

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Гомель
2025

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
XV Международной научной конференции

(Гомель, 24 октября 2025 года)

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2025

ISBN 978-985-32-0109-3

© Учреждение образования
«Гомельский государственный
университет имени Франциска Скорины», 2025

УДК 811.13:811.11:37.091.3:811'243

В сборник вошли материалы выступлений участников XV Международной научной конференции, посвященные актуальным проблемам лингвистических исследований, языковым аспектам межкультурной коммуникации, исследованиям лингвостранноведческих и социокультурных компонентов в обучении иностранным языкам, методики преподавания иностранных языков, переводоведению и литературоведению.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами в лингвистике, методике преподавания иностранных языков, переводоведении и литературоведении.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. ред.), Д. А. Гаврилова (отв. секретарь),
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова, В. В. Степанова

ГГУ имени Ф. Скорины
246028, г. Гомель, ул. Советская, 104
Тел. : 50-49-03, 51-01-03
<http://www.gsu.by>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 81'42:81'367

M. A. Бетяев

(Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, Саранск)

ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматривается феномен песенного дискурса как особого объекта современного лингвистического анализа. Подчеркивается его междисциплинарная природа, объединяющая лингвистические, культурологические и аксиологические аспекты. Особое внимание уделяется аксиологическому потенциалу песенного текста, выражающему ценностные установки, эмоциональные оценки и социально значимые смыслы.

Песенный дискурс в современной лингвистике рассматривается как особый тип коммуникативной деятельности, объединяющий вербальный текст, музыкальную форму и перформативный аспект исполнения. Его научная значимость обусловлена двойственной природой: с одной стороны, это разновидность художественного дискурса, задающая эстетические нормы и способы образного конструирования реальности; с другой – элемент массовой коммуникации, формирующий и транслирующий социально значимые ценности в глобальном медиапространстве. В условиях современной медиакультуры именно песенные тексты часто становятся эффективными носителями идеологем, культурных кодов и моделей поведения для широких аудиторий.

На уровне функций песенный дискурс выступает механизмом социализации и идентификации, закрепляя ценностные ориентации сообществ и поколений. При этом аксиологическая перспектива становится здесь ключевой, поскольку ценности вербализуются и эмоционально кодируются в практиках прослушивания и совместного исполнения [1, с. 87].

Актуальность данной области исследования определяется:

- 1) устойчивым ростом интереса к междисциплинарным исследованиям музыки и языка;
- 2) масштабом влияния популярной музыки на глобальные культурные процессы;
- 3) методологическими возможностями дискурсивного анализа для выявления принципов конструирования смыслов и ценностей в масмедиийных жанрах [2, с. 115].

Исследование песенного дискурса предполагает обращение к теоретическим основаниям дискурс-анализа как междисциплинарного направления, объединяющего лингвистику, культурологию, социологию и философию языка. В научной традиции дискурс рассматривается как сложный феномен, включающий в себя не только текстовую, но и прагматическую составляющую. По определению Т. ван Дейка, дискурс представляет собой «сложное коммуникативное событие, включающее в себя как вербальные, так и невербальные элементы, встроенные в социальный контекст» [2, с. 24].

Важным методологическим основанием анализа песенного дискурса является теория речевых актов Дж. Остина, которая показывает, что любая языковая единица может выполнять определённую коммуникативную функцию, влияя на адресата [3, с. 45]. В песенном тексте речевые акты зачастую приобретают художественно-эстетическую окраску и служат не только для передачи информации, но и для формирования эмоционального восприятия слушателя. Кроме того, в современной науке значительное внимание уделяется

семиотическому подходу, в рамках которого песня рассматривается как знаковая система, соединяющая вербальные, музыкальные и визуальные элементы [4, с. 87]. Этот подход позволяет выявить взаимодействие различных кодов в песенном дискурсе и определить их вклад в формирование смыслового пространства текста.

При этом можно отметить, что песенный дискурс выполняет широкий спектр функций, которые выходят за пределы чисто художественного или развлекательного назначения. В первую очередь песня является коммуникативным феноменом, способным передавать информацию, эмоции и ценностные установки. По мнению Е. И. Шейгал, дискурс следует рассматривать не только как форму речи, но и как социальное действие, поэтому песенный дискурс выполняет роль медиатора между индивидуальным и коллективным сознанием [5, с. 14].

