины родственных связей являются одним из самых древних пластов лексики. Подробно проанализировав лексические единицы, дается возможность сделать выводы об лингвокультурологических и этнических особенностях языков. Кроме того, благодаря сопоставлению терминов, можно выявить определенные признаки, а также схожести и различия родственной лексики в том или ином языке, так как английский и русский восходят к одному языку – праиндоевропейскому.

Список литературы

1. Kroeber, Alfred L. Classificatory systems of relationship. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. 1909.
2. Robert H. Lowie, Ph.D. Associate Curator, Anthropology, American Museum of Natural History of Author of "Culture and Ethnology" Boni and Liveright New York 1920.
3. Моисеев А.И. Типы толкования терминов родства в словарях современного русского языка // Лексикографический сб. Вып. 5. 1962.
4. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 192 с.
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 2007. 240 с.
6. Статьи British Royal Family <https://www.bbc.com/news/uk-23272491> Британская королевская семья. URL: <https://www.bbc.com/russian>
7. The Lazy Beauty and Her Aunts. URL: <https://www.sacred-texts.com/neu/yeats/fip/fip72.htm>
8. Ленивая красавица и её тётушки. URL: <https://skazkibasni.com/archives/7060>

Карташова Е. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Беклемешева Н. Н.
Московский городской педагогический университет, Москва

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СОЮЗОМ WHEN

В статье речь идет об особенностях перевода английских сложноподчиненных предложений (СПП) на русский язык, а именно передаче имплицитных значений, которые создаются в сложном предложении при помощи подчинительных союзов. Рассматриваются способы перевода английских СПП, соединяемых союзом *when*. Союз *when* носит полисемантический характер и может служить для оформления различных типов подчинения (придаточных предложений времени, условия, причины и др.). Анализ перевода выполняется с точки зрения актуального членения (АЧ), синтаксической структуры оригинала и отношений между частями предложения.

Ключевые слова: сложноподчиненное предложение, полисемантический подчинительный союз, имплицитные значения, подчинение, сочинение, переводческие трансформации.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена частотностью ошибок синтаксического характера, которые допускаются при переводе с английского языка на русский из-за искажения характера связи между частями СПП. Так, например, союз *when* употребляется в английском придаточном предложении времени, а также может соединять главную часть СПП с придаточным условия, причины и уступки, что свидетельствует о полисемантическом характере данного союза, а также предположительно о большем арсенале его возможных семантических значений [Вальваков, 2011; Стойкович, 2015].

Материалом исследования послужили английские СПП с союзом *when*, отобранные из англоязычных новостных статей на сайте *ИноСМИ* и их переводы.

Методика исследования определялась целью исследования. Каждое предложение из эмпирического корпуса было проанализировано для выявления характера связи между его частями, их коммуникативной значимости, дополнительных (имплицитных) значений в рамках контекста. Далее результаты анализа сравнивались с вариантом перевода

ИноСМИ. На следующем этапе предлагались варианты переводческих трансформаций, позволяющих сохранить АЧ оригинала и передать выявленные отношения между его частями.

Рассмотрим полученные **результаты** на примере следующего предложения, ср.: *The Biden administration this week made a public show of solidarity with Ukraine when Secretary of State Antony Blinken hosted Ukrainian Foreign Minister Dmytro Kuleba in Washington* (СПП с придаточным предложением времени) – *На этой неделе администрация Байдена публично продемонстрировала солидарность с Украиной, когда госсекретарь США Энтони Блинкен (Antony Blinken) провел в Вашингтоне встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой* (СПП с придаточным предложением времени) [*ИноСМИ*].

Как представляется, коммуникативный акцент в английском предложении сделан на первой части – *демонстрация солидарности стран*. В переведенном предложении оба события расположены на временной оси в одной точке – действия происходят одновременно. Однако при этом контекстуальный анализ показывает, что события в придаточной части являются частным проявлением (уточнением) событий главной части, т.е. наблюдается динамика / нарастание значимости событий: (1) *Встреча министров стала проявлением* (2) *солидарности стран*. Таким образом, при переводе АЧ оригинала не сохранено. Проведем анализ возможных способов перевода:

1) **Сохранение конструкции – «нулевая» трансформация** (вариант перевода *ИноСМИ*, см. выше). **Причинно-следственные связи между событиями** утеряны, для их передачи необходимо выполнить **транспозицию**, т.е. перегруппировку формальных компонентов, ср.: *На этой неделе, когда госсекретарь США Энтони Блинкен провел в Вашингтоне встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой, администрация Байдена публично продемонстрировала солидарность с Украиной.*

2) **Смена типа связи с подчинения на сочинение** возможна по причине одновременности событий в придаточной и главной частях. Для выделения ремы, а также уточняющего характера возможно использование наречия *тем самым* в роли союза, ср.: *На этой неделе госсекретарь США Энтони Блинкен провел в Вашингтоне встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой, так администрация Байдена публично продемонстрировала солидарность с Украиной.*

3) Также возможна операция **членения**, ср.: *На этой неделе администрация Байдена публично продемонстрировала солидарность с Украиной. В Вашингтоне госсекретарь США Энтони Блинкен провел встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой.* Отношения между денотативными ситуациями носят преимущественно перечислительный характер. Для акцентирования причинно-следственной связи между ними возможно использование наречия *тем самым*, а также смены последовательности предложений, ср.: *На этой неделе в Вашингтоне госсекретарь США Энтони Блинкен провел встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой.*

Тем самым администрация Байдена публично продемонстрировала солидарность с Украиной.

4) **Трансформация СПП в простое предложение:** *На этой неделе в Вашингтоне на встрече госсекретаря США Энтони Блинкена и украинского министра иностранных дел Дмитрия Кулебы администрация Байдена публично продемонстрировала солидарность с Украиной.* Трансформация возможна по следующим причинам: 1 – союз *when* указывает на одновременность действий, 2 – обстоятельства места (*in Washington*) и времени (*this week*) относятся к обеим частям сложного предложения.

5) **Трансформация придаточной части в деепричастный оборот,** ср.: *Организовав на этой неделе в Вашингтоне встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой, госсекретарь США Энтони Блинкен публично продемонстрировал солидарность администрации Байдена с Украиной.* Трансформация возможна по следующим причинам: 1 – несмотря на то что действия являются одновременными, наблюдается нарастание коммуникативной динамики к концу высказывания, поэтому тематическую часть можно вынести в деепричастие в начале предложения; 2 – субъекты в придаточной и главной части находятся в метонимических отношениях: высокопоставленный член правительства – орган США (*Biden administration – Secretary of State*), т.е. в целом они могут быть взаимозаменяемыми. Также возможна **трансформация главной части в деепричастный оборот,** ср.: *На этой неделе госсекретарь США Энтони Блинкен провел в Вашингтоне встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой, публично продемонстрировав солидарность с Украиной.* В русском языке деепричастный оборот в предложении может быть носителем как тематической, так и рематической информации.

6) **Смена типа придаточной части,** ср.: *На этой неделе госсекретарь США Энтони Блинкен провел в Вашингтоне встречу с украинским министром иностранных дел Дмитрием Кулебой, где администрация Байдена публично продемонстрировала солидарность с Украиной* (СПП с придаточным предложением места). Трансформация возможна по причине: 1 – наличия обстоятельства места, относящегося к обеим частям сложного предложения; 2 – одновременности событий на оси времени (солидарность была проявлена на встрече).

В ходе проведенного анализа было сделаны следующие **выводы:** во-первых, для передачи коммуникативного фокуса предложения необходимо учитывать тема-рематическую структуру оригинала, что представляет особую трудность в рамках СПП. Сложное предложение содержит две или несколько предикативных единиц, что увеличивает количество рематических компонентов СПП. Во-вторых, СПП с союзом *when* может передавать самые разнообразные отношения между частями СПП, указывая на причину, следствие, место, время событий. Таким образом, при переводе СПП резко повышается значимость предпереводческого анализа, направленного на выявление скрытых значений – характера связи между ситуациями, описанными в сложном предложе-

нии. В-третьих, выбор эквивалентной структуры не ограничивается какой-либо конкретной переводческой трансформацией, но зависит от анализа контекста (расположение ситуаций на временной оси, наличие метонимических связей между субъектами главной и придаточной части, общих обстоятельственных компонентов и др.).

Список литературы

1. Вальваков Р.В. Особенности перевода английских обстоятельственных сложноподчиненных предложений с синкретической семантикой на русский язык 2011 // Известия НАН КР. 2011. № 1. С. 128–131.
2. ИноСМИ: [сайт]. URL: <https://inosmi.ru/>
3. Стойкович Г.В. Некоторые особенности перевода английских сложноподчиненных предложений на русский язык // Поволжский пед. вестн. 2015. № 2 (7). С. 57–61.

Корнилова А. Д., Смакова А. Л.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Сафина З. М.
Башкирский государственный университет, г. Уфа*

АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В данной статье проводится анализ лексического разнообразия художественных текстов и их переводов при помощи статистических методов и автоматических программ Mystem и AntConc. **Актуальность** работы обусловлена возрастающей частотой применения прикладных технологий при исследовании определенных языковых явлений, текстов и их переводов, а также тем, что подобные исследования на материале произведений А.П. Чехова ранее практически не проводились. **Цель** исследования – рассмотрение автоматических и статистических методов исследования корпуса текстов. **Теоретической базой** послужили исследования Л. Гржебичека, Д. Грива, Л.Л. Гонсалвес, Л.Б. Гонсалвес, Д.М. Бузаджи и В.К. Ланчикова. Материалом исследования стали рассказы А.П. Чехова, а также два варианта их перевода на английский язык, выполненные К. Гарнетт и Р. Пивером и Л. Волохонской. Для достижения поставленной цели использовались следующие **методы**: математической обработки данных, аналитический, сравнительный, метод сплошной выборки, структурного анализа.

Ключевые слова: лемматизация, компьютерная лингвистика, Antconс, Mystem.

Машинный перевод, автоматический поиск информации и анализ текстов представляют собой современные методы автоматической обработки текстов, без которых в XXI в. не обходится ни один лингвист. Уже с конца XIX в. для определения автора анонимных текстов использовались методы количественной оценки текстов. Д. Грив предлагает рассмотреть 39 типов текстовых измерений, направленных на количественную оценку авторства текстов посредством одновременного анализа большого объема данных идентичными алгоритмами измерения [Grieve, 2007: 251]. Чехословацкий переводчик и востоковед, доктор наук Л. Гржебичек представил свою концепцию текста, текстовых плоскостей и языковых конструкций. Его исследование главным образом основано на законе Мензерата-Альтмана, устанавливающем взаимосвязь между длиной (или сложностью) языковых конструкций и длиной элементов, из которых состоят соответствующие конструкции [Hřebicek, 1995: 17]. При исследова-

нии лексического разнообразия отобранного корпуса текстов авторы статьи «Буквализм и языковое разнообразие» применяют метод лемматизации и статистические методы [Бузаджи, Ланчиков, 2011: 17].

Для настоящего исследования отобраны 30 рассказов А.П. Чехова и их переводы на английский язык, выполненные К. Гарнетт, Р. Пивером и Л. Волохонской. Первоначальный этап исследования заключается в статистической обработке корпусов текстов оригинала и двух вариантов перевода и составлении частотного списка лемм. Для этого использована функция *Word List* – инструмент программы *AntConc*, применяемый для подсчета и представления всех словоупотреблений, встречающихся в корпусе, в виде упорядоченного списка по убыванию частоты вхождения. *AntConc* – бесплатная, мультиплатформенная программа, разработанная профессором Лоуренсом Энтони и применяемая для статистических исследований текстов. Поскольку *AntConc* лемматизатором не оснащен, а также готовый список лемм на русском языке в открытом доступе отсутствует, перед использованием данной функции все слова русскоязычного корпуса были заранее приведены к начальной форме при помощи *Mystem*, морфологического анализатора для русского языка, и исправлены вручную. Недостаток программы заключается в том, что *Mystem* нередко выдает несколько гипотетических вариантов начальной формы слова, исправить которую можно только ручным способом. Так, например, в случае слова «хотя» *Mystem* предлагает выбрать между «хотя|хотеть». В ходе работы подсчитан процент слов, для которых программа выдавала несколько вариантов исходной формы слова. Он составил около 20% от общего количества слов. Такой показатель говорит о том, что данная программа является малоэффективной для обработки больших массивов текстов, поскольку требует значительных временных затрат для ручной правки. Однако при работе с единичными текстами *Mystem* позволяет достаточно быстро и эффективно обработать необходимую информацию. Значительно искажает результаты исследования тот факт, что в частотный список при лемматизации попадают и служебные слова. Для устранения данной проблемы использовалась функция составления списка стоп-слов в *AntConc*. В *AntConc* можно загрузить как готовый список стоп-слов, так и ввести отдельные слова, таким образом, все ненужные слова будут автоматически удалены из частотного списка. Перед использованием данной функции нами составлен список стоп-слов, в который вошло около тысячи единиц, состоящих из имен собственных, местоимений, числительных, союзов, предлогов, междометий, частиц и вводных слов.

Для составления частотного англоязычного списка нами использован готовый список лемм и всех их словоформ, за основу которого были взяты все слова Британского национального корпуса. Данный список находится в открытом доступе на официальном сайте *AntConc*. Готовый список лемм позволяет возвести все словоформы, встречающиеся в частотном списке, к единой лемме, и таким образом, необходимость в предварительной лемматизации текстов отпадает. Кроме того, нами составлен и использован список английских стоп-слов, аналогичный русскому, в который вошло около четырехсот единиц. Также на данном

этапе подсчитана погрешность результатов, полученных при помощи Antconc и готового списка лемм, которая составила 2,4%. Для этого взяты два рассказа в двух рассматриваемых вариантах перевода и вручную лемматизированы все формы слова, вызывающие затруднения у Antconc. В число таких слов вошли сокращения глагола be ('re, 's) и глагола have ('ve, 's).

Результатом проведенного исследования стал важный показатель – степень лексического разнообразия, т.е. «диапазон и вариативность словарного запаса, который говорящий реализует в тексте» [McCarthy, 2007: 459]. Данный показатель позволяет не только охарактеризовать лексическое богатство текста, но также рассмотреть стиль отдельного автора и определить жанр текста. В основе показателя степени лексического разнообразия лежит соотношение числа уникальных лексических единиц (лемм) и количества их употреблений в тексте (всех словоформ) [Gonçalves, Gonçalves, 2006: 559]. Чем больше получаемый коэффициент, тем выше лексическое разнообразие текста. При сравнении полученных результатов было отмечено, что степень лексического разнообразия в переводах Р. Пивера и Л. Волохонской немного выше, чем в переводах К. Гарнетт. Однако оба варианта незначительно уступают оригиналу по степени лексического разнообразия примерно на 0,06-0,15%. Подобная тенденция наблюдается во всех рассказах и их переводах, исследованных аналогичным образом. Лексическое разнообразие в переводах К. Гарнетт лишь немного ниже, чем у Р. Пивера и Л. Волохонской, и оба варианта перевода несущественно уступают лексическому разнообразию оригинала.

Таким образом, можно отметить, что предпереводческий анализ текстов при помощи статистических и количественных методов исследования позволяет предварительно оценить степень лексического разнообразия оригиналов и переводов. В переводах К. Гарнетт степень лексического разнообразия ниже, чем у переводчиков Р. Пивера и Л. Волохонской. Эти данные могут быть использованы для корректировки переводов, а также для дальнейшего анализа оригинала и переводов с точки зрения методов компьютерной и корпусной лингвистики. Представляет интерес подобный анализ переводов тех же рассказов на другие языки (например, немецкий и французский) с целью сравнительного анализа переводов одного автора на разные языки.

Список литературы

1. Бузаджи Д.М., Ланчиков В.К. Буквализм и языковое разнообразие. Об использовании одного метода корпусной лингвистики в переводоведении // Мосты, 2011. С. 12–31.
2. Чехов А.П. Повести и рассказы. Пятигорск: СНЕГ, 2020. 592 с.
3. Chekhov A. Selected Stories translated by Garnett C. London: Digireads Publishing, 2017. 335 p.
4. Chekhov A. Stories of Anton Chekhov translated by Pevear R., Volokhonsky L. London: Digireads Publishing, 2010. 496 p.
5. Gonçalves L.L., Gonçalves L.B. Fractal power law in literary English // Physica A: Statistical Mechanics and its Applications. 2006. Vol. 360, Issue 2. P. 557–575.

6. Grieve J. Quantitative Authorship Attribution: An Evaluation of Techniques // Literary and Linguistic Computing. 2007. Vol. 22, No. 3. P. 251–270.

7. Hrebicek L. Textlevels: language constructs, constituents and the Menzerath-Altmann law. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1995. 162 p.

8. McCarthy P. M. Voc-D: A theoretical and empirical evaluation // Language Testing. 2007. Vol. 24, No. 4. P. 459–488.

Кузьменко М. Е.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Глотова Ж. В.

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДИМОСТИ КОМИЧЕСКИХ И ЖАРГОННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Э.ХЕМИНГУЭЯ «ФИЕСТА. И ВОСХОДИТ СОЛНЦЕ»

В заявленной статье рассматриваются фрагменты перевода из романа Э. Хемингуэя «Фиеста. И восходит солнце», включающие в себя элементы комического и жаргонного. Делается акцент на методах калькирования и контекстуального перевода юмористических и жаргонных элементов с английского языка на русский. Подчеркивается необходимость учитывать при переводе особенности эпохи, когда было написано произведение, и замысел автора при описании характер героев и их эмоциональных состояний.

Ключевые слова: комическое, контекст, перевод, переводимость, калькирование.

Актуальность исследуемой проблемы состоит в использовании многими переводчиками калькирования вместо контекстуального перевода для передачи смысла юмористических и жаргонных элементов с английского на русский язык, что искажает оригинальный стиль автора. Для анализа данной проблемы в статье приведены примеры из романа Эрнеста Хемингуэя «И восходит солнце» («Фиеста») и его перевод, выполненный Верой Максимовной Топер в 1935 г.

Материал и методика исследования. Для исследования темы переводимости комических и жаргонных элементов в художественной литературе был выбран роман Эрнеста Хемингуэя «И восходит солнце». Предпринята попытка рассмотреть перевод комических и жаргонных элементов на основе метода контекстуального перевода.

Результаты исследования. Юмор и комическое в литературе нередко трудны в переводе художественных произведений. Не всегда переводчику удастся подобрать слова так, чтобы они донесли до читателя не только смысл таких элементов, но и вписались в контекст произведения и характер персонажей [5]. В творчестве Э. Хемингуэя эта проблема занимает особое место, так как в речи его героев часто появляются сленговые выражения или двусмысленные фразы. Для перевода таких частей необходимо учитывать настроение эпохи, в которой разворачивается повествование, характер автора и стиль его письма, а также черты персонажей, от которых читатель слышит юмористическую фразу. Проще говоря, переводчику необходимо использовать метод контекстуального перевода.

Одним из наилучших примеров такой работы представляет перевод В. М. Топер романа «Фиеста». Переводчик тонко чувствует персонажей и подбирает им выражения так, что они не теряют своего первоначального характера при переводе. Например, героиня романа Бретт часто использует в своей речи слово «*chap*» [4]. Первое значение по словарю – «*парень*». Однако Вера Максимовна использует слово «*человек*», и получается фраза «*I say, give a chap a brandy and soda*» – «*Дайте человеку выпить*». Такой перевод идеально вписывается в характер взбалмошной Бретт и сохраняет юмористический окрас фразы [1]. При этом то же самое слово «*chap*» героиня произносит, как только входит в бар: «*Hello, you chaps*». Только Топер не переводит это как «*Привет, люди*», что звучало бы странно и не соответствовало характеру героини, а заменяет на «*друзья*». Так, отличающийся перевод одного слова в зависимости от ситуации помогает сохранить переводчику естественность речи Бретт.

Подобным образом Вера Максимовна перевела слово “*wonderful*” в отношении к персонажу Роберту Кону. В эпизоде диалога Джейка с Бретт речь заходит о Роберте и его намерениях поехать вместе с ними в Памплону. И Роберт, и Джейк влюблены в Бретт. Между героями есть напряжение и чувство соперничества. Поэтому, когда Джейк узнает о том, что Кон всё-таки поедет с ними, произнесённое им «*Он бесплодобен*» о Роберте становится иронически окрашенным. Если бы Топер использовала метод калькирования и перевела «*wonderful*» как «*замечательный*», то пропала бы не только ирония, а также понимание отношения Джейка к Роберту. Получилась бы эмоция не раздражения, а радости от того, что Кон также поедет с ними. Так, перевод слова не по первому значению, а в зависимости от контекста не позволяет изменить у читателя понимания ситуации.

Ещё одна примечательная черта перевода Топер это то, как она обходила слово *hell*. Оно имеет значение «*ад*» и часто используется в разговорной речи англоговорящих. Важным аспектом перевода таких выражений является меняющееся значение слова в зависимости от описываемой ситуации. Поэтому переводить буквально «*hell*» как «*ад*» может быть неуместно. Для рассмотрения можно взять две ситуации: как Кон извиняется перед Джейком и как далее Кон описывает своё эмоциональное состояние. В первом случае на извинения Джейк отвечает «*Forgive you hell*», что Топер переводит как «*Ещё бы*» [6]. Такой перевод подчеркивает пренебрежительное отношения Джейка к Роберту и помогает избежать повторения перед дальнейшей фразой Кона. Он описывает свои переживания из-за Бретт: «*I just couldn't stand it about Brett. I've been through hell, Jake. It's been simply hell*». В таком контексте прямое значение слова «*hell*» подходит ситуации и переводится по основному значению «*Это был сущий ад*». Так одно слово в разных контекстах придает ситуациям непохожие эмоциональные окраски.

Заключение. На примере приведенных фрагментов перевода можно сделать вывод, что при переводе элементов текста, содержащих эмоциональную окраску, которая достигается при помощи элементов жаргона и комизма, необходимо использовать все же контекстуальный метод пере-

вода, чтобы сохранить оригинальный смысл текста. По нашему мнению, метод калькирования приведет к искажению исходного текста, и читателю будет недоступен замысел автора, наделяющего своих героев определенным эмоциональным состоянием.

Список литературы

1. Галь Н. Слово живое и мертвое: М.: АСТ, 2021, 291 с.
2. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. URL: https://literary_criticism.academic.ru (дата обращения: 15.03.2022).
3. Хемингуэй Э. Фиеста («Фиеста. И восходит солнце»). М.: АСТ, 2021. 320 с.
4. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionary.cambridge.org>. (дата обращения: 28.02.2022).
5. Krikmann A. Contemporary linguistic theories of humour // Folklore (Estonia). Tartu: FB and Media Group of Estonian Literary Museum, 2006. Вып. 33. С. 27–57.
6. The Oxford Dictionary of Idioms / edited by J. Siefring. – 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2004. 340 с.

Русских П. Д.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Фомина Т. Н.
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА (ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК)

В статье анализируются переводческие трансформации, используемые при переводе фразеологических единиц и имён собственных на испанский язык, на материале рассказов А.П. Чехова. Было выявлено, что при переводе первой группы чаще используется фразеологический перевод («индивидуальный фразеологизм», фразеологический и относительный фразеологический эквиваленты) и нефразеологический перевод (описательный перевод, калькирование). При переводе второй: ономастическое соответствие (транскрибирование, транслитерация, традиционные соответствия), опущение.

Ключевые слова: А. П. Чехов, переводческие трансформации, фразеологические единицы, имена собственные.

Актуальность исследуемой проблемы: имя русского писателя уже в 30-е гг. стали связывать с именем Федерико Гарсиа Лорки, и сейчас многие испанские драматурги и режиссёры кино обращаются к творчеству А.П. Чехова. Испаноговорящие читатели знакомы с произведениями А.П. Чехова, поэтому важно, чтобы тексты перевода производили то же впечатление, что и оригинал.

Материал исследования: 17 рассказов А.П. Чехова периода 1880–1885 гг.

Методы исследования: аналитический, сопоставительный, классификация.

Перевод фразеологических единиц

А.П. Чехов использует фразеологические единицы уже в названиях. Víctor Gallego Ballesterero передает название «Из огня да в полымя» с помощью «индивидуального фразеологизма» (**фразеологический способ перевода**): «De mal en peor» («от плохого к худшему»). В словаре мы

нашли эквивалентные единицы русского названия, например, «Andar de tapera en galpón». A René Portas использует **нефразеологический способ перевода** названия «Язык до Киева доведёт» – «La lengua te lleva hasta Kíev» (*калькирование*). В словаре приводятся эквиваленты: El que boca lleva, a Roma llega или El que tiene lengua a Roma va.

К **фразеологическим способам** перевода относится фразеологический эквивалент в рассказе «В вагоне» (René Portas): А шут его знает какому! - Y el diablo sabe a quién!. Шут его знает – Прост. Экспр. Совсем неизвестно, трудно сказать. El diablo sabe – 1) общ. пёс его (тебя, её, их) знает; 2) вульг. чёрт его знает. И относительный фразеологический эквивалент: «Невидимые миру слезы» (Jesús García Gabaldón): ... в нашем вонючем Червянке, кроме водки да чая с мухами, ни бельмеса не получишь... – ... en nuestra apestosa Cherbiansk, salvo vodka y té con moscas no te dan nada de nada... Ни бельмеса – Прост. Экспрес. Совершенно ничего (не понимать, не знать). Nada de nada – ничегошеньки.

К **нефразеологическим способам** относится *описательный перевод*. Например, «Толстый и тонкий» (Jesús García Gabaldón): ... казалось, что от лица его посыпались искры... – ... parecía que su cara y sus ojos echaban chispas... Искры из глаз посыпались – у кого. Экспрес. Зарябило в глазах от сильной боли в результате удара по голове или лицу. Sus ojos echaban chispas – его глаза «искрились» искрами.

Перевод имён собственных

В группе **топонимов** встречаются наименования реальных и выдуманных объектов. Для перевода первой группы использовалось *ономастическое соответствие*: Сокольники – Sokólniki («На гулянии в Сокольниках» – Luis Abollado Vargas), Саратов – Sarátov («Невидимые миру слезы» – Jesús García Gabaldón), Самара – Samara («Цветы запоздалые» – Fernando Otero Macías), Соловки – Solovki («За яблочки» – Luis Abollado Vargas). При использовании того же способа во второй группе переводчик иногда опускает элементы (*опущение*): Станция «Веселый Трах-Тарах» – la estación Vesiólii Traj; Станция «Спасайся, кто может!» – la estación Spasáisia («В вагоне» – René Portas). В рассказе «В вагоне» станция Халдеево в испанском переводном тексте, потеряв изначальное значение, которое можно трактовать как населенный пункт «ряженных шутов или скоморохов, потешавших народ на улицах, базарах и не стесняющихся непристойных выходок», дословно можно перевести как «нагретый» – Caldeado.

При переводе **периодических изданий** использовались: *транскрибирование*: «Развлечение» – la revista Razvlechenie («Перед свадьбой» – Luis Abollado Vargas); *прямой перевод*: «Развлечения» – Entretenimiento («По-американски» – René Portas) или «Стрекоза» – La libélula («За яблочки» – Luis Abollado Vargas); *комментирующий перевод* (примечание после текста) «Русская газета» – La gaceta rusa (там же).

Перевод **имён героев, не несущих семантической нагрузки**, передаются с помощью *транслитерации*: Егор Сидорыч – Yegor Sidorich («Пережитое» – Luis Abollado Vargas), подпорутчик Зюмбумбунчиков – el alférez Ziumbumbumchikov («Перед свадьбой» – Luis Abollado Vargas). В

некоторых случаях перевод может отличаться, так как в испанском тексте появляется графическое обозначение – знак ` (тильда): Александр Иванович Египетский – Aleksandr Ivánich Yeguípetski («Хирургия» – Víctor Gallego Ballester) и Митя Гусев (Дмитрий Иванович) – Mitia Gusev (Dmitri Ivanich) («Который из трёх?» – Luis Abollado Vargas). При совпадении чтения графически ничего не обозначается, например, Некричихвостов – Nekrichijvostov («Петров день» – Luis Abollado Vargas), Усатов – Usatov, Корсов – Korsov («Исповедь, или Оля, Женя, Зоя» – James y Marian Womack).

Модуляция (смысловое развитие) встречается в рассказе «За яблочки», где героиню Дульцинею называют ласково «дуся». В словаре галлицизмов находим одно из значений слова: «Дорогая, милая, сладкая, обращение ласковое или иронически-ласковое». В испанском переводном тексте используется «paloma», что означает «голубка». В русском языке такое обращение использовалось как ласковое наравне с указанным в упомянутом словаре.

Перевод **«говорящих» имён**, имеющих внутреннюю форму для носителя русского языка, передается *транслитерацией, транскрипцией*. Например, Дуня Пешеморепереходященская – Duna Peshemoreperejadischenskaia («Каникулярные работы институтки Наденьки N» – Luis Abollado Vargas); Дьячок Вонмигласов («внимать гласу») – el sacristan Vonmiglásov («Хирургия» – Víctor Gallego Ballester); Гробовых дел мастер Черепов («череп», символ смерти) – Maestro de oficios sepulcrales Chérierov («Контора объявлений Антоши Ч.» – René Portas); Девица Невиннова («невинная», как ирония) – señorita Nievínnova («Контора объявлений Антоши Ч.» – René Portas).

Адекватность перевода – главная цель, которая достигается умелым использованием переводческих трансформаций. Способы перевода, рассмотренные в статье, не во всех случаях помогли сохранить в испанском тексте экспрессию и легкость, свойственную рассказам А.П. Чехова.

Список литературы

1. Antón Chéjov. Cuentos completos (1880–1885) / edición Paul Viejo: epublibre, 2013. 1192 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непере译имое в переводе. М.: Междунар.отношения, 1980. 342 с.
3. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р. Валент, 2001. 133 с.
4. Ромеро Интригано Д.И., Фуникова С.В. Фразеологический перевод (на материале русского и испанского языков) // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2017. С. 328–331.
5. Академика [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.academic.ru/%D1%8F%D0%8B%D0%BA%20%D0%BE%20%D0%B8%D0%B5%B2%D0%B0%20%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%82ru/es>, свободный (дата обращения: 27.11.21).
6. Академика [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.academic.ru/%D0%98%B7%20%D0%BE%D0%B3%BD%D1%8F%20%D0%B4%D0%B0%20%D0%B2%20%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8B%D0%BC%D1%8F%20%D0%BF%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C/ru/es>, свободный (дата обращения: 27.11.21).

Рыбина А. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Гейко Н. Р.
Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ РЕАЛИЙ

В статье рассматриваются особенности перевода английских реалий на русский язык. Представлены способы перевода реалий при помощи разнообразных переводческих трансформаций. Проанализированы различные приёмы перевода на примерах юридической лексики. Выделяются и описываются характерные особенности английских реалий. Особое внимание уделяется проблемам перевода английских реалий на русский язык. При написании данной статьи используется классификация С. Влахова и С. Флорина.

Ключевые слова: реалия, безэквивалентная лексика, переводческие трансформации, термин, соответствия.

Актуальность исследуемой работы. Перед переводчиком встаёт задача перевода какой-либо лексической единицы, являющейся языковой реалией. Сложности, возникающие в этом случае, определяют необходимость исследования и классифицирования реалий, как и возможных способов перевода. Рассматривались такие приёмы перевода, как транслитерация, транскрипция, создание нового слова (кальки, полукальки), конкретизация.

На сегодняшний день средства массовой информации играют огромную роль в нашей жизни. СМИ влияют на жизнь общества, на культурную и языковую составляющие. Поэтому возникает вопрос, насколько правильно и адекватно нам преподносят какую-либо информацию.

В каждом языке существуют определённые компоненты, которые невозможно просто перевести, так как смысл будет передан неточно. Для более точного понимания необходимо больше узнать о культуре народа. Реалии позволяют ознакомиться непосредственно с культурными традициями.

Само определение «реалия» происходит из латинского языка (*realia* – «определяющий»). Под этим понятием часто определяется какое-либо явление или же предмет, который существовал давно или существует в наше время. Часто понятие «реалия» связывают с определением «жизнь».

На протяжении многих лет учёные пытались дать своё определение понятию «реалия». Например, Г.Д. Томахин пишет, что реалии – «названия присущих только определённым нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.п.» [Томахин, 1988: 5].

Ссылаясь на С. Влахова и С. Флорина, можно сделать заключение, что «реалия» – «это слова и (словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют

точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода» [Влахов, Флорин, 1986: 47].

Итак, рассмотрим реалии как отдельные единицы перевода:

- сокращения (PS, ATM, ASAP);
- слова (sequoia, cowboy);
- словосочетания (system of option);
- предложения (East or West home is best).

Главная особенность любой реалии это её оригинальность. Поэтому в переводе реалий основная проблема – правильное представление их национальной принадлежности.

Основных проблем при переводе реалий с английского на русский всего две: отсутствие в языке перевода аналога реалии и также попытка объяснить истинное значение переводимой реалии.

Перевод реалий состоит в основном из четырёх приёмов:

1. транслитерация или транскрипция;
2. создание нового слова на базе уже имеющихся элементов в языке;
3. уподобляющий перевод;
4. типонимический перевод.

Но при выборе способа перевода необходимо учитывать сам метод передачи реалии автором, чтобы донести до читателя её смысл и коннотативное значение.

Транслитерация – обеспечение средствами ПЯ графического состава слова ИЯ. Пример: Barrister – Барристер (адвокат). Эта реалия как наглядный пример использования такой трансформации как транслитерация.

Транскрипция – представление фонетической фигуры буквами ПЯ. Возьмём для примера слово Bailiff – Бэйлиф (судебный пристав). В данном примере используются транскрипция и описательный перевод.

Также эти методы используют для перевода иноязычных имён собственных, географических названий и т.д.

При переводе на русский язык переводчик использует транслитерацию в тех случаях, когда речь идёт об учреждениях, должностях, названиях понятий быта, чуждых для другого языка.

Можно отметить, что один из плюсов транскрипции – наибольшая лаконичность. Это считается главной особенностью транскрибирования.

Калькирование. Этот способ перевода объясняется тем, что составные части безэквивалентной лексической единицы заменяются их буквальными соответствиями на языке перевода. Этот способ перевода используется не так часто, как транскрипция или транслитерация.

При создании нового слова используется внедрение неологизмов. Внедрение неологизма – наиболее подходящий вариант для сохранения коннотативного содержания, а также для лучшего понимания национальной составляющей реалии. Также сюда можно отнести кальки и полукальки, в первую очередь как создание нового слова или словосочетания.

Калька – это заимствование благодаря дословному переводу. Этот способ перевода помогает сохранить семантику реалии. Но не все кальки

сохраняются как переводческие соответствия, так как не все они удачны. Пример: Bar service – барное обслуживание.

Полукальки – заимствования в тексте формулировок, заключающие в себя компонент начального стиля языка, отчасти из компонентов стиля переводимого языка. Следует отметить, что калька, как и полукалька, «... может получить известное распространение в языке, но остаться при этом «экзотизмом», ибо соответствующий ей денотат чужероден для данной культуры» [Комиссаров, 1999: 60].

Конкретизация – это приём перевода, при котором переводчик меняет слово на более точное его значение. Пример: «mother-in-law – теща».

Заключение

Следует отметить, что вплоть до наших дней вопрос изучения способов перевода реалий остаётся немаловажным. Переводоведы до сих пор спорят о способах перевода реалий. Проводятся дискуссии, чтобы определить значение слова «реалия». Также спорным являются приёмы перевода реалий, поскольку их много. Поэтому подбирая тот или иной приём, переводчик зачастую полагается на собственное переводческое решение, которое основывается на познаниях и навыке в работе. По результатам данного исследования можно сделать выводы, что при переводе реалий чаще всего используют такие приёмы перевода, как транслитерация или транскрипция, создание нового слова на базе уже имеющихся элементов в языке (калька, полукалька), конкретизация.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: ЛКИ, 2008. 235 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе: моногр. М.: Высш. шк., 1986. 384 с.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
4. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М.: ЧеРо, 1999. 133 с.
5. Томахин Г.Д. Реалии – Американизмы. Пособие по страноведению. М.: Высш. шк., 1988. 239 с.

Сатарина А. В.

Научный руководитель: д-р филол. наук, доцент Шелестюк Е. В.
*Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Казахстан*

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ АНТРОПОНИМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В XX в. произошли значительные изменения в переводческой деятельности, появилось переводоведение, поскольку лингвистические аспекты играют ведущую роль в процессе перевода. Представляется важным отметить, что при переводе сталкиваются разные языки и культуры, эпохи, ценности, традиции. Рассмотрим в этой связи одну проблему перевода: существование имен собственных, прежде всего антропонимов. Антропонимы, являясь единицами языка с национально-культурным компонентом, играют важную роль в языковом и коммуникативном процессе, что в свою очередь определяет интерес лингвистов к их этимологии, семантике и классификации, а также привлечение личных имен для лингвокультурологических исследований. Поэтому дан-

ная статья касается изучения основных способов передачи антропонимов при переводе. Рассматриваются примеры перевода антропонимов из романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», выполненные переводчиками М. Абкиной и В. Чухно.

Ключевые слова: антропоним, транскрипция, транслитерация, калькирование, смешанный перевод.

Изучение проблемы антропонимов при переводе и на сегодняшний день остается актуальным для многих ученых.

Такой повышенный интерес к данному вопросу заключается в том, что практически во всех языках мира антропонимы звучат схоже, и это подводит к такому мнению, что они обладают универсальным характером и не требуют какого-либо особенного подхода при переводе. В результате выявляется много неточностей, ошибок. Иногда все происходит наоборот – точность передачи приводит к возникновению неблагозвучных и не имеющих смысла форм. Такие ошибки возникают в тех случаях, когда автор не знает, каким способом надо перевести антропоним. Одной из задач современной ономастической науки является изучение основных способов передачи имен собственных.

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение проблемы перевода антропонимов – это актуальный вопрос современного переводоведения, обусловленный поиском наиболее подходящих способов перевода антропонимов.

Материалом исследования послужил роман О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», выполненный переводчиками М. Абкиной и В. Чухно.

Методика исследования. В данном исследовании использованы следующие методы: изучения словарей, сопоставительный, описательный.

Результаты исследования. Антропонимы активно исследуются современными лингвистами. Данный термин получил множество определений в словарях и научных трудах [1].

Рассмотрим несколько определений термина «антропоним» в лингвистике:

1) собственные имена людей «индивидуальные и групповые»: личные имена, отчества «патронимы», фамилии, родовые имена, прозвища, клички, псевдонимы, криптонимы «скрываемые имена» [2];

2) единичное имя собственное или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека. В более широком смысле это имя любой персоны: вымышленной или реальной [3].

Во второй половине XX в. «произошел гигантский качественный скачок в изучении собственных имен».

Антропонимика отделилась от ономастики в 60–70-х гг. XX в., но все же проблемы разбираются совокупно. До 60-х гг. XX в. использовался термин «ономастика» вместо «антропонимика» [4].

Классифицируются антропонимы на основании различных характеристик. Самая простая классификация антропонимов строится на элементах: имя, фамилия, отчество, прозвище.

За основу мы взяли классификацию А.В. Суперанской.

Антропонимы можно поделить на следующие категории:

- 1) индивидуальные – они выделяют из коллектива личность;
- 2) групповые – даются коллективам на основе каких-либо признаков.

К индивидуальным антропонимам относятся:

- 1) личное имя, которое даётся человеку при рождении;
- 2) патроним – отчество, данное по отцу, либо же придуманное;
- 3) фамилия – родовое или семейное имя;

4) прозвище – неофициальное имя человека. В отличие от имени, прозвище отражает не желательные, а реальные свойства и качества носителя, происхождение и прочих носителей и фиксирует, таким образом, особый смысл, который имели эти свойства и качества для окружающих;

5) криптоним — это слово или имя, которое тайно используется для обозначения конкретного человека, места, деятельности или вещи; кодовое слово или имя;

6) псевдоним – это знакомая форма имени собственного «человека или места» или любого описательного имени или эпитета, используемого неофициально;

7) антропонимы литературных произведений – или литературная антропонимика.

К групповым антропонимам относятся родовые, семейные и династические имена, денотаты которых – коллективы людей, выделяемые по различным признакам [5].

На сегодняшний день при переводе имен собственных есть традиции и, по словам опытного переводчика И. Бернштейн, «даже имея в своем распоряжении набор правил и резонов, переводчик в конечном счете действует, подчиняясь интуиции, поступает, по русскому выражению, как бог на душу положит» [6].

Существует несколько способов перевода для передачи антропонимов: транскрипция, транслитерация, калькирование, смешанный перевод.

Рассмотрим каждый из них. Приведем примеры перевода антропонимов, выполненные переводчиками М. Абкиной и В. Чухно из романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея».

1. Транскрипция – от латинского «переписывание» – при помощи букв алфавита переводящего языка происходит передача звуков иноязычного слова.

Пример: «Lord Henry Wotton». Переводчик М. Абкина использовала транскрипцию и перевела как «Лорд Генри Уоттон», также переводчик В. Чухно использовал транскрипцию и перевел как «Лорд Генри Уоттон».

2. Транслитерация – побуквенная передача названия.

Пример: «Victor». М. Абина использовала транслитерацию и перевела как «Виктор».

В. Чухно использовал транслитерацию и перевел соответственно - «Виктор».

3. Калькирование – это такой прием перевода, который был основой для заимствований при межкультурной коммуникации, когда транслитерация была неприемлема из-за смысловых или каких-либо других соображений. Калькирование подразумевает перевод по частям, если это слово, то перевод морфем, а если словосочетание, то перевод слова.

Пример: «Silenus». В этом случае оба переводчика перевели способом калькирования – «Силена».

4. Смешанный перевод – если в состав названия входит значимое слово, нередко применяется смешанный перевод, т. е. сочетание транскрипции либо же транслитерации и семантического перевода.

Пример: «Margaret of Valois». Оба переводчика имя перевели способом калькирования, а фамилию – транскрибированием – «Маргарита Валуа».

Заключение. Делая вывод, хотелось бы сказать, что каждый из способов перевода антропонимов имеет свои плюсы и минусы.

И какой способ перевода требуется, переводчик зачастую принимает решение самостоятельно, особенно когда это связано с историко-культурными антропонимами.