Одной из важнейших функций является аксиологическая. Песни выступают в качестве носителей и трансляторов культурных ценностей, закрепляя социальные нормы и модели поведения. Через песенные тексты представляются ключевые концепты – любовь, свобода, патриотизм, протест, которые становятся инструментами формирования общественных взглядов и коллективной идентичности [6, с. 92].

Не менее значимой является эмоционально-экспрессивная функция. Песня воздействует на чувства слушателей, создавая атмосферу сопереживания и эмоционального единства. Музыкальный компонент усиливает воздействие верbalного текста, благодаря чему песенный дискурс способен формировать эмоциональные состояния целых сообществ [7, с. 81].

Особое место занимает функция памяти и культурной идентификации. Песни фиксируют исторические события, социальные процессы и культурные трансформации, превращаясь в символические маркеры эпохи.

Кроме того, нельзя не учитывать прагматическую функцию песенного дискурса. В условиях массовой культуры песни часто используются как средство пропаганды, рекламного воздействия или политической мобилизации. В. Е. Чернявская подчеркивает, что дискурсивные практики массовой коммуникации стремятся к управлению вниманием и сознанием адресата, а песенный текст, благодаря своей лаконичности и эмоциональности, является особенно эффективным инструментом такого влияния [8, с. 136].

Отсюда следует, что функции песенного дискурса не сводятся лишь к эстетическому воздействию. Он одновременно выступает как форма художественного выражения, средство эмоциональной коммуникации, носитель ценностей и исторической памяти, а также инструмент социокультурного влияния и манипуляции.

Немалый интерес исследователей вызывает аксиологический аспект песенного дискурса. Ведь песню можно рассматривать не только как художественный феномен, но и как форму презентации системы ценностей общества, которые проявляются через язык, образы и символы, формируя у слушателя определённое восприятие реальности.

Одной из ключевых особенностей песенного дискурса является то, что он совмещает личное и коллективное. Лирический герой выражает индивидуальные эмоции и переживания, но за ними часто стоят универсальные аксиологические категории – любовь, справедливость, свобода, дружба, отчуждение, борьба. Эти категории становятся маркерами культурных норм и ориентиров, а сама песня выступает посредником между индивидуальной и общественной системой ценностей [9, с. 112].

Аксиологический аспект песенного дискурса тесно связан с его оценочной природой. Оценка как категория языка фиксирует субъективное отношение говорящего к описываемой действительности. В песне оценка выражается через эпитеты, метафоры, эмоционально окрашенную лексику, модальные конструкции. По мнению Н. Д. Арутюновой, оценочность является фундаментальным свойством человеческого мышления и речи [7, с. 86]. В песенном дискурсе это свойство проявляется особенно ярко, поскольку эмоционально-ценостный компонент часто преобладает над информативным.

Важно отметить и амбивалентный характер аксиологической составляющей песенного текста. Песня может закреплять традиционные ценности, но может и выступать средством их пересмотра, критики или разрушения. Так, протестные жанры (рок, рэп, панк) часто выражают отрицательные оценки социального порядка, институций и норм, формируя альтернативное ценностное пространство. В противоположность этому массовая поп-культура нередко транслирует ценности потребления, индивидуального успеха и гедонизма, отражая общие тенденции современной цивилизации.

Таким образом, аксиологический аспект песенного дискурса представляет собой сложное переплетение индивидуальных и коллективных ценностей, традиционных и новых установок, утвердительных и критических оценок. Песни, будучи лаконичным, эмоционально насыщенным и легко воспроизводимым жанром, являются мощным средством формирования и трансляции аксиологических ориентиров, влияя как на отдельного человека, так и на общество в целом.

Список использованной литературы

1. Карасик, В. И. Языковые ключи: монография / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.
2. Дейк, ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Остин, Д. Как производить действия при помощи слов / Д. Остин. – М. : Дом интеллектуал. кн., Идея-Пресс, 1999. – 329 с.
4. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 703 с.
5. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Шейгал Елена Иосифовна ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2000. – 31 с.
6. Золян, С. Т. Семантика и структура поэтического текста / С. Т. Золян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : URSS, Либроком. 2013. – 331 с.
7. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
8. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия : учеб. пособие. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
9. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2014. – 314 с.