Список литературы

1. Бернштейн И. Английские имена в русских переводах // Иностранная литература. 1998. № 4.
2. Вежбицкая А. Личные имена и экспрессивное словообразование: Язык. Культура. Познание. М., 1996. 192 с.
3. Нестерова И. А. Антропонимы: Энциклопедия Нестеровых. URL: <https://odiplom.ru/lab/antroponimy.html> (дата обращения: 06.02.2022).
4. Российский гуманитарный энциклопедический словарь: в 3 т. / гл. ред. П. А. Клубков; рук. проекта С. И. Богданов. М.; СПб.: Владос. 2002.
5. Суперанская А. В. Теоретические проблемы ономастики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1974. 48 с.
6. Смольников С. Н. Актуальная и потенциальная русская антропонимия // Вопросы ономастики. 2005. № 2.

Сеулканова Ф. Е.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Гейко Н. Р.
Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Казахстан*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ДЕФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА

Исследование касается особенностей и специфики перевода английских газетных заголовков на русский язык. Предметом исследования являются переводческие деформации. Рассматриваются особенности функционирования таких деформаций, как деформация эстетической функции, деформация «добавление», деформация «опущение» при переводе с английского языка на русский. Научная новизна работы заключается в исследовании переводческих деформаций на основе сопоставительного изучения соотнесенных заголовков исходного языка и языка перевода, заимствованных из сайта ИноСМИ.

Ключевые слова: перевод, трансформация, газетный заголовок, переводческая деформация, переводческая трансформация, переводческая ошибка.

Довольно длительное время газетный заголовок как лингвистическое явление привлекает большое внимание исследователей. Перевод заглавия, обладающего рядом специфических особенностей, можно считать отдельной переводческой проблемой.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена спецификой переводческих деформаций при переводе английских газетных заголовков на русский язык и растущей ролью заголовков в массово-информационном дискурсе на сегодняшний день.

Материал исследования – названия газетных заголовков из различных иностранных СМИ, таких как Big Express, Fox News, Washington Post, опубликованные в период с 2021 по 2022 г., и их официальный перевод на русский язык, который представлен на сайте ИноСМИ.

Методика исследования: метод случайной выборки с целью отбора материала для исследования; сопоставительного анализа оригиналов и переводов; описательный метод, включающий приемы наблюдения.

Результаты исследования. Сегодня проблема перевода газетных заголовков является одной из самых актуальных, потому что для правильного и эффективного перевода газетных заголовков с английского языка на русский недостаточно знать только теорию перевода и ограничиваться применением переводческих трансформаций. Следовательно, для достижения адекватного перевода газетных заголовков необходимо выделить их переводческие особенности, а также трудности, которые могут возникнуть при переводе на другие реалии.

В процессе перевода возникает множество преобразований, поскольку каждый язык имеет свои особенности, а переводчик, являясь творческой личностью, обладает своим языковым видением мира и языковой избирательностью. Такие преобразования именуются трансформациями. Однако, кроме трансформаций, в процессе перевода зачастую возникают и переводческие деформации.

О.И. Костикова утверждает, что отличия между двумя этими понятиями заключаются в мотивированности преобразований, т.е. трансформацией следует считать преобразование, при котором происходит согласование декодированной критиком концепции перевода с концепцией переводчика [Костикова, 2002: 169].

Исходя из этого определения, очевидно, что процессы трансформации и деформации носят субъективный характер. Достижение конечной цели заставляет переводчика прибегать либо к трансформациям, которые не влекут за собой искажения смысла оригинального текста, либо к деформациям, когда искажается именно смысл исходного текста.

В данном исследовании мы будем рассматривать работу Н.К. Гарбовского, который выделяет три вида переводческих деформаций.

Деформация эстетической функции возникает при несовпадении в исходном и переводящем языках характеристик, отвечающих за передачу образа, скрытых смыслов, культурных особенностей [Гарбовский, 2004: 507]. Примером такой деформации может послужить перевод газетного заголовка: *Weak, checkers-playing Biden faces emboldened chess master Putin* [Fox News] – *Слабый Байден играет в шашки с осмелевшим мастером по шахматам Путиным* [URL: <https://inosmi.ru/politic/20211230/251232404.html>]. Выражение 'checkers-playing' обозначает «играющий в шашки, шашист». Лексические единицы 'checkers-playing (шашист)' и 'chess master' (мастер по шахматам) используются здесь в метафорическом значении, где «под мастером по шахматам» подразумевается влиятельный политический деятель, тонко владеющий и направляющий общественную и политическую борьбу, в то время как под «шашистом» подразумевается более слабый политический

противник. В данном случае более целесообразным был бы вариант перевода «Слабый игрок в шашки Байден схлестнулся с мастером по шахматам Путиным».

Деформация добавлением – деформация, в результате которой в языке перевода появляется информация, отсутствующая в исходном языке, что ведет к видоизменению текста [Гарбовский, 2004: 508]. Переводчик, добавляя какую-то информацию к авторскому тексту, намеренно искажает систему значений исходного текста, деформируя его. Примером такой деформации может послужить перевод газетного заголовка: *High cholesterol: Signs of extremely 'bad' cholesterol at the back of the calves* [The Express] – *Высокий холестерин: симптомы чрезвычайно «плохого» холестерина, которые проявляются в задней части икр* [URL: <https://inosmi.ru/social/20220105/251124466.html>]. Как показывает пример, в тексте перевода появляется выражение «которые проявляются». В данном случае добавление в предложение поясняющих слов вызвано потребностями содержания газетного контекста.

Деформация опущением – деформация, в результате которой переводчик сознательно убирает из переводящего текста элементы, присутствующие в исходном тексте [Гарбовский, 2004: 509]. Примером может служить перевод газетного заголовка: *Political leaders considering nuclear attack on Russia are either 'insane, a sociopath or a sadist'* [Fox News] – *Политики, предлагающие ядерный удар по России, являются «безумцами или садистами»* [URL: <https://inosmi.ru/news/20211209/251089360.html>]. Как показывает пример, в переводном варианте отсутствует слово «социопат». Возможно, причиной опущения послужил тот факт, что в русскоязычной лингвокультуре данная лексическая единица используется не так часто, как в англоязычной.

Заключение. Таким образом, в данной работе были рассмотрены трудности перевода газетных заголовков с английского на русский язык, связанные с выбором переводческих деформаций. Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что переводческие деформации действительно приводят к определенным потерям в переводе. Однако анализ примеров заголовков помогает осознать, что переводчик действительно следовал определенным стратегиям, не теряя при этом смысл контекста.

Список литературы

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учеб. и практикум для вузов [Электронный ресурс]. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 387 с. URL: <https://urait.ru/bcode/450223> (дата обращения: 28.02.2022).
2. Костикова О. И. Трансформации и деформации как категории переводческой критики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 169 с.
3. Express [Electronic resource] // Latest UK and World News, Sport and Comment. URL: <https://www.express.co.uk/life-style/health/1535907/high-cholesterol-signs-symptoms-tendon-pain> (дата обращения: 03.01.2022).
4. Fox News [Electronic resource] // The American Dream. URL: <https://www.foxnews.com/opinion/weak-checkers-playing-biden-faces-putin-emboldened-chess-master-putin-keith-kellogg> (дата обращения: 03.01.2022).

5. Fox News [Electronic resource] // The American Dream. URL: <https://www.foxnews.com/media/tulsi-gabbard-nuclear-attack-russia-ukraine-putin> (дата обращения: 03.01.2022).

6. Washington Post [Electronic resource] // Straight News. Conservative Views. URL: https://www.washingtonpost.com/politics/biden-says-ground-troops-not-on-the-table-but-putin-would-face-severe-economic-sanctions-for-ukraine-invasion/2021/12/08/3b975d46-5843-11ec-9a18-a506cf3aa31d_story.html (дата обращения: 07.01.2022).

Хамзина Н. К.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Гейко Н. Р.
*Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Казахстан*

СМЫСЛОВАЯ И ЖАНРОВАЯ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФИЛЬМОНИМОВ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются особенности применения смысловой и жанровой адаптации как эффективных приемов перевода фильмонимов с английского языка на русский, которые позволяют передать и сохранить прогностические и прагматические смыслы фильмонимов исходного языка, поэтому такому названию легче найти свою зрительскую аудиторию. Приемы смысловой и жанровой адаптации способствуют оптимизации созданных в иноязычной действительности фильмонимов в культуре языка перевода с учетом речевых, когнитивных, ценностных установок массового адресата. Исследование показывает, что, хотя смысловая и жанровая адаптация позволяют «акклиматизировать» фильмоним к сюжетной линии фильма, в некоторых случаях данные приемы приводят к увеличению разницы между смысловой нагрузкой фильмонима исходного языка и фильмонима языка перевода.

Ключевые слова: смысловая адаптация, жанровая адаптация, фильмоним, смысловая нагрузка, зрительская аудитория.

Популярность зарубежных фильмов в русскоязычных странах обуславливает необходимость качественного перевода не только самих кинолент, но и их названий, поскольку именно с фильмонима начинается первое знакомство зрителя с фильмом.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена поиском наиболее подходящих способов перевода фильмонима в условиях лингвокультурных различий, которые бы способствовали выполнению прагматической функции фильмонима, а также сохранению основной идеи фильма.

Материалом исследования послужили названия англоязычных кинофильмов различных жанров, вышедших в прокат в период с 2000 по 2021 г., и их официальный перевод на русский язык, предоставленные на сайте www.kinopoisk.ru.

Методика исследования. В данном исследовании использованы следующие методы: изучения словарных дефиниций, компонентный анализ, описательный, сопоставительный метод.

Результаты исследования. Фильмонимы, называя кинофильм, создаются прежде всего для носителей языка, поэтому в них можно встретить культурные реалии, не имеющие эквивалентные соответствия в языке перевода. В таких случаях переводчик вынужден прибегать к

смысловым и/или жанровым адаптациям для получения заданного коммуникативного эффекта, т.е. должен учитывать восприятие потенциального зрителя, подстраивая его под русскоязычную аудиторию [Антропова, 2008: 117]. В качестве иллюстрации вышесказанного рассмотрим примеры.

The Men Who Stare at Goats – Безумный спецназ (2009). Вариант перевода «Безумный спецназ» звучит благозвучнее, чем вариант «Люди, которые смотрят на козлов». Более того, такое название не имело бы никакого значения для русскоязычного зрителя, поскольку он не знаком с его первоисточником и значением. Первоисточником данного названия служит научно-популярная работа Джона Ронсона “The men who stare at goats” по исследованию концепции военного применения паранормальных явлений [URL: https://www.goodreads.com/book/show/1824.The_Men_Who_Stare_at_Goats] Данное название относится к попыткам военных убить коз или козлов путем пристального взгляда, от которого у них останавливается сердце. В одноименном фильме персонаж Джорджа Клуни играет бывшего члена секретной секты солдат, обученных вооруженными силами США применять против врага множество паранормальных видов оружия. Их легендарное оружие – способность убивать с помощью психокинеза: «посмотрите на козла и заставьте его сердце остановиться». Применение жанровой и смысловой адаптации приводит здесь к значительному увеличению разницы между смысловой нагрузкой оригинала и его перевода. Хотя официальный перевод соответствует сюжету фильма, он приводит к утере экспрессивных особенностей оригинала.

Рассмотрим еще один пример применения смысловой и жанровой адаптации, при которой происходит полная замена названия при переводе.

Body at Brighton Rock – Смертельная тропка (2019). Название “Brighton Rock” может вызвать у русскоязычной аудитории трудности с его восприятием, поскольку необходимо обладать фоновыми знаниями в этой области. Данное название относится к кондитерским изделиям, традиционно продаваемым на британских морских курортах, при этом название курорта написано в центре данного кондитерского изделия и вытянуто по всей его длине (поэтому одно и то же название раскрывается везде, где сломана кондитерская палочка) [URL: https://www.goodreads.com/book/show/48862.Brighton_Rock]. Этот факт используется в фильме как метафора для личности Пинки, которая остается самой собой на протяжении всего фильма. Смысловая адаптация приводит к полной замене названия фильма.

Failure to Launch – Любовь и прочие неприятности (2006). Название представляет сложность для перевода, поскольку оно обозначает психологический термин, называемый «синдром Питера Пена», т.е. невозможность или нежелание взрослого человека «жить по-взрослому», нести ответственность за свои поступки. В фильме главный герой страдает инфантилизмом в переносном смысле, т.е. демонстрирует незрелость своих поступков. В словаре не зафиксировано значение данному выражению, поэтому его можно считать лексической лакуной, представляющей сложность для перевода. В связи с этим переводчик применяет

смысловую и жанровую адаптацию, при этом смысловая нагрузка оригинального названия значительно отличается от его перевода.

Eight Below – Белый плен (2005). Лексическая единица ‘below’ имеет следующие эквиваленты, ср. below – внизу, ниже; ниже нуля. Дословный перевод названия ‘Eight Below’ предполагает «Восемь градусов ниже нуля». Однако данное выражение является игрой слов, поскольку под словом ‘eight’ подразумевается упряжка из восьми ездовых собак, оставленных исследовательской группой, которая вынуждена эвакуироваться из-за надвигающегося шторма. Под словом ‘below’ подразумевается температура ниже нуля. Поскольку действие происходит в Антарктике, где температура воздуха предполагает от 30 градусов ниже нуля, имеется в виду, что собакам приходится столкнуться с очень сильным морозом и снежной бурей. Невозможность сохранить «игру слов» в названии фильма заставляет переводчика применить смысловую адаптацию, при которой происходит полная замена названия, где под «белым пленом» подразумевается снежная буря, в которую попали собаки.

The Pacifier – Лысый нянька (2005). Прямое значение слова ‘pacifier’ – соска, пустышка; успокаивающее средство [Abby Lingvo]. В данном случае слово употребляется метафорически, где в качестве ‘pacifier’ имеется в виду ‘a person that pacifies someone’ (человек, который кого-то успокаивает) [Abby Lingvo]. По сюжету фильма бывший военный, не сумев защитить важного правительственного ученого, узнает, что семья этого человека в опасности. Пытаясь искупить свою вину, он соглашается о них позаботиться, обнаруживая, что забота о детях – его самая сложная миссия, так как у каждого ребенка свои желания и потребности, которые не так просто удовлетворить. Поскольку фильмоним в прямом переводе «пустышка» или «успокаивающее средство» не будет выполнять рекламной и прагматической функции, переводчик применяет смысловую и жанровую адаптацию, в результате которой русскоязычный фильмоним выполняет не только рекламную функцию, но и информативную – по названию понятно, о чем примерно повествует фильм.

Заключение. Таким образом, смысловая и жанровая адаптация используется в тех случаях, когда возникает необходимость встроить фильмонимы исходного языка в культуру языка перевода в условиях лингвокультурных различий. Несмотря на то что смысловая и жанровая адаптация способствует оптимизации названия фильма к его сюжетной линии, в некоторых случаях они не передают ту смысловую нагрузку фильмонима исходного языка, которую в него вложил автор.

Список литературы

1. Антропова А. В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 217 с.
2. КиноПоиск. Все фильмы планеты [Электронный ресурс]. URL: www.kinopoisk.ru (дата обращения: 03.02.2022).
3. Онлайн-словарь Abbyu Lingvo [Электронный ресурс] // Abbyu Lingvo Live. URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru> (дата обращения: 03.02.2022).

4. Goodreads // Book-centric review website. URL: https://www.goodreads.com/book/show/1824.The_Men_Who_Stare_at_Goats (дата обращения: 04.02.2022).

5. Goodreads // Book-centric review website. URL: https://www.goodreads.com/book/show/48862.Brighton_Rock (дата обращения: 04.02.2022).

Юзекаева Ю. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Планкина Р. М.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННОКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье исследуются индивидуально-авторские преобразования фразеологизмов в текстах художественных произведений современников. Отмечается активное использование фразеологических средств в языке современного романа для создания неповторимой языковой игры. Рассмотрены комплексные случаи окказиональных трансформаций фразеологических единиц, основанных на фразеологическом насыщении контекста. Представлены способы образования насыщения контекста при помощи окказионально измененных фразеологических единиц. Выделены наиболее распространенные варианты сочетаемости окказиональных изменений фразеологических единиц и проанализированы связанные с ними семантические изменения фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологическая единица, трансформация фразеологизма, насыщение, окказиональный контекст, языковая игра.

Фразеологические единицы (далее ФЕ) исследуются в разных аспектах, но на современном этапе развития науки одной из самых острых проблем фразеологии является изучение окказиональных изменений ФЕ, что обуславливает актуальность данной работы.

Материал исследования был отобран из русско- и англоязычных произведений художественной литературы современных писателей, опубликованных в период с 1990 г. до наших дней. Методами исследования стали метод сплошной выборки, контекстуального анализа, фразеологического описания и сопоставительный.

Результатом анализа комплексного характера трансформаций, образованных на базе насыщения контекста, стало выявление характера связности элементов окказионального контекста. Фразеологизмы оказывают взаимовлияние как на семантику, так и на выбор структурной окказиональной трансформации. Для образования комплексного случая контекстуальной реализации ФЕ насыщение может сочетаться с расширением, субституцией, вклиниванием, усечением и расширенной метафорой. Наиболее распространенный случай образования комплексного случая контекстуальной реализации в обоих языках – сочетание насыщения с эллипсисом, причем значение усеченной ФЕ раскрывается при помощи второй ФЕ.

На современном этапе развития языкознания отечественными и зарубежными лингвистами отмечается комплексный характер трансформаций ФЕ в контексте. Однако ощущается существенный недостаток системного анализа сочетаемости случаев окказиональных трансформаций ФЕ, образующих определенный окказиональный фразеологический контекст, вследствие чего на первый план выходит систематизация вариантов сочетаемости контекстуального насыщения контекста и других способов трансформации ФЕ, направленных на создание окказионального фразеологического контекста.

Под окказиональным стилистическим преобразованием фразеологических единиц понимаем уникальную стилистически окрашенную актуализацию ФЕ в речи, результатом которой являются значительные изменения формы и значения ФЕ, определяемые контекстом [Кунин 1976: 103]. При окказиональном использовании ФЕ не разлагается, а лишь изменяет свою стилистическую окраску и оттенки значения, подстраиваясь к требованиям дискурсивной ситуации.

Прием использования нескольких ФЕ одновременно приводит к фразеологическому насыщению контекста [Арсентьева Е. Ф. и др., 2009: 158]. Использование с насыщением контекста других видов окказиональных трансформаций приводит к комплексным случаям окказионального изменения фразеологического контекста. Представим некоторые из выделенных нами способов образования трансформаций:

Насыщение контекста и эллипсис

Так как ФЕ появляется в тексте в усеченной форме, читателю необходимо извлечь его из памяти. Именно насыщение контекста помогает четко осознать фразеологическое значение, поскольку вторая ФЕ как часть единого контекста раскрывает значение подразумеваемых элементов. Например, в романе "What a carve up!" Дж. Коу насыщение образуется при помощи ФЕ *'live wire'* – живчик, и усеченного варианта ФЕ *'out of frying pan into the fire'* – из огня да в полымя: "Seems a decent sort of chap." – "Bit a **live wire**, to be honest. We're not quite sure what to make of him. But he's definitely with us on this one." He crumpled the pamphlet slowly. "Well, **into the fire** with this, I suppose," he said, and learned towards the hearth [Сое, 2016: 387] – «Видимо, неплохой парень». – «**Немного горяч**, честно говоря. Не знаем, что у него на уме. Но в этом вопросе он явно на нашей стороне». Он медленно скомкал брошюру. «Итак, **в полымя** вместе с нами, я полагаю», – сказал он.

У Дарьи Донцовой в «Замке храпящей красавицы» характер контекста, а именно негативное отношение к герою, обуславливает субституцию второй ФЕ «*первый парень на деревне*» - на *помойке*, что приводит к появлению дополнительной семы. Усечение второй ФЕ также обусловлено интенцией автора при создании окказионального контекста: «Не смущайся, сейчас кинофестивалей как тараканов развелось. На мой-то взгляд, лучше вообще ничего не получать, чем заявлять: «Я лауреат конкурса в городе Кирдыкс». Круто звучит! В Канны его не позвали, никому он там не нужен, зато в Кирдыксе пригодился. **Первый парень на помойке**. Слышала поговорку: **у кого чего болит, тот о том и ...**» [Донцова, 2011: 153].

Насыщение контекста и расширенная метафора

Развертывание значения ФЕ всегда происходит в непосредственной связи со второй ФЕ, которая и помогает понять значение расширенной метафоры. Например, в романе Дэвида Митчелла “Black Swan Green” ФЕ *‘to cross my heart and hope to die’*– обещать/клясться сочетается с заменой компонента во второй ФЕ *‘to swear on the Bible’*– поклясться на Библии и расширенной метафорой на базе данной ФЕ. Компонент *die* первой ФЕ и *grave* второй ФЕ обуславливают дальнейшее развертывание: “After a drink or five she told Tracy Swinyard to **cross her heart and hope to die**, and told her. Tracy Swinyard told my sister. Kelly told me at breakfast this morning. Made me **swear** not to tell **on our nan’s grave**” [Mitchell 2006:201].– «После пяти бокалов она, **попявшись**, под огромным секретом ей рассказала. Трейси Свиньярд же рассказала своей сестре. Келли, в свою очередь, рассказала мне сегодня за завтраком. Заставила меня **поклясться на Библии**, что не скажу ни слова. **Какие только пустые клятвы на этой Библии не приносились**.

В следующем примере из романа Александра Бушкова «Распутин. Выстрелы из прошлого» расширенная метафора в ФЕ «**закрутить гайки**» в сочетании с насыщением контекста в следующем отрывке используется для усиления экспрессивности всего контекста: «Максимальное ужесточение законов – теперь могли повесить (и вешали) за участие в уличной пьяной драке, не говоря уж о более серьезных преступлениях. Матросов, нагрешивших в загранкомандировках, на родине брали в оборот так, что **небо им с овчинку казалось**. Седоусые полицейские волки учили молодых: – Ты дубинки-то о нарушителя не боись сломать, салага, – новую дадут. – В общем, **гайки закручивали так, что из-под них с хрустом ползла металлическая стружка**» [Бушков, 2007: 402].

В статье были исследованы индивидуально-авторские преобразования фразеологических единиц русского и английского языков в контексте произведений писателей-современников, где контекст рассматривался как лексическое окружение ФЕ, помогающее раскрыть значение фразеологизма. Были рассмотрены комплексные случаи окказиональных трансформаций фразеологических единиц, основанных на фразеологическом насыщении контекста и выделены наиболее распространённые варианты сочетаемости окказиональных изменений фразеологических единиц. Было отмечено, что писатели обеих стран часто прибегают к использованию фразеологических средств для создания оригинального фразеологического портрета персонажа или более яркой обрисовки ситуации.

Список литературы

1. Кунин А.В. О стилистическом контексте во фразеологическом ракурсе: сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. М., 1976. Вып. 103. С. 103–126.
2. Контекстуальное использование фразеологических единиц: колл. моногр. Казань: Хэтер, 2009. 168 с.
3. Сое J. What a carve up! London: Penguin books, 2016. 501 с.
4. Донцова Д. Замок храпящей красавицы. М.: Эксмо, 2011. 352 с.
5. Mitchell D. Black Swan Green. London: Hoddler and Stoughton, 2006. 371 p.
6. Бушков А. Распутин. Выстрелы из прошлого. М.: ОЛИА Медиа Групп, 2007. 576 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Абрамова А. О.

Руководитель: ст. преподаватель Черменина Е. Н.
*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурге*

УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ

В настоящем исследовании речь идет о поликодовых текстах и их роли в обучении английскому языку. Целью данного исследования является выявление дидактического потенциала поликодового текста в обучении английскому языку. Рассматривается понятие поликодового текста, его типы и функции, анализируются поликодовые тексты, представленные в современном учебнике английского языка, и их роль в обучении.

В ходе исследования было выявлено, что вербальные и невербальные компоненты поликодового текста обладают определёнными функциями. Подчеркивается, что не каждый поликодовый текст можно использовать при обучении иностранному языку: текст должен соответствовать общедидактическим принципам.

Ключевые слова: поликодовый текст, вербальный компонент, невербальный компонент, процесс обучения, процесс восприятия, английский язык.

Актуальность исследования состоит в том, что в нём изучаются способы оптимальной подачи информации с помощью вербальных и невербальных компонентов текста, также подтверждается необходимость использования поликодовых текстов в процессе обучения иностранному языку.

Материалом для исследования послужили учебники английского языка линии УМК «Forward» М.В. Вербицкой. В ходе исследования проводился анализ научной литературы, а также применялся метод лингвистического наблюдения и описания, который заключался в выделении конкретных поликодовых текстов и их последовательном описании с точки зрения их структуры и функций.

Поликодовый (или креолизованный) – это текст, информация в котором закодирована с помощью вербальных и невербальных элементов, объединённых в определённую структуру, в которой проявляется взаимосвязь составляющих как в содержательном, так и в формальном аспекте. Такие тексты предлагается рассматривать как «гетерогенные семиотические явления, состоящие из знаков естественного языка, которые реализуются в устной и письменной формах, и из знаков других семиотических систем» [Сенцова, 2018: 23]. В роли невербальных знаков могут выступать рисунки, фотографии, схемы, реальные предметы окружающего мира; также сюда можно отнести мимику и некоторые виды жестов, которые характерны только для устного общения.

Наиболее полно определение поликодового текста раскрывается у Е.Е. Анисимовой. Она утверждает, что поликодовый текст является сложным «текстовым образованием, в котором вербальные и иконические знаки образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функци-

ональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата» [Анисимова, 2003: 15].

Как уже было сказано, поликодовый текст состоит из вербального и невербального (визуального) элементов. Между данными элементами можно выделить два вида отношений: 1) синсемантические или дополнительные и 2) автосемантические или интегративные отношения. Автосемантические отношения обычно характерны для текстов, в которых основная идея заключена в вербальном компоненте. Для синсемантических отношений между двумя элементами поликодового текста характерной является тесная внутритекстовая взаимосвязь [Анисимова, 2003: 61].

Кроме того, Е.Е. Анисимова создала классификацию поликодовых текстов, которую можно считать базовой. В данном случае главным критерием является роль изображения в организации текстов. В соответствии с данной классификацией поликодовые тексты можно разделить на три группы: 1) с нулевой креолизацией (текст является только вербальным); 2) с частичной креолизацией, в котором вербальный компонент относительно автономен; 3) с полной креолизацией, в котором вербальный компонент не может существовать автономно [Анисимова, 2003: 46].

В психолингвистических исследованиях отмечается, что человек воспринимает информацию по разным каналам, с помощью разных органов чувств, и «чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше создается условий для более прочного запечатления образа в памяти» [Зимняя, 1991: 11]. Именно поэтому поликодовые тексты активно используются при обучении иностранному языку. Такие тексты благоприятно влияют на обучающихся и способствуют повышению эффективности процесса мышления и обучения в целом.

Обычно на учебных занятиях поликодовые тексты выступают в роли средств зрительной, слуховой или зрительно-слуховой наглядности. С помощью поликодовых текстов обучающиеся при восприятии и запоминании учебного материала могут опираться на конкретные предметы и их изображения, а также на модели какого-либо объекта (изображения, схемы, таблицы и др.). За счет вербальных и невербальных компонентов сообщение в поликодовом тексте становится концентрированным и информативным.

Использование поликодовых текстов в процессе обучения способствует развитию у обучающихся аналитических навыков, концентрации внимания, активизации познавательной деятельности, а также позволяет эффективно актуализировать и визуализировать необходимую информацию [Сенцова, 2018: 51].

Однако не каждый поликодовый текст может быть использован в обучении. При отборе текстов необходимо учесть общедидактические принципы: *сознательности*, который заключается в сознательном усвоении теории языка, в развитии умений применять теорию на практике; *наглядности*, что является важным в процессе восприятия, запоминания и обобщения материала обучающимися; *доступности и посильности*, который учитывает уровень подготовки обучающихся и их лингвистиче-

ские способности; *прочности усвоения*, который подразумевает основательное усвоение материала. Поликодовые тексты в данном случае будут способствовать возникновению ассоциаций, живых образов, а также стимулировать творческое мышление.

Для анализа был выбран учебник английского языка «Forward» для 10 класса под ред. М.В. Вербицкой. Часто на страницах учебника можно встретить разнообразные юмористические поликодовые тексты – комиксы. Юмор в свою очередь является универсальной категорией, присутствующей в языке любого народа, а значит, является важным компонентом межкультурной коммуникации. Кроме того, юмор создаёт положительные эмоции, что помогает создавать благоприятную атмосферу в классе и положительно влияет на восприятие и запоминание информации обучающимися. Комиксы в учебнике английского языка могут отражать особенности культуры и мировоззрения носителей языка.

Поликодовые тексты также используются при изучении новой лексики. Авторы учебника предлагают изучать новые слова с помощью изображений, благодаря чему обучающиеся сразу связывают новую лексику с объектами окружающего мира, что облегчает запоминание и позволяет использовать новые языковые единицы в речи.

Поликодовые тексты также часто встречаются в разделах для чтения. В данных разделах авторы используют поликодовый текст с частичной креолизацией, при этом вербальный компонент является доминирующим.

В заключение стоит отметить, что использование поликодовых текстов на занятиях по иностранному языку способствует повышению интереса учащихся к языку и культуре страны изучаемого языка. Кроме того, поликодовые тексты способствуют эффективности обучения. С их помощью обучающимся легче концентрировать внимание, воспринимать и запоминать новую информацию.

В учебнике английского языка «Forward» представлены разные типы поликодовых текстов, которые встречаются во всех разделах учебника. При этом тексты различаются взаимосвязью между вербальным и невербальными компонентами, степенью креолизации и типом корреляции. В учебнике английского языка с помощью поликодовых текстов обучающиеся изучают новую лексику, а также знакомятся с мировоззрением, нормами, ценностями представителей иноязычных культур, изучение которых в совокупности представляет собой социокультурный аспект изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Академия, 2003. 107 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Сенцова В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017. 184 с.

Андреев Д. Е.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Дубаков А. В.
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

В данной статье рассматриваются возможности подкастов в обучении иностранному языку. Отталкиваясь от общих вопросов, связанных с внедрением информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения, акцентируется внимание на важности, а также на особенностях использования аудиовизуальных средств языка при обучении английскому языку. Осуществляется аналитический обзор образовательных подкастов, которые можно использовать на уроках иностранного языка в школе.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения; информационно-коммуникационные технологии; подкасты; иностранный язык; английский язык.

Информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью нашего времени. Они используются во всех сферах жизни человека, начиная от постоянной работы значимых для человека институтов и бизнес-структур, заканчивая большим количеством социальных сетей и развлечений. Современные технологии быстро развиваются и предоставляют нам возможность выполнять задачи, решение которых было невозможно ещё недавно [Бояркина, Ледак, 2014: 40]. Информационно-коммуникационные технологии также оказывают сильное влияние и на систему образования. Одной из составляющих информационно-коммуникационных технологий являются *подкасты*. Сегодня данное средство используется как для самостоятельного изучения языка, так и может интегрироваться в контекст урока. Различные виды подкастов удобны, экономичны и многофункциональны. В рамках данной статьи остановимся на раскрытии особенностей и возможностей образовательных подкастов. Для достижения цели исследования мы использовали ряд методов исследования: анализ литературы, классификацию, наблюдение.

Е. В. Копаева считает, что современный этап инновационного развития системы образования имеет прямую зависимость от того, насколько эффективно внедрены следующие условия: совершенствование ресурсной и материальной базы образовательного учреждения в соответствии с ФГОС; повышение уровня материально-технического оснащения школы; подготовка будущего учителя к работе в новых условиях; ориентация на запросы всех субъектов образовательного процесса и создание комфортных условий для эффективной реализации новых образовательных стандартов [Копаева, 2016: 196].

И. И. Климова в свою очередь отмечает, что в условиях использования современных электронных информационных ресурсов, мультимедийных и сетевых технологий в образовательном процессе необходимо, чтобы российское образование соответствовало современным тенденциям мирового развития, а также настоящим и будущим вызовам современного мира [Климова, 2016: 183–184].

Использование информационно-коммуникационных технологий также помогает формировать умение использовать различные цифровые инструменты. Сейчас уже сложно представить себе современный урок

без использования информационно-коммуникационных технологий [Мансурова, 2016: 118]. Сегодня наиболее распространенными типами информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в школе являются презентации, компьютерные программы и интернет-ресурсы, среди которых отдельное место занимают подкасты.

Что такое подкасты? Это аудиопередачи, схожие с классическими программами на радио. Существует большое количество подкастов на самые разные темы. Это могут быть монологи о современных технологиях, политике, науке, путешествиях, спорте или кино.

Существует пять основных видов подкастов:

1) разговорные – для этого вида подкастов характерно неформальное повествование, в нём отсутствует установка на сообщение, которое имеет официальный характер. Разговорный подкаст не используется для научного или делового высказывания;

2) нарративные – это наиболее популярные подкасты, которые записывают опытные радиожурналисты. Зачастую они представляют собой некий детективный сериал. Примером нарративного подкаста может служить «Serial», за авторством журналистки Сары Кёниг. «Serial», основанный на реальном событии – убийстве старшекласницы Хэ Мин Ли из Балтимора в 1999 г.;

3) художественные – подкасты, посвящённые различного рода слухам, легендам и мифам. Сюжет этих подкастов может основываться как на реальных, так и на вымышленных историях;

4) технические (прикладные) – ведущие этого вида подкастов обзревают новую продукцию, углублённо рассматривают темы разработки программного обеспечения, а также приглашают технических экспертов и ведут с ними дискуссии;

5) образовательные – данная категория подкастов как раз и используется в образовании. В этой рубрике публикуются материалы, которые помогут слушателям углубиться в определённый учебный предмет. В таких подкастах зачастую принимают участие учёные и эксперты из различных научных сфер.

Они в свою очередь также подразделяются на тематические (каждый выпуск посвящается отдельной теме, которая раскрывается через несколько частных сюжетов); экспериментальные (эти подкасты являются площадкой для экспериментов со звуком и музыкой); образовательные (в основном это дайджест познавательных лекций, с сопровождением интервью лекторов)

Хотелось бы поподробнее остановиться на последнем виде подкастов, так как именно они могут помочь в изучении английского языка в школе. Существует большое количество разнообразных подкастов для того, чтобы лучше изучить иностранный язык. Они могут ранжироваться как по уровням владения языком, так и по темам. Вот несколько примеров образовательных подкастов, которые могут быть отлично вписаны в учебный процесс.

1. Effortless English Podcast. Данный подкаст записан AJ Hoge. Эйджи является преподавателем с 12-летним стажем, магистром обучения английскому языку как иностранному, а также основателем клуба

Effortless English Club. Каждый выпуск посвящён конкретной теме: family, food, sport и пр.

2. Luke's English Podcast. Люк ведёт свой подкаст более десяти лет. Он является квалифицированным преподавателем английского языка. В своих подкастах он объясняет правила английского языка, а также делится интересными идиомами. Эти подкасты рекомендуется использовать ближе к старшему школьному возрасту.

3. BBC Podcast. Это британские подкасты от одноимённого телеканала. В них на английском языке обсуждаются различные темы, начиная от музыки и кино, заканчивая политикой и культурой. Они отлично подойдут для тренировки навыков аудирования.

4. Learn English. Серия подкастов от British Council. Это будет полезно как для начинающих, так и для тех, кто уже давно изучает английский язык. В конце каждого выпуска имеются небольшие задания на сайте, пройдя которые можно закрепить полученные знания. Это один из самых популярных подкастов для тех, кто хочет изучать английский язык.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод, что подкасты могут эффективно применяться в обучении иностранному языку. Важно помнить, что данный вид информационно-коммуникационных средств обучения может быть реализован только при соблюдении ряда методических условий. Необходимо учитывать и то, что аудиовизуальные технологии нужно применять только тогда, когда это методически целесообразно.

Список литературы

1. Бояркина Л.А., Ледак Л.П. Инновационные информационные технологии обучения как средство формирования профессионализма преподавателя // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 31. С. 40–44.

2. Климова И.И. Роль электронного обучения как неотъемлемой части смешанного обучения иностранному языку в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 8 (62): в 2 ч. Ч. 1. С. 183–185.

3. Копаева Е.В. Использование современных образовательных технологий в обучении информатике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 6 (60): в 3 ч. Ч. 3. С. 195–198.

4. Мансурова А.А. Мультимедиа в развитии образовательной активности детей // Университетские чтения – 2016: материалы науч.-метод. чт. ПГЛУ. Пятигорск: ПГЛУ, 2016. Ч. 1. С. 116–120.

Аллабергенов А. М.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Хильченко Т. В.
*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются сущность и актуальность использования технологии продуктивного чтения на уроке иностранного языка на этапе основного общего образования. Представлен набор учебных стратегий технологии продуктивного чтения, применяемых на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с иноязычным текстом. В качестве результата исследования приведены примеры стратегий

реализации технологии продуктивного чтения при работе с сюжетным текстом в 8 классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: чтение, продуктивное чтение, технология продуктивного чтения, учебная стратегия, иностранный язык.

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из первостепенных, но в то же время сложных задач при обучении любому иностранному языку (ИЯ) в школе является обучение чтению. По определению Н.Д. Гальсковой, чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения [Гальскова, 2006: 123]. Под продуктивным чтением понимают умение вычитывать все виды текстовой информации: фактуальной (о чем в тексте сообщается в явном виде); концептуальной (основная идея текста, его главный смысл); подтекстовой (о чем в тексте сообщается в неявном виде, читается «между строк») [Светловская, 1993: 232].

В процессе работы с текстом для чтения школьники учатся анализировать, синтезировать, выделять основную мысль (идею), сосредоточивать внимание на одних явлениях. Таким образом, продуктивное чтение на уроке иностранного языка – речевая деятельность, средство опосредованной коммуникации, направленное на зрительное восприятие и понимание письменной речи. Чтение всегда носит метапредметный характер и относится к универсальным учебным действиям. Через развитие умений продуктивного чтения на уроке ИЯ можно формировать мировоззрение школьника, воздействовать на его эмоциональную среду, образовывая и воспитывая его [Гальскова, 2006: 132].

Материал и методика исследования. В свете перспективного развития языкового образования ставится проблема продуктивного обучения ИЯ (И.Л. Бим, 2002, Н.Ф. Коряковцева, 2002), обучения продуктивному чтению на ИЯ на этапе основного общего образования (Н.Н. Светловская, 1990, А.Г. Асломов, 2001).

В настоящее время на этапе школьного языкового образования технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа пользуется заслуженным вниманием как со стороны ученых, так и практикующих учителей иностранного языка.

Технология продуктивного чтения – это природосообразная современная образовательная технология, опирающаяся на законы читательской деятельности и обеспечивающая с помощью конкретных приемов чтения полноценное восприятие [Светловская, 1993: 56].

Целью технологии продуктивного чтения является формирование правильной читательской деятельности, умение самостоятельно, «глубоко» понимать текст.

В научном поле современных ученых находится ряд учебных стратегий, реализация которых на уроке иностранного языка способствует формированию навыков и умений продуктивного чтения.

С позиции структуры читательской деятельности, технология продуктивного чтения предполагает три этапа работы с текстом. Чтобы овладеть технологией продуктивного чтения, необходимо осуществить

выполнение дотекстовых, текстовых и послетекстовых заданий [Соловова, 2007: 20].

Опишем поэтапную реализацию технологии продуктивного чтения и учебные стратегии каждого этапа.

Этап 1. Работа с текстом до чтения (антиципация)

Дотекстовые задания направлены на устранение смысловых и языковых трудностей, моделирование сопутствующих знаний, нужных для восприятия конкретного текста. На этом этапе используются разные упражнения по работе с заголовком, т. е. определение тематики текста, перечня поднимаемых проблем.

Приведем пример учебной стратегии работы с текстом на дотекстовом этапе - мозговой штурм. Цель этой стратегии – актуализация первоначальных знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста (ассоциации, знания) [Фоломкина, 2005: 119].

Этап 2. Работа с текстом во время чтения

В текстовых заданиях обучающимся должны предлагаться коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения, скорость и актуальность чтения.

В качестве упражнений могут быть ответы на предложенные вопросы, подтверждение правильности или неправильности высказываний, описание внешности, событий, происходивших в тексте.

Обратим внимание на два главных приема анализа текста при реализации технологии продуктивного чтения, которые обеспечивают наиболее короткий и доступный «путь к автору» – это диалог с автором через текст и комментированное чтение.

Диалог с текстом может быть представлен разными учебными стратегиями, например «чтение с остановками». Основная цель этой стратегии – управление процессом осмысления текста во время его чтения. Суть заключается в чтении отрывка текста и ответов на вопросы к нему до перехода к чтению следующего отрывка [Фоломкина, 2005: 121].

Этап 3. Работа с текстом после чтения

Целью этого этапа является использование изученного текстового материала в качестве опоры для развития умений и навыков строить монологические высказывания в устной и письменной речи.

В качестве упражнения можно предложить обучающимся охарактеризовать героя, выразить собственное мнение по поводу проблемы, имеющей место быть в тексте.

Приведем пример послетекстовых учебных стратегий: «отношения между вопросом и ответом». Эта стратегия является одной из самых эффективных, от всех остальных она отличается тем, что обучает процессу осмысления текста, а не контролирует результат (понял – не понял), показывает необходимость поиска места нахождения ответа [Фоломкина, 2005: 122].

Результаты исследования. В период прохождения производственной практики нами была разработана методика работы с сюжетным англоязычным текстом для чтения в 8 классе “Animals in the air”. С целью формирования навыков и умений продуктивного чтения, расширения чи-

тательского кругозора, формирования читательской позиции мы предложили следующие учебные стратегии: мозговой штурм, ориентиры предвосхищения (предтекстовый этап), чтение с пометками, чтение с остановками, составление таблицы (текстовый этап), отношения между вопросом и ответом (послетекстовый этап). Использование упомянутых стратегий позволило организовать продуктивную работу и достигнуть заявленные цели. Работа с текстом вызвала интерес у обучающихся и получила высокую оценку куратора и руководителя практики.

Заключение. Обобщая вышеизложенное, отметим, что грамотная методика реализации технологии продуктивного чтения на уроке ИЯ способствует развитию умений читать и понимать иноязычные тексты разных жанров, формированию правильной читательской позиции, повышает интерес к процессу чтения на ИЯ и достижению как предметных, так и метапредметных результатов.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2006. 323 с.
2. Светловская Н. Н. Теория формирования типа правильной читательской деятельности. М.: Просвещение, 1993. 243 с.
3. Соловова Е. Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьника // Иностранные языки в школе, 2007. 20 с.
4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высш. шк., 2005. 255 с.

Афанасьева Е. А.

Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Иванова С. В.

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,

Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЗВЕЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ»

Свободное использование фразовых глаголов в речи предполагает высокий уровень владения английским языком. Вместе с тем в структуре многих учебно-методических комплексов (далее – УМК) упражнения по изучению фразовых глаголов в большей степени носят репродуктивный характер и ставят перед обучающимися формальную языковую задачу.

Цель статьи состоит в обосновании необходимости дополнения речевыми упражнениями системы упражнений, направленных на формирование навыка использования фразовых глаголов в УМК «Звездный английский. 10 класс».

Материалом исследования послужил учебник «Звездный английский. 10 класс». Методы исследования включают тестирование, количественный и качественный анализ. Полученные результаты тестирования десятиклассников и анализа УМК «Звездный английский. 10 класс» подтвердили, что преобладания языковых упражнений в учебнике недостаточно для развития лингвистической компетенции обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, фразовый глагол, система упражнений, языковые упражнения, речевые упражнения.

В контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одной из основных целей обучения иностранному языку [ФГОС, 2012]. В структуре коммуникативной компетенции выделяют лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую [Общеввропейские компетенции, 1986: 14]. Развитию лингвистической компетенции следует уделять особое внимание, так как она является базовым компонентом коммуникативной компетенции. В статье под лингвистической компетенцией понимается способность правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка [Гальскова, Гез, 2013: 72]. В рамках развития лингвистической компетенции следует уделить внимание изучению фразовых глаголов (выражающее целостное понятие сочетание глагола и постпозитива в виде наречия или предлога [McMarthy, O'Dell, 2007: 6]), которые отличаются семантическим единством, многозначностью и идиоматичностью [Смирницкий, 1998: 217]. Эти глаголы являются отличительной особенностью английского языка и требуют особого внимания со стороны учителя, так как чрезвычайно распространены в речи нативов, используются в самых различных контекстах и характеризуют устное высказывание на английском языке [McMarthy, O'Dell, 2007: 6].

В структуре лингвистической компетенции как психологической системы Е.Д. Божович выделяет речевой опыт, знания о языке, языковую интуицию [Божович, 2021: 20]. Важным условием для развития речевого опыта и языковой интуиции при изучении фразовых глаголов является реализация принципов коммуникативной и творческой направленности упражнений. В методике преподавания иностранного языка в системе упражнений выделяют языковые, условно-речевые и речевые виды. Развитие речевого опыта использования фразовых глаголов осуществляется посредством выполнения условно-речевых и речевых упражнений, которые создают коммуникативные ситуации для общения на иностранном языке в рамках конкретной темы.

Для определения влияния перечисленных видов упражнений на эффективное формирование лингвистической компетенции было проведено исследование, в котором приняли участие двадцать десятиклассников школы с углубленным изучением английского языка (с помощью УМК «Звездный английский. 10 класс»).

На начальном этапе исследования было проведено измерение уровня владения лингвистической компетенцией в части использования фразовых глаголов. При проведении диагностики в качестве элементов лингвистической компетенции были приняты базовые действия с языковым материалом, включающим фразовые глаголы, овладение которым начинается в речевом опыте и осуществляются в речемыслительных процессах. К таким действиям относятся распознавание, преобразование и конструирование слов, предложений и сверхфразовых высказываний. Инструментом диагностики являлась стандартная ситуация на языковом материале, требующая выполнения вышеперечисленных действий.

Тестирование состояло из трех блоков. Первый блок был представлен заданиями в идентификации, классификации и преобразовании фразовых глаголов. К этому блоку относились задания типа «сгруппируйте по определенной теме», «соотнесите фразовый глагол со значением», «преобразуйте предложение», «дополните словосочетание», «составьте текст». Второй и третий блоки включали задания на понимание и порождение речевого высказывания. К этим блокам относились задания типа «напишите личное письмо другу», «прокомментируйте тему из списка по плану».

Количественная обработка полученных данных проводилась посредством деления результатов на группы по уровням успешности выполнения заданий. В ходе исследования было выделено три уровня владения лингвистической компетенцией – низкий, средний и высокий, где низкий уровень – от 51–70%; средний – от 72–84%; высокий – от 85–100%. Полученные результаты представлены в таблице.

Результаты тестирования

Уровень	Количество обучающихся	Процент
Высокий	2	10%
Средний	8	40%
Низкий	10	50%

Таким образом, лингвистическая компетенция в части использования фразовых глаголов развита у половины обучающихся на низком уровне, у 40% – на среднем, у 10% – на высоком.

В дальнейшем были проанализированы упражнения на фразовые глаголы учебника «Звездный английский. 10 класс» для установления связи между характером и объемом упражнений и результатами тестирования. По результатам количественного анализа было выявлено, что объем упражнений, направленных на изучение фразовых глаголов, составляет всего около 5% от общего количества. Отмечено, что около 80% упражнений носят репродуктивный характер и являются языковыми; меньше 25% упражнений являются условно-речевыми и речевыми.

Итак, в учебнике «Звездный английский. 10 класс» объем упражнений на фразовые глаголы мал и составляет около 5% от общего количества, преобладают языковые упражнения. Настоящая статистика объясняет результаты тестирования школьников, которое показало недостаточно сформированный навык использования фразовых глаголов в речи у половины десятиклассников, для которых УМК «Звездный английский» является основным учебным пособием. Проведенное тестирование и анализ материалов названного УМК наглядно демонстрируют, что система упражнений, в которой преобладают языковые упражнения, не способствует полноценному развитию лингвистической компетенции в той ее части, которая касается использования фразовых глаголов.

Таким образом, представляется необходимым дополнить систему упражнений, направленную на освоение фразовых глаголов, речевыми упражнениями в связи с тем, что формирование лингвистической компетенции не может быть признано эффективным при преобладающей роли языковых упражнений.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413.
2. Божович Е.Д. Диагностика языковой компетенции школьников: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 188 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 7-е изд., стереотип. М.: Академия, 2013. 335 с.
4. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: Лев Толстой, 1998. 259 с.
5. McCarthy M., O'Dell F. English phrasal verbs in use. Cambridge University Press, 2007. 185 p.
6. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: 1986. 276 p.

Балуева Н. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Баева Н. А.

*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург*

УЧЕТ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ПРОИЗВЕДЕНИЕМ ЖИВОПИСИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Данное исследование касается учета когнитивной деятельности учащихся при работе с вербальными интерпретациями произведений живописи. Рассматривались семиотическое восприятие произведений живописи, вербальная интерпретация и когнитивная деятельность. Была изучена роль когнитивной деятельности при работе с аутентичным текстом, где вербально описывается произведение живописи. Выявлено, что учет доминирующего типа восприятия крайне необходим для понимания смысла картин. Искусствоведческие и художественные тексты, являющиеся вербальными интерпретациями произведений живописи, способствуют тому, что задействуются такие когнитивные процессы, как восприятие, память, воображение и мышление.

Ключевые слова: вербальная интерпретация, экфрасис, искусствоведческий комментарий, когнитивная деятельность, канал восприятия.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что вербальная интерпретация – способ проникновения объекта изобразительного искусства в сферу культуры. Задействовав когнитивные способности учащихся школы, можно познакомить их с миром искусства. Исследования лингвостилистических особенностей интерпретированного объекта являются в настоящее время весьма продуктивными, поскольку именно благодаря им можно тщательнее и выразительнее описать картину, понять ее смысл.

Материалом для исследования послужил роман «Щегол» (The Goldfinch) американской писательницы Донны Тартт, а также искусство-

ведческий текст к одноименной картине К. Фабрициуса, размещенный на сайте картинной галереи Mauritshuis. В качестве **единиц исследования** выступили различные языковые стилистические приемы и средства, обнаруженные в отрывках романа и в искусствоведческом тексте для того же произведения живописи, представленного на сайте галереи. **Цель** исследования состояла в изучении роли когнитивной деятельности при работе с аутентичным текстом, где вербально интерпретируется произведение живописи.

В работе использовались общенаучные методы наблюдения, анализа и синтеза; лингвистические методы: прием сплошной выборки, метод контекстуального анализа, метод стилистического анализа; тестирование и эксперимент.

Восприятие искусства тесно связано с эстетической реакцией, которая может быть сравнена с игрой на рояле, потому что отдельная деталь искусства «ударяет» на соответствующую чувственную клавишу организма [Выготский, 2020: 205]. Человек, дающий описание живописного произведения, является субъектом метаязыковой интерпретации, которая заключается в переходе от образного кода к словесному. Интерпретация происходит во время визуального контакта субъекта с картиной и его дальнейшей вербальной оценки [Невская, 2008: 28]. Вербальная интерпретация произведений изобразительного искусства означает результат процесса рецепции, который зафиксирован в лингвистически обработанном, законченном тексте [Пятковская, 2009: 9]. Также существует и другой термин – экфрасис, где «зрительный текст переводится в письменный» [Эко, 2006: 249]. Важно отметить, что главной целью всех словесных интерпретаций является раскрытие замысла произведения [Елина, 2002: 15]. В последнее время объектом интереса многих лингвистов стал креолизованный текст, совмещающий невербальные и вербальные средства. К нему относятся иллюстративные художественные тексты, искусствоведческие комментарии и даже фильмы [Ведьманова, 2009: 1348].

Когнитивная деятельность представляет собой мыслительную деятельность, которая приводит к интерпретации какого-либо объекта. В когнитивной деятельности участвуют разные системы обработки информации [Кубрякова, 1996: 52]. Во время исследования был выбран термин «канал восприятия», учащиеся были условно поделены на аудиалов, визуалов, кинестетиков.

Опытно-экспериментальная работа проходила в 2020 г. во время производственной практики на базе школы № 25 г. Череповца, в которой приняли участие десятиклассники. Экспериментом послужил разработанный урок с применением ИКТ «how to understand art». В ходе тестирования (опросник С. Ефремцева) было выявлено, что в фокус-группе, состоящей из 20 человек, ведущим типом восприятия является смешанный тип (аудио-визуальный).

Экскурсионная часть урока включала групповую работу учащихся. В каждой группе (по пять чел.) важным было наличие учащегося, предварительно скачавшего приложение Mauritshuis Second Canvas (художествен-

ная галерея). Первым заданием стало аудирование: учащиеся слушали аудиозапись о картине в приложении и отвечали на вопросы. Далее одни ученики читали искусствоведческий комментарий, а другие – отрывок из романа. Второе задание включало рецептивное творчески ориентированное лексическое упражнение – нахождение прилагательных, использованных в вербальной интерпретации картины для описания птицы (щегла) и самого предмета живописи. Например, учащиеся нашли следующие эпитеты в романе, которые указывают на крошечный размер птицы и ее беспомощность: «little living creature», «living bird», «a tiny, stand-alone masterpiece».

Результат эксперимента – эффективность учета доминирующего типа восприятия, а также крайняя важность вербальных интерпретаций для понимания смысла картин, так как именно они способствуют тому, что задействуются когнитивные процессы. На заключительном этапе учащиеся поделились впечатлениями. Так, в первом вопросе (is verbal interpretation of a painting helpful for a better understanding of art?) 65% учащихся согласились с тем, что вербальная интерпретация очень важна.

Визуалам легче ориентироваться, если они будут работать со зрительной информацией (текст вербальный и визуальный), аудиалам подходит работа с аудио-фрагментами. В проведенном эксперименте упор был сделан на смешанный тип (аудио-визуальный), поэтому учащиеся получили доступ к нескольким видам информации.

В заключение хотелось бы отметить, что любое произведение живописи воспринимается человеком гештальтно, поэтому не всегда картины могут быть восприняты правильно. Отсюда следует вывод, что именно вербальная интерпретация произведений живописи может служить верным помощником учащемуся школы для постижения мира искусства.

Список литературы

1. Ведьманова Е. Е. Особенности искусствоведческого комментария как вторичного зависимого креолизованного текста // Изв. Самарского науч. центра РАН. Т. 11, 4 (5), 2009. 1353 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Юрайт, 2020. 414 с.
3. Елина Е. А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства. Номинативно-коммуникативный аспект. Саратов: Изд. центр. СГСЭУ, 2002. 256 с.
4. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. 245 с.
5. Невская П. В. Интерпретация произведений живописи // Культурная жизнь Юга России. Краснодар, 2008. № 3. 28–29 с.
6. Пятковская Е. С. Типология и специфика вербальных интерпретаций произведений живописи Китая и Японии: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2009. 243 с.
7. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / пер. с итал. и проч. А. Ковалея, худ. оформ. А. Бондаренко. СПб.: Symposium, 2006. 574 с.

Балханова М. К.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Дубаков А. В.
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Формирование фонетических навыков обучающихся является одной из актуальных проблем современной методики обучения иностранному языку. Для достижения результативности процесса учитель иностранного языка должен использовать различные инструменты, среди которых особое место занимает игра. В статье анализируются возможности фонетических игр на этапе начального общего образования. Делается акцент на содержательных и функциональных характеристиках понятия «игра», обосновывается целесообразность использования фонетических игр на начальном этапе, приводятся наглядные примеры подобных игр, способы их интеграции в процесс обучения.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, формирование фонетических навыков, игра, фонетическая игра.

Актуальность исследуемой проблемы. Целью обучения произношению в условиях языкового школьного образования является формирование фонетических навыков у обучающихся. Для достижения данной цели необходимо комплексное использование различных дидактических средств, среди которых многочисленными возможностями обладает *фонетическая игра*. Особенно ценно использование фонетических игр на начальном этапе обучения иностранному языку, который является отправной точкой в обучении произношению. Обучение произношению необходимо начинать с самых первых уроков. От организации процесса формирования фонетических навыков на начальном этапе зависит уровень их сформированности в дальнейшем. Используя фонетические игры, учитель иностранного языка должен знать их характеристики и уметь использовать на уроках и во внеклассной работе.

Материал и методы исследования. Теоретической и практической основой исследования являются работы по использованию игры в обучении иностранному языку в обобщенном аспекте и фонетических игр в частности (Е.Н. Соловова, М.Ф. Стронин, А.В. Конышева, Д. Стайнберг). Для достижения целей исследования использовался ряд методов исследования: теоретический анализ литературы, классификация, наблюдение.

Результаты исследования. Изучение исследований по указанной проблеме позволяет сделать вывод, что игра представляет собой упражнение деятельностного типа, ориентированное на закрепление языкового материала в неформальном контексте. В основу игры положена учебная ситуация, в рамках которой осуществляется взаимодействие обучающихся [Конышева, 2005, 2008; Соловова, 2010]. В силу особенностей в игре преодолеваются коммуникативные барьеры, что положительно влияет на финальный результат. Игра помогает избежать рутины, обеспечивает динамичность занятия. Игру можно обозначить в качестве одного из ведущих инструментов неформального обучения иностранному языку.

Наиболее часто используемой на практике является классификация игр, предложенная М.Ф. Строниним. Согласно точке зрения ученого, игры, используемые на уроках иностранного языка, подразделяются на следующие типы: 1) лексические; 2) грамматические; 3) фонетические; 4) игры на аудирование (аудитивные); 5) орфографические; 6) речевые [Стронин, 1984].

Практика показывает, что фонетические навыки наиболее часто подвергаются деавтоматизации, т.е. разрушению в силу недостаточной тренировки, или игнорированию. Постоянное использование специальных фонетических имитационных упражнений, фонетически ориентированных игровых ролей способствует формированию фонетических навыков. Фонетическая игра относится к подобным упражнениям, это игра, ориентированная на закрепление или совершенствование фонетических навыков, способствующая корректному произношению звуков в связном потоке речи, развитию памяти и слухового внимания, умению дифференцировать звуки и распознавать их как изолированно, так и в потоке речи, а также правильному ритмико-интонационному оформлению речи [Стронин, 1984]. В обучении произношению, как правило, обучающиеся слушают учителя иностранного языка и повторяют за ним. Он является определенным эталоном. Тем не менее, не все обучающиеся в состоянии понять, зачем они это делают. Фонетические игры призваны обеспечить более понятное и осознанное усвоение изучаемых звуков.

Использование фонетических игр на начальном этапе обучения иностранному языку направлено на решение следующих методических задач: 1) осуществление знакомства с конкретными звуками, 2) закрепление и тренировку отдельного звука, 3) обучение четкости в чтении, 4) осуществление знакомства с интонационными особенностями иноязычной речи, 5) работу над интонацией.

К фонетическим играм, которые используются на начальном этапе обучения иностранному языку, также можно отнести: 1) игры-загадки; 2) игры-имитации; 3) игры-соревнования; 4) игры с предметами; 5) игры-лото со звуками; 6) игры на внимательность [Конышева, 2008].

В качестве примера функционирования фонетической игры рассмотрим один из ее возможных примеров.

Фонетическая игра "Sound off"

Уровень обучения: начинающий (элементарный).

Оптимальный размер группы: нет ограничений.

Цель: развить навыки понимания на слух.

Необходимый материал: у обучающихся имеется по две карточки (на каждую лексическую единицу с одним из парных звуков; совместно слова образуют контрастную пару). Например, звуки [e] и [æ], а слова bet и bat.

Описание: обучающиеся делятся на две группы. Учитель произносит слова, в состав которых входит либо один звук, либо другой, а обучающиеся поднимают карточку, на которой написано слово с аналогичным звуком. Например: *Учитель: "met" – ученики поднимают net. Учитель: "mat" – ученики поднимают "cat" Учитель: "fat" – ученики поднимают "rat" Учитель: "set" – ученики поднимают "pet". Учитель: "less" – ученики поднимают mess.*

Команда, которая подняла больше карточек (дала правильные ответы), получает одно очко в данном раунде.

Можно попросить обучающихся сделать карточки самостоятельно и использовать для одного звука в паре один цвет, а для второго – другой. Цветовой контраст правильно помогает подсчитывать поднятые карточки. На карточках можно разыграть любые два звука, которые учащиеся затрудняются различать на слух (three – tree и др.) [Стайнберг, 2004].

Приведенная в пример фонетическая игра позволит обучающимся увидеть разницу между двумя затруднительными для них звуками – [e] и [æ]. Как правило, они путают данные звуки и произносят их неверно. Механизмы игры позволяют многократно повторить звуки на скорость, проверить себя. Такое многократное закрепление позволяет не делать данных ошибок в дальнейшем. Учитель иностранного языка не должен использовать игры хаотично, а придерживаться определенных алгоритмов. Игры начинают вводить постепенно, на этапе подготовки. Обязательно объясняются правила игры. После этого осуществляется первоначальная реализация фонетической игры. В ходе игры учитель наблюдает за возможными возникающими трудностями и в дальнейшем принимает меры для их устранения. Далее фонетические игры нужно использовать систематически и помнить о том, что чрезмерное увлечение игрой понижает эффективность урока.

Заключение. Фонетические игры включают в себя многообразие форм проведения, облегчают освоение фонетической стороны речи, которая является наиболее сложной составляющей изучаемого языка. Формирование фонетических навыков возможно при систематическом применении игр. На начальном этапе обучения иностранному языку применение фонетических игр позволяет познакомиться со звуками, многократно закрепить их в речевом контексте.

Список литературы

1. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. 3-е изд. Мн.: ТетраСистемс, 2005. 176 с.
2. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, 2008. 179 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. 272 с.
4. Стайнберг Д. 110 игр на уроках английского языка / пер. с англ. М.: Астрель, 2004. 124 с.
5. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1984. 112 с.

Бастриков Д. А.

***Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Бочина Т. Г.
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань***

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОДКАСТИНГА ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье описываются возможности включения подкастов как современного лингвометодического инструмента в систему преподавания русского языка как иностранного. Выявляются особенности подкастов. Предлагается алгоритм работы с подкастами на практических занятиях по развитию и совершенствованию коммуникативной и линг-

вокультурной компетенции. Обращается внимание на потенциал устойчивых единиц, имеющих национально-культурную значимость и требующих дополнительного комментирования. Использование подкастов способствует повышению мотивации учащихся, развивает их аналитическое мышление и творческие способности, делает учебный процесс мобильным и гибким.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактика, лингвокультурная компетенция, лингвокультурные единицы, подкастинг, образовательный контент.

Актуальность исследования. В последние годы актуальным с теоретической и практической точек зрения становится привлечение к процессу обучения новых технологий, связанных с компьютеризацией человеческой деятельности. На это было обращено внимание в последних государственных стандартах нового поколения (ФГОС 3++), где особую роль должно сыграть широкое использование разных форм, наряду с традиционными методами обучения, формирующих необходимые компетенции (в том числе и лингвокультурную).

Материал и методика исследования. Современный интернет-контент позволяет расширить линейку лингводидактических инструментов в преподавании русского языка как иностранного. Сюда включаются стриминговые платформы, в частности подкасты.

Подкастинг как информационный процесс авторы (среди которых лингвисты и методисты) трактуют следующим образом: «1. Способ публикации медиапоток (как правило – звуковых и видеопередач) в Сети (обычно в формате mp3), при котором они анонсируются особым образом в компьютерных системах, что позволяет автоматизировать загрузку новых сообщений на устройство воспроизведения <...> Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. 2. Процесс создания и распространения звуковых или видеопередач (т.е. подкастов) во Всемирной сети <...> 3. Разновидность ведения блога, когда основным содержанием записи является не текст, а голосовое сообщение» [Азимов, 2012: 269].

Подкасты понимаются как «аудиопрограммы, которые можно прослушать онлайн или скачать» [Очерк современной практики, 2021: 21]. При этом исследователи отмечают такие их особенности, как размещение на специализированных платформах (сайтах и стриминговых площадках), наличие функции подписки на канал автора, доступность обращения к источнику (прослушать или скачать), периодичность публикации выпусков или контента и др.

Будучи видом социального сервиса, подкаст позволяет создавать и публиковать в интернет-пространстве материалы в аудио- и видеоформатах, длительность которых может быть от нескольких минут до одного-двух часов. Поиск подкастов осуществляется по заданным тегам. Данный вид контента выполняет не только информационную и развлекательную функции. Он может быть актуальным и для процесса обучения. В Сети существуют как аутентичные подкасты, так и учебные. Благодаря подкастам появляется возможность сохранять аудио- и видеофайлы и просматривать или прослушивать их в удобное время. Это могут делать и сами учащиеся: не только слушать подкасты, но и записывать и размещать в Сети свои аудио- и видеозаписи.

Лингвометодическая ценность подкастов заключается в том, что благодаря им развиваются и совершенствуются на разных этапах обучения навыки в разных видах речевой деятельности: во-первых, аудирования и далее – говорения и письма. Постепенное расширение словарного запаса и вариативность грамматических конструкций позволяют преподавателю корректно переходить от учебных подкастов к аутентичным. Кроме того, подкасты дают возможность расширить представления иностранных учащихся не только о русской языковой системе, но и об историко-культурном контексте. Через устойчивые слова и выражения, фоновую и коннотативную лексику, прецедентные феномены и т.д., содержащиеся в современных текстах, осуществляется отсылка к истокам истории, культуры, менталитета народа – носителя данного языка.

Результаты исследования. В учебный процесс были включены подкасты, находящиеся на платформе iTunes: Russian Podcast (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/russian-podcast/id1322466067>); Speaking Russian (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/speaking-russian/id263176339?mt=2>); Learn Russian with Dasha (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/learn-russian-with-dasha/id1513594919?uo=4>); Comprehensible Russian Podcast (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/comprehensible-russian-podcast-learn-russian-with-max/id1437098382>); Очень по-русски (<https://podcasts.apple.com/ru/podcast/very-much-russian-learn-russian-as-russians-speak-it/id467374785?mt=2>) и др.

Алгоритм работы с подкастом состоит из следующих шагов: снятие языковых и грамматических трудностей (семантизация слов, анализ синтаксической структуры предложения, комментирование историко-культурного фона); аудирование всего подкаста или его фрагмента; контроль понимания услышанной (увиденной) информации с помощью методов беседы или тестирования; коррекция смысловой составляющей исходного текста; рефлексия учащихся.

Дисциплины лингвокультурного характера («Лингвокультурология», «Лингвострановедение», «Ключевые тексты русской культуры», «Прецедентные тексты русской культуры», «История слов в истории общества») благодаря соответствующим подкастам обогатились текстовой базой, банком аудио- и видеосредств, позволяющим преподавателю разнообразить методическую основу структурирования работы по русскому языку (как в аудитории, так и вне ее), активизировать речевую и интеллектуальную деятельность учащихся, поддерживать мотивацию учащихся на освоение новых знаний и совершенствование умений и навыков в системе межкультурного взаимодействия.

Заключение. Таким образом, на основании проведенной работы можно сделать вывод о целесообразности включения такого современного инструмента, как подкаст в процесс преподавания русского языка как иностранного. Использование новой технологии развивает аналитическое мышление и творческие способности иностранных учащихся, делает образовательный процесс более подвижным – мобильным и гибким, что свидетельствует о его востребованности в современных условиях.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: метод. пособие. М.: Рус. яз. курсы, 2012. 352 с.
2. Очерк современной речевой практики: колл. моногр. / науч. ред. И.А. Стернин. Воронеж: РИТМ, 2021. 304 с.

Вахитова К. Ш.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Иксанова Р. М.
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

В настоящей статье рассматриваются возможности использования англоязычных рекламных текстов на уроке английского языка как средства повышения эффективности качества образования и мотивации учащихся, а также развития их коммуникативной компетенции. Описываются характеристики рекламного текста, преимущества использования рекламы в учебных целях. Приводятся примеры упражнений для работы над развитием коммуникативной компетенции учащихся.

Целью статьи является изучение использования рекламных текстов на уроке английского языка и доказательство их эффективности в развитии коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: английский язык, компетенция, коммуникативная компетенция, реклама, рекламные тексты, аутентичность.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в поиске эффективных подходов к обучению иностранным языкам, направленных на решение коммуникативных задач.

Материалом для исследования послужили англоязычные рекламные тексты.

Теоретической основой исследования выступили труды таких авторов, как Сафонова В.В., Хуторский А.В., Бим И.Л. и др.

В современном мире изучение иностранных языков становится важной составляющей профессиональной подготовки специалистов разных областей. В процессе обучения английскому языку на средней и старшей ступенях обучения речь идет прежде всего о становлении способности человека к межкультурной коммуникации, т.е. функционально обусловленному коммуникативному взаимодействию людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими (или другими людьми) их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам [Сафонова, 2001: 19].

Таким образом, для обучающихся на средней и старшей ступенях обучения основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, ориентированное на адаптацию в иноязычной сфере, понимание и уважение языковых традиций и канонов в странах изучаемого языка.

Рассмотрим само понятие «компетенция». А.В. Хуторский дает такое определение: «компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивация, знания, умения, навыки, способы деятельности)» [Хуторский, 2002: 135]. По определению И.Л. Бим, «под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межкультурное общение с носителями языка в заданных программой пределах, что предусматривает сформированность языкового, речевого, социокультурного и учебного компонентов иноязычной коммуникативной компетенции» [Бим, 2007: 11].

Следовательно, для учащихся важно иметь представление о жизни, традициях, языковых реалиях страны изучаемого языка. Этой цели может служить использование на уроках английского языка англоязычных рекламных текстов.

Сегодня невозможно представить себе ни одну сферу жизни без рекламы. Реклама – это очень выразительное отражение не только уровня развития общества, его хозяйственно-экономических и социальных отношений, но и менталитета, традиций народа, его исторических, духовно-нравственных, политических реалий. Она мгновенно реагирует на все изменения, происходящие в нём.

В. Зверева описывает рекламу как «конструктор потребностей и мечтаний, транслятор образцов – норм и новаций в культуре, выразитель голосов различных сообществ, посредник между стратами, "цемент", соединяющий социальные группы, терапевт, регулирующий уровень счастья в социуме, универсальный язык, понятный любому человеку, эсперанто и неофольклор, новая форма искусства. Реклама становится тотальной и настолько плотно объемлет социальность, что никакая область значений уже не может претендовать на то, чтобы находиться вне борьбы конкурентных товаров» [Зверева, 2004].

Н.Н. Кохтев выявил, что рекламный текст – более упрощенный по объему вариант текста, который имеет только внутреннюю структуру или композицию: слоган содержит главный компонент рекламного сообщения в двух-четырёх словах, которые человек должен произвольно запомнить за полторы секунды; основной текст раскрывает содержание заголовка, его идею, должен быть логически построен и связан, лаконичен и оригинален, состоять из двух и более кратких предложений и простых понятных слов, имеющих высокую смысловую нагрузку; и концовка обобщает текст рекламного сообщения, раскрывает преимущества и повторяет главный аргумент рекламы [Кохтев, 1991: 69].

Наиболее очевидными характеристиками рекламного текста являются краткость, точность, оригинальность, создание ярких образов, простота и доходчивость, убедительность.

В рекламных текстах широкое распространение получило использование метафор, сравнений, поговорок, ярких иллюстраций, что создает яркий художественный образ, вызывающий интерес.

Огромную роль в преподавании иностранного языка у обучающихся на средней и старшей ступени обучения играет креативность и творче-

ский подход, поэтому поиск и развитие новых методик и языкового материала очень важны для поддержания мотивации к изучению языка.

В процессе обучения английскому языку рекламные тексты могут представлять интерес как отражение различных сторон жизни страны изучаемого языка, норм поведения, ценностных ориентаций. Преимуществом использования рекламных текстов как средств обучения является их коммуникативная направленность, позволяющая использовать такие формы и методы, которые стимулируют интерес к языку, мотивируют обучающихся на дальнейшее обучение и поддерживают речевую коммуникацию в процессе занятий.

Для работы с рекламными текстами учащимся могут быть предложены следующие задания: на основе анализа рекламных текстов выявить наиболее часто употребляемые части речи и слова, определить рекламные тексты с использованием аллегории, гиперболы, метафоры, олицетворения, фразеологизмов и фразеологических оборотов; дать характеристику аудитории, на которую направлена реклама, изучив стилистическую окраску рекламного текста; найти слоганы, которые содержат неологизмы, заимствования; прочитав рекламу, угадать, о каком продукте или услуге идет речь; объяснить свое личное отношение к рекламе; описать картинку с рекламной продукцией; придумать свой рекламный слоган заданному продукту или услуге; выделить в тексте интригующее начало, основную информативную часть, слоган, языковые средства воздействия. Можно организовать для учащихся ролевую игру «Рекламное агентство». В группе распределить роли сотрудников агентства (копирайтера, арт-директора, менеджера, генерального директора, технических исполнителей). На таких уроках можно разыгрывать различные ситуации, например обсуждение проекта рекламного текста. Каждый учащийся получает предварительное задание: рекламодатель – придумать название продукта, описать в техническом задании основные его характеристики и продумать концепцию, сотрудники агентства – после получения технического задания продумать идею рекламного текста, наблюдатели – собрать информацию о продукте, оценить состав, соответствие нормам и т.д.

Таким образом, результатом данного исследования стало доказательство эффективности использования англоязычных рекламных текстов для развития коммуникативной компетенции обучающихся средней и старшей ступени обучения, поскольку использование рекламы в учебных целях имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, являясь аутентичными, рекламные тексты приближают учащихся к реальной языковой среде. Во-вторых, использование рекламных текстов дает возможность акцентировать внимание на культурологическом аспекте в преподавании, а также порой помогает реализовать межпредметные связи (при работе с текстами или роликами, отсылающими к историческим событиям, географическому положению и т. п.). В-третьих, использование рекламных текстов дает возможность разнообразить учебный материал, внести элемент новизны в традиционное занятие. Кроме того, в рекламе используется множество разнообразных средств выразительности, устойчивых выражений, поговорок, присутствуют сленг и разговорные выражения.

В заключение можно сделать вывод о том, что использование аутентичных текстов английской рекламы на уроках иностранного языка является эффективным ресурсом обучения, формирования и развития коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку реклама является одним из самых актуальных и интересных средств преподавания иностранного языка, имеющих огромные перспективы в использовании.

Список литературы

1. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 2001. 19 с.
2. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. Ученик в обновляющейся школе. М.: Изд-во ИОСО РАО, 2002. 135 с.
3. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса// Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 2007. 11 с.
4. Зверева В. Телереклама: пространство виртуального шопинга. Искусство кино, 2004. № 7. [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/460596/> (дата обращения: 10.12.2021).
5. Кохтев Н.Н. Динамический синтаксис в рекламе. Русская речь, 1991. С. 67–72.

Власова В. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Придорогина Е. А.
*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ВИДЕО НА CLIL-УРОКЕ: ИСТОРИЯ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения (мультипликационное видео), способствующие развитию междисциплинарных связей на CLIL-уроке истории и немецкого языка. Приводится пример урока истории и немецкого языка по методике предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) для 7 класса по теме «Царствование Екатерины Великой» с использованием авторского мультипликационного видео «Немецкая принцесса на российском престоле» по УМК Данилова А.А., Косулиной Л.Г. «История России. Конец XVI–XVIII век» и УМК Радченко О.А., Конго И.Ф., Хебелер Ф. «Немецкий язык» серии «Вундеркинды Плюс».

Ключевые слова: мультипликационное видео, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), история, немецкий язык, обучение иностранному языку.

В современном мире интернет-пространство стало полноценным конкурентом системы традиционного образования. Широкое распространение получают интерактивные методы работы с обучающимися, такие как, например, мультипликационное видео.

Интерактивные методы могут представлять собой наглядную презентацию материала, видеоролик, аудиоролик, виртуальную доску с шаблоном для заполнения, интерактивный опрос, интерактивное упражнение, работу с 3D моделью, интерактивную викторину [Гавронская, 2008: 102].

Приведем пример разработанного нами урока с использованием мультипликационного видео в сочетании с применением элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Согласно определению Л.А. Девеля, CLIL (Content and Language Integrated Learning) относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [Девель, 2015].

Нами был разработан урок истории и немецкого языка для 7 класса общеобразовательной школы по УМК «Немецкий язык» серии «Вундеркинды Плюс» (Авторы: Радченко О.А., Конго И.Ф., Хебелер Ф.) и «История России. Конец XVI–XVIII век.» (Авторы: УМК Данилова А.А., Косулиной Л.Г.). Урок содержит в себе работу с мультипликационным видео как элементом CLIL-методики. Тема урока «Царствование Екатерины Великой».

Цели проекта:

Образовательные:

овладение базовыми историческими знаниями, а также анализ закономерностей развития человеческого общества в социальной, научной и культурной сферах;

обогащение активного иноязычного словарного запаса обучающихся по теме, расширение объема используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств согласно ситуации и стилю общения;

совершенствование видов иноязычной речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма).

Развивающие:

совершенствование навыков командной работы;

развитие готовности принимать участие в дискуссии, выражать собственное мнение;

развитие креативного подхода обучающихся к заданиям.

Воспитательные:

воспитание гражданской ответственности у обучающихся.

Методы обучения – репродуктивный, частично-поисковый. Речевой материал – лексика на немецком языке по теме «Царствование Екатерины Великой». Для реализации проекта необходим раздаточный материал, подключение к интернет-сети, компьютер, интерактивная доска.

На этапе актуализации знаний обучающиеся работают с интерактивной викториной, которая ставит своей целью повторение уже изученной лексики на немецком языке, связанной с темой урока. Задание подразумевает фронтальную работу, каждый обучающийся по очереди выходит к интерактивной доске и отвечает на вопрос. Если вышедший к доске ученик затрудняется ответить на вопрос, он может попросить помощи у одноклассников. Учитель контролирует выполнение задания и отвечает на вопросы обучающихся. После прохождения викторины обучающиеся предполагают возможную тему урока и после обсуждения формулируют цель урока.

На основном этапе урока осуществляется работа с мультипликационным видео «Немецкая принцесса на российском престоле» – <https://www.youtube.com/watch?v=K76UbjqFaB4>. Видео было разработано автором и ее коллегой (Пластининой Анастасией, магистрантом СПбГУ) во время обучения на воркшопе «Петербург с немецким акцентом – образовательные видео о петербургских немцах» (общее количество часов – 30). Учитель снабжает обучающихся раздаточным материалом (вопросы из опроса), включает видеоролик, который взаимосвязан с опросом. Видеоролик является элементом методики CLIL, поскольку рассказывает о правлении Екатерины Великой. Мультипликационное видео используется как для представления новой исторической информации, так и с целью повторения уже изученного материала для его дальнейшей отработки в разнообразных заданиях. Обучающиеся смотрят видеоролик, переосмысливают свои ответы на опрос и делают работу над ошибками индивидуально, работы сдаются на проверку учителю.

На основном этапе урока обучающиеся работают с текстом на немецком языке из учебника «Вундеркинды Плюс». В качестве лексической опоры учитель выдает раздаточный материал с исторической лексикой на немецком языке. Задача обучающихся – соединить диалоги с их заголовками. Обучающиеся работают в мини-группах по четыре человека, учитель контролирует работу групп и отвечает на вопросы учеников.

Затем следует закрепление пройденного материала. Обучающиеся обсуждают в мини-группах результаты, которые по итогам обсуждений размещаются на доске.

Работа в группах позволяет не только закрепить новую лексику, но и внести вклад в формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также настроить обучающихся на рефлекссию.

Заключительный этап урока – систематизация материала и рефлексия. Учитель задает обучающимся наводящие вопросы о прошедшем уроке, обучающиеся выражают свое мнение.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что элементы методики предметно-языкового интегрированного обучения, такие как, например, работа с мультипликационным видео, включённые в урок истории и немецкого языка, могут быть полезны не только для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, но и для расширения кругозора и формирования междисциплинарных связей.

Список литературы

1. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «Интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101–104.

2. Девель Л.А. Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно-интегрированного обучения ПЯИО) // Вестн. Пермского национального исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-i-delovoy-inostrannyu-yazyk-opyt-primeneniya-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya-pyaio> (дата обращения: 20.01.2022).

Воронцова Е. С.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Маханькова Н. В.
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Активное взаимодействие во время обучения русскому языку иностранных студентов базируется на ряде факторов, включающих в себя взаимодействие культур, этнокультурную картину мира, психологическую или эмоциональную особенность личности и многое другое. При этом изучение русского языка неразрывно связано с формированием и развитием межкультурной компетенции.

Формирование межкультурной компетенции является одной из ведущих целей обучения русскому языку иностранных студентов в университете. Эта цель уже получила свое отражение в нормативных документах, определяющих уровень владения русским языком как иностранным. В России такими документами являются образовательные стандарты. Они выполняют ряд функций: обозначают уровень владения языком по этапам обучения; являются основой для разработки учебных программ по иностранным языкам; служат основой для разработки контрольных материалов по иностранным языкам.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, формирование межкультурной компетенции, русский язык как иностранный.

В настоящее время русский язык находится на пятом месте в рейтинге наиболее распространённых языков в мире. Более 300 млн чел. говорят по-русски, из них около 150 млн называют русский своим родным языком. Русский язык является одним из богатейших и развитых языков на планете.

Русский как иностранный (РКИ) считается довольно сложным языком для обучения. Многие современные исследователи отмечают необходимость междисциплинарного подхода к изучению русского языка как иностранного. К отечественным ученым, придерживающимся этой точки зрения, можно отнести В.В. Воробьева, В.А. Маслову, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина, Н.Л. Мишатину, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофанову, М.А. Дрога, И.Я. Лернера и др. К зарубежным исследователям относятся Ф.М. Литвинко, Джеймс Хард, Ричард Клеменсон, Джей Симмонс и многие другие. В работах по методике преподавания русского языка как иностранного подчеркивается, что в центре внимания на занятиях по этому языку должна находиться культура, что помогает установить коммуникативный контакт, наладить эффективное межкультурное общение и сформировать социокультурную и межкультурную компетенции.

Активное взаимодействие во время обучения русскому языку иностранных студентов базируется на ряде факторов, включающих в себя взаимодействие культур, этнокультурную картину мира, психологическую или эмоциональную особенность личности и многое другое. При этом изучение русского языка неразрывно связано с формированием и развитием межкультурной компетенции, которая предполагает не только усвоение определенных культурологических знаний, но и формирование способности и стремление понимать ментальность носителей изучаемого языка, в том числе свои национальные особенности, так называемую

национальную идентичность, включающую такие категории, как особенность родного языка, знания культуры и обладание определенным менталитетом.

Язык – это социальный продукт речевой способности человека. Он считается одним из ключевых характерных свойств нации и отражает культуру народа, который на нем говорит, поэтому язык изучается не только как языковая система, но и как источник сведений о национальной культуре народа. Знакомство иностранцев с национальной культурой народа осуществляется в процессе практических занятий по русскому языку как иностранному (и по английскому языку), во время внеаудиторных мероприятий, направленных на активизацию изученного материала и снятие языкового барьера, а также в процессе проведения специальных занятий по страноведению. Разнообразные лингвострановедческие сведения присутствуют в учебниках по практике речи, начиная с начального уровня. К ним относятся минимальные сведения о России, например: русские имена, обращения к детям и взрослым, простейшие паттерны знакомства и прощания, речевые примеры телефонных разговоров. Вспомогательным источником информации о России являются наглядные материалы: фотографии, картинки, смарт-карты, задача которых – задействовать зрительное или, иначе говоря, визуальное восприятие учащихся.

Для интенсификации формирования межкультурной компетенции целесообразно активно проводить внеаудиторную работу, целью которой является посещение достопримечательностей города, в котором проживают и обучаются иностранные студенты. Экскурсии, праздники, олимпиады и прочие инновационные формы помогают «вживую» усвоить некоторые закономерности русского грамматического строя и обогатить словарный запас учащихся в неофициальной ситуации живого общения, а также разрушить языковой барьер и преодолеть культурный шок. Этому подходу придерживаются все отечественные специалисты в области преподавания русского языка как иностранного, поскольку именно в рамках внеаудиторной работы совершенствуются умения и навыки практического применения русского языка и формируются фоновые знания по истории, географии и культуре России. Главным условием успешного обучения иностранных студентов является единство и взаимосвязь учебного материала, используемого во время как аудиторной, так и внеаудиторной работы.

Так, например, профессор Л.Л. Вохмина [Вохмина, Зайцева, 2017: 10–14] предлагает в качестве речевых упражнений написать способ приготовления любого национального блюда, обозначив требуемые формы выражения обобщенного субъекта. Текст может сопровождаться наглядными материалами: иллюстрациями (фото), презентацией и даже действиями (совместное приготовление несложного национального блюда). Если аудитория многонациональная, то в рамках внеклассной работы целесообразно предложить праздник «Кухня народов мира», «Битва поваров» и пр. Так, в УдГУ проходит «Международный студенческий ужин», где студенты в процессе приготовления рассказывают о секретах

национальных блюд и тонкостях национальной кухни. Эта работа поможет студентам, изучающим русский язык как иностранный, ближе познакомиться с культурой изучаемого языка, поднять их мотивацию и заинтересованность, а также улучшить успеваемость.