УДК 811'243'37'42:316.472.4

K. N. Ветошкина

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ПОИСКОВЫЙ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИП СТОРИТЕЛЛИНГА И ЕГО ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В данной статье рассматриваются коммуникативно-прагматические характеристики поискового структурно-семантического типа сторителлинга и его языковая презентация в англоязычных текстах исследуемого жанра. На основе анализа британского интернет-издания “The Guardian” с опорой на 100 англоязычных текстов самостоятельного жанра сторителлинга раскрываются на наглядных примерах основные коммуникативные стратегии и тактики заявленного структурно-семантического типа вышеупомянутого жанра.

В медиалингвистике принято считать, что современные средства массовой информации являются мощным элементом воздействия на целевую аудиторию. Понятие «воздействие» лингвистами интерпретируется по-разному. Так, некоторые исследователи понимают под ним результат и целевую установку любой речи [1, с. 100]. Такого рода целевая установка осуществляется с помощью коммуникативных стратегий. В процессе реализации стратегии самая главная цель подразделяется на маленькие задачи, согласно которым выбираются необходимые для реализации ведущего намерения тактики-комплекс языковых и речевых приемов построения текста без корреляции напрямую с единицами конкретных языковых уровней, что их и отличает от речевых ходов.

Опираясь на анализ сплошной выборки, 100 англоязычных текстов, можно прийти к выводу, что для самостоятельного жанра сторителлинга характерно использование поискового структурно-семантического типа исследуемого жанра, распространность которого составляет всего 10 %. Этот тип сторителлинга построен по линейной сюжетно-композиционной схеме с обратной хронологией и линейной дискретной сюжетно-композиционной схеме и ставит перед собой коммуникативную цель нахождения решений существующей социально значимой проблемы [2, с. 105–106]. Для ее осуществления применяется **стратегия реификации**, подразумевающая под собой создание объективной базы для осмыслиения социально значимого явления. Для реализации данной стратегии используются следующие тактики:

– **номинативная тактика** выражается в предоставлении ссылок на информационные источники для демонстрации достоверности данных. Данная тактика эксплицируется цитатами и количественными данными из справочных материалов, книг, журналов, интернет-изданий, выступлений, интервью, слов авторитетного в конкретной области специалиста. Для этого зачастую используются количественные и порядковые числительные, которые позволяют объективно определить значимость описываемого социального явления. Так, на примере англоязычного сторителлинга “Museums and looted art: the ethical dilemma of preserving world cultures” количественные данные позволяют оценить масштаб проблемы сохранения украденных предметов искусства как части культурного наследия: *In late May, Italian authorities displayed 25 looted artefacts retrieved from the United States. They included some objects smuggled by the infamous dealer Giacomo Medici, convicted in 2004 for selling thousands of stolen pieces of Greco-Roman art from Italy and the Mediterranean. A few weeks earlier, the Cleveland Museum of Art returned a 10th-century statue of the Hindu god Hanuman to Cambodia. The idol had been hacked from the Prasat Chen temple in Siem Reap in the 1960s before journeying via a litany of dealers into the holds of the Cleveland Museum of Art in 1982.* ‘В конце мая итальянские власти выставили 25 похищенных артефактов, возвращенных Соединёнными Штатами. Среди них были предметы, ввезённые контрабандой печально известным торговцем Джакомо Медичи, осуждённым в 2004 году за продажу тысяч краденых произведений греко-римского искусства из Италии и стран Средиземноморья. Несколько неделями ранее Музей искусств Кливленда вернул Камбодже статую индуистского бога Ханумана X века. Статуя была изъята из храма Прасат Чен в Сиемреапе в 1960-х годах, а затем, благодаря множеству торговцев, попала в хранилища Музея искусств Кливленда в 1982 году’ [3].

Также информация может вводится с помощью предлогов и предложных сочетаний **according to** ‘как сказано / показано кем-либо’, **in accordance with** ‘согласно чему-либо’, **as consistent with** ‘соответственно чему-либо’, **as per** ‘в соответствии с’, **in agreement with** ‘по согласованию с чем-либо’, **as stated by** ‘по заявлению кого-либо’ и глаголов **to say** ‘считать’, **to show** ‘объяснять’, **to refer** ‘ссыльаться на’, **to note** ‘подметить’, **to argue** ‘аргументировать’, **to see** ‘понимать’, **to suggest** ‘предлагать’: “*According to Jason Felch, author of Chasing Aphrodite: The Hunt for Looted Antiquities at the World’s Richest Museum, “museum culture in the US has been slow to sensitize to the realities of the illicit trade”. He sees a parallel between the trade in antiquities and the drug trade: demand*