Обучение русскому языку – это процесс формирования, развития и совершенствования навыков и умений в четырех видах речевой деятельности – чтении, говорении, аудировании и письме. Каждый урок русского языка должен быть необходимой единицей этого процесса, необходимым звеном в системе обучения. Каждое конкретное занятие должно быть определенным этапом в формировании навыков и умений на конкретном, ограниченном языковом материале. Поэтому специфика изучения русского языка как иностранного основана не только на систематической аудиторной работе, но и на самостоятельной работе студентов, активной и творческой позиции самого преподавателя, на интересных формах внеаудиторной работы, в процессе которых формируется межкультурная компетенция, позволяющая иностранным студентам быстрее и полнее сформировать у себя необходимый уровень коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Алексанян М. А. Формирование у студентов познавательного интереса к изучению иностранного языка в процессе внеаудиторной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1995. 21 с.
2. Вохмина Л.Л., Зайцева А.С. Система упражнений: старая новая проблема // Русский язык за рубежом: учеб.-метод. журн. 2017. № 2. С. 10–14.
3. Дрога М. А. Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ (на примере игры-викторины) // Мир русского слова. 2015. № 3. С. 91–93.
4. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2003. 180 с.
6. Стародумов И. В. Особенности преподавания русского языка как иностранного // Молодой ученый. 2018. № 40. С. 204–207.
7. Materials development in language teaching /Edited by Brian Tomlinson. 2nd ed. Cambridge: CUP, 2011. (Cambridge language teaching library). 382 p.

Габитова А. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Гилясов Ю. В.
*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург*

ТЕХНИКА ТЕНЕВОГО ПОВТОРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Важность и значимость интонационной тренировки, объективно говоря, недооцениваются, поэтому необходимы эмпирические исследования по развитию методики обучения интонированию иноязычной речи. Данное предварительное исследование направлено на то, чтобы выяснить, можно ли использовать технику теневого повторения, заимствованную из практики перевода, для улучшения интонационной окраски речи на английском языке на уроках иностранного языка в средней школе. Результат эксперимента, проведенного в двух группах учащихся девятого класса, выявил у них

значительные различия в интонировании, беглости речи, произношении слов и звукопроизношении, качестве речи на английском языке в целом.

Ключевые слова: речь, техника теневого повторения, эмоционально-выразительная речь, монолог, интонация.

Изучением интонационной стороны речи ученые долгое время пренебрегали, поскольку считалось, что произношение, качественно приближенное к произношению носителя языка, было просто утопической целью, которую никогда не достичь изучающим иностранный язык. В процессе обучения языку развитие эмоциональной речи либо откладывается, либо недооценивается, либо не принимается во внимание [Hsieh, 2013: 44].

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточной теоретической и практической разработанности вопросов, связанных с обучением иноязычному общению учащихся средней школы с применением средств выражения эмоциональности и экспрессивности в свете современных требований при обучении устной иноязычной монологической речи.

Целью данного исследования является определение эффективности техники теневого повторения в обучении эмоционально-выразительной монологической речи.

В рамках данного исследования под эмоционально-выразительной речью следует понимать речь, которая имеет определенную эмоциональную окраску, а именно выражение эмоций и чувств говорящего по отношению к объектам окружающей действительности, о которых складывается монолог-повествование или монолог-рассуждение. Согласно Е.А. Рожновой, эмоции, их языковое проявление, как правило, сопровождаются внутренними и внешними переживаниями говорящего [Рожнова, 2014: 120].

В данной работе эмоционально-выразительная сторона речи рассматривается при помощи качественной оценки средствами передачи состояния говорящего на фонетическом уровне. Средствами передачи данного состояния являются особая интонация, замедление или убыстрение темпа речи, ударение, паузы, высота, тон и другие просодические элементы [Гальперин, 2014: 66].

Выразить свои чувства, эмоции, отношение и состояние учащимся зачастую сложнее, нежели сформулировать свои мысли на иностранном языке. Поэтому С.Б. Эргашева считает, что эмоционально-экспрессивные средства языка можно и нужно изучать на занятиях английского языка, поскольку что их правильное использование делает речь более яркой, красочной, выразительной [Эргашева, 2015].

Технику «Speech Shadowing», или «тенивое повторение», разработал американский лингвист, лексикограф и полиглот Александр Аргуэльес. Первоначально техника использовалась в обучении и работе переводчиков [Биянова, 2019].

Данная техника представляет собой процесс аудирования, во время которого учащийся отслеживает речь говорящего и имитирует ее настолько точно, насколько это возможно, одновременно с говорящим.

Автор метода утверждает, что данное упражнение развивает умение аудирования, говорения и общее понимание текста [Horiyama, 2013: 114].

Преимущества техники теневого повторения: упражнение является фонетической практикой «под руководством» грамотного диктора, носителя языка; тренировка правильного произношения слов; формирование навыка говорения на иностранном языке; развитие беглости речи; получение удовольствия от процесса обучения [Белоус, 2019: 248]. Кроме того, данная техника фокусируется на просодической стороне речи, а именно позволяет учащемуся отследить не только произношение, паузы и тон речи, но и прочувствовать эмоции и чувства говорящего, и как следствие, повторить их.

Эксперимент с использованием данной техники был проведен на базе лицея № 6 г. Уфы с 1 по 28 сентября 2021 г. Шестьдесят учащихся девятых классов были разделены в рамках эксперимента на две группы: контрольную и экспериментальную.

На констатирующем этапе эксперимента с использованием метода наблюдения удалось установить начальный уровень владения навыками эмоционально-выразительной речи у учащихся всех классов.

Для применения апробируемой техники были подобраны аутентичные материалы (видеозаписи) для введения в учебный процесс. Темы и уровень видеоматериалов соответствовали программе обучения и уровню учащихся. Данные видеоматериалы высылались учащимся экспериментальной группы в качестве домашнего задания.

На контролирующем этапе эксперимента монологи учащихся контрольной группы не изменились по сравнению с прослушанными на первом занятии. Количество пауз и заминок значительно не изменилось, так же как и интонация учащихся.

В монологической речи учащихся экспериментальной группы наблюдалась положительная динамика, а именно: подавляющее большинство (20 из 25) учеников старались говорить с выражением, делать намеренные паузы с целью привлечь внимание слушателя, количество заминок и оговорок уменьшилось у 80% учащихся. Также нельзя не отметить, что несколько учащихся старались копировать акцент и индивидуальные особенности произношения носителей языка. Общая картина монологических высказываний в обоих классах значительно улучшилась.

По результатам эксперимента следует сказать, что техника теневого повторения помогает учащимся адаптироваться к плавности и к нормативному произношению фраз на английском языке. Так, 20 из 25 учащихся экспериментальной группы после использования вышеупомянутой техники усовершенствовали монологическую речь с точки зрения интонации и эмоциональной выразительности. Также в речи учащихся было установлено улучшение произношения звуков и беглости речи. В контрольной группе значительных изменений не произошло. После нескольких упражнений с использованием техники теневого повторения большинство участников поняли необходимость расставлять в предложении эмоциональные акценты и быстро привыкли к механизму техники.

Подводя итог, можно отметить, что техника теневого повторения доказала свою эффективность и оказалась применима с целью обучения интонации и эмоциональной выразительности монологической речи.

Список литературы

1. Белоус Е. А. Применение техники shadowing при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Е. А. Белоус, Е. В. Киселева, О. В. Коваленко // Великие реки' 2019: тр. науч. конгресса 21-го Междунар. научно-промышленного форума: в 3 т. Н. Новгород: Нижегородский гос. архитектурно-строительный ун-т, 2019. С. 247–249.
2. Биянова М. В. Техника изучения иностранного языка Shadowing // Вестник педагогического опыта. 2019. № 45. С. 5–8.
3. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: Либроком, 2010, 2014. 336 с.
4. Рожнова Е.А. Эмоционально-экспрессивная лексика английского языка и ее загруженность // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2014. № 11 (89). С. 119–121.
5. Эргашева С. Б. К проблеме изучения эмоционально-экспрессивной лексики современного английского языка // Молодой ученый. 2015. № 1 (81). С. 425–427.
6. Hsieh L. Y. A preliminary study of applying shadowing technique to English intonation instruction. Taiwan: Taiwan Journal of Linguistics, 11(2), 2013. 43–65 p.
7. Horiyama A. The Development of English Language Skills through Shadowing Exercises. 2013. 113–123 p.

Гильметдинова А. Д.

Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Галиуллина Г. Р.
Казанский (Приволжский) федеральный государственный университет,
г. Казань

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РОДНОГО (ТАТАРСКОГО) ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ФЛЭШ-КАРТ

В данной статье рассматривается авторский опыт применения флэш-карт в обучении родному (татарскому) языку. Использование флэш-карт при обучении лексике возможно в любом возрасте, но наиболее эффективным и соответствующим возрастным особенностям их применение видится на начальном этапе, так как велика роль наглядности. В данном возрасте для детей очень важным является игровой вид деятельности и все что связано с игрой. Флэш-карты в этом смысле обладают огромным потенциалом. Немаловажно и то, что при работе с флэш-картами происходит интерактивное взаимодействие между учителем и обучающимся, либо между самими обучающимися.

Ключевые слова: татарский язык, флэш-карты, лексика, лексические навыки, лексическая компетентность.

Под формированием лексических навыков младших школьников понимаем правильную организацию мотивационной, когнитивной, практической, рефлексивной и поведенческой лексической деятельности, основанную на закономерностях и особенностях грамматической структуры языка, оперирование достаточным запасом слов в пределах возрастного периода, адекватное использование лексем, уместное употребление выразительных средств – образных выражений, поговорок, пословиц, фразеологических оборотов.

Лексическая компетентность учащихся начальных классов является одним из интегрируемых качеств личности ученика, что дает возможность сознательно развивать собственную индивидуальность, достигать оптимального уровня жизнедеятельности.

При условии успешного внедрения в практику обучения начальной школы указанных видов лексической деятельности на уроках татарского языка, лексическая компетентность учащихся начальной школы возрастет и результаты учебной деятельности школьников создадут возможность определить среди них лингвистически одаренных, способных овладеть несколькими языками одновременно.

Оптимальное решение проблем компетентно ориентированного обучения и речевого развития младших школьников возможно при наличии методической системы обучения с применением флэш-карт, адекватной современному уровню научных знаний о языке и речи, с учетом закономерностей усвоения родной речи и соответствующих принципов обучения.

Использование флэш-карт на уроках татарского языка в младшей школе – отличный инструмент для развития лексических навыков, в особенности на начальном этапе обучения.

Флэш-карты – специальные карты, которые включают в себя различную информацию, которая может располагаться по одной или обеим сторонам флэш-карты. Например, на уроках татарского языка при изучении новой лексической единицы само слово изображается на одной стороне флэш-карты, а на другой стороне – написание на русском языке этого слова или рисунок. Этот метод помогает определить прямые связи между конкретным словом и его образом и, кроме того, делает учебный процесс интересным, увлекательным. Использование флэш-карт в начальном классе дает положительные результаты, поскольку именно на начальном этапе визуализация играет важную роль.

Флэш-карты - очень удобный ресурс, который может быть полезен на разных этапах обучения, в частности:

- 1) при разъяснении нового материала, изучении наиболее сложных тем, в случае если требуется выполнение дополнительных заданий (заполнение таблиц или схем) или запоминание, дополнительная тренировка (работы с изображениями) на познание;
- 2) при самостоятельном изучении нового материала;
- 3) при проведении опроса (фронтальной, индивидуальной);
- 4) при укреплении и обобщении информации, полученной в процессе обучения.

В начальном классе на уроках татарского языка можно показать несколько приемов работы с флэш-картами:

1. Учащимся демонстрируется рисунок на флэш-карте, и в результате они должны называть это слово. Это один из самых простых приемов работы.

2. Демонстрируется несколько карточек. Затем одна убирается. Дети должны определить, какая карточка пропала и назвать слово.

3. Карточка крепится к доске. На доске пишется предложение, где вместо пропусков прикреплена картинка. Предлагается сначала произне-

сти предложение вслух, а затем записать его. Для усложнения можно добавить несколько карточек. В процессе выполнения этого упражнения детям нужно не только записать и произнести предложение с «двумя неизвестными», но также употребить слово в правильной форме. Таким образом, данное упражнение проверяет знание не только лексики, но и грамматики.

4. Перед детьми кладется вся стопка с карточками, а на доске пишутся несколько букв и предлагается найти все слова, начинающиеся с этих букв. Упражнение хорошо подходит для тренировки сложных для запоминания букв.

5. Показывается любая флэш-карта с изображением. Дети называют слово, а затем должны произнести и другие слова, начинающиеся на эту букву.

С помощью различных программ, которые удобны для учителя, можно сделать флэш-карты. Одна из таких программ – «Kids Flashcards». При работе с программой можно рекомендовать приблизить к реальному миру изображенный объект, лицо, явление, действие. Ученик в этом случае все больше чувствует связь изучаемой лексической единицы с реальным миром. При работе с этой программой есть возможность дать и транскрипцию слова, что еще больше повышает ценность программы.

В виде другой удобной платформы можно назвать «Quizlet». Учителям, работающим с русскоязычными детьми, мы можем предложить эту платформу, которая, хотя и не имеет ресурса, работающего на татарском языке, но имеет готовую карточную базу для изучения лексических единиц татарского языка. В бесплатном варианте платформы, как понятно, меньше возможностей, только платный вариант создает возможность работать с аудиофайлами. Но и в бесплатном варианте учитель может выполнять довольно полезные упражнения. Данные флэш-карты могут использоваться и на уроке. Также учитель может предложить их учащимся для укрепления домашних лексических навыков. В дальнейшем будем отслеживать возможности изготовления и использования флэш-карточек. Например, если с тремя классами изучается тема «В столовой», то мы считаем успешной работу двумя способами. По первому виду слово дается на татарском языке, предлагается русский перевод и рисунок. Во втором случае делаются карточки по развитию навыков использования лексической единицы в речи.

В заключение еще раз отметим, что флэш-карты в разы повышают качество обучения, расширяют рамки традиционного образования, акцентируя функциональную грамотность.

Использование флэш-карт на уроках татарского языка является отличным инструментом для работы с лексикой, особенно на начальном этапе обучения, когда дети только начинают пополнять свой словарный запас. Постоянное повторение лексики, подкрепляемое визуальной опорой, позволяет быстрее запоминать новые слова.

Список литературы

1. Давыдова Ю.Г. К вопросу о понятии «лексическая компетенция» на продвину-тых уровнях владения иностранными языками // Альманах современной науки и обра-зования. 2013. № 5(72). С. 55–60.
2. Фатхуллова К., Степанова Н. Творчество в изучении языка (на татарском язы-ке) // Мэгариф (Просвещение). 2012. № 3. С. 20.
3. Флеш-карточки в методике Макото Шичиды. URL: [https://razvivalo4ki.ru/flesh_kartochki-v-metodike-makoto-shichidi./](https://razvivalo4ki.ru/flesh_kartochki-v-metodike-makoto-shichidi/)

Денисова А. С.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Пушкарева М. П.
*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

КОМПЕНСАТОРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕВЫХ ДОМИНАНТ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Во вступительной части статьи акцентируется внимание на актуальности вы-бранной для рассмотрения темы, основываясь на том, что компенсаторная компетенция является одним из базовых структурных элементов иноязычной коммуникативной компетенции, заявленной основной целью обучения, согласно ФГОС по иностранным языкам. Далее последовательно описывается структурная организация иноязычной коммуникативной компетенции, останавливаясь на компенсаторной компетенции, ее сущностном содержании и структуре. В заключение обосновываются выводы относи-тельно доминантного положения компенсаторной компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компенсаторная компетенция, иностранный язык.

Актуальность выбранной темы, по нашему мнению, не вызывает со-мнения, так как в современных сложившихся социально-экономических реалиях общества, с учетом обновленных целей обучения, в общеобра-зовательных школах повсеместно можно наблюдать процесс повышения требований к владению иноязычной речью в качестве одного из универ-сальных инструментов общения. В федеральном государственном обра-зовательном стандарте основного общего образования говорится о том, что формирование коммуникативной компетенции учащихся основной общеобразовательной школы «обеспечивает социальную компетент-ность и учет позиций других людей, партнера по общению или деятель-ности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми».

Адекватный процесс общения практически невозможен при отсут-ствии у обучающегося необходимого и достаточного состояния готовно-сти преодолевать возникающие коммуникативные затруднения, компенсировать незавершенный процесс коммуникации, находить выход в ситуации нехватки как языковых, так и речевых ресурсов. Исходя из вышеуказанных моментов, не вызывает удивления тот факт, что пробле-ма овладения компенсаторными (стратегическими) техниками привлекает внимание как российских, так и зарубежных ученых-методистов. Рас-

смаывая компенсаторную компетенцию в качестве одной из ведущих компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся, считаем необходимым уделить особое внимание иноязычной коммуникативной компетенции как базовой цели обучения иностранным языкам (в соответствии с современным ФГОС).

Согласно мнению А.В. Хуторского, в самом содержании обучения имеются три основных компонента: предметный (характерный для каждого предмета в отдельности), межпредметный (свойственный совокупности нескольких предметов) и метапредметный (наблюдающийся у всех предметов). Исходя из этого, можно говорить о следующих компетенциях: предметных (формирующихся при изучении конкретного предмета), межпредметных (формирующихся при изучении смежных предметов) и ключевых (формирующихся при изучении цикла предметов) [Хуторской, 2002].

Иноязычная коммуникативная компетенция относится к числу ключевых компетенций и, по мнению Е.И. Багузиной (которого мы, исходя из целей и задач нашего исследования, придерживаемся), представляет собой готовность и способность личности понимать и порождать иноязычные высказывания и информацию в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой, коммуникативным намерением и задачами профессиональной деятельности [Багузина, 2012].

Проанализировав различные точки зрения по поводу структурной организации понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», можно говорить о двух вариантах ее компонентного состава: общеевропейском (лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная компетенции) и российском (языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции). В общеевропейском варианте российскому термину «компенсаторная компетенция» соответствует аналог «стратегическая компетенция».

И.Л. Бим характеризует данную компетенцию как умение выйти из затруднительного положения и добиться взаимопонимания с собеседником, умение выразить свою мысль при нехватке языковых средств, в частности путем использования слов, близких по значению и т.п. [Бим, 1995: 21].

Н.М. Баркова, в свою очередь, отмечает, что компенсаторная компетенция как комплекс умений – это возможность восполнить дефицит знаний иностранного языка при общении. Целостное общение на иностранном языке невозможно без сформированной компенсаторной компетенции [Баркова].

Структура компенсаторной компетенции включает в себя целый ряд знаний, умений и навыков: это и знания структурных элементов языка, а именно грамматических, фонетических и лексических, а также навыки и умения пользоваться ими в ситуациях устного и письменного общения; владение набором речеорганизующих формул, которые необходимы при общении на иностранном языке; умение реализовать речевое намерение, что позволяет установить контакт и взаимопонимание между речевыми

партнерами; знания национально-культурных особенностей стран языка, на котором происходит общение; знания о вербальных и невербальных средствах компенсации языковых средств в случае возникновения затруднения в процессе коммуникации, а также навыки и умения применять их [Колкова, 2007:167].

Итак, исходя из всего вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что компенсаторная компетенция является некой способностью восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке при помощи вербальных и невербальных средств (стратегий). Данная компетенция присутствует и взаимодействует с каждой компетенцией на любом уровне владения иностранным языком.

Список литературы

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности на примере студентов неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
2. Баркова Н.М. Формирование компенсаторной компетенции учащихся в процессе обучения иностранному языку. URL: <http://www.tsutmb.ru/formirovanie-kompensatornoj-kompetenczii-uchashhixsya-v-procессе-obucheniya-inostrannomu-yazyiku> (дата обращения: 17.03.2022).
3. Бим И.Л. Немецкий язык: базовый курс. Концепция. Программа. М.: Новая школа, 1995. 127 с.
4. Колкова М.К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам СПб.: КАРО, 2007. 288 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: интернет-журнал «Эйдос»/ URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.html> (дата обращения: 15.03.2022).

Долгая Е. П.

Руководитель: ст. преподаватель Данилина Е. К.

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,
г. Владивосток*

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ

В данной статье рассмотрены причины популярности и актуальность использования онлайн-курсов в обучении, выделены критерии составления эффективного онлайн-курса. Описывается авторский опыт по составлению курса на основе приведенных критериев эффективности. Представлен разработанный онлайн-курс: структура, формы и средства обучения, содержание. Предложен пример составления онлайн-курса по изучению разговорного английского языка. Рассмотрены эффективные для использования в преподавании иностранного языка формы и средства обучения, причины их эффективности. Представлен конкретный инструментальный для использования при составлении онлайн-курса: приложения и инструменты для составления упражнений, тестов, наглядного материала.

Ключевые слова: онлайн-курс, дистанционное обучение, обучение говорению, английский язык, английский язык как иностранный.

Актуальность исследуемой проблемы. Количество слушателей массовых открытых онлайн-курсов с каждым годом становится все боль-

ше. Свои коррективы вносят и последние события в мире, которые показали, что не всегда можно провести традиционное занятие, иногда участники образовательного процесса попадают в условия вынужденного дистанционного обучения. Однако это имеет и положительные стороны, так как преподавателю открываются новые возможности в сфере онлайн-образования. Таким образом, актуальность темы определяется необходимостью сферы образования адаптироваться под современные условия, переходить на удаленный формат.

Материал и методика исследования. Рассмотрение поставленной проблемы проводилось при помощи таких методов, как анализ, описание, сравнение, моделирование.

По данным исследовательской и аналитической компании Class Central, количество слушателей массовых открытых онлайн-курсов (МООК) превысило 180 миллионов. Платформы онлайн-обучения используют 43% студентов для выполнения домашних заданий. Согласно статистике Потомакского университета, 70% студентов согласны с тем, что онлайн-классы лучше традиционных классных комнат. Согласно глобальному анализу данных, проведенному McKinsey, студенты из США, которые проводят **60 минут в неделю**, обучаясь при помощи онлайн-курсов, смогли добиться лучших академических результатов [Статистика и тенденции онлайн-электронного обучения на 2022 год 2022].

Критерии создания эффективного курса:

1. На главной странице курса должны быть краткие ответы на вопросы (О чем этот курс? Для кого? Сколько времени длится? Какой результат получит студент? Какие формы обучения? Есть ли обратная связь с преподавателем?), для того чтобы будущий ученик мог четко понять, стоит ли ему идти обучаться на данный курс.

2. Должна быть информация об авторе: фото, имя, профессия/род деятельности, выдающиеся достижения (при наличии), интересы.

3. Оформление: материал четко структурирован по темам и разделам; к заданиям даются подробные инструкции; не должны быть использованы изображения или видео низкого качества; нужно следить за внешней красотой предъявляемых материалов и страницы курса в целом [Боровик, 2019: 39].

4. Содержание: должна быть представлена актуальная информация с наиболее подробными объяснениями и предупреждением возможных ошибок и вопросов учеников. Можно ставить себя на место ученика и размышлять о том, что ему может быть непонятно. Ученик должен иметь возможность возвращаться к различным блокам курса для повторения.

5. Прозрачная система оценивания [Запорожко, 2017: 16].

Результаты исследования. На основе вышеперечисленных критериев был разработан онлайн-курс на платформе GoogleClass по изучению и совершенствованию коммуникативной грамматики английского языка. Целевой аудиторией курса являются студенты с уровнем владения английским языком не ниже Intermediate. Особенностью курса является его разговорная направленность на примере творчества и жизни знаменитой американской певицы Билли Айлиш. Выбор знаменитости

обусловлен пиком ее популярности у молодежи, относительно легким доступом к информации о жизни и творчестве, возможностью слушать оригинальную речь на таких платформах, как Youtube, Instagram, Apple TV и т. д. Подобный курс способен снизить языковой барьер при общении в интернет-пространстве с англоговорящими людьми. Таким образом, подобное обучение повышает мотивацию, у обучающихся складывается осознание того, что английский – это живой язык, а не застывший в учебнике набор слов и правил.

Предлагаемый в качестве примера курс состоит из четырех разделов: *Biography* (лексический и грамматический материал из биографии певицы); *Creations* (лексический и грамматический материал из ее песен); *Interview* (лексический и грамматический материал из интервью с певицей); *Instagram* (лексический и грамматический материал из публикаций певицы в сети Инстаграм).

В курсе изучаются такие грамматические темы, как Past Perfect, Wish, V+infinitive, Aren't I, Would, Present Simple passive, Past Simple passive, Gerund, Zero conditional, Imperatives.

Средствами обучения являются видео, тексты и скриншоты с лексическим и грамматическим материалом, письменные и задания на подстановку, а также игровые задания на тренировку лексики и грамматики, формат которых является наглядным и привычным для обучающихся. Контроль осуществляется в форме тестов в формате Google-форм. Обучающийся всегда может возвращаться к материалам предыдущего блока для повторения и сохранять материалы курса на устройство, с которого он проходит курс.

Логика построения курса следующая: в каждом блоке вначале предлагается новый грамматический и лексический материал (это может быть песня, интервью, текст, публикация). Незнакомый материал дается перед изучением для того, чтобы у обучающегося возникали вопросы, на которые он потом найдет ответ. Все письменные материалы даются в формате документа Microsoft Word, чтобы ученик имел возможность скопировать интересующие его единицы. Затем предлагается новая лексика из предыдущего материала с переводом. Далее следует тренировка лексики в игровой и классической форме на таких онлайн-площадках, как Quizlet, Kahoot, Wordwall, LearningApps. Такая форма тренировки является эффективной по причине того, что подобный формат привычен и интересен для учеников. Затем ученик выполняет тест в формате Google-форм, и становятся видны его результаты. То же самое выполняется для изучения грамматики, и затем ученик может переходить к следующему блоку.

Таким образом, теоретическая эффективность обучения коммуникативной грамматике на базе онлайн-курса показана, курс готовится к апробации.

Заключение. Популярность онлайн-курсов растет и будет продолжать расти в будущем. Появляется много новых онлайн-курсов, но для того, чтобы курс был полезен и замечен учащимися, нужно следовать вышеперечисленным критериям, а также предоставлять действительно актуальную для определенной аудитории информацию.

Список литературы

1. Боровик Е.В. Опыт создания онлайн-курса «Дальневосточная мозаика» (природа, география, история Владивостока) / Е.В. Боровик, В.В. Солейник // Обеспечение современного качества в условиях государственно- общественного управления образованием: сб. материалов науч.-практ. конф. / Экономический университет им. Г.В. Плеханова. Улан-Батор, 2019. С. 36–40.
2. Запорожко В.В. Разработка структурной модели массовых открытых онлайн-курсов на базе современных облачных образовательных платформ / В.В. Запорожко, Д.И. Парфёнов // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 3. С. 12–17.
3. Статистика и тенденции онлайн-электронного обучения на 2022 год [Электронный источник]. URL: <https://www.websiterating.com/ru/research/online-learning-statistics/>

Дробиткина Е. А., Дружинина Е. Р.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Денисова Е. А.
*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурга*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В США

В данной статье рассматриваются система подготовки учителей иностранного языка в США, ее особенности и методы обучения. Учебные планы и программы, технологии обеспечения качества подготовки учителей иностранных языков в американских университетах показывают, что процесс модернизации профессионального языкового образования происходит по линии их вариативности и плюрализма, в связи с чем в настоящее время в США все большее распространение получают смешанные методы обучения иностранному языку, где комбинируются традиционные и инновационные методы.

Ключевые слова: США, учебная программа, языковые стандарты, аттестация, инновации.

Цель – выявить особенности профессиональной подготовки учителей иностранного языка в США.

Актуальность исследуемой работы заключается в том, что система обучения педагогов в Штатах является одной из самых эффективных в мире в области иностранного языка, что привлекает внимание коллег из других стран. Американская педагогика обладает определенным опытом совершенствования системы подготовки будущих учителей через адаптацию наилучших мировых практик, модифицируя и дополняя их с опорой на особенности политических и социально-экономических условий. Поэтому стоит рассмотреть все составляющие этой непростой, но качественной системы подготовки кадров и понять, в чем же ее уникальность.

Методика исследования включает анализ существующих в США языковых стандартов с последующим обобщением, изучение категорий программ подготовки учителей.

Существующие в США национальные языковые стандарты разработаны на основе ряда регламентирующих документов, одним из самых важных являются Стандарты по изучению иностранных языков в XXI в. (1999).

Языковые стандарты высшей школы предусматривают следующее:

- формирование коммуникативной компетенции через развитие межличностных и интерактивных речевых умений;
- развитие междисциплинарных связей и социальной культуры средствами иностранного языка;
- сравнительно-сопоставительный анализ функционирования родного и иностранного языков и культур.

В США определены две категории программ подготовки учителей: Категория I: общие стандарты программ подготовки учителей по всем предметам и Категория II: стандарты программ подготовки учителей иностранного языка (LOTE – Languages Other Than English).

Оказывают ли стандарты профессиональной подготовки и стандарты деятельности учреждений реальное влияние на практику? Несомненно, оказывают, хотя количественно оценить глубину этого влияния не представляется возможным. Обычно о стандартах вспоминают всякий раз, когда та или иная программа подвергается пересмотру или создается новая программа. Комитеты по программам при сертификации часто задают вопрос, будет ли новая программа соответствовать стандартам и каким образом это можно будет доказать.

Как признает Американский совет по обучению иностранным языкам (ACTFL), программы подготовки дипломированного учителя иностранного языка отличаются в разных штатах США, и тем не менее есть определенные унифицированные стандарты по оценке уровня сформированности компетенций начинающего учителя:

1. Знание педагогики.
2. Развитие студентов.
3. Понимание и принятие «мозаики» личностей учащихся.
4. Разнообразие учебных стратегий.
5. Мотивация и управление.
6. Коммуникация и технология.
7. Планирование.
8. Оценивание.
9. Рефлексивная практика: профессиональный рост.
10. Школа и участие сообщества.

Практически во всех штатах органы управления начальным и средним образованием имеют полномочия выдавать педагогическим факультетам лицензии (или сертификаты) на занятие педагогической деятельностью. Студенты, окончившие утвержденные штатом программы, получают лицензию почти автоматически. Взаимоотношения между двумя типами аккредитации довольно сложные и различаются в разных штатах. Во многих штатах действуют соглашения между NCATE и региональными властями о совместной аккредитации. В некоторых штатах эти процессы происходят параллельно, и поэтому меньшее количество вузов может позволить себе двойную аккредитацию.

Согласно законам большинства штатов, учителя проходят аттестацию каждые пять лет. За этот период они должны набрать установленное число «кредитов» – часов занятий в системе повышения квалификации.

Основная ответственность за инновации в области педагогического образования лежит на национальных профессиональных ассоциациях, правительствах штатов и на самих вузах, поскольку федеральное правительство США не имеет прямых рычагов влияния на данную сферу.

Рассмотрим один из заметных инновационных подходов, а именно модель добавленной стоимости (The Added Value Model). Это потенциально самая радикальная инновация из всех американских инноваций в области педагогического образования. Суть ее состоит в оценке работы педагогических факультетов на основании достижений учеников, которых обучают выпускники того или иного факультета. Качество работы педагога должно измеряться успехами его учеников, и тем же в конечном счете должно измеряться качество его подготовки.

Одним из самых слабых звеньев педагогического образования в США является последипломная стажировка (induction), т. е. система поддержки новых учителей в первые годы их работы. Обычно такая программа подразумевает назначение молодому учителю наставника из числа опытных учителей.

Проведенный анализ дает основание сделать **заключение** о том, что, суммируя теорию и практику подготовки учителя иностранного языка в США, можно выделить следующие характеристики учителя-профессионала, которого готовят в американских педагогических колледжах и университетах:

- обладание качествами и навыками профессиональной деятельности в поликультурном пространстве;
- ориентация на развитие своих личностных качеств, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков;
- умение практически работать с образовательными программами, строить и решать развивающие образовательные задачи на основе лично ориентированного подхода.

Список литературы

1. Попов Е.Б. Профессиональный иностранный язык: английский язык: учеб. пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. 151 с.
2. Янжул Е.Н. Американская школа. Очерки методов американской педагогики. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 368 с.
3. Виноградов В.Л. Теория и технология подготовки учителей в США: конспект лекций. Казань: Казанский федер. ун-т, 2013. 32 с.

Еникеева Э. Р.

***Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Плахотная Ю. И.
Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург***

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЛУХОВОЙ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

В данной статье исследуются возрастные особенности лексической слуховой кратковременной памяти молодых людей в возрасте от 18 до 22 лет в рамках психолингвистики. Рассматривается опыт изучения лексической слуховой кратковременной памяти отечественными и зарубежными учеными. В рамках исследования проведен

ряд экспериментов на определение объема лексической слуховой кратковременной памяти и осуществлен анализ полученных результатов.

Методы исследования: анализ и эксперимент.

Ключевые слова: память, кратковременная память, лексическая память, слуховая память, эксперимент.

Актуальность. Исследования памяти начались еще в древности, и сегодня память остается до конца неизученной.

Целью нашей работы является исследовать возрастные особенности кратковременной лексической слуховой памяти (далее КЛСП). Для этого поставлены следующие задачи: изучить виды памяти; провести психолингвистический эксперимент по изучению лексической памяти молодых людей; выявить особенности КЛСП у данной категории испытуемых. Объект нашего исследования – кратковременная лексическая слуховая память. Предмет исследования – особенности КЛСП молодых людей.

Наше исследование проводится в рамках психолингвистики, науки, изучающей речь в ее взаимосвязи с другими психическими функциями человека. Согласно Л.С. Выготскому, память – это «процесс осознанного опосредованного запоминания» [Выготский, 2005: 20]. В. П. Глухов и В. А. Ковшиков отмечают, что память тесно связана с языком и речью, подчеркивая, что язык соотносится с памятью [Глухов, Ковшиков 2007: 239]. К.К. Платонов рассматривает память «как запоминание» «ранее сделанного или пережитого» [Платонов, 1984]. Ученые разделяют память на виды: долговременная и кратковременная, слуховая, зрительная, образная, лексическая и т.п. Исходя из целей нашего исследования, мы рассмотрим некоторые из них. Память слуховая – вид памяти, связанный с «воспроизведением слуховых образов» [Зинченко, 2008: 336]. Кратковременная память (далее КП) – вид памяти, характеризующийся ограниченным «временем хранения информации» и «количеством удерживаемых элементов». Объем КП – «количество элементов», «припоминаемых без ошибок» [Блейхер, 1995: 892]. Память лексическая – «память на слова», включающая «графологические и фонологические характеристики» [Жмуров, 2012]. Эксперимент, как основной метод измерения объема памяти, предполагает «целенаправленное наблюдение» за «процессом» [Кондаков, 2003].

Методика исследования. Мы провели эксперимент на определение объема КЛСП, опираясь на эксперименты Л. С. Выготского-Л. С. Сахарова [Юдина, 2006: 48–59], К. П. Джекобса [Зинченко, 2000: 73], А. Р. Лурия [Рубинштейн, 1986: 133], А. Н. Леонтьева, С. Стернберга [Sternberg, 1966: 652–654], А. А. Залевской [Залевская, 2013: 160].

Количество испытуемых в нашем эксперименте – 25 молодых людей от 18 до 22 лет. В процессе эксперимента испытуемым было представлено три задания - прослушать, запомнить и записать: 1) ряд рифмованных слов: «дом, том, лом, гном, гром, ком, сом, ром, бром, слом, взлом»; 2) ряд нерифмованных слов: «море, заря, читать, ложка, дар, кукла, река, строить, солнце, красный, пробежка, кофе, южный, радость, счастливый, жираф, недоумевать»; 3) текст: «В музее Винсента Ван Гога в Амстердаме в четверг представили ранее неизвестный небольшой карандашный

эскиз художника 1882 г., подписанный его именем, который более века хранился в частной коллекции семьи в Нидерландах, сообщает “Би-би-си”. Предполагается, что данный набросок является эскизом рисунка “Изношенный”, который представлен в композиции музея. На нем нарисован сгорбившийся старик, который сидит на стуле и обхватывает голову своими руками. Ранее, выполненный в самом начале творческого пути импрессиониста эскиз являлся предметом частной коллекции и был известен весьма узкому кругу людей».

Результаты исследования. Согласно анализу первого эксперимента, из 25 человек все 11 рифмованных слов вспомнил только один человек; три человека воспроизвели правильно девять слов. Запомнивших менее четырех слов нет. Правильный порядок слов никто не воспроизвел.

Во втором эксперименте четыре человека воспроизвели десять нерифмованных слов; один человек запомнил три слова.

В третьем эксперименте один человек воспроизвел максимальное число слов текста – 25. По одному человеку воспроизвели 22, 21, 18 и 12 слов. Смысл текста передали 60% студентов.

Заключение. Таким образом, рифмованные слова запоминаются лучше. В ряду нерифмованных слов лучше запоминались существительные, хуже – прилагательные. В нерифмованном ряду наблюдалось нарушение порядка слов при правильном воспроизведении самих слов. Из текста запомнились имена («Винсент Ван Гог»), географические названия («Нидерланды»), но плохо запоминаются даты. Примечательно, что объем КЛСП студентов на рифмованные слова – от одиннадцати до четырех слов, на нерифмованные – от десяти до трех слов, на слова текста – от 25 до 12 слов.

Список литературы

1. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / Блейхер В. М., Крук И. В. Воронеж: Модэк, 1995. 640 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. М.: АСТ; Прайм-Еврознак; СПб., 2008. 672 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 20.
4. Глухов В. П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности – М.: АСТ, 2007. 589 с.
5. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. М.: Джангар, 2012. 864 с. URL: <https://820.slovaronline.com/>
6. Залевская А. А. Значение слова через призму эксперимента: моногр. М.: Директ-Медиа, 2013. 240 с.
7. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М.: МОДЭК, 2000. 608 с.
8. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь: Более 600 ил. и 1700 ст. СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 (М.: ПФ Красный пролетарий). 508 с.: ил., портр.; 27 см. (Психологическая энциклопедия). URL: <http://www.cyclopedia.ru/87/221/2653248.html>
9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1984. 174 с.
10. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
11. Стернберг С. [Sternberg S.]. High-Speed Scanning in Human Memory // Science. 1966. 25 мая (т. 153, № 3736). С. 652–654.
12. Юдина Е. Г. Эксперимент Л. С. Выготского – Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2. № 2. С. 48–59.

Степаненко П. П., Заколдаева К. С.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Денисова Е. А.
*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурга*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГЕРМАНИИ

Немецкая система образования считается по праву одной из самых конкурентоспособных в мире. Каждый год в Германию съезжаются более ста тысяч иностранных студентов, чтобы получить высшее образование именно здесь. Данный процесс, несомненно, невозможен без квалифицированных педагогических кадров, в том числе в сфере обучения иностранным языкам. Но чем же отличается процесс подготовки учителей в Германии от российской системы педагогического образования? В данной статье рассматриваются особенности подготовки учителей иностранного языка в ФРГ.

Ключевые слова: педагогическое образование, образование в Германии, учителя в Германии, учитель иностранного языка, иностранный язык.

Актуальность исследования. Образование – один из главных факторов социальной мобильности, оно необходимо для реализации творческого потенциала личности, успешной карьеры. Высокий уровень образования также способствует экономическому и политическому развитию общества в целом. Процесс образования идет непрерывно на протяжении всей жизни человека.

Отечественные и зарубежные исследователи образования сходятся во мнении, что существование качественного образования невозможно без участия в нем непосредственно педагогов. От их профессиональной подготовки и деятельности во многом зависит успех преобразований во всей системе образования.

Изучение, анализ, осмысление опыта профессиональной подготовки учителей за рубежом позволяют выявить в нем то полезное, что может способствовать совершенствованию российской системы педагогического образования на современном этапе.

Интерес к системе подготовки учителей в Германии обусловлен рядом причин.

Во-первых, Германия имеет богатые исторические традиции образования, что позволяет ей играть ведущую роль в области мировой науки и образования в течение нескольких столетий.

Кроме того, Германия - одна из наиболее развитых и открытых стран континента, она является одним из инициаторов и активным участником процесса создания европейского пространства высшего образования и имеет значительный опыт по вопросу профессиональной подготовки специалистов в новых социокультурных условиях.

Материал и методика исследования. В данной статье было проанализировано множество как письменных, так и электронных источников с целью понимания наиболее полной картины тонкостей немецкого образования.

В настоящее время подготовка учителей в Германии включает два этапа: обучение в университете и двухлетнюю педагогическую практику.

Программа обучения по специальности Педагогика во многом зависит и от того, в школе какой ступени собирается преподавать будущий учитель. В Германии различают учителей начальных школ (Grundschule или Primarstufe I), учителей средних школ – с 5-го по 10-й класс – (Sekundarstufe I) и учителей старших классов гимназий и профессиональных школ – с 11-го по 13-й класс (Sekundarstufe II) [Канзюба, 2016: 674].

Определяемая правилами продолжительность обучения для получения должности учителя Primarstufe I и Sekundarstufe I составляет шесть семестров, учителя Sekundarstufe II – восемь семестров. Еще один дополнительный семестр предназначен для сдачи экзаменов, после чего проходит педагогическая практика продолжительностью два года.

Содержание подготовки учителей имеет блочно-модульную структуру. Для всех направлений и специализаций существует инвариант, который на университетской ступени состоит из трех блоков. Специальный блок включает в себя изучение двух-трех учебных предметов, которые будут преподаваться в школе, и методику их изучения. Блок, сопровождающий обучение, включает в себя виды производственной и отраслевой практики. И третий блок – дополнительные предметы, связанные со спецификой должности учителя.

Содержание первого блока дифференцировано по направлениям и специализациям в двух других, связанных с «профессионализацией», является общим для всех [Пусвацет, 2007: 17].

В профильном предмете иностранный язык студенты изучают такие специальности, как языкознание, литературоведение, страноведение, дидактика, лингвистика. В некоторых университетах в число изучаемых входят такие дисциплины, как введение в специальность, коммуникация, перевод, редактирование текста, основы филологических знаний. В качестве дополнительной специальности на том же факультете можно изучать издательское дело, логопедию и еще один иностранный язык.

Процесс подготовки состоит из двух фаз: теоретической (учеба в университете четыре года) и практической (стажировка 12–24 мес). Рассмотрим детальнее теоретическую фазу.

Первый курс подразумевает общую подготовку, на нем изучают такие предметы, как религия, этика, педагогика начальной школы, литература разных веков, введение в дидактику иностранного языка, педагогика начальной и основной школы, обзор педагогических средств, методов, католическая теология, история, политология, социология, естественные науки.