in western countries makes both possible. “As long as there’s a lucrative market for looted goods, for objects with uncertain provenance, there will be an illicit antiquities trade,” he said – ‘По словам Джейсона Фелча, автора книги «В погоне за Афродитой: Охота за награбленными древностями в самом богатом музее мира», «музейная культура в США медленно осознает реалии незаконной торговли». Он видит параллель между торговлей антиквариатом и торговлей наркотиками: спрос в западных странах делает возможным и то, и другое. «Пока существует прибыльный рынок для награбленных товаров, предметов с неопределенным происхождением, незаконная торговля антиквариатом будет существовать», – считал он’ [3].

Для реализации **стратегии реификации** также используется **когерентная тактика**, которая заключается в демонстрации четких и однозначных связей между тематическими блоками сторителлинга. Она может осуществляться посредством повторов ключевых слов на примере англоязычного сторителлинга “If you win the popular imagination, you change the game: why we need new stories on climate”: *Every crisis is in part a storytelling crisis. This is as true of climate chaos as anything else. We are hemmed in by stories that prevent us from seeing, or believing in, or acting on the possibilities for change. Some are habits of mind, some are industry propaganda. Sometimes, the situation has changed but the stories haven’t, and people follow the old versions, like outdated maps, into dead ends*” – ‘Каждый кризис – это отчасти кризис повествования. Это относится к климатическому хаосу так же верно, как и ко всему остальному. Мы окружены историями, которые мешают нам увидеть возможности для перемен, поверить в них или действовать в соответствии с ними. Некоторые из них – это привычки, другие – пропаганда отрасли. Иногда ситуация меняется, а истории – нет, и люди следуют старым версиям, как устаревшим картам, и заходят в тупик’ [4]. Также она может маркироваться с помощью вводных слов, используемых при перечислении или рассуждении (**first(ly)** ‘сперва’ **second(ly)** ‘во-вторых’, **as a result** ‘в результате’), союзов и сравнительных оборотов (**so** ‘итак’, **then** ‘затем’, **as well as** ‘а также’, **such as** ‘такой, как’), определенного артикля **the**, местоимений (**some** ‘некоторые’, **another** ‘еще один’, **others** ‘другие’, **the other** ‘другой’, **this** ‘этот’, **that** ‘тот’, **these** ‘эти’ **those** ‘те’): “*So, we should first establish the facts, and then use those facts to decide what our conclusions are*” – ‘Итак, мы должны сначала установить факты, а затем использовать их для принятия решения о том, каковы будут наши выводы’ [5].

Таким образом, можно прийти к выводу, что для поискового структурно-семантического типа сторителлинга характерно применение стратегии реификации, достигаемой с помощью когерентной тактики, выражаемой на языковом уровне посредством количественных и порядковых числительных, предлогов и предложных сочетаний, глаголов. Также вышеупомянутая стратегия реализуется посредством номинативной тактики, маркируемой с помощью повторов ключевых слов, вводных слов (используемых при перечислении или рассуждении), союзов и сравнительных оборотов, определенного артикля **the** и местоимений.

Список использованной литературы

1. Балясникова, О. В. Исследование речевого воздействия СМИ / О. В. Балясникова // Язык средств массовой информации: сб. ст. / отв. ред. Н. Н. Трошина; Центр гуманит. науч.-информ. исслед., Отд. языкоznания. – М. : ИНИОН РАН, 2007. – С. 99 – 112.
2. Ветошкина, К. Н. Ключевые сюжетно-композиционные схемы сторителлинга в медийном дискурсе (на материале белорусской и британской прессы) / К. Н. Ветошкина // Новая наука: проблемы и перспективы: научный электронный журнал. – 2024. – № 11. – С. 103–107. – URL: <https://ami.im/nnpip> (дата обращения: 10.10.2025).

3. Tharoor, K. Museums and looted art: the ethical dilemma of preserving world cultures / K. Tharoor // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/culture/2015/jun/29/museums-looting-art> (date of access: 20.10.2025).

4. Solnit, R. Tracey Emin ‘If you win the popular imagination, you change the game’: why we need new stories on climate / R. Solnit // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/news/2023/jan/12/rebecca-solnit> (date of access: 20.10.2025).