На втором курсе изучают методику преподавания тех предметов, которые изучались на первом.

Начиная с третьего курса идет подготовка, целью которой является обеспечение учителей знаниями в области методики преподавания профильного предмета, в соответствии со спецификой предмета и особенностями процесса обучения в школе.

С четвертого курса начинают изучать педагогическое мастерство, спецкурсы по педагогике, методике второго предмета, языкознанию и литературоведению.

Пятый курс посвящен подготовке к магистерскому экзамену и практике в школе (практика по методике преподавания по основной и дополнительной специальности). В течение практики студенты ведут дневник, который необходимо предъявить на защите во время экзамена, а также пишут магистерскую работу. Вместе со свидетельством об окончании обучения, выдается приложение к диплому, которое информирует о специальности и компетенциях, которыми обладает специалист, а также содержит вкладыш со списком дисциплин, которые изучались, и успеваемости по ним. Диплом магистра является допуском ко второй фазе обучения – референдариаду, – которая длится от 12–24 месяцев. Референдариад включает в себя вводные мероприятия, посещение уроков других учителей, проведение уроков под руководством методиста, самостоятельные уроки и семинары по методике и дидактике, где анализируется полученный опыт, проводятся презентации своего открытого урока перед группой.

В конце практики сдается второй государственный экзамен, который состоит из домашней письменной работы, двух пробных уроков, устного экзамена. Его сдача знаменует окончание подготовки учителя [Лундгрэн, 2002: 38]. После экзамена они либо идут работать по специальности, либо начинают заниматься научной деятельностью, направленной на получение научной степени.

Результаты исследования. В данной статье нам удалось понять, что подготовка педагогических кадров в Германии – глубокий и эффективный образовательный процесс, и он является хорошим примером, который мог бы быть учтен при реформировании системы подготовки учителей в нашей стране, так как у обучающихся в итоге не остается сомнений, хотели бы они продолжать путь учителя или нет, ведь сама система образования дает им все возможности изучить педагогическое мастерство.

Заключение. Рассмотрев подробно систему подготовки будущих учителей в целом и учителей иностранного языка в Германии, можно сделать вывод, что немецкая система образования способствует качественному получению как теоретических, так и практических навыков и умений, что позволяет педагогам наиболее четко понимать специфику своей работы и тонкости выбранной специальности.

Список литературы

1. Канзюба, Е. А. Подготовка педагогических кадров в Германии в фокусе Болонского процесса // Молодой ученый. 2016. № 27 (131). С. 673-675. URL: <https://moluch.ru/archive/131/36515/> (дата обращения: 07.03.2022).
2. Лундгрэн П. Структура подготовки учителей в Германии // Ярославский пед. вестн. 2002. № 2. С. 36–38.
3. Пусвацет В.С. Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров в Германии и России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
4. Сидорук О. Ю. Система подготовки учителей иностранного языка в образовательном пространстве современной Германии // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2015. № 2. С. 72–75.

Зиброва Ю. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Доброниченко Е. В.
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурге

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматриваются возможности технологии перевернутого обучения на уроках английского языка. Описан алгоритм перевернутого урока, продемонстрирован пример проектирования урока английского языка по данной технологии.

Ключевые слова: урок иностранного языка, перевернутый класс, технология перевернутого обучения (Flipped Classroom).

В последние десятилетия появились новые технологии обучения, среди которых находится перевернутое обучение, или перевернутый класс (Flipped classroom) [Tucker, 2012].

Перевернутый класс – это модель обучения, при которой учитель предоставляет материал для самостоятельного изучения дома, а на занятии с учителем проходит практическое закрепление материала. Очная работа в классе касается разбор теоретической части и вопросов, возникших у обучающихся в процессе выполнения домашней работы. В классе обучающиеся под руководством преподавателя решают практические задачи и выполняют исследовательские задания [Berrett, 2012; Нагаева, 2016: 65–66].

Предлагаем алгоритм проектирования урока по модели Flipped Classroom. Опишем его на конкретном примере.

Шаг 1. Запишите тему урока.

Например, 5 класс, тема «Глагол to be: Past Simple».

Шаг 2. Определите планируемые результаты урока.

Согласно требованиям ФГОС нового поколения к обучению иностранным языкам в средней школе, в структуре планируемых результатов выделяют личностные, метапредметные и предметные результаты [ФГОС]. Так, уроке, предлагаемом нами в качестве примера, обучающиеся научатся:

различать глагол to be прошедшего времени от настоящего; строить предложения с глаголом to be; использовать изученную грамматику в речи (**предметные результаты**);

различать способ и результат действия; ставить цель деятельности на основе определенной проблемы; определять необходимые действия в соответствии с учебной задачей и составлять алгоритм их выполнения; соотносить реальные и планируемые результаты индивидуальной образовательной деятельности и делать выводы (**регулятивные результаты**);

строить сообщения в устной форме; устанавливать аналогии; обобщать и систематизировать ранее полученные знания (**познавательные результаты**);

участвовать в элементарных диалогах, соблюдая нормы речевого этикета, принятые в англоязычных странах; формулировать собственное мнение и позицию (**коммуникативные результаты**);

проявлять навыки взаимопомощи, взаимопонимания (**личностные результаты**).

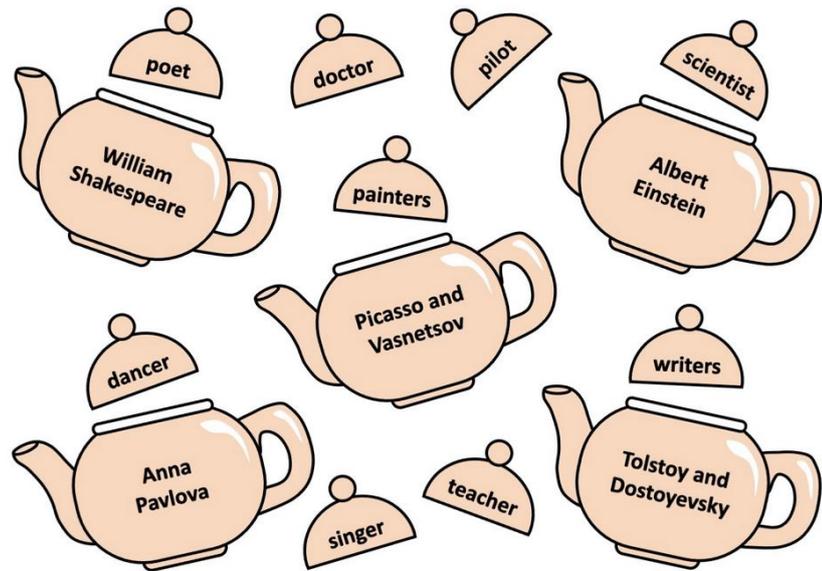
Шаг 3. Подготовьте задания по теме на каждый уровень усвоения учебного материала.

Примеры заданий для рассматриваемого нами урока приведены в таблице.

<p>Репродуктивный</p>	<p>1. <i>Выберите из предложенных предложений только те, в которых используется глагол to be past:</i></p> <p>a) He played the guitar yesterday. b) My neighbours were angry with me last week. c) Those animals are from Asia and they are dangerous. d) I was at school last Monday. e) My friend wasn't happy because he was ill. f) We went shopping two hours ago.</p> <p>2. <i>Сделайте правильный порядок слов в предложении:</i></p> <p>a) of / at / There / concert / people / were / in / the / hundreds. b) famous / He / explorer / was / a. c) Was / Report / in / he / Minority? d) wasn't / a / the / There / village / bookshop / in. e) any / days / There / those / medicines / in / weren't. f) there / school / Were / in / primary / your / computers? g) winning / They / the /were / team.</p> <p>3. <i>Выберите и напишите was или were:</i></p> <p>a) The cat (was/were) very small a few month ago. b) The history lessons at school (was/were) very boring. c) There (was/were) many students in the hall. d) It (was/were) sunny yesterday afternoon. e) We (was/were) in the restaurant last night. f) People in the village (was/were) very friendly to us. g) He (was/were) a student 2 years ago.</p>
<p>Продуктивный</p>	<p>1. <i>Вставьте глагол "to be" в требуемой форме Past Simple</i></p> <p>The weatherbad. Itcold and rainy. Her husband not at home. Heat hospital. Her childrennot at school. Theyin the living room. The childrennot happy. The housenot clean. Theremany dirty (грязный) cups on the table. Therefood in the fridge (холодильник). Thereno juice for children. Thereno bread in the house.</p> <p>2. <i>Напишите предложения в прошедшем времени, используя пример</i></p> <p>Nick is five. He was four last year. The boys are ten. They were nine last year.</p> <p>1. I am nine. I _____</p> <p>2. Jane is twelve. She _____</p>

3. My friend is ten. He _____
4. The girls are four. They _____
5. The children are seven. They _____

3. Найдите пары ЧАЙНИК + КРЫШЕЧКА.
 Расскажите, что получилось
 -William Shakespeare WAS a poet.
 - Picasso and Vasnetsov WERE painters.



Творческий
 Цель- мобилизовать усвоенный языковой материал для осуществления языковой коммуникации



Найти различия в картинках, что было вчера, а что сегодня.

Шаг 4. Спроектируйте домашнее задание. Выберите видео для просмотра обучающимся, а также задание для проверки понимания материала (из заданий репродуктивного уровня).

В рассматриваемом нами уроке в качестве домашнего задания обучающимся были предложены следующие материалы:

1. Видео, сделанное на платформе Powtoon (<https://clck.ru/csgJS>).
2. Упражнение на платформе Wordwall (<https://usnd.to/u6Zq>).

Шаг 5. Продумайте деятельность на уроке. После того, как обучающиеся дома познакомились с основными понятиями темы, а также проверили свое понимание изученного материала, на уроке необходимо выходить на продуктивный и творческий уровень.

Шаг 6. Проведите урок. При этом педагогу необходимо фиксировать затруднения, проблемные моменты урока.

Шаг 7. Самоанализ урока. Для самоанализа можно ответить на вопросы: Соответствует ли урок модели «Перевернутый класс»? Какие УУД удалось сформировать у обучающихся на данном занятии, за счет чего? Какие приемы оказались наиболее/наименее эффективными? В чем причины успеха/неудачи? Что следует учесть при подготовке следующего урока?

Итак, на конкретном примере нами продемонстрирован алгоритм подготовки урока по технологии перевернутого обучения, который, с нашей точки зрения, может быть использован как способ организации эффективного обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования) (ФГОС): приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897.
2. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика, 2016. № 6. С. 65–66.
3. Berrett D. How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture // The Chronicle of Higher Education, Feb. 19, 2012.
4. Tucker B. The Flipped Classroom. // Education Next, Winter, vol. 12, No. 1, 2012.

Коблова К. В.

Руководитель: преподаватель Багликова В. П.

Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Курск

ПРОСТЫЕ, НО ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ЗАПОМИНАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ

В данной статье рассматривается проблема усвоения иноязычной лексики в процессе обучения английскому языку. Методические средства введения иноязычной лексики и индивидуальные способности студентов являются основными факторами успешного накопления лексического запаса. В процессе исследования были выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты МФК КГМУ при изучении иностранного языка и предложены способы организации изучаемого материала, которые способствуют развитию и тренировке навыков запоминания.

Ключевые слова: лексика, метод, запоминание, студент, анкетирование.

В период глобализации и выхода России на геополитическую арену доказывать значимость английского языка уже не имеет смысла. В по-

следнее время у людей наблюдается значительное повышение интереса к изучению английского языка как к средству международного общения.

Актуальность данной темы заключается в том, что пополнение лексического запаса английского языка вызывает наибольшие сложности у студентов МФК КГМУ в процессе его изучения. Новые слова зачастую плохо запоминаются, а уже выученные, к сожалению, забываются. Таким образом, студентам необходимо знать существующие методики запоминания слов и подобрать тот метод, который будет подходить непосредственно им.

Материал и методика исследования: теоретические методы – поисковый метод, изучение и анализ литературных источников, обобщение и сопоставление полученных знаний; статистические методы – обработка данных.

Цель исследования – выяснить, к каким способам прибегают студенты МФК КГМУ при изучении новой иноязычной лексики и помочь им подобрать индивидуальный метод запоминания.

Объект исследования – способы запоминания новой лексики.

Предмет исследования – методики, которые используют студенты для запоминания новой лексики.

Задачи

1. Провести опрос среди студентов МФК КГМУ с целью определения количества времени в процентном соотношении, которое они тратят на запоминание новых слов при изучении английского языка;

2. Выяснить причины затруднений, возникающих у студентов при запоминании новой лексики на иностранном языке;

3. Выявить наиболее распространенные способы запоминания иностранных слов;

4. Систематизировать полученные результаты опроса и дать необходимые рекомендации для облегчения запоминания новой лексики.

Данная работа проходила в несколько этапов:

I – составление анкеты и сбор информации;

II – анализ и обработка данных, полученных в ходе опроса;

III – формулировка выводов и подведение итогов.

Изучение иностранного языка – это всегда долгий и трудоемкий процесс, в ходе которого человек всегда сталкивается с множеством трудностей. Одной из них и, вероятно, наиболее сложной является постоянное пополнение словарного запаса. Это неотъемлемая часть изучения иностранного языка. Но, к сожалению, не для всех этот процесс протекает легко и успешно. Изучение иностранного языка приносит людям не только приятные открытия, но и серьезные проблемы в освоении грамматики, произношения, чтения, понимания на слух, говорения [Султанова, 2016: 122]. Одной из самых сложных проблем при освоении иностранного языка многие считают запоминание слов.

Существует множество способов запоминания новой лексики (карточки, метод ассоциаций, запоминалки и т.д.) Все они, конечно, нацелены на облегчение процесса запоминания иностранных слов. Однако мы задалась вопросом, знают ли о них студенты МФК КГМУ, и какой метод они

используют при освоении нового лексического материала. Нами было опрошено 200 студентов 1–3 курсов медико-фармацевтического колледжа. В ходе анкетирования им было предложено ответить на следующие вопросы.

Результаты исследования

1. Сколько времени в процентном соотношении вы тратите на запоминание новых слов в процессе изучения иностранного языка?

Подавляющее большинство студентов (92%) признались, что они тратят около 90% времени при подготовке к занятию только на запоминание новых слов; 5% опрошенных уделяют 50–60% времени на это, и только у 3% респондентов при подготовке к очередному занятию всего 20–30% времени уходит на то, чтобы выучить новые иноязычные слова.

2. Почему, по вашему мнению, у вас возникают проблемы с запоминанием новых слов?

У большинства опрошенных (61%) сложности возникают именно ввиду незнания эффективного метода запоминания иноязычной лексики; 22% признаются в отсутствии способностей к изучению иностранного языка; остальные 17% ссылаются на плохую память.

3. Каким способом Вы предпочитаете запоминать новые слова?

Так, 93% опрошенных признались, что просто бессистемно пытаются заучить слова; 6% студентов прописывают новую лексику, механически, запоминая ее; и только 1% из них стараются проводить ассоциации с русскими словами, т.е. используют ассоциативный метод.

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод, что большинство опрошенных студентов МФК КГМУ испытывают трудности в усвоении нового лексического материала ввиду отсутствия методики запоминания, которая подходила бы непосредственно тому или иному студенту. Обучающиеся признают, что даже выученная лексика не откладывается надолго в их памяти, поскольку при ее запоминании не был применен какой-либо системный подход. Для того чтобы исправить данную ситуацию, мы рассказали студентам о следующих наиболее интересных, на наш взгляд, методиках и предложили им использовать их для запоминания новых иноязычных слов:

1. Метод «Карточки».

Данный метод очень прост, как на время подготовки, так и при реализации знаний. Взяв небольшие листочки бумаги, мы записываем на одной стороне слово или словосочетание, которое необходимо нам запомнить, а на обратной стороне перевод выражения. Данные карточки можно повсюду взять с собой, а регулярная работа с ними способствует запоминанию материала. Этот метод является универсальным для визуалов (можно также нарисовать небольшие изображения на карточках), аудиалов (произнесение слова вслух) и кинестетиков (присутствует физическое взаимодействие с тем, что вы учите). Преимущество метода карточек заключается в том, что их можно отложить, а через время потратить всего лишь несколько минут на повторение. Кроме того, существуют приложения с уже готовыми электронными карточками (Anki, Memrise, Quizlet). Они хороши тем, что приложение вам регулярно напо-

минает о них по принципу интервального повторения. Если повторение проходит успешно, время до следующего возрастает. Если же слово забыто, то приложение напомнит о нем пораньше.

2. Ассоциативный метод.

Метод ассоциаций построен таким образом, чтобы подобрать созвучное слово в родном языке для смысловой связки с английской лексикой. Например, для запоминания слова «clever», которое переводится как «умный», можно провести ассоциацию с созвучным на русском языке словом «клевер». Как только нам предстоит вспомнить, как по-английски будет слово «умный» в памяти всплывёт клевер. Так, спустя несколько повторений русское слово «клевер» можно опустить и перевод запомнится сам собой.

3. Группировка по грамматическим признакам.

При наличии большого списка английских слов бессистемное заучивание может оказаться неэффективным. Этот перечень необходимо обработать и сгруппировать. Таким способом можно выучить, к примеру, неправильные глаголы, разделив их на подгруппы по типу окончаний.

Так, результаты данного исследования могут быть полезны для всех, поскольку каждый из нас может найти свой метод запоминания иностранных слов, который будет подходить непосредственно ему, что поможет в дальнейшем процессе изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Султанова А.С. Обогащение словарного запаса английского языка // Обучение и воспитание: методики и практика, 2016. № 5. С. 121–127.

Кузьменкина Е. В.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Дубаков А. В.

*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

ВИДЕОПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности использования видеопрокта в качестве средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся на этапе основного общего образования. Уточняются смысловые характеристики проектной технологии, анализируются возможности видеопрокетов в обучении иностранному языку, указывается на характерные особенности их применения в учебном процессе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, формирование коммуникативной компетенции обучающихся, метод проектов, видеопроект.

Актуальность исследуемой проблемы. Обучение иностранным языкам является процессом, требующим постоянного совершенствования и использования новых лингводидактических средств. Стандарты образования нового поколения открывают возможности для реализации данных запросов. Главное стратегическое направление развития системы школьного языкового образования основывается на личностно-

деятельностном подходе к обучению. Из всего многообразия инновационных педагогических технологий, претендующих на реализацию такого подхода, наиболее актуальной считается *проектная*. Видеопроекты, которые сегодня все чаще используются в образовательном процессе, можно обозначить в качестве средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Материал и методы исследования. В рамках данной статьи анализировались работы, касающиеся проектной технологии в обучении иностранному языку в школе (Е.С. Полат, Л.А. Гаспарян, Н.Ф. Яковлева), информационно-коммуникационных технологий в языковом образовании (И.Б. Горбунова, К.И. Плотников). Использовались следующие методы исследования: анализ литературы, обобщение и классификация, наблюдение.

Результаты исследования. Е.С. Полат понимает метод проектов как совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, позволяющих решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий с обязательной интерпретацией этих результатов. По мнению Е.С. Полат, в основу современной интерпретации проектной методики положен широкий спектр проблемных, исследовательских, поисковых методов, направленных на реальный практический результат, значимый для обучающихся, с одной стороны, а с другой – разработка проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации, а также результатов [Горбунова, 2015: 5]. Практика показывает, что работа над проектами осуществляется обучающимися с большим интересом и вниманием.

С точки зрения обучающегося, проект – это возможность: 1) делать самостоятельно что-то интересное в группе или одному; 2) решить интересную проблему, сформулированную самими учащимися в виде цели и задач; 3) максимально использовать свои возможности; 4) проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания; 5) публично показать достигнутый результат и т.п.

С точки зрения учителя, проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции, в числе которых: 1) проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы и подпроблем, постановка цели и задач и т.д.); 2) целеполагание и планирование деятельности; 3) самоанализ и рефлексия; 4) поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ); 5) освоение методов исследования; 6) практическое применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях и др. [Яковлева, 2014: 20].

Сегодня в теории и методике обучения иностранным языкам выделяются различные виды проектов, среди которых особой инновационной направленностью обладают *видеопроекты*. Будучи источником аудиальной и визуальной информации, видеопроекты являются незаменимым средством обучения в случаях необходимого погружения в иноязычную среду, так как обеспечивают единство обучения всем видам речевой деятельности.

Так, под видеопроектами Л.А. Гаспарян понимает способ организации учебной деятельности обучающегося, направленный на формирование исследовательских, организационных и самообразовательных компетенций посредством создания видеороликов. Он также даёт определение методу видеопроектов и позиционирует его в качестве системной педагогической технологии, при которой обучающиеся самостоятельно осуществляют детальную разработку исследовательской проблемы (задачи), представляемой в форме видеоролика [Гаспарян, 2012: 15]. Видеопрокеты создаются в соответствии со специальными критериями и имеют специфическую структуру. Создание видеопрокета требует целенаправленной пошаговой подготовки. Прежде всего учитель обосновывает актуальность создания видеопроектов, обозначает возможные их темы и показывает примеры видеопроектов. Далее создается методическая мастерская по техническому созданию видеопроектов. После этого обучающиеся самостоятельно создают видеопроект и оформляют его окончательный вариант. Учитель иностранного языка выступает консультантом и наставником. Финальным шагом является публичное представление видеопроектов, где обучающиеся отвечают на вопросы слушателей на изучаемом языке. Видеопрокеты подходят для средней и старшей ступени обучения иностранному языку.

Актуальность работы над видеопроектами обусловлена рядом факторов, среди которых наиболее значимыми являются: 1) условия расширяющейся информатизации как образования, так и других сфер жизни нашей жизни (досуг, профессиональная деятельность и др.); 2) необходимость решения задач, связанных с разработкой и реализацией индивидуального образовательного маршрута обучающегося (что обозначено в нормативных документах), включая обеспечение комплексной оценки образовательных продвижений обучающегося, в том числе его достижений не только в основном образовании, но и в дополнительном (кружки, студии, секции и пр.); 3) исходящая из предыдущего пункта востребованность такой формы организации учебной деятельности, как учебный проект [Горбунова, 2015: 20].

Результатом систематического применения методики видеопроектов является непосредственное влияние на различные структурные компоненты коммуникативной компетенции обучающихся. Так, в плане лингвистического компонента видеопрокеты позволяют организовать работу по формированию навыков в различных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и речевых аспектов (фонетика, лексика, грамматика). В контексте формирования социокультурной компетенции использование видеопроектов позволяет узнать новую информацию как о стране изучаемого языка, так и о своей стране, проанализировать данную информацию. Что касается социолингвистической компетенции, то здесь обучающиеся узнают разницу между похожими словами, особенностями их употребления в социальном контексте. Видеопрокеты оказывают влияние на дискурсивный компонент, помогая научиться конструировать связное речевое высказывание на изучаемую тему. Кроме того, работа над созданием видеопрокета влияет на коммуникативную мотивацию, и соответственно, социальный компонент.

Заключение. В качестве общего вывода отметим, что, имея большой лингводидактический потенциал, видеопроекты, применяемые в обучении иностранному языку, обладают действенными возможностями в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее структурных компонентов, активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, инициативности, самостоятельности, креативности, самораскрытия и самопознания, индивидуализации процесса обучения.

Список литературы

1. Гаспарян Л.А. Метод видеопроектов как средство формирования умения иноязычного диалогического взаимодействия. Пермь, 2012.
2. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Освоение подростками музыкально-компьютерных технологий на базе программно-аппаратного комплекса смартфонов (в контексте формирования культурно-образовательной среды) // Теория и практика общественного развития. 2015. № 20. С. 5–110.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 2–7.
4. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. М.: Академия, 2014. 50 с.

Кулакова В. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Пушкарева М. П.
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются такие понятия, как «информационные технологии», «цифровые образовательные ресурсы» (ЦОР), детализируются такие ресурсы, как контентные проекты и тренажеры. Дается расширенный анализ вышеупомянутых платформ, в ходе которого рассматривается контентный проект «Российская электронная школа» и тренажер «Учи.ру». Делается вывод относительно преимуществ использования вышеупомянутых ресурсов в ходе учебного процесса на современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: информационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, иностранный язык.

На наш взгляд, актуальность выбранной темы не вызывает сомнения, так как современные тенденции развития системы школьного образования связаны с необходимостью использования информационных технологий с целью удовлетворения требований ФГОС. Педагог, по сути, становится координатором в мире неограниченного информационного потока. Модернизация процесса обучения затронула все дисциплины, включая иностранные языки. Внедрение электронных образовательных ресурсов в процесс обучения иностранным языкам расширяет перспективы языкового образования, наполняет урок современными приемами, способствующими повышению мотивации у учащихся, воспитанию информационной культуры, стимулированию познавательной деятельности. В соответствии с ФГОС, основной целью в обучении иностранным

языкам является формирование коммуникативной компетенции, использование ЦОР способствует повышению результативности в изучении языка у школьников, позволяя педагогу достичь желаемых результатов в процессе обучения.

Суть понятия «информационные технологии» в интерпретации И.Г. Захаровой (наиболее подходящей нам, исходя из целей и задач исследования) сводится к следующему: ИТ – образовательная технология, использующая дополнительные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видеотехнику, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Следующим определением, на котором хотелось бы сделать определенный акцент, является определение «цифровых образовательных ресурсов». В данном случае будем под ними понимать необходимые для организации учебного процесса и представленные в цифровой форме ресурсы, а именно: фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, ролевые игры, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловую графику, текстовые документы и иные учебные материалы, отобранные в соответствии с содержанием конкретного учебника, «привязанные» к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями [Гузеев, 2004: 27].

Считаем необходимым также привести классификацию ЦОР по типу информации [Брыкова, 2017]: с *текстовой* информацией (учебники и т.д.); *визуальной* (видеофрагменты и т.д.); *комбинированной* (энциклопедии и т.д.); *аудиоинформацией* (звукозаписи и т.д.); *аудио- и видеоинформацией* (предметные экскурсии и т.д.), *со сложной структурой* (учебные пособия).

По форме изложения материала ЦОР могут быть: *конвекционные* (имеют энциклопедический характер); *программированные* (ориентированы на самостоятельную работу обучающихся); *проблемные* (реализуют проблемное обучение) и *комбинированные/универсальные* (включают компоненты вышеперечисленных видов) [Гаврилова, 2015].

Следующая категоризация ЦОР подразделяет их на контентные проекты и тренажеры.

Контентный проект – это образовательная платформа, предлагающая следующий цифровой контент: электронные учебники, конспекты, вебинары и т.д.

В тренажерах преобладают интерактивные задания с автоматической проверкой ответа.

В качестве примера контентного проекта отметим «Российскую электронную школу» (РЭШ).

На данной платформе имеется библиотека электронных уроков от лучших учителей страны, рекомендованных Российской академией образования. Сервис включает видео, методические материалы, тесты, фильмы, контрольные и театральные постановки. Учитель получает возможность проводить обучение для учеников, которые в том числе не мо-

гут посещать занятия, обеспечивая индивидуальную программу обучения. Электронные материалы, тренажеры и контрольные тесты в полной мере позволяют обеспечивать обучение на дому. После регистрации на платформе учитель создает виртуальный класс, список заданий и программу обучения с целью отслеживания прогресса выполнения заданий и формирования индивидуальных планов обучения.

В качестве примера электронного тренажера хотелось бы подробнее остановиться на платформе «Учи.ру», существующей с 2011 г. и представляющей собой сборник интерактивных задач по широкому спектру предметов (в том числе по иностранному языку). Целевая аудитория – учителя, а также ученики 1–11 классов. Также в личном кабинете учителя предусмотрена функция «Виртуальный класс» для проведения индивидуальных и групповых онлайн-уроков с видео, с возможностью его использования как для нескольких учеников, так и для всего класса. Платформа предоставляет доступ к записям онлайн-уроков для 1–4-х классов, а также дистанционную подготовку всех детей страны.

После регистрации преподавателю необходимо выбрать предмет и класс, а также ввести информацию об учениках: имя, фамилию и пол. Система автоматически формирует для них логины и пароли, которые в дальнейшем используются в процессе обучения. После ввода данной информации учитель определяет предмет для класса и формирует интерактивные задания: для каждого ученика можно сформировать персональный набор задач. Настройка заданий происходит при помощи выбора темы задания и собственно задач (для учителя предусмотрен простой способ просмотра примеров заданий). После выполнения заданий учениками преподавателю доступны их результаты в личном кабинете. Учитель также может посмотреть дату последней активности ученика на платформе.

Исходя из всего вышесказанного, мы полагаем, что, используя ЦОР в своей педагогической практике, учитель иностранного языка сможет достичь поставленных целей (при условии их грамотного планирования и постановки) в более качественном и эффективном формате. Подготовка к уроку с использованием ЦОР, конечно, требует тщательной переработки разнообразного материала, но она становится творческим процессом, позволяющим интегрировать знания в инновационном формате. А зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов урока в сочетании с другими методическими приемами делают урок необычным, увлекательным, запоминающимся, повышают престиж учителя в глазах учеников.

Список литературы

1. Брыкова О. Г. Рекомендации по использованию в учебном процессе ресурсов, находящихся в открытом доступе в сети Интернет. URL: <http://ru.scribd.com/doc/84445908>
2. Гаврилова Л. В. Электронные и цифровые образовательные ресурсы // Продленка. URL: <http://www.prodlenka.org/doklady/elektronnye-i-tcifrovye-obrazovatelnye-resursy.html>.
3. Гузев В.В., Дахин А.Н., Кульбеда Н.В., Новожилова Н.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценность, успех. М.: Педагогический поиск, 2004. 139 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Цель данной статьи заключается в представлении современных методов организации обучения китайскому языку с помощью информационно-коммуникативных технологий как в классе, так и в условиях удаленной работы. Перечисляются универсальные ИКТ и те, которые можно использовать при обучении китайскому языку. Выделяются преимущества применения информационных технологий на уроках и приводятся примеры использования современных электронных платформ и ресурсов для организации групповой работы учащихся, развития определённых языковых навыков и самостоятельной работы.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), обучение китайскому языку, дистанционное обучение, электронные платформы, групповое обучение.

Информационные технологии положительно повлияли на образовательный процесс и привнесли в него новые способы взаимодействия между учителем и учеником. Актуальность статьи заключается в том, что сегодня учащиеся, с самого детства знакомые с передовыми высокотехнологичными устройствами, хотят иметь дело с преподаванием, которое отвечает высоким стандартам информационной эпохи. Именно поэтому цифровая грамотность стала одним из самых важных качеств современного педагога.

В статье был изучен и обобщен педагогический опыт, проанализированы современные электронные ресурсы и платформы, эффективность их применения на уроках китайского языка. Методом исследования также послужило обобщение профессионально-педагогической литературы.

Чтобы осознать важность применения информационных технологий при обучении, необходимо выделить несколько положительных функций информационно-коммуникативных технологий в образовании:

- повышают мотивацию учеников любого возраста, помогают сохранить интерес к предмету и вовлечь их в образовательный процесс. Высокая мотивация учащихся, в свою очередь, помогает педагогу наиболее широко раскрыть их способности;

- позволяют преподавателю пользоваться большим количеством электронных ресурсов, тренажеров, аутентичных материалов, погружая учеников в иноязычную среду и предоставляя возможность формировать навыки, которые им пригодятся в жизни. Так, например, программа Google Earth позволяет переместиться в любую точку мира и осмотреть пространство в 3D-формате. Благодаря камерам, установленным на улицах некоторых крупных городов, пользователи могут построить маршрут и «передвигаться» по улицам, осматривая их так, как они делают это в реальной жизни. На начальном этапе обучения, с целью отработки лексики по теме «Направление и движение» и развития навыков говорения, учитель может предложить ученикам разыграть диалог между прохожим

и человеком, который не знает, как добраться из одного места в другое. Ученик, следуя подсказкам своего напарника и кликая мышью в определенном направлении, пытается добраться до нужного места;

- помогают развивать навыки самостоятельного обучения;
- обеспечивают гибкость управления учебным процессом и эффективный и быстрый контроль деятельности учащихся. Компьютеры и соответствующие программы способны быстро анализировать ответы учеников, обрабатывать результаты и хранить большие объемы информации [Постнова, 2009: 96–97].

За последние несколько лет борьбы с коронавирусной инфекцией в мире стремительно набирает популярность дистанционного обучения. Многие преподаватели довольно скептически относятся к эффективности такого вида обучения, хотя в реальной жизни его применение становится необходимым: долгое отсутствие ученика (или нескольких учеников) по причине болезни или травмы, переход ученика на домашнее обучение и т.д. Современные ИКТ сделали возможным эффективное обучение групп в онлайн-формате и применение различных форм взаимодействия и групповой работы. При обучении языку групповое взаимодействие учащихся наиболее важно, так как основной компетенцией, которая формируется на уроках иностранного языка, является коммуникативная. Современные ИКТ помогают сократить расстояние между учениками и создавать любые типы заданий для групповой работы, включая соревнования среди групп учащихся, групповые ролевые игры, задания, которые заключаются во взаимном контроле, сравнении и др. [Старченко, 2010: 238–240]. Например, интерактивная доска Miro позволяет нескольким ученикам одновременно удаленно взаимодействовать, анализировать и оценивать ответы друг друга. На данной платформе можно создать таблицу с расписанием, в которую ученики должны будут переместить нужные предметы. От учеников из разных школ требуется составить своё расписание, а затем сравнить его с расписанием друг друга. С учащимися из одного класса можно использовать другую вариацию задания: учитель демонстрирует видео, в котором китайские школьники из разных классов рассказывают друг другу о своем расписании, а ученики заполняют таблички, расставляя предметы в соответствующем порядке. Выполнив задания, они могут сравнить ответы друг друга и исправить ошибки, которые совершили другие учащиеся. Такое задание подойдет для учеников средней школы.

Современные информационные технологии играют важную роль при формировании конкретных навыков. Особенно они актуальны при обучении иероглифическому письму на начальных этапах. Во многих пособиях по китайскому языку не всегда указан порядок написания черт в иероглифах. В данной ситуации ученики могут использовать соответствующие приложения и сайты: [trainchinese](http://trainchinese.com), hanzi5.com или archchinese.com. Данные ресурсы помогают развить навыки самостоятельной работы учеников и помочь преподавателю, работающему дистанционно,

продемонстрировать направление движения руки при написании. С помощью электронных ресурсов ученики могут оценить эстетическую сторону рукописного иероглифа [Самсонов, 2018: 70].

Учащимся также необходимо тренироваться прописывать иероглифы. Зачастую в пособиях по китайскому языку может не хватать подобных упражнений или места для прописи. В данной ситуации преподаватель может воспользоваться сайтом chineseconverter.com для создания листов для прописей. Сайт позволяет продемонстрировать порядок написания черт иероглифов и транскрипцию, отрегулировать размер, выбрать цвет иероглифов и создать файл в формате PDF, удобный для печати.

В данной работе мы продемонстрировали лишь малую часть примеров использования информационных технологий в преподавании. Преподаватель должен соответствовать ожиданиям современных студентов, оставаться в курсе последних событий и следить за развитием технологий. Например, в 2021 г. в мире технологий появилась нейросеть под названием DALL·E, которая генерирует любые изображения из текстового описания [Ramesh, 2021: 2]. Данную технологию уже можно внедрять в процесс обучения, развивая не только языковые навыки, но и креативное мышление студентов. Например, ученики могут работать в парах или группе, задавая определённое описание программе. Получив сгенерированное изображение, напарник или группа должны его описать на китайском языке или придумать историю, связанную с этим изображением.

Таким образом, преподавание в информационную эпоху приобретает совершенно новые формы. Современный педагог не может игнорировать возможности, которые предоставляют инновационные технологии. Для совершенствования учебного процесса и достижения высоких результатов преподавателю необходимо постоянно развивать свою информационную грамотность, оставаться открытым к новым методам и технологиям.

Список литературы

1. Постнова С.А. Методы практической реализации технологии критического мышления с использованием средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе (на примере уроков истории) // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. С. 96–97.
2. Самсонов М.М. Современные технологии в преподавании китайского языка // Филологический аспект. 2018. № 3 (35). С. 69–72.
3. Старченко Д.В. Особенности групповой работы при обучении иностранному языку // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2010. № 17. С. 238–240.
4. Ramesh A. Zero-Shot Text-to-Image Generation / A. Ramesh, M. Pavlov, G. Goh, S. Gray, C. Voss, A. Radford, M. Chen, I. Sutskever. // Computer Vision and Pattern Recognition (cs.CV); Machine Learning (cs.LG). 2021. 20 с. URL: <https://arxiv.org/pdf/2102.12092.pdf> (дата обращения: 15.02.2022).

Лукиных Е. А.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Пушкарева М. П.
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ БЛОГИНГА)

В статье предпринята попытка обосновать преимущества использования блог-технологий в качестве средства формирования иноязычной письменной коммуникативной компетенции обучающихся. Прежде всего акцент делается на актуальности темы исследования, не вызывающей сомнения по причине того, что на современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков использование интернет-ресурсов в процессе обучения занимает далеко не последнее место в сравнении с другими широко используемыми средствами обучения. Далее приводятся весомые аргументы в пользу применения блог-технологий с целью повышения эффективности процесса формирования письменной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, письменная коммуникативная компетенция, блог-технология.

Согласно современному ФГОС по иностранным языкам, ключевой целью обучения является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции. Процесс овладения как речевыми навыками, так и умениями планомерно осуществляется посредством решения определенных коммуникативных задач. Использование разнообразных форм работы на уроках в определенной степени способствует моделированию реальных ситуаций общения и готовит обучающихся к полноценной коммуникации.

Повсеместные процессы глобализации в определенной степени являются стимулом для современных учебных заведений в плане решения такой задачи, как адекватное и достаточное интегрирование интернет-ресурсов в процесс обучения с целью обеспечения инноваций в том, что касается форм организации современного учебного процесса. Не подлежит сомнению тот факт, что наличие возможности осуществлять процесс коммуникации на расстоянии при помощи Интернета открывает целый ряд преимуществ и потенциальных возможностей в обучении иностранному языку. За последние годы появилось огромное количество интернет-ресурсов, обеспечивающих полноценное общение людей из абсолютно разных уголков мира в целом, а также направленных на обучение иностранным языкам в частности. Все вышеизложенное, на наш взгляд, обуславливает актуальность исследуемой проблемы.

Итак, возвращаясь к теме нашего исследования, хотелось бы еще раз остановиться на том факте, что с появлением высоких технологий и Интернета в мире изменился социальный заказ, обеспечив достаточную потребность в развитии умений излагать свои мысли в различных письменных обращениях, от которых зависит успех коммуникации, и постепенно из инструмента учебной деятельности обучающихся письмо превратилось в самостоятельное умение, которое может быть использовано в реальной жизни с целью осуществления межкультурного письменного общения.

В то же самое время ИКТ-технологии активно применяются в обучении иностранным языкам, так как способствуют развитию интеллекта, информационной культуры обучающихся, а также реализации всего потенциала личности – познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного, эстетического.

Одной из интернет-технологий, соответствующей вышеуказанным нами признакам, является блог-технология, ставшая за последние несколько лет вполне самостоятельным инструментом в изучении иностранного языка, в частности неотъемлемой частью процесса обучения в целом.

Сущностно-содержательная характеристика блог-технологии и ее лингводидактическое преимущество освещались рядом статей и научных работ. Среди ученых, занимавшихся данной проблемой, следует упомянуть К. Армстронг, М.Н. Евстигнеева, Л. Ефимову, И.К. Забродину, Л. Завилински, П. Кэмпбелл, П.В. Сысоева, С.В. Титову, Р. Фердиг, С. Фидлер, А.В. Филатову.

Термин «веб-блог» появился благодаря Йорну Баргеру, американскому блогеру, редактору журнала Robot Wisdom. «Weblog» состоит из двух частей “web” и “log”, что дословно означает «журнал во Всемирной паутине». Позднее П. Мерхольц упростил его, он стал называться просто «блогом». Й. Баргер рассматривает блог как личный сетевой дневник [Пласкина, 2016: 51].

По мнению П.В. Сысоева, блог-технология является одной из технологий Веб 2.0, позволяющей любому пользователю сети Интернет создать личную страничку, блог в виде дневника или журнала с целью размещения в нем текстового материала, фотографий, аудио- и видеозаписей и т.д. Любой посетитель блога может выразить свою реакцию на опубликованный контент, разместив соответствующий комментарий [Сысоев, 2012: 115].

Говоря о процессе обучения иностранным языкам (в нашем конкретном случае – формировании иноязычной письменной коммуникативной компетенции), именно предоставляемая блогами обучающимся возможность принять участие в реальном иноязычном общении и является одним из неоспоримых преимуществ, выделяющих их среди остальных технологий, используемых с идентичной целью. Ведение собственного блога позволяет обучающимся анализировать работы других участников, находить ошибки и оставлять комментарии к прочитанному. Наличие факта неограниченного доступа к письменным публикациям друг друга способствует тому, что учащиеся уделяют особое внимание содержанию своих высказываний, использованию адекватных языковых средств, корректности орфографического и пунктуационного оформления текста.

Исходя из цели и задач нашего исследования, мы посчитали разумным, как с методической, так и с лингвистической точки зрения, остановить наше внимание на блоге учебной группы, чему в немалой степени поспособствовал целый ряд преимуществ:

- блог учебной группы способствует объединению коллектива благодаря наличию совместных задач, подлежащих решению;

- в блоге учебной группы обучающиеся получают равные с учителем права, непосредственно касающиеся ведения блога – самостоятельная публикация записей, комментирование постов, составление опросов и т. д.;

- блог учебной группы идеально подходит в плане формирования иноязычной письменной коммуникативной компетенции по причине, например, использования проектных технологий (создание интернет-ресурса для сообщества, работа над редактированием совместных текстов и т.д.);

- блог учебной группы способствует проявлению самостоятельности, а также развитию критического мышления (в ходе контроля своей деятельности и деятельности своих партнеров, исправления ошибок друг друга) [Пласкина, 2016: 53].

При работе с блогом учебной группы обучающиеся также развивают следующие умения письменной речи:

- излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста в тезисах или кратких сообщениях;

- использовать необходимые языковые средства для выражения мнения, проявления согласия/несогласия в некатегоричной и неагрессивной форме;

- проводить аналогии, сравнения, сопоставления доступными языковыми средствами;

- аргументировать свою точку зрения, используя языковые средства [Сысоев, 2012: 120].