5. Enfield, N. Our job as scientists is to find the truth. But we must also be storytellers / N. Enfield // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018> (date of access: 24.10.2025).

УДК 81'42:004.9:791.2

Д. А. Гаврилова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

СТРИМ КАК НОВЫЙ ЖАНР МЕДИАДИСКУРСА

В данной статье автор рассматривает стрим как новый современный жанр медиадискурса. Доказывается, что стрим эволюционировал из технологического формата в самостоятельный синкетичный жанр, обладающий уникальными жанрообразующими признаками. В работе представлено определение стрима. Автор охарактеризовывает стрим при помощи двух классификаций разработанных М. Н. Ким и Е. М. Пак, а также Т. В. Шмелевой.

Дигитализация медиапространства и конвергенция платформ приводят к неуклонной трансформации жанровой системы журналистики. Классические жанры медиадискурса такие как новость, статья, репортаж стали уступать место синкетичным, динамичным и интерактивным гибридным формам. Одним из наиболее репрезентативных феноменов этой трансформации стал стрим активно осваемый ведущими онлайн-изданиями. Из технического способа передачи информации стрим эволюционировал в полноценный и самостоятельный жанр медиадискурса, обладающий уникальным набором структурных, коммуникативных и лингвистических характеристик. В данной статье автор предпринимает попытку охарактеризовать стрим не как технологическую опцию, а как новый жанр. Тем самым автор ставит перед собой следующую цель – выявить и описать жанрообразующие признаки стрима.

Прежде чем рассмотреть стрим как жанр медиадискурса определим, что такое стрим. Так, А. В. Болотнов рассматривает стрим как «открытый коммуникативный поток, существующий в реальном времени, как персональный медиадискурс в действии, организованный личностью стримера при соучастии широкой неконтролируемой аудитории медийных личностей разных типов, чаще всего наблюдателей-комментаторов» [1, с. 113]. В свою очередь О. С. Мухина определяет стрим как онлайн-трансляцию, потоковое вещание, прямой эфир в Интернете [2, с. 146]. В данной статье мы даем следующую дефиницию стриму (от англ. *stream* – ‘поток’) – это, с одной стороны технология передачи, а с другой – синкетичный жанр медиадискурса, который характеризуется непрерывной трансляцией аудио- или видео контента через сеть Интернет в режиме реального времени.

Стрим является малоизученным полем в лингвистике, т. к. в существующих исследованиях он чаще всего рассматривается в игровой, блогерской и социально-политической средах. Следовательно, стрим был рассмотрен исследователями в следующих аспектах:

- социально-коммуникативном [3];
- финансово-экономическом [4];
- жанровом [5].

В данной работе нами будет рассмотрен стрим с точки зрения жанрового аспекта. Традиционно жанр в журналистике определяется по цели, предмету, методам сбора информации и форме изложения. В нашей статье мы обратимся к классификациям таких исследователей как М. Н. Ким и Е. М. Пак, а также Т. В. Шмелева.

М. Н. Ким и Е. М. Пак в ходе исследования взяли за основу типологизации функциональное деление жанров на информационные (*заметка, репортаж, заявление, анонс, вопрос-ответ, поздравление и др.*), аналитические (*отчет, статья, комментарий, круглый стол, прогноз и др.*) и художественно-публицистические (*очерк, зарисовка, житейская история, пародия и др.*) [6, с. 19], а в качестве критериев были использованы следующие параметры: предмет отображения, целевая функция, методы работы с информацией [6, с. 19]. Рассмотрим стрим как информационный, так и аналитический жанр (таблица 1) электронных СМИ.

Таблица 1 – Характеристики типологической структуры жанра «стрим»

Жанр	Предмет отображения	Целевая функция	Методы работы с информацией
<i>Информационный</i>			
стрим	решения, реалии различных сфер жизнедеятельности человека, события страны и в мире	оповещение, информирование об актуальных событиях, явлениях, фактах	интервью, наблюдение, работа с вторичными источниками (брошюры, афиши), опрос, прямая связь
<i>Аналитический</i>			
стрим	мнения, позиции, конференции, дипломатические приемы и др.	разностороннее обсуждение проблемной ситуации	аналитические методы

Исходя из представленной нами характеристики можно сделать вывод, что стрим синкретичный жанр, т. к. он:

- гибриден, т. е. вбирает в себя черты репортажа, интервью, комментария, круглого стола, конференции;
- интерактивен, т. е. чат и реакции аудитории становятся неотъемлемой частью контента, что ломает классическую модель вещания (*one-to-many*) в пользу модели сообщества (*many-to-many*);
- актуален и сиюминутен, т. е. предмет – часто «жизнь (например, страны) в режиме реального времени, будь то обсуждение только что произошедшего события / факта / явления, или непосредственно наблюдением за ним (такой стрим мы называем «немым»).