В качестве вывода хотелось бы отметить, что, на наш взгляд, блог-технологии в немалой степени способствуют интенсификации коммуникационного процесса, высокой мотивации к саморазвитию и постижению нового, что делает целесообразным их применение в процессе обучения иностранному языку в целом, в процессе формирования иноязычной письменной коммуникативной компетенции в частности.

Список литературы

1. Пласкина М. В. Использование блога учебной группы в обучении иностранному языку // Вестник ТГУ. 2016. № 7-8 (159–160). С. 51–56.

2. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.

Малахова С. В.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Хильченко Т. В.

*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется методика формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся на уроке иностранного языка. Предметом исследования являются стратегии смыслового чтения. Раскрывается сущность понятий «позна-

вательные универсальные учебные действия», «смысловое чтение», «стратегии смыслового чтения». Приводятся примеры стратегий смыслового чтения на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с иноязычным текстом в процессе формирования у обучающихся познавательных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: чтение, смысловое чтение, познавательные УУД, стратегия, иностранный язык.

Актуальность исследуемой проблемы. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, чтение носит «метапредметный» характер и относится к познавательным универсальным учебным действиям. В документе подчеркивается важность обучения смысловому чтению и приводится определение данного термина. Тем не менее, опыт проведения уроков английского языка в общеобразовательной школе в период производственной практики свидетельствует о том, что обучающиеся не владеют стратегиями смыслового чтения, не умеют извлекать информацию из текста для чтения в том объеме, который требуется для решения конкретной речевой задачи; испытывают затруднения с пониманием логики изложения, осмыслением общей идеи текста и т.д.

Материал и методика исследования. Материалом исследования являются научные труды З.И. Клычниковой, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой по различным проблемам обучения чтению на иностранном языке (ИЯ); исследования А.В. Сапа, Е.Л. Григоренко, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой, раскрывающие сущность смыслового чтения; работы А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской и др. по вопросам формирования универсальных учебных действий (УУД) как метапредметного образовательного результата.

Согласно А.В. Сапе, смысловое чтение – это вид чтения, которое направлено на понимание читающим смыслового содержания текста [Сапа, 2014: 9]. Смысловое чтение подразумевает поиск и выделение информации, структурирование, свободное восприятие текстов, что тесно связано с формированием различных видов познавательных УУД.

Познавательные УУД – это совокупность приемов личностного, коммуникационного и обучающего характера, основная цель которых состоит в формировании у обучающегося навыков познания окружающей действительности. В составе этого блока выделяют общеучебные, знаково-символические, логические учебные действия, а также действия постановки и решения проблемы.

Инструментами смыслового чтения служат стратегии. Стратегия смыслового чтения – это план и программа действий над текстом, которые способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном и включают в себя процедуры изучения информации и степени ее понимания, а также взаимодействие «чтец – текст» [Сметанникова, 2013: 40].

Смысловое чтение включает в себя уровневую систему стратегий работы с информацией: предтекстовые; текстовые; послетекстовые.

Предтекстовые стратегии направлены на включение активного восприятия информации, находящейся в тексте, например:

- ориентиры предвосхищения содержания – выбор предложений: верно-неверно, согласен-несогласен, до-после;
- мозговой штурм - ассоциации по поводу заявленной темы;
- предваряющие вопросы – обучающиеся находят ответы в тексте;
- рассечение вопроса – смысловая догадка о вероятном содержании текста на основе его названия.
- прогноз и впечатления – предвидение содержания книги после просмотра её иллюстраций [Юсупова, 2015: 21].

На данном этапе можно формировать действия постановки и решения проблемы, т.е. общеучебные познавательные УУД.

Текстовые стратегии направлены на понимание и интерпретацию текста, размышление во время чтения (что, как и о чем читает обучающийся). Во время чтения необходимо владеть следующими стратегиями для формирования умений и навыков смыслового чтения:

Инсерт – это стратегия систематизации и анализа информации. Во время чтения текста необходимо заполнять таблицу с колонками: «V» (да) – прочитанное уже было известно; «+» (плюс) – новая информация; «-» (минус) – материал противоречит тому, что обучающиеся уже знали или думали, что знают; «?» – информация непонятна.

Стратегия «Фишбоун» – представление информации в виде «рыбьего скелета». В «голове» этого скелета – проблема, которая рассматривается в тексте. На нижних косточках скелета ученики отмечают причины возникновения изучаемой темы, на верхних косточках выписывают подтверждающие факты.

Чтение с остановками – стратегия, в основе которой используется методический приём по организации осмысления информации текста путем использования различных типов вопросов [Заир-Бек, 2011: 223].

“5-W” – стратегия заполнения таблицы с колонками: Who? What? When? Where? Why? Ученики заполняют информацию, согласно вопросу.

На данном этапе формируются общеучебные и знаково-символические познавательные УУД.

Послетекстовые стратегии необходимы для проверки понимания прочитанного и служат средством контроля за сформированностью умений смыслового чтения. Возможны следующие стратегии:

люкентекст – стратегия работы с текстом, в котором пропущены слова или предложения;

изменение перспективы – стратегия пересказа текста обучающимся с позиции действующих лиц [Юсупова, 2015: 21];

стратегия «Синквейн» – создание стихотворения из пяти строк. Построение синквейна включает в себя: одно существительное; описание темы (два прилагательных или причастия); действия предмета (три глагола); отношение автора к предмету (четыре ключевых слова); синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы/предмета – одно слово [Заир-Бек, 2011: 223].

На данном этапе формируются логические познавательные УУД.

Результаты исследования. В период прохождения производственной практики нами была разработана методика работы с англоязычным текстом “Hello... Is anyone out there?” для чтения в 11 классе. С целью формирования навыков и умений смыслового чтения, формирования познавательных УУД мы предложили следующие учебные стратегии: мозговой штурм, предваряющие вопросы, чтение с остановками, составление таблицы «5W», люкентекст.

Проведенный урок позволил сделать вывод о том, что смысловое чтение служит неотъемлемой частью изучения иностранного языка, а обучение стратегиям смыслового чтения способствует формированию у обучающихся способности к эффективной смысловой обработке информации для выполнения поставленной учебно-познавательной задачи.

Заключение. В ходе овладения стратегиями смыслового чтения обучающийся воспринимает текстовую информацию, «вникает» в ее смысл, ведет поиск нужной информации, структурирует необходимый материал, моделирует изучаемые данные, тем самым формируя общеучебные, знаково-символические, логические познавательные УУД, а также действия постановки и решения проблемы.

Список литературы

1. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
2. Сапа А. В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования. 2014. 9 с.
3. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах. Как реализовать ФГОС. Баласс, 2013. 40 с.
4. Юсупова С. Ю. Стратегия смыслового чтения и работы с текстом на уроках иностранного языка. Плешаново, 2015. 21 с.

Моногарова Д. Г.

Научный руководитель: доцент Сырина Т.А.

Московский государственный областной университет, г. Мытищи

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статус глобального языка английский получил благодаря экономическим, историко-географическим и социокультурным факторам. Исходя из важности владения иностранным языком в современном мире, людям приходится искать способы эффективного обучения. В условиях школы индивидуальное обучение не представляется возможным, но отчасти с этой задачей может справиться учебно-исследовательская деятельность обучающихся, поскольку она решает большинство учебных задач, в том числе развитие личности. Кроме того, исследовательские навыки – это универсальный способ познания окружающей действительности. Соответственно, правильно организованный процесс исследовательской работы учащихся становится условием для успешного и результативного процесса овладения английским языком.

Ключевые слова: английский язык, межкультурная коммуникация, исследование, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, обучение.

Актуальность исследуемой проблемы

Статус глобального английский язык получил благодаря экономическим достижениям его носителей. Между доступом к инновациям и знанием английского языка можно было ставить знак равенства.

Статус языка международного общения английский получил благодаря наличию еще двух факторов: историко-географического и социокультурного. Когда британская империя начала свои масштабные колониальные завоевания, тогда и язык стал распространяться и остался официальным или вторым официальным языком на этих землях. Это первый фактор. Социокультурные же предпосылки характеризуют использование английского языка как средства коммуникации в политике, безопасности, образовании, законодательстве, искусстве и литературе. Человечество значительно облегчило своё существование, используя один язык (английский) в качестве «*lingua franca*» – язык или диалект, систематически используемый для коммуникации между людьми, родными языками которых являются другие языки [Гураль, 2014: 4]. Вследствие этого можно сделать вывод: английский язык в современном мире играет большую роль, которая в первую очередь заключается в межкультурной коммуникации, направленной на глобализацию мира. Соответственно людям приходится искать способы для «эффективизации» обучения иностранным языкам в школе.

В современной методике преподавания иностранных языков индивидуальный подход наравне с деятельностным выдвигается на первый план. Проще говоря, индивидуальное обучение намного эффективнее группового. Однако в условиях школы организация индивидуального обучения для каждого, изучающего иностранный язык, не представляется возможным [Кручинина, 2020: 185]. С этой задачей отчасти может справиться учебно-исследовательская деятельность учащихся, прописанная в ФГОС в качестве одного из основных направлений при обучении.

Многие годы основной системой обучения являлась репродуктивная. Она предполагает:

- преподаватель сообщает знания в готовом виде;
- обучающиеся усваивают эти знания и воспроизводят;
- прочность знаний из-за повторений возрастает;
- отсутствие творческого потенциала обучающихся.

Описанная модель сейчас отходит на второй план, уступая место современным и более эффективным системам обучения, раскрывающим индивидуальность и творческие способности учащихся. Исследовательская деятельность в таких системах имеет особую значимость [Умаралиева, 2010: 91].

Исследование – основа познания, включенная во все виды деятельности. Под исследовательской деятельностью понимают форму организации учебной работы, направленную на решение обучающимися творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования. Ко всему прочему, исследования должны следовать плану и быть системными, а цель – четко сформулированной [Рыбалева, 2013: 2].

Целесообразно отметить, что исследовательская деятельность делится на два вида: научно-исследовательскую, учебно-исследовательскую.

В свою очередь, учебно-исследовательская деятельность подразделяется на теоретическую исследовательскую и экспериментально-исследовательскую.

Методист А. С. Обухов считает, что учебно-исследовательская деятельность – это творческая совместная работа учителя и ученика, направленная на поиск неизвестного, в процессе которого осуществляется передача культурных ценностей, а результатом является формирование мировоззрения. Что же касается цели – это не определенный научный результат, а развитие личности обучающегося, его нравственных качеств, самостоятельных умений получения знаний, критического и творческого мышления [Обухов, 2015: 31].

В целом учебно-исследовательская деятельность представляет собой технологию, решающую большинство задач комплексного развития личности: познание окружающей действительности, социализацию, поиск и решение проблемы. В школе при изучении английского и других языков с точки зрения исследовательской деятельности также предполагается развитие у обучающихся межкультурных и лингвострановедческих компетенций [Гудкова, 2014: 239].

Заключение

Навыки, приобретенные при выполнении учебно-исследовательских работ, станут отличной основой при проведении научно-исследовательской работы обучающихся в старшей школе и дальнейшем обучении. Соответственно задача педагога в школе заключается в том, чтобы ученики через исследовательский опыт поняли, что навыки исследования – это универсальный способ познания [Ермолаева, 2018: 6].

Список литературы

1. Гудкова Е. С. Иностраный язык в учебно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности обучающихся // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 2. С. 236–239.
2. Гураль С. К., Смокотин В. М. Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. 2014. №1 (25). С 4–13.
3. Ермолаева Н. В. Роль учебно-исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. VII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.А. Лазутова. Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева, 2018. С. 5–9.
4. Кручинина Г. А., Королева Е. В. Организация исследовательской деятельности на уроках английского // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 185–188.
5. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. М.: Нац. кн. мир, 2015. 280 с.
6. Рыбалева И. А., Тулейкина М. М. Место и роль исследовательской деятельности как компонента в структуре педагогической деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 1–8.
7. Умаралиева М. Т. Роль учебно-исследовательской деятельности в развитии самостоятельности учащихся // Преподаватель XXI век. 2010. № 3-1. С. 91–95.

Мухаммедова Г. М.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Дубаков А. В.
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются характерные особенности и алгоритмы работы с информационно-коммуникационными технологиями на уроке иностранного языка. Обосновывается актуальность использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. Делается акцент на том, что наиболее распространенными лингводидактическими информационно-коммуникационными средствами являются мультимедийные презентации, компьютерные программы и интернет-ресурсы. Анализируются возможные способы применения обозначенных информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные презентации, компьютерные программы, интернет-ресурсы.

Актуальность исследуемой проблемы. С появлением компьютеров процесс обучения иностранному языку кардинально трансформировался: были обновлены традиционные методы и приемы в организации учебного процесса. Современное языковое образование должно удовлетворять потребности и интересы современного школьника. По данным причинам в обозначенном контексте целесообразно использовать различные виды информационно-коммуникационных технологий. Самыми популярными из них в обучении иностранному языку на сегодняшний день являются мультимедийные презентации, компьютерные программы и интернет-ресурсы. В рамках статьи мы остановимся на особенностях использования данных информационно-коммуникационных технологий на уроке иностранного языка.

Материал и методы исследования. Основой исследования стали работы по использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (Е.Л. Вострикова, О.И. Заяц, И.Б. Косицина, В.Ю. Пузенкова, Н.Н. Цаплин и др.). Основными методами выступили теоретический анализ литературы, обобщение, классификация, наблюдение.

Результаты исследования. Анализ литературы позволяет сделать вывод, что существуют три условия, которые могут существенно повысить эмоциональную окраску урока, его личностную значимость, сделать более привлекательным и продуктивным. Это может быть реализовано за счет: 1) творческой личности самого учителя иностранного языка; 2) содержания учения; 3) инновационных методов, приемов, технологий [Цаплин, 2016].

Одной из наиболее действенных форм подготовки и представления учебного материала к урокам можно назвать *создание мультимедийных презентаций*. Они сочетают в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание школьников. Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (зрение и слух) позволяет достичь гораздо большего эффекта.

Планирование презентации на уроке иностранного языка включает в себя несколько взаимосвязанных этапов: подготовительный; преддемонстрационный; демонстрационный; постдемонстрационный; рефлексивный [Косицына, 2009].

Любой этап урока иностранного языка можно «оживить» внедрением мультимедийной презентации. Это является эффективным и во время актуализации знаний, и в ходе объяснения нового материала, и при его закреплении [Вострикова, 2015].

Как отмечалось выше, другим популярным информационно-коммуникационным средством обучения иностранному языку являются *компьютерные программы*. Сегодня данные программы разработаны в качестве дополнительного приложения к нескольким учебникам по английскому языку. Преподаватели могут использовать компьютерные программы для достижения следующих целей: 1) индивидуализации и дифференциации процесса обучения иностранному языку; 2) осуществления контроля с обратной связью, диагностикой ошибок; 3) самокоррекции и самоконтроля; 4) тренировки в процессе усвоения учебного материала и самоподготовки учащихся; 5) компьютерной визуализации языковой информации [Пузенкова, 2020].

В качестве примера известных компьютерных программ можно привести: “Enjoy English” (учебно-методический комплект М.З. Биболетовой, Н.Н. Трубаневой); “New Millennium English” (учебно-методический комплект Н.Н. Деревянко и др.); интерактивные плакаты “Millie” (учебно-методический комплект С.И. Азаровой и др.). Кроме программ-тренажеров, к некоторым учебно-методическим комплектам разработаны электронные словари.

Следующим средством обучения являются интернет-ресурсы, применение которых как в школьной деятельности, так и в самообразовании даёт возможность развития всех видов речевой деятельности и речевых аспектов [Заяц, 2020].

Планирование урока с использованием интернет-ресурсов может включать четыре этапа: 1) концептуальный (дидактические цели с ориентацией на трансляцию и закрепление материала); 2) технологический (отбор и анализ интернет-ресурсов, выбор оптимальной формы урока, определение аппаратного и программного обеспечения); 3) операционный (включает выделение структурных элементов урока и определение взаимосвязи между ними); 4) педагогической реализации (перевод педагогических принципов в конкретные обучающие воздействия, контроль за работой учащихся, оценка результатов и коррекция обучения).

В качестве популярных для языкового образования интернет-ресурсов можно выделить следующие: 1) сервис “Learningapps.org” (коллекция упражнений по различным учебным предметам, в том числе и по иностранному языку); 2) сайт “British Council” (ресурсы Британского совета для учителей и обучающихся, профессионально-педагогического развития); 3) сайт «Quizlet» (создание лексических интерактивных заданий разного уровня сложности); 4) сайт “Project Britain” (ранжированная страноведческая информация, посвященная Объединенному Королевству

Великобритании и Северной Ирландии); 5) сервис Wordwall (коллекция интерактивных упражнений по иностранному языку плюс возможности создания собственных упражнений для занятий).

Данный список может быть расширен, так как существует большое количество интернет-ресурсов, которые можно использовать на уроке иностранного языка и во внеклассной работе.

Заключение. Информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемым дополнением современного урока иностранного языка. Проектируя и проводя урок с использованием информационно-коммуникационных технологий, важно учитывать этапы подготовки, цели использования технологий, разумное использование ресурсов. Информационно-коммуникационные технологии выводят урок иностранного языка на новый уровень, делая его более насыщенным и результативным.

Список литературы

1. Вострикова Е.Л. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 19–22.

2. Заяц О.И. Применение интернет-ресурсов в обучении иностранному языку в условиях инновационной образовательной среды: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. «Иностранные языки: инновация, перспективы исследования и преподавания». Минск, БГУ, 2020. С. 496–501.

3. Косицына И.Б. Мультимедийная презентация при обучении иностранному языку // Амурский научный вестник. 2009. № 1. С. 91–95.

4. Пузенкова В.Ю. Совершенствование навыков использования компьютерных обучающих программ в практике обучения иностранному языку // Конференциум АСОУ. 2020. № 3. С. 89.

5. Цаплин Н.Н. Использование инновационных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии». Челябинск, 2016. С. 144–152.

Набильская М. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Фомкин М. С.

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,

Санкт-Петербург

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается современный вариант применения индивидуального подхода к обучающимся на уроках иностранного языка. Автор ссылается на работы отечественных учёных в области образования и на опыт иностранных педагогов, которые подчёркивают, что выбор методов и приемов обучения для детей с различными учебными возможностями ориентирован на раскрытие перед школьниками позитивной перспективы учения, формирование у них высокой мотивации и позитивного отношения к учебной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный подход, иностранный язык, уровневая дифференциация, обучающийся, познавательная деятельность.

Актуальность выбранной темы обусловлена новой парадигмой образования вследствие внедрения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [М-во образования и науки Рос. Федерации, 2021: 5]. На сегодняшний день задачей обучения и одной из проблем методики преподавания иностранных языков является создание пространства для самостоятельной познавательной деятельности школьника с учётом его индивидуальных особенностей и склонностей. В этой связи мы сочли целесообразным представить элемент урока иностранного языка с использованием индивидуального подхода.

Методами исследования послужили анализ и обобщение источников научно-методической литературы (два на немецком и три на русском языке), описание сущности индивидуального подхода и педагогической технологии уровневой дифференциации, проектирование урока иностранного языка.

Сущность индивидуального подхода – это обучение, цели и содержание которого приобретают личностный смысл для обучающихся, развивают их мотивацию. Путь к личностному смыслу детей лежит через удовлетворение их потребностей и интересов. Новые знания подаются через призму актуальных проблем и предметов обсуждения. Ребята становятся субъектами образовательной деятельности, обучаются в сотворчестве и сотрудничестве, преодолевая при этом посильные сложности [Сериков, 2012: 155].

При использовании индивидуального подхода следует учитывать ряд комплексных свойств, отражающих индивидуальные особенности детей: обучаемость (способность к учению), обученность (совокупность уже имеющихся знаний, способов работы с информацией), уровень языковой подготовки и умственного развития обучающегося, психологические особенности детей.

Для реализации индивидуального подхода на уроках иностранного языка педагог может использовать различные технологии, в частности технологию уровневой дифференциации, создавая не одинаковые, стандартные и равные для всех, а разнообразные модели обучения, в зависимости от индивидуальных особенностей детей [Унт, 1990: 15].

Обратимся к опыту иностранных коллег. В журнале “Journal for educational research 2020” [Gehrer Karin, Nusser Lena, 2020: 166] большое количество статей посвящено применению технологии уровневой дифференциации как залога успешного процесса индивидуализации обучения. Педагог адаптирует учебный материал под уровень актуальных знаний и возможностей детей. Немецкий учёный в области образования Андреас Хельмке [5] считает, что дифференциация подразумевает наличие заданий и упражнений, при составлении которых учитываются учебные возможности детей, их интерес и личностный опыт.

В качестве примера практического опыта применения индивидуального подхода приведём элемент урока немецкого языка в 9 классе СОШ № 605 Санкт-Петербурга, который был проведён в рамках педагогической практики. Образовательной целью урока было создание условий для уча-

ствия всех обучающихся в проектной деятельности в формате ток-шоу в рамках лексической темы «Защита окружающей среды».

И.Э. Унт [Унт, 1990: 8] утверждает, что при использовании индивидуализации в обучении речь идёт об относительной индивидуализации, при которой учитываются особенности не каждого обучающегося, а группы школьников, обладающих сходными особенностями. В соответствии с данным утверждением мы разбили класс на референтные группы:

группа А: обучающиеся с высоким темпом усвоения материала и заинтересованностью в изучении предмета (повышенный уровень);

группа Б: обучающиеся, испытывающие сложности при выполнении заданий и имеющие недостаточную мотивацию (средний уровень);

группа В: обучающиеся, которые без помощи педагога не могут выполнять те или иные упражнения. Отсутствует интерес к предмету (низкий уровень). Далее формировались подгруппы из условных групп, в которых ребята получали роль и вместе создавали ток-шоу.

Ведущий (обучающийся из группы В) начинал ток-шоу, приветствовал и объявлял гостей, определял тему шоу и являлся связующим звеном между оппонентами. С целью создания условий для успешного преодоления трудностей ведущему были предоставлены функциональные опоры, включающие в себя клише, структуру всего шоу.

Гость № 1 (обучающийся из группы Б) представлялся, кратко высказывал свою позицию, иллюстрируя её с помощью найденного материала или жизненного опыта. Школьнику были даны определённые аспекты, которые можно было раскрыть в рамках данной темы.

Гость № 2 (обучающийся из группы А) представлялся, высказывал собственное мнение. Обучающийся имел самую сложную задачу – приводить контраргументы и вступать в полемику со своим оппонентом.

Далее обучающиеся приступали к совместной работе над проектом, готовили презентацию самостоятельно разработанного ток-шоу. Ребята в течение подготовки и в ходе ток-шоу отвечали за результат работы всей группы, поэтому каждый участник ответственно относился к выполнению своих задач и чувствовал собственную значимость.

Отметим **результаты**, связанные с приобретением новых умений и навыков детей. В процессе самостоятельной подготовки формируется умение планировать собственную деятельность. Школьники закрепляют навык работы с различными источниками: критически подходят к выбору материала и анализируют его. Участие в ток-шоу стало отличным пространством и для развития коммуникативной компетенции на иностранном языке. Благодаря индивидуализации каждый ребёнок оказался в ситуации успеха, выполняя посильные задания, следовательно, повысилась и мотивация к дальнейшему изучению языка.

В **результате** исследования подчеркнем, что анализ научных работ по проблемной теме исследования позволил грамотно использовать индивидуальный подход и технологию уровневой дифференциации в формате ток-шоу. Индивидуальный подход при распределении ролей, предоставление необходимых функциональных опор способствует вовлечению всех ребят в активную и успешную познавательную деятель-

ность. Цель исследования была достигнута: были созданы условия для успешной совместной творческой деятельности обучающихся разного уровня языковой подготовки.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что индивидуализация обучения является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Методическая копилка педагога иностранного языка должна состоять из разнообразных методов, приёмов и технологий, образовательный потенциал которых включает в себя учёт индивидуальных особенностей обучающихся.

Значимость исследовательской работы заключается в возможности применять материалы исследования теоретических и практических аспектов реализации индивидуального подхода при организации уроков иностранного языка в современной школе.

Список литературы

1. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. С. 155.
2. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 188 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2021. 242 с.
4. Journal for educational research Gehrер, Karin; Nusser, Lena: Binnendifferenzieren der Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I 2020 г. S. 190.
5. Helmke A., Unterrichtsqualitaet und Lehrerprofessionalitaet [Электронный ресурс]. URL: http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/Cover-und-Inhalt_Helmke-Unterrichtsqualitaet_und_Lehrerprofessionalitaet.pdf/ (дата обращения: 15.02.21).

Олейник Е. А.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Дубаков А. В.
*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

В статье анализируются возможности социальных сетей в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся. Рассмотрены терминологические характеристики лингвострановедческой компетенции, раскрыты возможности социальных сетей как в обучении иностранному языку, так в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, формирование лингвострановедческой компетенции, социальные сети.

Актуальность исследуемой проблемы. Обучение иностранному языку теряет эффективность, если при его организации не уделяется достаточного внимания раскрытию реалий страны (стран) изучаемого языка. По данной причине целенаправленное формирование лингвострановедческой компетенции является одной из целей языкового

образования. Именно формирование лингвострановедческой компетенции ориентировано на воспитание толерантного отношения к национально-поведенческим стереотипам, понимание ценностных ориентаций и форм мышления, характерных для конкретного языкового пространства. Без достаточного уровня сформированности лингвострановедческой компетенции нельзя в полной мере осознать особенности изучаемого языка и его функционирования в некоторых социальных ситуациях. Работа по формированию лингвострановедческой компетенции направлена на совершенствование общего уровня владения иностранным языком. Сегодня в организации формирования лингвострановедческой компетенции учителя иностранного языка используют различные ресурсы. Особыми возможностями в данном случае обладает глобальная Сеть. Одним из результативных интернет-средств формирования лингвострановедческой компетенции являются социальные сети. На основе вышесказанного, актуальность темы исследования не вызывает сомнения.

Материал и методы исследования. Для уточнения возможностей социальных сетей в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся нами были изучены работы Н.Д. Гальсковой, Э.И. Соловцовой, А.Н. Щукина, Д.В. Землякова, Г.В. Солдатовой и др. В данном случае использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, классификация и обобщение, наблюдение.

Результаты исследования. В ходе исследования мы прежде всего остановились на раскрытии терминологических характеристик лингвострановедческой компетенции. Опираясь на исследования Н.Д. Гальсковой, И.А. Ореховой, Э.И. Соловцовой, А.Н. Щукина и др. [Гальскова 1991: 31–35], [Орехова, 2004: 28–30], [Азимов, 2009: 448], мы пришли к выводу, что лингвострановедческие знания способствуют повышению мотивации обучающихся, развитию лингвопознавательного интереса, влияют на более осознанное изучение иностранного языка, а следовательно, повышают его общий уровень. Вместе с тем уровень сформированности лингвострановедческой компетенции выпускника общеобразовательной школы не всегда является достаточным. По данной причине учитель иностранного языка должен осуществлять целенаправленное формирование лингвострановедческой компетенции, комплексно используя различные дидактические средства.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин позиционируют лингвострановедческую компетенцию в качестве знаний национальных обычаев, традиций и реалий страны изучаемого языка, способности извлекать из языковых единиц страноведческую информацию и пользоваться ею с целью достижения полноценной иноязычной коммуникации. Авторы также отмечают, что по своим смысловым характеристикам лингвострановедческая компетенция близка к социокультурной [Азимов, 2009: 448]. Обладая лингвострановедческой компетенцией, обучающиеся знают не только о географических особенностях страны изучаемого языка, но также обладают осведомленностью о различных сторонах жизни народа данной страны, его культурных паттернов. Данные познания необходимы для успешного осуществления иноязычной коммуникации.

В организации формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся активно используются различные ресурсы, в том числе результативными являются интернет-технологии. Особую роль в данном процессе занимают социальные сети. Прежде всего остановимся на анализе возможностей социальных сетей в обучении иностранному языку в обобщенном аспекте. Под социальными сетями понимаются многопользовательские сайты во Всемирной сети, созданные для организации социального взаимодействия, наполнение контентом которых осуществляется посредством самих пользователей сетей. Социальные сети позволяют реализовать современные подходы в трансляции и закреплении учебного языкового материала. В процессе обучения посредством социальных сетей трансформируется статус учителя. Если в традиционной системе учитель является наставником, то в Интернете он большей частью выполняет роль координатора. В соцсетях увеличиваются самоконтроль учащихся и их автономия. Соцсети позволяют взаимодействовать «в режиме реального времени», причем не только с обучающимися, но и с их родителями [Земляков, 2011: 68–72].

Результаты исследований позволяют сделать вывод, что обучающиеся проводят в социальных сетях по несколько часов в день. Как правило, данное время посвящено межличностному общению, просмотру различного контента, информационному поиску [Солдатова]. Социальные сети используются не только для общения, но и всё больше для организации обучения. Здесь следует отметить образовательные сообщества, специальные курсы, популярность которых постоянно возрастает. Что касается образовательной области «Иностранный язык», то здесь количество обучающихся сообществ в соцсетях занимает одну из лидирующих позиций. Преобладают группы для подготовки к экзаменам, по обучению иностранному языку в дошкольном и младшем школьном возрасте. Лингводидактические сообщества в социальных сетях дают возможность воплотить творческие идеи неформального обучения иностранному языку.

Принимая во внимание все особенности социальных сетей, отметим, что подобное обучение осуществляется в той среде, где учащиеся будут чувствовать себя комфортно и уверенно. Это оказывает влияние на мотивационный аспект: у обучающихся появляется лингвопознавательный интерес. Посредством социальных сетей возможно проектирование комфортной дидактической среды, где используются инновационные методы и средства обучения. Обучение с использованием социальных сетей – это один из современных образовательных императивов.

Заключение. В качестве вывода отметим, что в условиях современной реальности социальные сети являются одним из эффективных инструментов организации формирования лингвострановедческой компетенции. Социальные сети позволяют обучающимся практиковать иностранный язык вне школы. Социальные сети в обучении представляют собой полифункциональное неформальное пространство, соответствующее требованиям современности, которое активно может быть

использовано при усвоении и закреплении различных лингвострановедческих реалий страны (стран) изучаемого языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н.Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н.Д. Гальскова, Э.И. Соловцова // Иностр. яз. в школе. 1991. № 3. С. 31–35.
3. Земляков Д. В. Особенности организации взаимодействия субъектов образования в компьютерной среде / Д. В. Земляков, А.М. Коротков // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2011. № 8 (62). С. 68–72.
4. Орехова И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. 2004. № 5. С. 28–30.
5. Солдатова Г. В. Цифровые аборигены: интернет изменил жизнь детей // Psychologies. URL: <https://www.psychologies.ru/roditeli/children/tsifrovyye-aborigenyi-kak-internet-izmenil-jizn-detey/> (дата обращения: 15.01.2022).

Пайкова Ю. А.

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

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ АУДИРОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается актуальная проблема современной методологии – обучение аудированию аутентичных текстов учащихся школ с углубленным изучением иностранного языка. Одной из задач процесса обучения иностранному языку является выход в ситуацию реального общения с носителем языка. Это подразумевает потребность в обучении аутентичному аудированию. В связи с важностью данного аспекта обучения цель статьи заключается в том, чтобы разработать комплекс упражнений с учетом особенностей применения аутентичных материалов в обучении аудированию учащихся старших классов в школах с углубленным изучением иностранного языка. В качестве материала исследования была выбрана серия уроков с учащимися 10 классов СОШ № 3 с углубленным изучением английского языка г. Тосно. Методы исследования включают в себя наблюдение, тестирование, опытное обучение. Результаты проведенного опытного обучения подтвердили эффективность составленного комплекса упражнений.

Ключевые слова: аутентичные материалы, комплекс упражнений, аудирование, методика преподавания иностранных языков, педагогика.

Актуальность использования аутентичных материалов при обучении аудированию объясняется тем, что аудирование должно максимально приближать акт общения к реальной коммуникативной ситуации, чтобы подготовить учащихся к взаимодействию с носителями языка. Одним из аспектов подобного общения считается аутентичное аудирование. По мнению исследователей, оно считается самым востребованным умением человека в повседневной жизни. Это связано с тем, что ему отдается 42% времени по отношению к другим видам речевой деятельности, которыми являются говорение (32%), чтение (15%), письмо (11%) [Flowerdew 1994]. Данный факт в очередной раз свидетельствует о важности работы

по обучению аудированию на базе аутентичных текстов. В связи с этим считается целесообразным включать данные материалы в процесс обучения аудированию.

Вопрос обучения аудированию аутентичных текстов является одним из ведущих среди проблем обучения иноязычному общению. Это объясняется тем, что в современном мире многие люди сталкиваются с необходимостью понимания устной иноязычной речи практически ежедневно. К реальным ситуациям аутентичного аудирования можно отнести прослушивание новостей СМИ, музыкальных композиций на иностранном языке и т.д. Все вышеописанное формирует необходимость в высокоразвитых механизмах и навыках аудирования, которые, в свою очередь, должны быть сформированы уже на старших этапах обучения в общеобразовательных школах. В связи с этим разработка комплекса упражнений, с учетом особенностей применения аутентичных материалов, стала целью данного исследования.

Для достижения данной цели было необходимо проанализировать методы обучения аудированию, а также апробировать разработанный комплекс упражнений и проанализировать полученные результаты. Обращаясь к анализу методов обучения аудированию, стоит отметить, что существует большое количество мнений относительно того, какие методы обучения аудированию являются наиболее эффективными. В данной статье мы обращаемся к опыту М.С. Кирха, который считает дистанционное аудирование с применением видеоматериалов большим преимуществом в обучении аудированию аутентичных текстов. Он считает, что видеоматериалы заметно облегчают работу учащихся за счет наличия визуальной опоры, которая, в отличие от аудирования без визуального сопровождения, отображает невербальные и паравербальные сигналы говорящего [Kirch, 1979: 418]. Наряду с этим видеоаудирование также повышает познавательный интерес учащихся, что способствует еще более продуктивной работе на уроке.

Одной из ключевых задач обучения аудированию также является подготовка учащихся к самостоятельному решению поставленных учебных задач. Данная цель может быть достигнута путем знакомства учащихся с механизмами и стратегиями аудирования. Необходимость в подобных материалах может найти доказательство в учебных ситуациях, где учащиеся затрудняются понять суть изложенного аудиосообщения из-за стремления определить смысл всех непонятных им слов в процессе прослушивания. Стратегии по прослушиванию направлены на снятие подобных трудностей. Также они формируют самостоятельность учащихся при работе с аудиоматериалом.

Практика знакомства учащихся с механизмами аудирования была применена и в апробации разработанного методического комплекса упражнений по обучению аудированию аутентичных текстов. Апробация материала была проведена на базе СОШ № 3 г. Тосно, в 10 классе с углубленным изучением английского языка. Исследование состояло из следующих этапов: входное тестирование, апробация методического комплекса упражнений и руководства по прослушиванию, выходное те-

стирование. На начальном этапе эксперимента была проведена серия входных тестирований, включавших анкетирование на выявление затруднений учащихся во время аудирования, определение психологически комфортных условий в процессе прослушивания, самодиагностику, а также диагностическое тестирование на определение сформированности у учащихся навыков и механизмов аудирования. Результаты входного анкетирования и тестирования показали, что наличие четких инструкций заметно упрощает для обучающихся процесс выполнения заданий к аудированию. Результатами проведения диагностического теста сформированности навыков, основанного на материалах аудирования British Council (уровень CERF B2), стали высокие показатели уровня сформированности умения аудирования у учащихся. Данный факт позволил выбрать аутентичные материалы более сложного содержания.

Исходя из результатов тестирований было принято решение разработать методический комплекс упражнений по обучению аудированию аутентичных текстов. Разработанный методический комплекс упражнений включает шесть упражнений, разделенных по трем стадиям аудирования [Scrivener, 2007: 44–45]. Данные упражнения базируются на аутентичном видеоматериале о культурном феномене страны изучаемого языка.

1. Pre-listening. *Упр. 1. Прогнозирование содержания/темы аудиоматериала.* Задание: проанализировать «облако слов» с терминами, разобрать их и составить с ними предложения. Сделать предположение о теме урока. *Упр. 2. Активизация лексического материала по пройденной теме.* Задание: заполнить таблицу «за и против» аргументами о положительных и отрицательных сторонах обсуждаемого культурного феномена.

2. While-listening. *Упр. 3. Запись основных тезисов текста.* Задание: прослушать аудиоматериал монологического содержания. Выписать основные положения из аудиотекста. *Упр. 4. Подтверждение/опровержение личного суждения.* Задание: прослушать аудиоматериал повторно, проанализировать свои аргументы с этапа «Pre-listening» и отметить наличие или отсутствие изменений в своих суждениях после прослушивания.

3. Post-listening. *Упр. 5. Диалогическая речевая деятельность.* Задание: в парах использовать аргументы, отражающие позицию учащихся касательно культурного феномена. *Упр. 6. Эссе выражения личного мнения.* Задание: написать краткое эссе (10–15 предложений) с выражением личного мнения касательно обсужденного культурного феномена.

После апробации предложенного методического комплекса упражнений было проведено выходное диагностическое тестирование. Анализ его результатов показал, что более половины учащихся получили максимальный балл, остальные учащиеся не допустили более двух ошибок в тесте. Наличие четких инструкций было отмечено всеми участниками опытного обучения как важный фактор успешного выполнения задания по аудированию аутентичных текстов.

Это позволяет сделать вывод, что разработанный методический комплекс упражнений доказал свою эффективность в рамках серии уроков для учащихся 10 класса школы с углубленным изучением английского

языка. Этот факт подтверждается результатами апробации опытного обучения, а именно более высокими (по отношению к исходным) показателями сформированности у учащихся умения аудирования, что нашло отражение в высоких баллах за итоговый тест.

Список литературы

1. Flowerdew J.L. Academic listening: Research perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 306.
2. Kirch M.S. Non-verbal Communication across Cultures // The Modern Language Journal. 1979. № 63(8). p. 468.
3. Scrivener J. Learning Teaching. Macmillan, 2007. p. 416.

Перстнева М. А.

Руководитель: ст. преподаватель Данилина Е. К.

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,
г. Владивосток*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

В данной статье раскрыта тема технологии «перевернутый класс» и его особенности. Выявляются эффективность данной методики и принцип обучения. Возможен ли вариант применения методики в онлайн-курсах? Рассматриваются преимущества модели: как ученик получает знания, как усваивает и какие появляются дополнительные возможности; с какими сложностями можно столкнуться, и что потребуется для этого студентам. Представлен собственный опыт в проведении модели «перевернутый класс», показан результат, полученный по окончании занятий.

Ключевые слова: методика обучения, «перевернутый класс», онлайн-курс, английский язык как иностранный, самоподготовка.

Актуальность исследуемой проблемы. Мир ускоряется, и информационный поток тоже не отстаёт. Кому-то не хватает времени, многие затрудняются рационально спланировать его. Пристрастие к учебе никогда не угаснет у людей, а с применением новых методик станет проще и удобнее усваивать информацию. Данная методика вызывает некие противоречия, тем и интереснее исследовательская тема.

Материал и методика исследования. Используются такие методы, как анализ и описание.

Классический вариант урока, привычный всем со школы и института – это лекция преподавателя и, в лучшем случае, десять минут на вопросы. На закрепление полученных знаний на практике банально не хватает времени. Технология «перевернутый класс» помогает изменить эту ситуацию: дома учащиеся изучают необходимую теорию самостоятельно на отдельной платформе, а на занятиях отрабатывают практические навыки.

Переход к новой модели означает перейти из роли учителя в роль гида. Главенство во время занятия в данном случае у ученика: работа на live-уроке – это практика. Примерно треть урока уделяется ответам на вопросы по выполнению домашних заданий [Bergmann, 2012: 67].

Такую модель обучения несложно внедрить в онлайн-курс: совместить видеолекции, дополнительные материалы с интерактивными заданиями и live-уроками. Следовательно, у «перевернутого класса» наблюдаются преимущества:

- ученик получает знания тогда, когда ему удобно, а не только при условии появления на уроке;

- ученик усваивает материал в своём темпе, может посмотреть видео или прослушать аудио столько, сколько считает нужным;

- формат индивидуальных консультаций с учителем помогает детям избавиться от фрустрации и страха не понять новый материал;

- на уроках время не тратится на изложение нового материала, благодаря чему создается больше возможностей для применения знаний;

- методика не требует специальных дорогостоящих технических устройств. Для реализации работы может потребоваться звукозаписывающее устройство (диктофон, микрофон), камера или вебкамера, компьютер со стандартным программным обеспечением;

- учащиеся могут использовать большее количество дополнительных источников при самостоятельной подготовке дома: Интернет, домашние книги, словари и т.д. [Хуторской, 2006: 304].

В чем сложность такого подхода?

Во-первых, нужно мотивировать учащихся. Ученику необходимо самостоятельно планировать график работы на курсе. Не все готовы изучать учебные материалы дома. Нет гарантий, что каждый студент придет подготовленным. Во-вторых, необходимы технические навыки. Преподавателю нужно освоить образовательные платформы и обеспечить доступ к учебным материалам. В-третьих, потребуются работа с современными площадками [Соломатина, 2012: 71].

Что потребуются студентам:

- понять специфику методики обучения. Организовать рабочее пространство дома. Распланировать дни до занятия, чтобы успеть подготовиться и выписать возникшие вопросы;

- учиться мыслить критически. Такая методика обучения, как «перевернутый класс», предполагает формат дискуссии. Нет готовых решений и ответов: все навыки оттачиваются на практике, а студентам предлагается погрузиться в дополнительные материалы;

- не бояться говорить. Во время практических занятий учащиеся будут разбирать кейсы, обсуждать истории успеха, разрабатывать совместные проекты.

Метод «перевернутый класс» использовался нами на практике, был апробирован на двух группах уровнем А2 (Elementary) и В1 (Intermediate). Целью являлось улучшение навыков говорения и аудирования (понимание речи на слух).

Так, были созданы уроки в виде презентаций PowerPoint, а также использовались дополнительные платформы, на которых можно опираться при подготовке к урокам. Например, lelang.ru это очень удобная платформа, там можно подобрать фильмы, мультфильмы или сериалы под соответствующий уровень. Предусматриваются субтитры на английском и

русском языке. Это отличный способ отработки навыка аудирования и чтения. Не менее удобная платформа заучивания новых слов, фраз на разные темы, это Quizlet.com. Учебный процесс строился на самостоятельном изучении темы, куда входили лексический материал и задания на предпрослушивание. На уроках выполняли задания на аудирование в целях улучшения навыка. Урок заключался в 2–3 прослушиваниях, после которого шли вопросы для проверки. Анализируя методику, можно отметить ее эффективность. Ученики проявляют самостоятельность, ответственность и организованность.

Заключение. Таким образом, «перевернутый класс» – один из шагов в сторону персонализации. Данная методика способствует автономии и мотивации изучению языка.

Список литературы

1. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // ИЯШ. № 9. 2012. С. 71.
2. Хуторской А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению. М.: ИОСО РАО, 2006. 304 с.
3. Bergmann J., Sams A. «Flip your classroom: reach every student in every class every day». (2012) / Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Пихтовников М. Е.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Дубаков А. В.
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается организация обратной связи в дистанционном обучении иностранному языку. Раскрывается сущность дистанционного обучения иностранному языку, обозначаются его возможности, осуществляется обзор ресурсов, имеющих интерактивную функциональность в дистанционном формате. В качестве примера в обозначенном аспекте раскрыты особенности сервиса “Kaizena.”

Ключевые слова: дистанционное обучение иностранному языку, интерактивные упражнения, ресурсы для дистанционного обучения иностранному языку, обратная связь.

Актуальность темы исследования. XXI век внёс различные коррективы в жизнедеятельность человека. Пандемия COVID-19 заставила переосмыслить сложившиеся взгляды на дистанционное обучение и неготовность к его массовому осуществлению. Практика показала, что учителя не владеют практическим инструментарием дистанционного обучения, не знают, как добиться большей результативности. Кроме того, на неуспешности процесса сказались техническая необеспеченность, отсутствие единой платформы, которая бы обеспечивала обратную связь между учителем и обучающимися. Проблему полного или частичного отсутствия обратной связи в дистанционном формате отмечают почти все учителя. Исключением не является обучение иностранному языку. Цель

данной статьи состоит в анализе возможных средств организации обратной связи в обучении иностранному языку. Именно наличие обратной связи во многом обеспечивает качество дистанционного обучения иностранному языку.

Материал и методы исследования. Для достижения обозначенной цели нами были проанализированы исследования Л.П. Владимировой, Л.Н. Вавиловой, Е.В. Вознесенской, Т.С. Паниной и др. В качестве методов исследования использовались: теоретический анализ литературы, обобщение, беседа, наблюдение.

Результаты исследования. В ходе исследования мы прежде всего остановились на раскрытии исторических аспектов дистанционного обучения. В начале XVIII в. зарождается «учеба на расстоянии». Такой вид обучения был распространен вначале в Европе. Ее основателем был А. Питман, преподаватель стенографического письма, который в своё время осуществлял работу в дистанционном формате. Он проверял и отправлял обратно проверенные работы своих учеников [Вознесенская, 2017].

Спустя определенное время дистанционное обучение развивалось в различных направлениях, а развитие цифровых технологий определило его доступность. Появление сети Интернет сделало процесс коммуникации более удобным. Сегодня дистанционное обучение иностранному языку – это обучение на расстоянии, которое осуществляется посредством информационно-коммуникационных технологий [Владимирова 2014]. Тем не менее, достаточно часто дистанционное обучение обладает отсутствием обратной связи, что является одним из его главных существенных недостатков. Однако прогресс не остановился лишь на появлении Интернета, появились различные сайты, предлагающие онлайн-обучение посредством интернет-платформ.

Понятие «интернет-платформа» (или онлайн-платформа) трактуется как цифровой сервис, который облегчает взаимодействие между двумя или более отдельными, но взаимозависимыми группами пользователей, которые взаимодействуют через сервис посредством Интернета.

В настоящий момент дистанционное обучение иностранному языку организовано при помощи интернет-технологий. Благодаря аудио- и видеосвязи учащиеся могут осуществлять коммуникацию с учителем аналогично занятию в школе, контроль за выполнением учебных заданий осуществляется как на дистанционном занятии, так и самостоятельно в домашней обстановке. С развитием интернет-технологий обратная связь осуществляется через электронную почту, либо через социальные сети и мессенджеры, либо через специальные интернет-ресурсы.

Но в чём заключается необходимость обратной связи? Каковы её цели и задачи? Обратная связь является одной из функций контроля, которая заключается в получении информации об уровне сформированности коммуникативной компетенции обучающегося. Цель обратной связи заключается в корректировке преподавателем содержания, способов подачи информации, действий учащихся и эмоционального фона занятий.

Результаты обратной связи используются и самими обучающимися для оценки совместной деятельности и полученных результатов.

Обратная связь также связывает новое знание со старым, активизируя когнитивные механизмы, акцентирует пробелы в знаниях и умениях учащегося, побуждая его работать над их совершенствованием [Ellis, Loewen, Erlam, 2006]. Не стоит забывать и о важнейшей функции обратной связи – корректировке и дальнейшем объяснении ошибок совместно с обучающимся, что делает процесс обучения иностранному языку более гибким, а усвоение языкового материала успешным. Ранее упоминалось, что обратная связь это лишь функция контроля, однако она в наилучшей форме раскрывает сам контроль, так как при контроле лишь конечного результата такой подробный анализ ошибок невозможен.

Таким образом, чем лучше преподаватель и обучающиеся умеют корректировать свое поведение и речь, используя обратную связь, тем выше будут результаты обучающего взаимодействия [Панина, Вавилова, 2006]. Обратная связь делает дистанционный урок реальным, обеспечивает комфортную дидактическую среду, помогает взаимодействовать. Обратная связь устраняет возможные недостатки дистанционного обучения иностранному языку. Организация обратной связи возможна в рамках дистанционного формата, для чего используются специальные интернет-сервисы.

В ходе исследования мы рассмотрели и апробировали интернет-ресурсы, с помощью которых каждый преподаватель может создать или использовать интерактивные упражнения, при помощи которых, в том числе, осуществляется обратная связь. Наиболее популярными среди учителей иностранного языка являются: LearningApps, Wordwall, Live-Workseets и др.

Сравнительно новым сервисом, благодаря которому возможна организация учебной интеракции, является Kaizena. Данный сайт представляет собой систему взаимодействия с обучающимися. Сервис позволяет быстро создавать отзывы на студенческие работы и получать комментарии обучающихся, в том числе и с использованием микрофона. Основными достоинствами данного сервиса являются: бесплатное использование (достаточно одной регистрации); доступ к голосовым комментариям, что способствует доверительным отношениям между педагогом и обучающимся; интеграция Google-диск, что легко позволяет добавлять файлы; возможность сгруппировывать онлайн-класс и взаимодействовать внутри группы; функция контроля успеваемости через просмотр и сравнение достижений, удобный интерфейс для проверки заданий и оставления комментариев под выделенный элемент текстового ответа; возможность создания лекционных материалов в различных форматах (текстовом, голосовом, видео). Очевидным достоинством сервиса является его функциональность в обучении письменной речи, что очень ограничено в контексте дистанционного обучения.

Заключение. Дистанционное обучение является отдельным направлением в методике обучения иностранному языку. Обратная связь – это необходимое условие результативности дистанционного обучения ино-

странному языку. При организации дистанционного обучения учитель может использовать специальные интернет-ресурсы, которые обеспечивают учебную интеракцию. Данные ресурсы делают дистанционный урок более эффективным, функциональным и интересным.

Список литературы

1. Владимирова Л. П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностр. яз. в высш. школе. 2014. № 2. С. 68–72.
2. Вознесенская Е. В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве // Наука и школа. 2017. № 1. С. 116–123.
3. Панина Т.С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. / под ред. Т. С. Паниной. М., 2006. 176 с.
4. Ellis R., Loewen Sh., Erlam R. Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar / Studies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press, 2006. № 28. P. 339–368.

Показаньева А. А.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Дубаков А. В.
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье уточняются возможности социальных сетей в обучении иностранному языку в школе. Раскрывается актуальность темы исследования, отмечается, что информационно-коммуникационные технологии становятся всё более популярным инструментом обучения иностранному языку в контексте институционального и неформального языкового образования. Даются характеристики социальных сетей в обучении иностранному языку как информационно-коммуникационного средства, их функции, предлагаются возможные варианты использования соцсетей в обучении.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, информационно-коммуникационные технологии, социальные сети, виртуальные обучающие сообщества.

Актуальность исследуемой проблемы. Появление и реализация информационно-коммуникационных технологий во многом изменила языковое образование. Сегодня обучение иностранному языку становится более технологичным, используются различные информационно-коммуникационные средства. Информационно-коммуникационные технологии позволяют создать функциональное сопровождение традиционного урока иностранного языка и реализовать неформальное обучение. Одной из составляющих информационно-коммуникационных технологий являются интернет-ресурсы, лингвометодические возможности которых постоянно используются преподавателями. В данном случае одним из направлений является использование социальных сетей. Учитель иностранного языка может использовать социальные сети в обучении с различными целевыми установками. Здесь необходимо знать сущностные характеристики соцсетей, их возможности, варианты и алгоритмы применения. С данных позиций актуальность темы исследования не вызывает сомнения.

Материал и методы исследования. Для уточнения возможностей социальных сетей в обучении иностранному языку нами были изучены работы О.М. Абрамовой, М.Н.Л. Вагнер, Л.П. Зеленецкой, С.А. Золотухина, О.А. Соловьевой и др. В данном случае использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, классификация и обобщение, наблюдение.

Результаты исследования. В ходе исследования мы прежде всего остановились на раскрытии характеристик социальных сетей в обобщенном и лингвометодическом аспекте. Понятие «социальная сеть» появилось ещё в 1954 г. Ввел его социолог Дж. Барнс. Тогда это явление не имело ничего общего с глобальной сетью и толковалось как социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений). Сегодня социальная сеть (от англ. social network) – это интернет-площадка, сайт, который позволяет пользователям самостоятельно размещать информацию и вступать в виртуальный диалог с другими пользователями. Таким образом, пользователи являются не пассивными потребителями, а активными производителями размещаемой на сайте информации. Социальные сети обладают полифункциональностью в различных аспектах жизнедеятельности человека [Золотухин, 2013; Абрамова, Соловьева, 2016].

В последние годы представители профессионального сообщества учителей иностранного языка всё больше используют социальные сети в качестве средства обучения. Социальные сети не могут быть единственным средством сетевого обучения иностранному языку, но, тем не менее, их образовательные возможности все ещё недооцениваются. Механизмом, который определяет эффективность социальных сетей в языковом образовании, является их неформальность, ориентированность на ориентиры современных обучающихся, которые проводят значительную часть времени в различных мессенджерах. Именно подобная заинтересованность может приниматься во внимание при использовании социальных сетей в обучении иностранному языку.

Обучающиеся хорошо знакомы с социальными сетями и воспринимают такой процесс обучения как часть своей повседневной деятельности. В свою очередь привычка пользоваться социальной сетью способствует раскрепощению и повышению мотивации к изучению предмета. Обучение на платформе социальной сети вызывает у учащихся интерес, желание общаться, готовность участвовать в нём [Овезова, Вагнер, 2018].

Опции социальных сетей способствует более открытому диалогу между учителем иностранного языка и обучающимися. Ученики не боятся задавать вопросы по теме урока и могут получить исчерпывающий ответ. Также использование социальных сетей вносит разнообразие в домашнюю работу. Размещенное учителем задание может включать видеоролики и дополнительную информацию по теме, что существенно сокращает время, затраченное учителем на проверку задания. Кроме того, специально созданная учителем группа в социальной сети может быть

использована для хранения информации по уже пройденному материалу [Абрамова О.М., 2016].

Также обучению должна быть присуща «рентабельность», чтобы за единицу времени учащиеся усваивали больший объем материала, чем без использования таких средств с наименьшими затратами усилий. Рентабельность технологии обучения иностранному языку заключается в речевом обмене информацией между преподавателем и учениками через социальную сеть, а также в нивелировании неудобства дистанции между учениками, что позволяет проводить обучение в любом месте, где есть интернет-подключение и необходимое оборудование. Кроме того, процесс обучения должен проходить в атмосфере сотрудничества и положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузок и переутомлений, а также иметь высокую мотивацию в изучении предмета, помогающую повысить интерес к урокам и позволяющую раскрыть резервный потенциал учащихся [Овезова, Вагнер, 2018].

Полагаем, что одним из вариантов использования соцсетей в обучении иностранному языку является создание виртуальных обучающих сообществ. Виртуальное сообщество представляют собой интернет-пространство, в рамках которого осуществляется организация процесса обучения иностранному языку. Как правило, виртуальные обучающие сообщества большей частью использовались в контексте неформального дистанционного языкового образования (лингвистические курсы, онлайн-студии и др.). Сегодня существует несколько крупных языковых образовательных платформ, которые неоднократно доказывали свою дидактическую результативность. Активно виртуальные сообщества в соцсетях используются и в качестве платформы для обмена профессиональным опытом. С началом пандемии виртуальные обучающие сообщества приобрели иной смысл. В силу доступности и функциональности учителя иностранного языка стали создавать виртуальные сообщества в соцсетях, что помогало им достичь целей обучения. Таким образом, виртуальные обучающие сообщества, созданные в соцсетях, обладают комплексными возможностями в обучении иностранному языку. В их рамках можно проводить дистанционные уроки, внеклассные мероприятия, факультативные и элективные курсы, устраивать консультации с носителями языка, осуществлять организацию социокультурных проектов, размещать интерактивные языковые упражнения для самостоятельной работы. Социальная сеть «ВКонтакте» является наиболее популярной для создания виртуальных обучающих сообществ.

Заключение. В качестве вывода отметим, что в условиях современной реальности социальные сети являются одним из эффективных инструментов обучения иностранному языку в школе. Здесь социальные сети помогают реализовать принцип дополнительности в обучении, осуществить организацию дистанционного обучения.

Список литературы

1. Абрамова О.М., О.А. Соловьева Использование социальных сетей в образовательном процессе // Молодой ученый. 2016. № 9. С. 1055–1057.

2. Зеленецкая Л.П. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании // Молодой ученый. 2020. № 18 (308). С. 498–499.

3. Золотухин С.А. Роль социальных сетей в информатизации образования // Дискуссия. 2013. № 5–6. С. 125–127.

4. Овезова У.А., М.Н.Л. Вагнер Facebook как современный способ обучения студентов англоязычной письменной речи // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 1. С. 23.

Потоцкий А. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Доброниченко Е. В.
*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурге*

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕНОСТИ ВЕБ-КВЕСТА

В данной статье описывается веб-квест как цифровой образовательный ресурс, раскрывается его понятие, рассматривается его структура и приводится пример разработки веб-квеста для уроков английского языка в 7 классе.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, веб-квест, урок иностранного языка, структура веб-квеста.

На современном этапе развития общества использование цифровых образовательных ресурсов все больше внедряется в образовательный процесс. Среди них находятся и веб-квесты.

Ученые говорят о существовании технологии «Веб-квест» [Багузина, 2009; Доброзраков, 2022; Зайцева, 2022]. Она дает возможность соединять и комбинировать различные информационные ресурсы новыми способами, применять творческие способности и навыки проблемного мышления [Спиридонова, 2014]. «Веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета» [Арчилаева, 2018].

Преимущества веб-квестов очевидны, и данная технология достойна массового внедрения в учебном процессе и образовательном пространстве. Эта технология подходит как для организации урочной индивидуальной или групповой работы, так и для внеклассной работы.

Берни Додж, автор педагогической технологии «Веб-квест», выделяет четкую структуру веб-квеста [Dodge, 1995]:

1. Введение (Introduction).
2. Задание (Task).
3. Описание процедуры работы (Process).
4. Оценка (Evaluation).
5. Заключение (Conclusion).

Рассмотрим структуру веб-квеста на примере урока английского языка в 7 классе по теме “ Household chores”, разработанного нами на платформе BookWidgets (https://www.bookwidgets.com/play/6A99cf51-iQAFr5TYAgAAA/GCYDFGV/module-1-hobby1?teacher_id=6104446948868096).

Целью урока было создать условия для развития умений изучающего чтения по теме «Household chores».

1. **Введение** содержит в себе формулировку темы, описание главных ролей участников, план работы всего квеста. Оно подготавливает и мотивирует учащихся. Учитель приветствует учеников, и с помощью вводного вопроса производится целеполагание. Далее учащиеся знакомятся с краткой историей персонажей и главной проблемой, которая возникла у героев – родители не разрешают им идти гулять (рис. 1).

☰ **Dear students,**
I am glad to see you and hope that you are ready for hard work and you are in a good mood!

Have you ever had a situation when you wanted to go for a walk, but your parents did not allow you to do this because you did not do your household chores?



Рис. 1. Отрывок из вкладки «Introduction»

2. **Задание** описывает задачу, которую нужно решить: помочь Клаусу и Вайолет выбраться из дома. Для ее решения учащиеся должны придерживаться определенного плана, а именно выполнить четыре пункта: прочитать инструкцию для своей роли, выполнить подготовительные упражнения, разгадать пароль на двери выхода и подготовить проект.

Каждый участник веб-квеста играет свою роль: учащиеся распределяются по парам, одни помогают мальчику Клаусу, другие помогают девочке Вайолет решить головоломки. Учитель в свою очередь играет роль Графа Олафа, который будет оценивать их работу.

3. **Описание процедуры работы** – руководство к действиям каждого участника квеста и ссылки на ресурсы. Учащиеся глубже погружаются в сюжет через диалоги и узнают, что отрывки пароля от двери разбросаны по всему дому, и их необходимо собрать воедино. Таким образом, в игровой форме преподносятся тематические задания: восстановить список домашних обязанностей (аудирование с заданиями «Fill in the gaps» и «Match the words»), починить робота (кроссворд), поискать отрывок на чердаке («Match solution with the problem»), открыть тайный сейф («Drag the words into the correct order») и сыграть в викторину с друзьями Графа Олафа (викторина «Кто хочет стать миллионером»). Под каждым заданием находится ссылка на упражнение (рис. 2).



Task №6 (Project work in pairs): There are 4 steps.

Step 1: make a project where you will describe your robot (answer the questions)

Q 2, 3, 4:
<https://clck.ru/ZQ9Xd>

Q 5: <https://clck.ru/ZQ9dy>

Q 6: <https://clck.ru/ZQ9hP>

Link (Printout Example): <https://clck.ru/ZQ9>

Link (Printout for project): <https://clck.ru/ZQ9>

Рис. 2. Отрывок из вкладки «Process»

После решения всех упражнений ученики работают над проектом, где они рисуют робота и рассказывают, какие обязанности по дому может делать их робот. Для этого они получают два бумажных экземпляра с инструкциями, как правильно описывать (ответить на вопросы) и как лучше нарисовать робота.

4. **Оценка.** В данном разделе квеста описаны критерии и параметры оценивания работы с веб-квестом. Проект оценивается согласно таблице, представленной на рис. 3.

	Beginning	Developing	Very good	Score
Description of the robot	The description of the robot barely meets the minimum requirements (10%)	Description of the robot is ok. (25%)	Description of the robot is very well. (35%)	35%
Collaboration	Often "did your own thing" during pair sessions and/or had difficulty at times with doing your part of the group work. (5%)	Avoided most conflicts and/or helped to settle any that occur. (15%)	Was cooperative and helped to keep the pair on target. (20%)	20%
Compilation	Collects a little information that relates to the topic. Grammar and spelling, Organization, Formatting need to be improved. (5%)	Collects some information-some relates to the topic. Grammar and spelling, Organization, Formatting is not well organized. (15%)	Collects enough basic information-mostly relates to the topic. Grammar and spelling, Organization, Formatting is satisfactory. (20%)	20%
Web search and planning	Passive role in pair work. Shows little effort or interest. (5%)	Shows more effort and interest but should improve	Demonstrates an ability to effectively use many sources of information.	25%

Рис. 3. Таблица критериев оценивания проекта

5. Заключение. В последней вкладке учитель подводит итоги проектной деятельности, благодарит участников веб-квеста за активную работу и с помощью листа рефлексии проверяет, все ли поставленные цели и задачи были достигнуты.

Таким образом, нами описан веб-квест как цифровой образовательный ресурс, рассмотрены его структурные части и приведен пример веб-квеста для уроков английского языка. Считаем, что данная технология способствует более эффективной организации учебного процесса и формированию качеств гармоничной личности.

Список литературы

1. Арчилаева С.Г. Применение веб-квест технологии в современном образовании. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/671383> (дата обращения: 10.02.2022).

2. Багузина Е.И. Веб-квест как современная форма промежуточного и итогового контроля при обучении иностранному языку // Вестник Университета (Гос. ун-т управления). 2009. № 1. С. 121–129.

3. Доброзраков Г.В. Знакомство с интернет-технологией «Веб-квест» [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/77/483/8112.php> (дата обращения: 12.02.2022).

4. Зайцева Т.Н. Веб-квест как разновидность квест-проекта [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/vebkvest-kak-raznovidnost-kvest-proekta-1960218.html> (дата обращения: 16.02.2022).

5. Спиридонова С.Н. Веб-квест как инновационный метод в образовании // Педагогическая копилка 2014. № 4-1 (40). Образование. Карьера. Общество. С. 88–89.

6. Dodge, B. J., WebQuests: A technique for Internet-based learning // Distance Educator. 1995. Vol. 1, no. 2. P. 10–11.

Тимофеева О. А.

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор, Суворова С. Л.

*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ PLICKERS

В статье рассматриваются аспекты использования технологии интерактивного тестирования в условиях образовательного процесса при смешанном формате обучения.

Ключевые слова: интерактив, тестирование, контроль, приложение, иностранный язык.

В современных условиях организации учебного процесса всех уровней появляются новые проблемы в связи с тем, что внедрение дистанционного обучения очень сильно отразилось на качестве знаний. В условиях построения дистанционного обучения в образовательных организациях учителя столкнулись с проблемой контроля знаний учащихся. Особенно это касается вопросов преподавания иностранного языка, где контроль знаний важен и необходим.

Контроль знаний учащихся – это важнейший аспект при изучении иностранного языка в школе. Контроль позволяет определить уровень владения знаниями по предмету и определить степень владения языком. Контроль качества знаний – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков. Управление любым процессом предполагает осуществление контроля, т.е. определенной системы проверки эффективности его функционирования, способ получения учителем информации о качественном состоянии учебного процесса. Контроль проводится в целях надзора, проверки и выявления причин отклонений от заданной цели. Он выполняет функцию управления, устанавливающую степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел [3]. Исходя из определения, необходимо сделать вывод, что контроль знаний это особый процесс совершаемый учителем, для определения и выявления знаний, умений и навыков учащихся. Также это помогает определить сильные и слабые стороны как отдельного ученика, так и общей характеристики изучаемой темы или раздела. Различный контроль позволяет решать педагогические задачи в рамках образовательного процесса школьного обучения. Учет результатов контроля знаний дает учителю четкую картину изучения и понимания как отдельного урока, так и раздела и всего курса. Позволяет грамотно внести изменения в методологию и правильно построить образовательный процесс. Главная черта контроля – это его необходимость. Без контроля невозможно изучение ни одной дисциплины, так как будет снижаться самоорганизация учеников, которые в большинстве своем будут халатно относиться к изучению тем. Поскольку всеобщая нагрузка на детей в период дистанционного обучения возросла, поэтому необходимо использовать инновационные методы и технологии контроля знаний учащихся.

Одной из таких технологий является интерактивное тестирование учащихся. Интерактивные методы очень прочно входят в образовательный процесс. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения; дать знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится [2]. Интерактивный метод позволяет увеличить взаимодействие ученика и учителя, а также ученика-ученика, так как в современном мире коммуникативные способности очень важны, и с появлением смартфонов общение у школьников снижается. Все интерактивные методы ориентированы на широкое взаимодействие в рамках образовательного процесса. Важным в данном аспекте является построение обратной связи учителя и ученика. Но в условиях дистанционного обучения возникает проблема проверки качества знаний и коррекции образовательного процесса, особенно на уроках иностранного языка. Контроль на уроках иностранного языка весьма многообразен: проверка знаний новых слов, работа с текстом, выполнение заданий по тексту, также аудирование, рассказ от-

рывка текста и активная работа в области говорения иностранного языка. И поэтому в рамках дистанционного обучения необходимо проводить быстрый и, главное, эффективный контроль знаний, с использованием технологии интерактивного тестирования Plickers.

Plickers – сервис, обеспечивающий интерактивный формат такого необходимого элемента любого занятия как тестирование. В самом общем виде он представляет собой скачанное на телефон преподавателя приложение, с помощью которого тот сканирует QR-коды с карточек своих студентов, которые поднимают их вверх при ответе на вопрос [1]. Данное приложение в режиме реального времени позволяет быстро и четко провести контроль знаний учащихся. Скорость проверки в рамках дистанционного обучения – важнейший фактор, так как необходимо проверить знания учащихся, изложить новую тему, а в рамках урока это нужно делать быстро и качественно. Приложение позволяет учителю быстро и грамотно оценивать учебную ситуацию как отдельного ученика, так и класса в целом.

Преимущества:

- *скорость и обеспечение быстрого фидбека.* Преподавателю больше не нужно тратить много времени на проверку тестов;
- *интерактивный формат.* Особенно такой способ взаимодействия в классе приятен самым заскучавшим студентам;
- *доступность и простота в использовании.* Освоение платформой требует минимальных навыков работы с компьютерной техникой и мобильными приложениями;
- *возможность автоматического учета посещаемости.* Отсутствие ответов на вопросы теста также фиксируется платформой.

Недостатки:

- *чувствительность платформы к качеству связи и производительности девайсов.* В этом издержки использования любых технологий, основанных на наличии качественного интернет-соединения;
- *возможность менять свои ответы на ходу.* Когда все студенты подняли вверх карточки, кто-то обязательно пытается подсмотреть ответ соседа и поменять свой. Однако такое происходит и при обычных тестах и контрольных работах в классе;
- *ограниченный характер самого тестирования как формы контроля.* Это относится не к оценке качества самой платформы. Просто порой преподаватели, увлеченные и завороженные красотой и простотой этого сервиса, забывают обо всех других формах контроля, также необходимых и незаменимых [1].

Современные условия определяют новый формат контроля знаний учащихся. Мобильные приложения внедряются во все уроки, а их крайняя необходимость определяется на уроках иностранного языка, где необходимо использовать инновационные методы обучения для развития творческого и образовательного потенциала ребенка.

Список литературы

1. Plickers на уроке английского языка. URL: <https://skyteach.ru/2018/08/23/plickers-na-uroke-anglijskogo-azyka/#:~:text=Plickers> (дата обращения: 4.03.2022).

2. Методические указания по организации активных и интерактивных форм проведения занятий. URL: <https://www.ulsu.ru/media/documents/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE> (дата обращения: 4.03.2022).

3. Серикова А.Э. Контроль как средство получения достоверной информации о результатах учебной деятельности учащихся на различных этапах обучения. URL: <https://2chechersk.schools.by/pages/kontrol-kak-sredstvo-poluchenija-dostovernoj-informatsii-o-rezultatah-uchebnoj-deyatelnosti-uchaschihsja-na-razlichnyh-etapah-obuchenija> (дата обращения: 4.03.2022).

Халджикова А. Х.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Хильченко Т. В.
*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье актуализируется необходимость проведения урока иностранного языка с использованием дистанционных образовательных технологий, раскрывается сущность понятия «дистанционный урок». Обобщаются методические положения дистанционного урока иностранного языка, особенности его проектирования. Описываются структура дистанционного урока, интернет-платформы и дистанционные образовательные технологии для проведения дистанционного урока. Приводится пример плана-конспекта дистанционного урока английского языка с использованием дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: урок, дистанционный урок, дистанционные образовательные технологии, проектирование, иностранный язык.

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из видов инноваций в организации школьного языкового образования является введение дистанционного обучения. Учитывая современные негативные явления в мире, связанные с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19, многие ученые, практикующие учителя делают в своих изысканиях акцент на максимальное использование возможностей дистанционного обучения и описание особенностей проектирования дистанционного урока. Дистанционное обучение получает все более широкое распространение, о чем свидетельствует тот факт, что уже и в нормативных правовых актах уделяется большое внимание дистанционному, электронному и иным видам современного обучения [Федеральный закон, 2012].

Материал и методика исследования. Урок иностранного языка (ИЯ) является основной организационной формой обучения ИЯ в условиях общеобразовательной школы.

Традиционно классификация уроков ИЯ согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов включает следующие основные типы: урок открытия нового знания (урок первичного предъявления новых знаний, проблемный урок, мультимедиа-урок и т.д.); урок формирования первоначальных языковых, речевых навыков, овладения речевыми умениями; урок обобщения и систематизации предметных знаний, навыков и умений; комбинированный урок и т.д.

Вследствие глобальных вызовов, с которыми человечество столкнулось в период пандемии, одним из популярных типов уроков ИЯ в настоящее время становится дистанционный урок. Е.В. Харунжаева определяет дистанционный урок как форму организации дистанционного занятия, проводимую в определенных временных рамках, при которой педагог руководит индивидуальной и групповой деятельностью обучающихся по созданию собственного образовательного продукта с целью освоения обучающимися основ изучаемого материала, воспитания и развития творческих способностей [Методические рекомендации, 2020: 7].

Проведение дистанционного урока возможно при использовании следующих дистанционных образовательных технологий: корреспондентских технологий; комплексных кейс-технологий, основанных на составлении тематических кейсов учебных материалов и отправки их ученикам для самостоятельного изучения; интернет-сетевых технологий, основанных на использовании сети Интернет для обучения и предоставления обучающимся образовательных материалов; локально-сетевых технологий, которые предполагают использование локальных сетей; технологий видео-интерактивного обучения с использованием глобальной и локальной сети [Мовчан, 2014].

Модель структуры дистанционного урока включает в себя следующие элементы (блоки):

- Мотивационный.
- Инструктивный (инструкции и методические рекомендации).
- Информационный (система информационного наполнения).
- Контрольный (система тестирования и контроля).
- Коммуникативный и консультативный.

А.В. Дубаков отмечает, что «дистанционные уроки могут быть организованы в тех местах, где по разным причинам отсутствуют возможности для очного обучения, например удаленное географическое местоположение, погодные условия и др.» [Дубаков, 2020: 57].

На сегодняшний день существует несколько интерактивных платформ, на которых возможна реализация дистанционных уроков ИЯ: Coursera, Zoom, Discord, Российская электронная школа, Московская электронная школа и др. [Дубаков, 2020: 57].

Результаты исследования. В период прохождения производственной практики мы обобщили материалы исследования по проблеме проектирования дистанционного урока, разработали и провели дистанционный урок английского языка для 6 класса на тему «Game on» по УМК «Английский в фокусе» авторов Е. Ваулиной, Д. Дули и др. Результаты проведения урока были обсуждены на итоговой конференции по производственной практике. Целью дистанционного урока является создание условий для обобщения и систематизации грамматического материала, формирования речевых грамматических навыков обучающихся по употреблению грамматических времен Present Simple и Present Continuous с расширением контекстов употребления. Дистанционный урок дает возможность разнообразить используемые учебные материалы посредством интеграции дистанционных образовательных технологий, организовать учебную деятельность обучающихся на платформе ZOOM с

учетом их индивидуальных особенностей, что в значительной степени приводит к повышению эффективности образовательного процесса.

План-конспект дистанционного урока

Тема урока: *Module 6 «b» Game on.*

Форма проведения урока: видеоконференция.

Оборудование: УМК, мультимедийная презентация, компьютер, дистанционные образовательные технологии (кейс-технология, локально-сетевые технологии, технологии видеоинтерактивного обучения), платформа ZOOM, видеоконференция, чат.

Ход урока

1. *Вводно-мотивационный этап (мотивационный блок) (3 мин.).*

(Ученик и учитель выходят в Интернет, в режиме ZOOM видеоконференции учитель приветствует учеников).

Учитель: Switch on your mics, switch on your cameras. We are having a distant class today. Get ready for the lesson.

Речевая зарядка. Who is absent today? What day is it today? What date is it today? Do you enjoy having online classes?

Целеполагание: The rain is raining all around, it falls on field and tree
It rains on the umbrella here and on the ships at sea.

Учитель: What tenses are used in this poem?

(Ученики работают в режиме «Screen share» и отвечают, формулируя тему).

2. *Информационный блок (система информационного наполнения, использование мультимедийной презентации) (15 мин.).*

Обобщение и систематизация изученного грамматического материала.

Тренировка настоящего простого и настоящего длительного грамматических времён в интерактивных упражнениях.

3. *Контрольный блок (система тестирования и контроля) (7 мин.).*

Выполнение онлайн-теста.

4. *Консультативный блок.* Подведение итогов. Озвучивание и выставление оценок. Объяснение домашнего задания (5 мин.)

Рефлексия. Did you like the lesson? What have you learnt today?

Заключение. Обобщая вышеизложенное, отметим, что проведение дистанционного урока иностранного языка сохраняет как традиционные компоненты, присущие образовательному процессу (цели, методы, организационные формы работы учащихся, средства обучения), так и имеет свои особенности. Методически грамотное проектирование дистанционный урок иностранного языка – залог его успеха.

Список литературы

1. Дубаков А.В. Анализ ресурсов для организации дистанционного обучения иностранному языку. Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2020. С. 56–59.

2. Методические рекомендации по подходам и разработке дистанционного урока в основной и старшей школе: структура и содержание. Салехард: РИРО, 2020. 18 с.

3. Мовчан И.Н. К вопросу об использовании технологий дистанционного обучения в вузе // Совр. науч. исслед. и инновации. 2014. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/09/37153>

4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/77687681/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/> (дата обращения: 11.12.2020).

Хасбиуллина Г. Ф.
Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Нуриева Ф. Ш.
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

ИЗУЧЕНИЕ ИМЁН ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ РЕСУРСОВ

Информационно-коммуникативные ресурсы могут помочь при достижении цели в образовательной деятельности. В нашей работе предоставлены примеры того, как можно использовать информационно-коммуникативные ресурсы при изучении темы «Имена числительные» на уроках татарского языка в школе. Рассматриваются такие информационно-коммуникативные ресурсы, как «PowerPoint», «Kahoot», «Online Test Pad», «Quizlet», «Quizizz», «PowToon». На наш взгляд, они способствуют осуществлению творческого подхода к обучению.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные ресурсы, татарский язык, имена числительные, методика, обучение.

Актуальностью исследуемой проблемы является то, что преподавателям нужно исследовать разные методы обучения, чтобы найти новые подходы к разным поколениям учеников.

Материалом исследования послужили труды М.М. Шакуровой, Ф.Ф. Харисова.

В ходе исследования был использован теоретический метод.

В данной работе мы осветили информационно-коммуникативные ресурсы, которые можно использовать при освоении школьниками темы «Имена числительные» на уроках татарского языка. Лингвистические и коммуникативные компетенции обеспечивают развитие разговорной речи. Для этого на каждом уроке должны быть созданы благоприятные условия для общения. Речевая деятельность может быть организована по-разному: чтение, говорение, письмо, прослушивание аудиоматериалов. Язык нужно учить через общение [4].

В настоящее время учителю необходимо приложить немало усилий, чтобы привлечь внимание учеников. Это связано с быстрым темпом жизни и активным использованием социальных сетей среди молодежи. Школьники как по своим возрастным особенностям, так и в связи с реалиями современной жизни, не могут сконцентрироваться на чем-то одном в течение долгого времени. Следовательно, материал, предоставляющийся ученикам, должен быть интересным и современным. Информационно-коммуникативные ресурсы повышают наглядность и помогают ученикам усваивать, понимать и запоминать новый материал.

Информационные технологии – широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники [5]. Метод обучения с использованием ИКТ – это совокупность действий преподавателя по передаче учебной информации учащемуся и управлению ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным употреблением с помощью информационно-коммуникационных средств. В этом случае ИКТ выполняют роль дидакти-

ческого «усилителя» эффективности обучения за счет предоставления дополнительных возможностей для проявления коммуникативных способностей и определенных качеств обучающегося в процессе их целевого непосредственного (стихийного) или опосредованного развития [6].

На наш взгляд, подготовка презентаций к уроку может успешно сказаться на усвоении нового материала. Творчески подготовленная презентация помогает привлечь внимание ученика. Учителем должны быть выбраны удачные цвета, интересные и соответствующие теме рисунки. В популярной программе «PowerPoint» есть возможность создавать даже простые игры. Если в кабинете есть интерактивная доска, то ученики могут подходить к ней и выбирать правильный вариант ответа.

Многие методисты предпочитают обучение через игру, поэтому использование игровых информационно-коммуникативных ресурсов на уроке татарского языка может помочь в достижении образовательной цели.

Тесты на платформе «Kahoot» очень легко проводить в игровой форме. Для этого необходимы проектор и телефоны учащихся. На экране записываются вопросы и ответы в разноцветных блоках, а на телефонах учащихся появляются картинки этих цветов. Ученики, выбрав нужный цвет, нажимают на него. За ответы они набирают баллы, и в конце теста определяются победители, что является стимулом для учащихся. Эту работу можно организовать как в индивидуальном формате, так и в парах, группах. «Kahoot» позволяет использовать в тестах фотографии, видеозаписи и музыку. Это помогает учащимся при изучении чисел выполнять задания, организованные в виде аудирования. Например, поставив на задании отрывок из песни, можно задать вопрос: «Какое число вы услышали в этом фрагменте?» На практике учащиеся с удовольствием выполняют тесты, разработанные на этой платформе.

С помощью «Online Test Pad» можно разрабатывать онлайн-тесты, вопросы, кроссворды. На сайте создано множество удобных условий для проверки знаний учащихся. Здесь и сами учащиеся могут составить кроссворд на тему «Числа в татарском языке». Многие ученики любят разгадывать кроссворды друг друга.

Закрепить знания можно на онлайн-сервисе «Quizlet». Карточки на этой платформе используются с большим успехом при обучении языку, и среди преподавателей «Quizlet» пользуется большой популярностью. Особенно удачно учить с помощью карточек переводы чисел. Также в карточках можно использовать разные картинки, чтобы ученики запомнили информацию на основе ассоциаций. Есть ещё одна похожая платформа, «Quizizz» также доступна для интерактивных тестов.

В результате можно сказать, что эти платформы удобны тем, что они сами формируют результаты тестов. Учитель получает результаты тестов, которые выполняют ученики, в виде готового документа. Учителя могут сами разрабатывать новые тесты на вышеуказанных сайтах и использовать готовые тесты других учителей.

«PowToon» – сервис для создания анимации. Анимации, мультфильмы также могут помочь ученикам запомнить числа. В сервисе есть возможность наложения звука на анимации, что является хорошим сред-

ством для запоминания учащимися правильного произношения чисел. Можно предложить ученикам самим создать свой мультфильм на заданную тему.

Можно эффективно использовать социальные сети, которые, на наш взгляд, интересны школьникам. Например, предложить желающим ученикам снять видео для TikTok, используя выученные слова.

В заключение отметим, что информационно-коммуникативные ресурсы помогают при ознакомлении с новой информацией, ее закреплении и проверки усвоения. Они способствуют осуществлению творческого подхода к обучению. ИКТ очень близки современным детям, поэтому использование информационно-коммуникативных ресурсов на уроке татарского языка может стать одним из важных шагов к эффективному обучению.

Список литературы

1. Ганиев Ф. Ә. Хәзерге татар әдәби телендә сүзъясалышы. Казан: “Мәгариф”, 2009. 271 б.
2. Харисов Ф. Ф. Рус мәктәбендә татар теле укыту методикасы (Методика преподавания татарского языка в русской школе) лекцияләренәң кыскача конспекты. Казан: 2014. 56 б.
3. Шәкүрова М. М. Татар мәктәпләрендә татар телен укыту методикасы. Казан: 2014. 61 б.
4. URL: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2018/10/18/iz-opyta-raboty-formirovanie-kommunikativnyh> Мультурупок
5. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/75511> Академик.ру
6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-i-proektirovanie-metodov-obucheniya-s-ispolzovaniem-informatsionnokommunikatsionnyh-tehnologiy> КиберЛенинка

Чугай О. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, Глазов А. Г.
Московский педагогический государственный университет, Москва*

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ОСНОВЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Целью данной статьи является систематизация эффективных способов развития языковой догадки при обучении иностранному языку на старшем этапе обучения. Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что процесс обучения иностранному языку благодаря использованию языковой догадки на старшем этапе обучения может проходить проще, интереснее и эффективнее, что является преимуществом любого урока иностранного языка. Исследование проблемы происходило на основе анализа результатов научных работ отечественной науки по изучению развития данной способности при обучении иностранному языку. В результате выделены основные способы развития языковой догадки при обучении старших школьников: языковая догадка с опорой на внеязыковые, межъязыковые и внутриязыковые опоры, а также контекстуальная догадка.

Ключевые слова: языковая догадка / старший этап обучения / внеязыковые опоры / межъязыковые опоры / внутриязыковые опоры / контекстуальная догадка.

Компенсаторная компетенция подразумевает формирование у обучающихся умений прогнозирования, абстрагирования, замены лексиче-

ских единиц в потоке речи и языковой догадки. Языковая догадка является ключевой составляющей компенсаторной компетенции [Куклина, 2017: 55–59]. Её использование при обучении иноязычной лексике способствует эффективному расширению потенциального словаря учащихся. Кроме того, если перевод слова с иностранного языка на родной, произведённый при помощи языковой догадки, оказывается верным, то имеет место ситуация успеха, мотивирующая на дальнейшее изучение языка. Согласно множеству аргументов, благодаря использованию данного навыка процесс обучения иностранному языку может проходить проще и эффективнее.

Языковая догадка субъективна и основывается на общих знаниях и жизненном опыте обучающегося, который её осуществляет. По мнению Ю.А. Кулешовой, «языковая догадка – это развиваемый лингвистический навык, являющийся результатом всех обучающих и жизненных воздействий, участвующий в самостоятельной семантизации языковых единиц» [Кулешова, 2009: 85–90].

Под старшим этапом обучения подразумевается старшая школа, т.е. обучение учащихся 10–11 классов. Согласно шкале уровней владения иностранным языком А.Н. Щукина, при занятиях 3 ч в неделю учащиеся старшей школы владеют иностранным языком на пороговом уровне (B1) [Щукин, 2006: 64]. Чем выше уровень владения языком, тем больше способов для осознанного развития языковой догадки. Учащиеся старших классов эффективнее осуществляют самостоятельную семантизацию незнакомой лексики ввиду развитого в их возрасте логического и абстрактного мышления и наличия грамматической базы.

Для формирования языковой догадки необходимо развить у обучающихся способность пользоваться различного вида опорами. А.С. Картон выделял три группы опор, в числе которых внеязыковые, межъязыковые и внутриязыковые [Картон, 1976: 178–190].