В данной работе целесообразно представить и рассмотреть признаки стрима с точки зрения модели речевого жанра (далее МРЖ), представленной Т. В. Шмелевой. Разработанная МРЖ включает в себя отличные критерии от представленные позднее М. Н. Ким и Е. М. Пак: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, образ прошлого, образ будущего, событийное содержание и языковое воплощение [7, с. 88]. С точки зрения МРЖ стрим можно охарактеризовать следующим образом:

- коммуникативная цель – привлечь внимание аудитории к определенной ситуации / явлению, вовлечь аудиторию в обсуждение, проинформировать, побудить к определенным действиям;
- образ автора – стример, с точки зрения медиалингвистики, – любая медийная личность;
- адресат – пользователи сети Интернет;

- образ прошлого – ведущие / организаторы стримов могут обратиться к записям новостных выпусков, интервью, лекций, или видео из социальных сетей, или любых других источников, представив их анализ в свете событий, происходящих в настоящем времени;
- образ будущего предсказать практически невозможно, т. к. все зависит от интенций и действий участников;
- событийной содержание – разнонаправленная тематика;
- вербализация многообразна и полидискурсивна;
- хронотоп – пространство стрима виртуально, но создает иллюзию общего присутствия. Время – здесь и сейчас создает мощный эмотивный эффект сопричастности.

Таким образом, стрим в медиалингвистике – это не мода, а закономерный этап эволюции в эпоху цифровизации. Он отвечает ключевым запросам современной аудитории: в скорости, прозрачности, интерактивности и сопричастности.

Следовательно, данный жанр трансформирует саму роль журналиста, т. е. из ретранслятора информации он превращается в модератора живой, динамичной публичной дискуссии. Анализ стрима как современного жанра медиадискурса позволяет понять, как сегодня конструируется повестка дня, формируется общественное мнение и создаются новые медийные сообщества. Из выше представленного анализа следует, что стрим является ключевым и динамичным жанром медиадискурса.

Список использованной литературы

1. Болотнов, А. В. Стream как новый гипермедиа-жанр / А. В. Болотнов // Вест. Волгоград. гос. ун-та. Серия 2, Языкоznание. – 2021. – Т. 20. – № 2. – С. 111–120.
2. Мухина, О. С. Стream как новый жанр современной журналистики / О. С. Мухина // Вест. ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2021. – № 4. – С. 146–147.
3. Болычева, М. Д. Стreamинговое вещание как феномен современной медиасреды / М. Д. Болычева // Коммуникация. – 2018. – Т. 6. – № 4. – С. 159–169.
4. Алимов, А. А. Как хобби становится в креативной экономике работой / А. А. Алимов // Экономическая социология. – 2018. – Т. 1. – № 3. – С. 79–105.
5. Вольф, О. А. Традиции журналистских жанров в новых медиа (на примере прямого эфира, рекомендации и эксперимента) / О. А. Вольф // Вест. Хакас. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова. – 2020. – № 2. – С. 68–72.
6. Ким, М. Н. Жанры печатных и электронных СМИ / М. Н. Ким, Е. М. Пак. – М. : Питер, 2019. – 530 с.
7. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи : сб. ст. / Ин-т рус. яз. и рус. лит. при филол. ф-те Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского ; редкол.: В. Е. Гольдин (отв. ред.) [и др.]. – Саратов : Изд-во гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1997 – С. 88–98.

УДК 811.112.2

М. Г. Гаджимурадова, Н. М. Каширина, Е. А. Коломиец
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

«ДОРОЖНАЯ КАРТА» КОЛЛОКВИАЛИЗМОВ В СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Актуальность явления разговорной речи известна любому человеку. Как однажды писал Л. В. Щерба в своем научном труде «Избранные работы по русскому языку», «именно в живой разговорной речи «бьется» и кипит языковая жизнь»». Большинство

изменений языка происходит именно через освоение языковых средств в разговорной речи. Изучение ее – дело исключительной важности, обусловленной заботой о культуре народа. Язык как культурное наследие необходимо беречь от порчи и засорения. Источником и материалом исследования разговорной речи должна быть естественная повседневная живая речь носителей языка в самых различных жизненных ситуациях.