Внеязыковые опоры не связаны с языком, они основаны на фактах и явлениях окружающего мира. Догадка на основе внеязыковых опор зависит от знаний обучающегося и его жизненного опыта (пример: *In Europa begann der Zweite Weltkrieg am 1. September 1939 mit dem von Adolf Hitler befohlenen Überfall auf Polen*. Если знать, что Вторая мировая война началась 1 сентября 1939 г. с нападения на Польшу по приказу Адольфа Гитлера, то нетрудно будет догадаться о значении слова *der Überfall*). Данный вид языковой догадки соотносится с экстралингвистическим контекстом, который будет представлен ниже.

Межъязыковые опоры представляют собой интернациональные и заимствованные из других языков слова, а также словосочетания, образованные по одной словообразовательной, синтаксической или смысловой модели в сравнении с другими языками (например: *to have an opportunity* (англ.); *eine Möglichkeit haben* (нем.)).

Внутриязыковые опоры связаны с грамматической категорией слова, а также его функцией в предложении. Словообразование играет важную роль для развития языковой догадки. Словообразовательные модели подразделяются на продуктивные и непродуктивные. Под продуктивностью понимается способность морфемы образовывать новые лексиче-

ские единицы, которые могут быть представлены в виде словообразовательных моделей [Каскова, Фролова, 2018]. Например, как в немецком, так и в английском языке схема «глагол (или его основа) + суффикс er/or» чаще всего будет служить внутриязыковой подсказкой, указывающей на то, что перед нами существительное, обозначающее какую-либо профессию или другой род деятельности (to teach + er = teacher; lehr(en) + er = der Lehrer).

Согласно словарю Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, существует ещё один вид языковой догадки – контекстуальная, которая основывается «на определении значения слов через контекст» [Азимов, Щукин, 2009: 112]. Контекст – это законченный в смысловом отношении фрагмент текста, на основе которого можно точно определить значение входящих в него лексических единиц. Важно использовать только точный и понятный обучающимся контекст.

Семантизация через контекст может осуществляться с помощью лексического, грамматического и экстралингвистического контекстов [Заболотская, Мадякина, 2018: 99–109]. Лексический контекст представляет собой словесное окружение и лексическую позицию слова, с его помощью раскрывается то или иное значение многозначного слова (starker Mann, starker Staat, starker Glaube, starke Nerven, starker Kaffee, starke Deklination). Через грамматический контекст обучающиеся способны вывести значение слова с помощью других слов, с ним сочетающихся. Например, немецкий глагол werden может быть как смысловым, так и вспомогательным, и только через грамматический контекст обучающиеся смогут определить его функцию в предложении. К экстралингвистическому контексту относятся те случаи, когда обучающимся необходимо понять значение слова через речевую ситуацию (Wir spielten Schach und ich habe eine Dame verloren. Многозначное слово die Dame может быть переведено как «женщина», «ферзь» в шахматах, «дамка» в шашках или «дама» в картах).

Проведённый анализ научной литературы показал, что в методике обучения иностранным языкам существует множество эффективных способов развития языковой догадки, и обучающиеся старшей школы готовы к самостоятельному использованию данного механизма. Были выделены следующие способы развития языковой догадки при обучении старших школьников: языковая догадка с опорой на внеязыковые, межъязыковые и внутриязыковые опоры, а также контекстуальная догадка. Преподавателю следует вести поэтапную работу над формированием данного механизма, что впоследствии приведёт к повышению уровня владения языком у обучающихся. Стоит также отметить, что важно обращать внимание учащихся на существование межъязыковых омонимов и обучать только обоснованной языковой догадке, которая будет способствовать успешному изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 112 с.

2. Заболотская А.Р., Мадякина Н.Ю. Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей // Казанский лингвистический журн. 2018. Т. 1. № 2 (1). С. 99–109.
3. Картон А.С. Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2. М., 1976. С. 178–190.
4. Каскова М.Е., Фролова Л.Н. Словообразование в современном немецком языке в контексте обучения лексике // Филологический аспект. Декабрь, 2018. № 12 (44).
5. Куклина С.С. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы // Ярославский пед. вестн. 2017. № 5. С. 55–59.
6. Кулешова Ю.А. Развитие языковой догадки при изучении английского языка студентами технического вуза // Сибирский пед. журн. 2009. № 10. С. 85–90.
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 64 с.

Шипилова Е. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Доброниченко Е. В.
*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербурге*

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ КОМИКСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются возможности применения электронных комиксов при обучении грамматике на занятиях по английскому языку в СПО. Представлены основные понятия, особенности комикса, алгоритм работы с обучающимися при формировании грамматического навыка с применением электронных комиксов.

Ключевые слова: обучение грамматике, электронные комиксы, среднее профессиональное образование (СПО).

Многие ученые отмечают, что использование электронных комиксов на современном уроке иностранного языка является одним из эффективных средств обучения [Meuer, 2010; Haines, 2022; Сонин, 2000; Грушецкая, 2017; Авдеева, 2020; Войченко, 2020]. Рассмотрим возможности их применения на занятиях по английскому языку в СПО при формировании грамматических навыков.

Комикс представляет собой вид креолизованного текста, так как содержит в себе как вербальные, так и невербальные элементы [Григорьева, 2013]. К вербальным компонентам можно отнести текст речи персонажей и автора, заголовков, комментариев. Невербальные компоненты – это все графические изображения, расположенные в кадре в определённой последовательности, а также фоновые изображения, которые передают звуки и эмоции комикса, создают анимацию [Столярова, 2010].

На уроках английского языка комиксы могут стать средством развития навыков и умений, обеспечивающих владение видами речевой деятельности: чтением, аудированием, устной и письменной речью. Кроме того, содержание комиксов включает в себя фонетико-фонологический, лексический, грамматический, лингвострановедческий материал. Также комиксы могут использоваться в рамках различных технологий обучения: игровой, проектной, обучения в сотрудничестве, творческой мастерской и др. [Fatimah, Santiana, 2019].

Нами была разработана и апробирована программа курса дополнительного образования «Времена английского языка через создание комиксов», предназначенная для обучения студентов 1–2 курса среднего профессионального образования в очно-дистанционном формате. В качестве образовательной платформы использовался сервис StoryboardThat (<https://www.storyboardthat.com/ru>).

Программа рассчитана на 34 учебных часа. **Цель** программы – формирование грамматических навыков и речевых умений с использованием изучаемых грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности с применением и созданием комиксов. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи**: создать условия для формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; осуществить взаимосвязь и преемственность общего и дополнительного образования в рамках учебного предмета иностранный язык; создать условия для формирования у обучающихся навыков ИКТ, эмоционального интеллекта, а также способствовать развитию интереса обучающихся к изучению иностранного языка.

Ниже приведен алгоритм работы с обучающимися в рамках данной программы.

Прежде всего необходимо провести с обучающимися вводное занятие, на котором раскрывается понятие и особенности комикса, его образовательный потенциал и принципы работы; осуществить диагностику уровня сформированности грамматических навыков, постановку целей и задач курса, а также провести инструктаж по работе на сайте StoryboardThat.

На ориентировочно-подготовительном этапе обучающиеся знакомятся с новым для них грамматическим явлением. Для этого учащимся предлагается проанализировать готовый комикс (из учебника или созданный самим учителем), сказать о чём идёт речь, какие грамматические конструкции для этого используются. Например, при формировании грамматических навыков по теме Present Simple нами был применены следующие задания с использованием комиксов (рис. 1).



Рис. 1. Пример заданий для ориентировочно-подготовительного этапа

В ходе дифференцированно-идентифицирующего этапа обучающиеся выполняют ряд тренировочных упражнений на подстановку и трансформацию. Ниже размещены рисунки с примерами упражнений с использованием комиксов для данного этапа (рис. 2).

TASK 4

Open the gaps, using Present Simple. You can use negative form. Then choose 3 sentences and create a comics character. There should be logic!

1. My working day (to begin) at eight o'clock.
2. I (to get) up, (to switch) on the TV and (do) my make-up.
3. I (to be) a friendly person, but I often (to stay) alone to relax.
4. I (to have) breakfast at eleven o'clock.
5. I (to prefer) casual style in my clothes, sometimes I (to wear) skirts.
6. I (to take) a bus to the institute.
7. I usually (to listen) to indie music on my way to college.
8. I (to have) lunch at about 2 o'clock.

Create a character, using this site
URL:
<https://www.storyboardthat.com/>

StoryboardThat

TASK 5

Make sentences and choose the appropriate scene. Explain why.

Пример: Susan always comes to school at 9 o'clock.
 Because it is a class at school.

1. Spider man (fly) high in the skyscrapers of New York.
2. Spike (get up) at 6 o'clock and (feed) the animals.
3. People in this city (to be) greedy and cruel.
4. He (like) to take some latte in the morning.
5. She (hate) the city center because there are many people.









Рис. 2. Пример заданий на дифференцированно-идентифицирующем этапе

Этап использования изученного материала в речи – создание комикса и его презентация. Обучающимся необходимо создать собственный комикс, который соответствует заданной коммуникативной ситуации, и где используется пройденный грамматический материал. К примеру, если тема урока – Present Simple, то в задании указывается, что комикс может

быть на тему привычек. Важно предложить пример комикса, который будет выступать в качестве опоры, объяснить критерии, по которым будет в дальнейшем оцениваться созданный комикс. Это может быть правильное использование изученной грамматической конструкции, количество реплик, соответствие изображений коммуникативной ситуации и заданию, комичность. После создания комикса обучающимся необходимо представить его устно перед классом.

Подобный метод работы при обучении грамматике студентов СПО показал свою эффективность: результаты финального тестирования после обучения свидетельствуют о повышении уровня сформированности грамматических навыков.

Список литературы

1. Авдеева Т.И., Высокок М.И., Зыкова С.И. Комикс как современная технология обучения // Совр. пед. образование. 2020. № 3 2020 (СПО). С. 64–67.
2. Войченко В.М., Жданова Г.Р. Использование комиксов при обучении английскому языку в средней школе // Методика преподавания иностр. яз. и РКИ: традиции и инновации. 2020. С. 54–58.
3. Григорьева Н.Ю. Комикс как креолизованный текст // Вестник ЮУрГУ. 2013. Серия Лингвистика. Т. 10. № 1. С. 109.
4. Грушецкая Е.Н. Комикс как средство обучения иностранному (французскому) языку // Современное научное знание: теория, методология, практика: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 47–48.
5. Сонин А.Г. Комикс как средство обучения иностранным языкам // Современное лингвистическое образование: Мир изучаемого языка: материалы межвуз. науч.-практ. конф. 2000. С. 17.
6. Столярова Л.Г. Анализ структурных элементов комикса // Известия ТулГУ. 2010. Гуманитарные науки. С. 383–387.
7. Fatimah A.S., Santiana. S. Digital comic: an innovation of using ToonDoo as a media technology for teaching English short story // English Review: Journal of English Education. 7 (101). 2019. P. 101–103.
8. Haines J. Why teach with comics? [Electronic resource]. URL: <http://www.readingwithpictures.org/2012/04/why-teach-withcomics> (accessed 28 February 2022).
9. Meuer S. J. Reading Comprehension through Graphic Novels: How Comic Books and Graphic Novels Can Help Language Learners // MinneTESOL Journal. 34(2). 2018. P. 45–60.

Шутова Д. Д., Яковлева А. А.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Канцур А. Г.
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

В данной статье верифицируется гипотеза о более быстром и эффективном усвоении изучаемой дисциплины – английского языка, при использовании информационно-коммуникационных технологий в рамках программы международного бакалавриата. Представлены определения, описаны инструменты и этапы применения средств ИКТ в образовательном процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, международный бакалавриат, средства ИКТ, образовательный процесс, обучение иностранному языку.

В современных условиях XXI в. сложно найти взрослого человека, который не заметил изменения в повседневной жизни человечества. Все сферы деятельности претерпевают те или иные преобразования: начиная от каждодневных вещей и заканчивая широкомасштабной средой, такой как медицина, транспортная сфера и система жилищно-коммунального хозяйства. Ценностные ориентиры и направления различны, но, тем не менее, одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования – процесс совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Термин «информационно-коммуникационные технологии», или ИКТ стал неотъемлемой частью в рамках образовательного процесса. Рассмотрим несколько определений ИКТ. Согласно электронному словарю «Академик» (2009), информационно-коммуникационные технологии – это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации.

Так, Е.В. Клоков использует термин «информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)», под которым он понимает «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [Клоков, 2006: 36].

Актуальность определяется развитием информационно-коммуникационных технологий и неразрывно связана с системами науки и образования. Последние, как известно, являются стимулом для дальнейших преобразований.

Можно выделить три основных вспомогательных инструмента ИКТ на занятиях:

- Интерактивные доски – это сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Вместе они являются интерактивным комплексом.

- Программы-тренажеры выполняют функцию дидактических материалов. Современные программы-тренажеры могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках.

- Электронные учебники и учебные курсы объединяют в единый программный комплекс все или несколько обучающих программ.

При работе с данными инструментами преподавателю необходимо обращать внимание на достоверность найденной информации и уметь адаптировать материал под разный уровень обученности учащихся [Комарова, 2006: 45].

Этапы использования образовательных средств ИКТ в процессе обучения:

1. *Мотивационный*. Применение ИКТ способствует увеличению интереса и формированию положительной мотивации обучающихся, поскольку создаются условия максимальной комфортной среды для раскрытия потенциала обучающихся, с учетом индивидуальных образовательных возможностей и потребностей, с использованием современных технологий.

2. *Содержательный*. Возможности ИКТ могут быть использованы для создания интерактивной аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, например графические и цифровые образовательные ресурсы по отдельным темам и разделам учебной дисциплины.

3. *Учебно-методический*. Электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения образовательного процесса. Преподаватель может применять различные образовательные средства ИКТ.

4. *Организационный*. ИКТ могут быть использованы в различных вариантах организации обучения: индивидуальная программа, фронтальная или подгрупповая форма.

5. *Контрольно-оценочный*. Ресурсы могут быть средством контроля и оценки образовательных результатов учащихся с применением ИКТ: тесты и тестовые задания, позволяющие осуществлять различные виды контроля: входной, промежуточный и итоговый [Тевс, 2006: 45].

В системе международного бакалавриата предусмотрен образовательный курс “Language B”, который разработан для студентов, имеющих опыт обучения на языке-реципиенте. На данном курсе происходит развитие способности коммуницировать на изучаемом языке посредством глубокого изучения самого языка, различных тем и работы с текстами. Список доступных на курсе языков ежегодно обновляется.

Существуют обязательные способы оценивания усвоения учащимися курса. Так, для внешней оценки необходимо написать эссе на 250–400 слов для стандартного уровня и 450–600 слов для продвинутого [Language B guide, 2020: 29–30]. Однако для внутренней оценки знаний преподаватель сам выбирает методы, в таком случае становится возможным применение ИКТ.

Профиль «IB learner» является неотъемлемой частью преподавания и обучения на международном бакалавриате, поскольку он отражает качества эффективных учащихся и студентов, ориентированных на международный уровень. Профиль учащегося вместе с пятью основными элементами программы – концепциями, знаниями, навыками, отношением и действиями – обеспечивает интеграцию ИКТ в планирование, преподавание и оценку в дипломной программе международного бакалавриата [The role of ICT in the PYP, 2011: 2].

Преподаватель может как комбинировать использование профиля учащегося, так и применять дополнительные материалы для проведения занятий. К ним можно отнести такие вспомогательные сайты, как Youtube, Kahoot!, ISL collective, British Council, Learning apps и др. С помощью

внедрения профиля в образовательный процесс учащиеся получают больше возможностей для реализации необходимых навыков в обучении, например, чтобы находить информацию самостоятельно, обрабатывать её и осуществлять на практике.

Рассмотрим ситуацию из образовательного процесса: если обучающийся получает задание в виде проекта по определенной теме, у него есть возможность найти недостающую информацию на информационных интернет-площадках, ознакомиться с различными точками зрения по интересующему вопросу и при этом выполнить интерактивные упражнения.

Обращение к разным средствам, ресурсам и программам как во время обучения, так и при подведении итогов, помогает сделать образовательный процесс более интересным и неординарным для студентов. В свою очередь, учащиеся приобретают навыки, необходимые для работы с наиболее часто используемыми платформами и другими веб-ресурсами. Студенты развивают адаптивность к восприятию информации не только традиционным путем, через лекции, но и через современные технологии.

Подводя итоги, можно сказать, что в настоящее время продолжается интенсивное внедрение компьютерных технологий в процесс образования. Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить современное образование и современного человека. Использование информационно-компьютерных технологий открывает для педагога новые возможности в преподавании своего предмета.

Список литературы

1. Клоков Е.В., Денисов, А.В. Технологии в обучении // Школа. 2006. № 2. 100 с.
2. Комарова И.И. Использование информационных технологий в совершенствовании системы образования // Народное образование. 2006. № 2. 159 с.
3. Тевс Д.П., Подковырова В.Н. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.В. Афонина. Барнаул: БГПУ, 2006. 111 с.
4. Diploma Programme, Language B guide, 2021. 69 p.
5. The role of ICT in the PYP, 2011. 10 p.

Яковлева А. О.

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Суворова С. Л.
*Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены сущность и содержательно-смысловое наполнение понятия «современные онлайн-технологии»; классификация и краткое описание онлайн-технологий, применяемых в обучении иностранным языкам. Онлайн-технологии на сегодняшний день используются довольно широко. Стоит отметить, что в сфере образования в последние годы наблюдается заинтересованность к данным технологиям как к одному из вариантов обучения. Особенно важным нам представляется использование ресурсов сети Интернет в языковом образовании. По результатам многочисленных ис-

следований, это способствует лучшему усвоению иноязычного материала, мотивирует учащихся.

Ключевые слова: онлайн-технологии, лингвокультура, коммуникативный подход, информационно-предметная среда, социокультурная компетенция.

Современные процессы глобализации, происходящие во всех сферах общественной жизни, актуализируют ее аспекты, связанные с расширением и укреплением международного взаимодействия различных стран, народов, а также их культур, при условии, что иноязычная культура принимается во внимание с точки зрения совокупности проявлений человеческой деятельности, касающейся всех сфер жизни. В связи с этим разрешение проблем межкультурной коммуникации невозможно без контекста взаимодействия и влияния культур [5, с. 57].

В последние годы в методике преподавания иностранных языков увеличивается тенденция к переходу от коммуникативного подхода к интерактивному. Всё чаще встает вопрос о применении современных онлайн-технологий в сфере образования. С помощью онлайн-технологий у обучающихся появляется возможность коммуникации с людьми, находящимися далеко [3, с. 100]. Современные онлайн-технологии предоставляют большие возможности для общения на межкультурном уровне. Они помогают смоделировать межкультурную коммуникацию в виртуальном режиме [4, с. 1].

Формирование коммуникативной компетенции осуществляется на уроках немецкого языка с использованием различных методов и технологий, важное место среди которых занимают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и интернет-ресурсы, поскольку только с их помощью можно организовать общение с иностранным собеседником и создать искусственно языковую среду.

В последние годы одним из наиболее революционных достижений стало создание всемирной компьютерной сети Интернет, что в переводе с английского означает «международная сеть». Это в большой степени повлияло на процесс обучения. Использование современных онлайн-технологий в процессе обучения немецкому языку является новейшим направлением в методике преподавания немецкого языка.

В современном образовательном процессе уже трудно представить обучение без таких компонентов, как учебник, доска, тетрадь и т.д. Современные онлайн-технологии, в частности различные интернет-ресурсы, позволяют преобразовать эти компоненты и дополнить их.

Современные онлайн-технологии на сегодняшний день используются довольно широко [6, с. 113]. Стоит отметить, что в сфере образования в последние годы наблюдается заинтересованность к данным технологиям как к одному из вариантов обучения. Особенно важным нам представляется использование ресурсов сети Интернет в языковом образовании. По результатам многочисленных исследований это способствует лучшему усвоению иноязычного материала, мотивирует учащихся [1, с. 15]. Рассмотрим подробнее сущность и содержание понятия «современные онлайн-технологии». Терминологический аппарат методики обучения иностранным языкам, связанный со сферой внедрения современных онлайн-технологий, пополняется и совершенствуется достаточно быстро,

что объясняет тот факт, что в современных научных исследованиях для обозначения одних и тех же понятий и явлений авторы используют разные термины. Самым распространенным в научной литературе является термин «современные онлайн-технологии», который трактуется как комплекс форм, методов, приемов и способов обучения иностранным языкам, которые реализуются на основе использования сети Интернет [2, с. 290]. В настоящее время все интернет-ресурсы, которые используются в процессе обучения, реализуются в учебных целях, в том числе при обучении немецкому языку. Современные онлайн-технологии как средство обучения, используемые в дидактических целях, предполагают разработку соответствующего учебно-методического сопровождения в виде комплекса заданий, упражнений, квизов, задач и т.д. Использование в образовательном процессе ресурсов сети Интернет способствует развитию познавательной деятельности обучающихся и достижения основных целей обучения предмету.

Интернет-ресурсы, которые предполагаются к использованию при обучении немецкому языку, содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках. С целью оказания помощи обучающимся в ориентации при поиске и продуктивном использовании информации для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей разрабатываются специальные учебные интернет-материалы, основное функциональное предназначение которых состоит в дидактическом сопровождении работы обучающихся с ресурсами сети Интернет.

Следует отметить, что образовательный потенциал интернет-ресурсов при обучении немецкому языку заключается в появлении дополнительной возможности для создания информационно-предметной среды обучения, что способствует формированию основных компетенций в области владения иностранным языком, в том числе социокультурной компетенции школьников. Использование в образовательном процессе интернет-ресурсов создает уникальные условия для ознакомления с иной лингвокультурой и ее основными компонентами, что не всегда гарантируют материалы учебника. При этом немецкий язык выступает в качестве основного средства образования и самообразования.

Разработка учебных интернет-материалов позволила оценить образовательные ресурсы сети Интернет с другой точки зрения и начать восприятие их не в качестве дополнительных, а в качестве аналоговых или альтернативных. Учебные интернет-материалы (наряду с печатными учебниками и учебными пособиями) направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности.

Список литературы

1. Андерсен Б., фон Брик Б. Мультимедиа в образовании. М.: Дрофа, 2007. 106 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. 336 с.
3. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. СПб.: Союз, 2001. 192 с.
4. Махаметова М.М. Плюсы и минусы онлайн-обучения // Совр. педагогика. 2017. № 5 (54). С. 1–2.

Сведения об авторах и научных руководителях

Абдуллаева Нияра Ризаевна, магистрант 2 курса, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, г. Симферополь; e-mail: abdullaeva.niyara11@mail.ru

Абрамова Анна Олеговна, студентка 3 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: abramova.anna.o@mail.ru

Абсалямова Ксения Олеговна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: xerendipity@mail.ru

Акинина Наталия Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии, Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол; e-mail: nvakinina@yandex.ru

Аллабергенов Абрар Мурадович, студент 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: abrar9919@mail.ru

Алексеева Ульяна Алексеевна, студентка 1 курса, Ростовский государственный экономический университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: u.alekseeva2003@gmail.com

Андреев Данил Евгеньевич, студент 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: andreev.danil@mail.ru

Андреев Роман Дмитриевич, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: roman_andreew@mail.ru

Андреева Мария Вадимовна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: a.maria.v25@mail.ru

Антонова Динара Фарруховна, студентка 4 курса, бакалавриат, Иркутский государственный университет, г. Иркутск; e-mail: antonova_dinara@rambler.ru

Ардашева Елена Дмитриевна, студентка 2 курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: yelena_ardasheva@inbox.ru

Афанасьева Екатерина Алексеевна, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: ekaterina.afanaseva98@mail.ru

Бабишкина Ольга Юрьевна, учитель английского языка высшей категории, гимназия № 406, Санкт-Петербург; e-mail: eleliya@list.ru

Багликова Валерия Петковна, преподаватель, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета, г. Курск; e-mail: lera.baglikova@yandex.ru

Баева Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: baeva-angl@rambler.ru

Балуева Наталья Александровна, магистрант 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: nataliibalueva@gmail.com

Балханова Малика Курбаназаровна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: malikam3076@gmail.com

Баскакова Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: i.baskakova@spbu.ru

Бастриков Даниил Алексеевич, аспирант 2 года обучения, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: daniilbastrikov@gmail.com

Беклемешева Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и переводоведения, Московский городской педагогический университет, Москва; e-mail: beclemesheva@mail.ru

Богданова Марина Дмитриевна, магистрант 1 курса, Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол; e-mail: bogdanova-marina.busy@yandex.ru

Бочина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: tbochina@yandex.ru

Вавилкина Кристина Валерьевна, студентка 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: Vavilkina.Kristina2016@yandex.ru

Вахитова Ксения Шамильевна, студентка 1 курса, магистратура, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа; e-mail: Kseniya.vahitova@mail.ru

Вековищева Валентина Николаевна, старший преподаватель кафедры германских языков и методики их преподавания, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, г. Рязань; e-mail: valvekov@gmail.com

Вихляева Ксения Алексеевна, аспирант 2 года обучения, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, г. Самара; e-mail: john.openair@mail.ru

Власова Влада Владимировна, магистрант 1 курса, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: misseverything98@yandex.ru

Волков Виктор Вячеславович, студент 3 курса, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: Ash-taradas@mail.ru

Волкова Ксения Дмитриевна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: ksushavolkova12@yandex.ru

Воронцова Екатерина Владиславовна, студентка 4 курса, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, г. Самара; e-mail: catherinevoronzova@yandex.ru

Воронцова Елизавета Сергеевна, студентка 4 курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: Lizzavetta2000@mail.ru

Габитова Алина Рустемовна, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: gabitova1112@gmail.com

Галимова Роза Усмановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: rgalimova80@mail.ru

Галиуллина Гульшат Раисовна, доктор филологических наук, профессор кафедры татарского языка и методики преподавания, Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, г. Казань; e-mail: caliullina@list.ru

Гейко Наталья Романовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: charmsmile2009@mail.ru

Говядова Ольга Николаевна, преподаватель, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета, г. Курск; e-mail: GovyadovaO@yandex.ru

Гильметдинова Алина Даниловна, магистрант 2 курса, Казанский федеральный (Приволжский) университет, г. Казань; e-mail: Gilmetdinova-98@mail.ru

Гилясов Юрий Владимирович, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: T000011337@lgumail.ru

Глазов Андрей Геннадьевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: andrew.glazov@mail.ru

Глотов Илья Алексеевич, студент 1 курса, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград; e-mail: ilya.glotov.russian@gmail.com

Глотова Жанна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград; e-mail: glotova_hanna@mail.ru

Глухова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Ростовский государственный экономический университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: olga_glukhova_@mail.ru

Гостина Алина Дмитриевна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: gostina.alina@gmail.com

Гривцова Дарья Олеговна, студентка 3 курса, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: darya.grivtsova@yandex.ru

Гусейнова Айсель Тарлановна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: aiselka0320@gmail.com

Гущина Александра Григорьевна, студентка 3 курса, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: aleksandra.tekna@mail.ru

Давыденкова Анастасия Алексеевна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: plushka2203@mail.ru

Давыдова Софья Александровна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: davydovasonya03@mail.ru

Данилина Екатерина Константиновна, старший преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и переводоведения, Дальневосточный государственный университет, г. Владивосток; e-mail: Ekaterina.danilina@vvsu.ru

Дацюк Василиса Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: t000011350@lgumail.ru

Демидова Ксения Юрьевна, студентка 4 курса, Южный федеральный университет, г. Таганрог; e-mail: kdemiidova@gmail.com

Демчук Ирина Васильевна, студентка 3 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: rinadem515@gmail.com

Денисова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: t000011471@lgumail.ru

Дидебашвили Мария Тенгизовна, студентка 1 курса, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград; e-mail: mariadidebasvili@gmail.com

Дмитриева Дарья Антоновна, студентка 1 курса, Ростовский государственный экономический университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: Dmitrievadara03@gmail.com

Доброниченко Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: evd-dobro@yandex.ru

Долгая Ева Павловна, студентка 3 курса, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток; e-mail: dep@edu.vvsu.ru

Дробиткина Елизавета Андреевна, студентка 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: drobitkina.liz@gmail.com

Дроздова Светлана Алексеевна, студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: sdrosd322@mail.ru

Дружинина Елизавета Романовна, студентка 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: druz13831@gmail.com

Дубаков Артем Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: rain.22@rambler.ru

Евдокимов Михаил Витальевич, студент 4 курса, Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург; e-mail: evdok.m.20@gmail.com

Еникеева Эльвира Рамилевна, студентка 2 курса, Российский гидрометеорологический университет, Санкт-Петербург; e-mail: ramilenickeev@yandex.ru

Ермакова Алина Андреевна, студентка 3 курса, Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол; e-mail: aalinaermakova3508@yandex.ru

Ермакова Анастасия Алексеевна, студентка 2 курса, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Курск; e-mail: anastasia_alice@mail.ru

Жукова Кристина Александровна, студентка 5 курса, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: kristinazhukova190598@mail.com

Заболотских Екатерина Максимовна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: katrinprincess03@mail.ru

Зайнуллина Эльмира Алексеевна, студентка 4 курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: Zainullina2000@mail.ru

Заколдаева Ксения Сергеевна, студентка 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: xeniazakoldaeva@inbox.ru

Заплаткина Мария Евгеньевна, студентка 2 курса, Российский государственный гидрометеорологический университет, Санкт-Петербург; e-mail: m_zaplatkina@mail.ru

Заросликова Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: ramsy@mail.ru

Зеленина Алёна Алексеевна, студентка 5 курса, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, г. Рязань; e-mail: zelenina24.alyna@yandex.ru

Зиброва Юлия Анатольевна, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: Zibrova.09@mail.ru

Иванова Светлана Викторовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: lana.ivans@yandex.ru

Иксанова Раиса Мингазитдиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа; e-mail: iks_raichka@mail.ru

Исаева Яна Алексеевна, студентка 5 курса, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: Yana_milenium@mail.ru

Исмаилова Эсмירה Фаиковна, студентка 3 курса, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: esmiraa1010@gmail.com

Канцур Анна Германовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь; e-mail: ankantsur@mail.ru

Карлина Анастасия Николаевна, преподаватель кафедры лингвистического образования, Южный федеральный университет, г. Таганрог; e-mail: akarlina@sfnu.ru

Карсакова Анастасия Александровна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: 2017done@mail.ru

Карташова Екатерина Владимировна, студентка 2 курса, Московский городской педагогический университет, Москва; e-mail: ekartpenok@bk.ru

Катамадзе Мария Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: m.katamadze18@gmail.com

Коблова Ксения Валерьевна, студентка 2 курса, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Курск; e-mail: koblova2002@inbox.ru

Колокольчикова Надежда Владимировна, студентка 3 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: hope-june@mail.ru

Концур Анастасия Александровна, студентка 4 курса, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР; e-mail: asiendichterin@gmail.com

Корниенко Аделина Юрьевна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: kustarnichek354@mail.ru

Корнилова Анастасия Дмитриевна, магистрант 2 курса, Башкирский государственный университет, г. Уфа; e-mail: anastasia.ufa@mail.ru

Королькова Анна Владиславовна, студентка 5 курса, Смоленский государственный университет, г. Смоленск; e-mail: korolkovanura@mail.ru

Коряпина Алина Игоревна, студентка 4 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: koriarina.al@yandex.ru

Косарева Дарья Александровна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: kosareva2004@mail.ru

Коцюба Карина Сергеевна, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: krnkcb@gmail.com

Коцюбинская Любовь Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой перевода и переводоведения, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: l.kocubinskaya@lengu.ru

Кремзикова Светлана Ефимовна, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР; e-mail: s.kremzikova@donnu.ru

Крятова Маргарита Игоревна, студентка 4 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: mkryatova@mail.ru

Кузьменкина Елизавета Владиславовна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: liza-kuzmenkina@mail.ru

Кузьменко Маргарита Евгеньевна, студентка 1 курса, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград; e-mail: margkugen.03@gmail.com

Кузьмина Татьяна Сергеевна, студентка 3 курса, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: tavrinis@mail.ru

Кулакова Валерия Александровна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: auroraborealis0909@yandex.ru

Куликова Любовь Алексеевна, студентка 3 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: mapola2013@gmail.com

Кульшарипова Равза Экзамовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: rkulshar@mail.ru

Куст Анна Алексеевна, студентка 1 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: adelina_kornienko@mail.ru

Лазуренко Алина Витальевна, студентка 1 курса, Ростовский государственный экономический университет, г. Ростов-на-Дону; e-mail: alina.lazurenko.2004@mail.ru

Левагина Татьяна Андреевна, магистрант, 1 курс, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, г. Рязань; e-mail: t.levagina@yandex.ru

Леднева Екатерина, студентка 4 курса, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, г. Самара; e-mail: katya.ledneva1818@yandex.ru

Литвяк Олеся Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, г. Симферополь; e-mail: ole.litviak@yandex.ru

Лукиных Егор Алексеевич, студент 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: egorlukinykh@gmail.com

Лунева Кристина Вячеславовна, студентка 2 курса, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета Минздрава Российской Федерации, г. Курск; e-mail: lunevak16@gmail.com

Любимова Элина Степановна, студентка 3 курса, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: elina.lyubiova@mail.ru

Малахова Светлана Владимировна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: cwetlana200@mail.ru

Маханькова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: emilywill@yandex.ru

Минина Марина Константиновна, студентка 2 курса, Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург; e-mail: min_mar_kon@mail.ru

Михайлова Милана Евгеньевна, студентка 2 курса, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток; e-mail: milanamihaylova@edu.vvsu.ru

Моногарова Дарья Геннадьевна, студентка 4 курса, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: dmonogarova@mail.ru

Морозова Виктория Денисовна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: vik20042001@mail.ru

Мухаммедова Гозел Мухаммедовна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: gozelya_05.06@mail.ru

Набильская Мария Анатольевна, студентка 4 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Пушкин; e-mail: nobilskia@mail.ru

Назарова Ксения Сергеевна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: kseniya.nazarova.2002@mail.ru

Насеткина Анастасия Ивановна, магистрант 2 курса, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, ЛНР; e-mail: anastasia.nasetkina@yandex.ru

Ни Жанна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и переводоведения, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток; e-mail: Zhanna.Ni2021@vvsu.ru

Нуриева Фануза Шакуровна, доктор филологических наук, профессор кафедры татарского языкознания, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: fanuzanurieva@yandex.ru

Овчинникова Анна Олеговна, студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: Anita-Ni@yandex.ru

Одегова Алла Алексеевна, студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: allaodeg@gmail.com

Олейник Екатерина Алексеевна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: ekaterina_oleynik_99@mail.ru

Очак Александра Исламовна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: sasha.koltan@mail.ru

Павлов Максим Андреевич, студентка 2 курса, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: blizzard.maximun@mail.ru

Пайкова Юлия Андреевна, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: yulia.paikova97@mail.ru

Папулова Вероника Андреевна, студентка 4 курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: veronika-papulova@mail.ru

Перекрестова Анастасия Владимировна, студентка 3 курса, Московский государственный педагогический университет, Москва; e-mail: perekrestova_2001@mail.ru

Перстнева Мария Александровна, студентка 3 курса, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток; e-mail: perstneva93@mail.ru

Пескова Наталья Анатольевна, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, г. Рязань; e-mail: zelenina24.alyona@yandex.ru

Пивоварчик Тамара Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, г. Гродно, Белоруссия; e-mail: t.pivavarchyk@grsu.by

Пихтовников Матвей Евгеньевич, студент 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: matpiht@gmail.com

Планкина Регина Маратовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: regina_pl@mail.ru

Плахотная Юлия Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и литературы, Институт «Полярная Академия» Российского государственного гидрометеорологического университета, Санкт-Петербург; e-mail: pl-julia@mail.ru

Показаньева Алина Александровна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: dokudodoki@gmail.com

Попова Антонина Владимировна, старший преподаватель кафедры фонетики и лексики английского языка, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: tonyafox@yandex.ru

Потоцкий Анатолий Витальевич, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: pototskiy-av@rambler.ru

Придорогина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург; e-mail: e.pridorogina@spbu.ru

Пушина Наталья Иосифовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теории языка, межкультурной коммуникации и зарубежной литературы, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: pushinanatalia@yandex.ru

Пушкарева Марина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: marusik7777777@mail.ru

Раздорская Олеся Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Курск; e-mail: razdorski@yandex.ru

Рубцов Александр Евгеньевич, студент 5 курса, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, г. Рязань; e-mail: theblacknightroses@yandex.ru

Русских Полина Дмитриевна, студентка 2 курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: Polina-russkikh@list.ru

Рыбина Анастасия Андреевна, студентка 5 курс, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: goldfish-99@mail.ru

Самарин Александр Викторович, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол; e-mail: alvic_samarin@mail.ru

Саминжонова Зулайхо, студентка 1 курса, Ферганский государственный университет, г. Фергана, Узбекистан; e-mail: zulayhosaminjonova@gmail.com

Сапожникова Юлия Львовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, Смоленский государственный университет, г. Смоленск; e-mail: sapojnikova.engl@yandex.ru

Саралова Гюлядам, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: saralovajulia@gmail.com

Сатарина Анна Вадимовна, студентка 5 курса, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: satarina99@mail.ru

Сафина Зарема Миниаминовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и переводоведения, Башкирский государственный университет, г. Уфа; e-mail: safinazarema@mail.ru

Сеилканова Фариза Ерхановна, студентка 5 курса, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: fseilkanova@gmail.com

Семенова Кристина Дмитриевна, студентка 2 курса, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток; e-mail: viktoriya.ujutnova@gmail.com

Сергейчик Анастасия Руслановна, студентка 1 курса, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь; e-mail: nastia15.05.04@gmail.com

Синяк Елизавета Евгеньевна, студентка 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: liza.sinyak07@mail.ru

Скорнякова Эльвира Ризаевна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург; e-mail: Skornyakova_ER@pers.spmi.ru

Смакова Алсу Ленаровна, магистрант 2 курса, Башкирский государственный университет, г. Уфа; e-mail: smakova-alsu1997@yandex.ru

Солодкова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета, г. Иркутск; e-mail: el_sol2004@mail.ru

Сорокина Елена Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: helen-a2003@mail.ru

Сорокина Елена Сергеевна, студентка 2 курса, бакалавриат, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Курск; e-mail: elenasorokina34512@gmail.com

Спирина Наталья Сергеевна, студентка 2 курса, Российский государственный гидрометеорологический университет, Санкт-Петербург; e-mail: nataliass24@mail.ru

Степаненко Полина Павловна, студентка 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: stepanenkopolina02@gmail.com

Суворова Светлана Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург; e-mail: suvswetlana@mail.ru

Сырина Татьяна Александровна, доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный областной университет, Москва; e-mail: tayana-11@mail.ru

Тимофеева Ольга Александровна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: timofeeva6780@gmail.com

Ткачева Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, ЛНР; e-mail: lena1234678@ukr.net

Токарева Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург; e-mail: ovtokareva@mail.ru

Тузлаева Елена Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, г. Самара; e-mail: zenon06@yandex.ru

Устинова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, г. Рязань; e-mail: e.ustinova@365.rsu.edu.ru

Уютнова Виктория Артуровна, студентка 2 курса, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток; e-mail: yourcooky@gmail.com

Фомина Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: fomina-t-n@yandex.ru

Фомкин Михаил Семёнович, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: fomkin2000@mail.ru

Халджикова Айнур Халжиковна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: aynur.9700@bk.ru

Хамзина Надежда Константиновна, студентка 5 курса, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, г. Костанай, Казахстан; e-mail: kotelnikovanadezhda@bk.ru

Харьковская Антонина Александровна, кандидат филологических наук, профессор кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, г. Самара; e-mail: aax2009@mail.ru

Хасбиуллина Гулия Фаритовна, студентка 5 курса, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: Gul.khasbiullina@yandex.ru

Хатефов Казбек Олегович, студент 1 курса, Медико-фармацевтический колледж Курского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Курск; e-mail: kazik7535@mail.ru

Хильченко Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: tkhill@rambler.ru

Цымбал Александра Сергеевна, ученица 9 класса, гимназия № 406, Санкт-Петербург; e-mail: tsymbalAS@yandex.ru

Чемезова Екатерина Рудольфовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, г. Ялта; e-mail: chemezova4@gmail.com

Черменина Екатерина Николаевна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: t000003643@lgumail.ru

Чесноков Александр Владимирович, магистрант 1 курса, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: vostokoved2008@yandex.ru

Чугай Ольга Владимировна, студентка 4 курса, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: olgachugai00@mail.ru

Чукуров Андрей Юрьевич, кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; e-mail: achukurov@yandex.ru

Чулова Алина Руслановна, студентка 3 курса, Смоленский государственный университет, г. Смоленск; e-mail: chulova200135@gmail.com

Шаймухаметов Руслан Олегович, студент 4 курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: rusrumlf@gmail.com

Шелестюк Елена Владимировна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет, г. Челябинск; e-mail: shelestiuk@yandex.ru

Шипилова Екатерина Сергеевна, магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина, Санкт-Петербург; e-mail: andkat95@mail.ru

Ши Даньдань, аспирант 3 курса, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: 782937420@qq.com

Шипова Ирина Алексеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого языка института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, Москва; e-mail: schipowa@mail.ru

Широких Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: elshirokih@gmail.com

Шишкина Дарья Александровна, студентка 3 курса, бакалавриат, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина; e-mail: dariaaaa.shishkina@yandex.ru

Шмалько Юлия Витальевна, студентка 4 курса, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского, г. Ялта; e-mail: uliasmalko73543@gmail.com

Шутова Дарья Дмитриевна, магистрант 2 курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь; e-mail: darya-shutova@mail.ru

Юзекаева Юлия Разилевна, студентка 4 курса, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань; e-mail: juliajuzekaeva@mail.ru

Юлдашева Махлиё, старший преподаватель кафедры психологии, Ферганский государственный университет, г. Фергана, Узбекистан; e-mail: myuldasheva229@gmail.com

Якимова Ирина Андреевна, студентка 4 курса, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: amber.tyan@gmail.com

Яковлева Алена Олеговна, студентка 5 курса, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск; e-mail: yakovleva-alena@inbox.ru

Яковлева Анна Андреевна, магистрант 2 курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь; e-mail: ya.anna.a@mail.ru

Научное издание

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

Материалы V Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием,
9 апреля 2022 г.

Редактор *Т. Г. Захарова*
Технический редактор *Н. П. Никитина*
Оригинал-макет *Н. П. Никитиной*

Подписано в печать 31.08.2022. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 22,25. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.). Заказ № 1805

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское ш., 10