Существенный вклад в разработку основной теории коллоквиалистики на материале немецкого и русского языков принадлежит известному ученому В. Д. Девкину, а также ученым, которые разрабатывали вопросы разговорной лексики в рамках его научной школы. Мы разделяем мнение В. Д. Девкина, который причисляет к коллоквияльной лексике лексические единицы, характерные для неофициальной сферы общения, и отличающиеся от литературной своей сниженностью. В настоящее время активизировалось исследование живой речи. Очень долгое время лингвисты не уделяли коллоквиалистики должного внимания, что можно объяснить рядом причин. Долгое время существовало мнение о том, что коллоквиалистика – это лишь отклонение от литературного языка, и как, следствие, «нарушение» норм языка и его «порча». Но труды филолога-германиста, заслуженного деятеля науки Российской Федерации В. Д. Девкина, отличающиеся своим полипарадигмальным и междисциплинарным подходом к исследованию языка и речи, к счастью, до сих пор находятся в центре научного интереса. Как известно, способы образования коллоквияльной лексики были подробно рассмотрены в научных трудах В. Д. Девкина [1, с. 57].

В фокусе нашего интереса находятся словообразовательные возможности пополнения разговорной лексики в сетевом дискурсе. Следует отметить, что роль словообразования в обогащении разговорной лексики сравнительно невелика. Она, безусловно, уступает семантическим преобразованиям слов. Способы образования коллоквияльной лексики в основном тот же, что и для нейтральной лексики. Следует обратить внимание все же на то, что образованию коллоквияльной лексики характерна некоторая специфика:

- 1) использование преимущественно определенных словообразовательных типов;
- 2) отбор в рамках словообразовательных моделей некоторых своеобразных средств, которые несут в себе коллоквияльную специфику.

Что касается лексики разговорной речи, то В. Д. Девкин выделял семантические, словообразовательные коллоквиализмы, аббревиатуры, регионализмы, заимствования, жаргонизмы, а также лексику с ослабленной знаменательностью. Говоря о продуктивных способах словообразования коллоквиализмов, можно отметить следующие способы:

- 1) словосложение;
- 2) аффиксация;
- 3) некоторые виды конверсии;
- 4) контаминация;
- 5) редупликация;
- 6) звукоподражание [2].

В настоящее время одной из форм реализации разговорного дискурса выступает сетевой дискурс, под которым подразумевается общение в Интернет-сетях, блогах, форумах и чатах. В современном мире нельзя представить человека, который бы не общался хотя бы раз в жизни в сети Интернет или социальных сетях, т. к. на сегодняшний день наша жизнь без Интернет-коммуникации невозможна. Рассмотрим наиболее продуктивные способы словообразования в сетевом дискурсе.

В настоящий момент в отечественной и зарубежной лингвистической литературе отсутствует специализированное исследование, посвященное анализу немецких коллоквиализмов в условиях сетевого дискурса. Несмотря на широкий вклад российского лингвиста В. Д. Девкина в области сопоставительной лингвистики, лексикологии, фразеологии и теории перевода, в частности в контексте русско-немецких языковых контактов, вопрос

функционирования коллоквиализмов в немецкоязычной интернет-коммуникации в его научных работах не рассматривается. Таким образом, данная тематика остаётся недостаточно изученной с точки зрения, как общетеоретической, так и прикладной лингвистики.

Вместе с тем, опираясь на методологическую базу и концептуальные принципы, разработанные В. Д. Девкиным в анализе языковых единиц, в частности его внимание к устойчивым словосочетаниям, фразеологическим конструкциям, разговорной лексике и контексту употребления, представляется возможным реконструировать гипотетическую дорожную карту изучения немецких коллоквиализмов в сетевом дискурсе. Такая реконструкция осуществляется в русле «девкинской» научной парадигмы, ориентированной на функционально-контекстуальный анализ языковых явлений.

Цель данной статьи заключается в определение коллоквиализма как устойчивого словосочетания, характерного для неформального и разговорного регистров речи, а также в выявлении трансформационных процессов, обусловленных переходом традиционных коллоквиализмов в цифровую коммуникативную среду.

Для достижения поставленной цели был осуществлен сбор языкового материала на основе текстов, функционирующих в немецкоязычном сетевом дискурсе. Источники включают социальные платформы (*Twitter / X, Instagram, TikTok, Reddit – r/de*), тематические форумы (*gutefrage.net, Reddit DE*), комментарии под видеоконтентом (*YouTube*), мемы, чаты и мессенджеры... [3].

Для начала обозначим функционально-семантическую классификацию коллоквиализмов согласно подходу В. Д. Девкина к типологизации устойчивых выражений коллоквиализмов по функциональным признакам (таблица 1) [2].

Таблица 1 – Типологизация устойчивых выражений коллоквиализмов по функциональным признакам

Тип коллоквиализма	Примеры	Лингвистические и прагматические особенности
Оценочные	<i>voll krass, echt heftig, boah ey</i>	Экспрессивно-оценочная функция, интенсификация
Разговорные глаголы	<i>abchecken, durchziehen, draufhaben</i>	Неформальные сочетания с приставочными глаголами
Комбинации с модальными частицами	<i>mal eben, halt einfach, jetzt einfach</i>	Выражение отношения говорящего, смягчение, ирония
Молодёжные кальки и заимствования	<i>cringe sein, lowkey, vibe check</i>	Интеръязыковые гибриды, англо-немецкие неологизмы
Мемные и пародийные выражения	<i>Alter, was geht? Das wird schon, I bims</i>	Региональная, возрастная и ироническая маркированность

В результате проведенного сопоставительного анализа немецких коллоквиализмов с аналогичными единицами в русскоязычном сетевом дискурсе были установлены общие функциональные особенности, такие как: экспрессия, маркирование идентичности, конструирование групповой принадлежности, а также выявлены степени калькирования и адаптации лексико-фразеологических моделей. Приведем примеры:

– нем. *voll krass* ↔ рус. *полный амас* – экспрессивная оценка степени интенсивности. Пример: ...155 likes, 12 comments – made_tohuus on June 11, 2025: “*Es ist schon merkwürdig... was für den einen voll “krass” ist, ist für jemand ...* «155 лайков, 12 комментариев – made_tohuus от 11 июня 2025 года: это уже странно... то, что для одного является полностью «грубым», для кого-то так и есть ... [4];

– нем. *boah ey* ↔ рус. *чё за фигня* – реакция недоумения или негативной оценки. Пример: ...69 followers. 139 following. habichphoto. Boah Ey. Follow. Photo by **Boah Ey** in Düsseldorf, Germany. Osterspray mit den Besten. Photo by [4].

Далее проведен анализ лингвистических трансформаций в цифровой среде, где были выявлены процессы, характерные для сетевой коммуникации:

- графо-фонетическая редукция – *is* вместо *ist, ham* вместо *haben*;
- лексическая экономия и аббревиатура – *lol, brb, naja...* [5];
- использование паралингвистических средств – *xD, ^, °~°* [6];
- морфологическая инновация и словообразовательная продуктивность.

Что касается функционально-прагматической оценки, то нами выявлена ролью коллоквиализмов в коммуникативном взаимодействии является следующее:

- социальная маркированность (возрастная, территориальная, профессиональная);
- создание неформального, дружеского тона;
- реализация прагматических функций: смягчение высказывания, иронизация, дистанцирование, конструирование идентичности.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы. Коллоквиализмы в сетевом дискурсе выступают как полноценные элементы языковой системы, обладающие устойчивостью, функциональной значимостью и динамикой развития. Их интеграция в молодёжную лингвистическую норму свидетельствует о процессах нормализации неформальных языковых явлений. Полученные данные могут быть востребованы в преподавании немецкого языка как иностранного, особенно в аспектах разговорной речи и межкультурной коммуникации.

В заключение следует отметить, что подход В. Д. Девкина, акцентирующий внимание на контексте употребления, функциональной нагрузке и системных взаимосвязях языковых единиц, позволяет интерпретировать коллоквиализмы в сетевом дискурсе не как маргинальные или девиантные формы, а как «функционально значимые» компоненты современного языка, отражающие эволюцию коммуникативных практик. Их изучение способствует более полному пониманию динамики немецкого языка в условиях цифровизации и мультикультурного взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Девкин, В. Д. Фразеология современного немецкого языка / В. Д. Девкин. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 224 с.
2. Девкин, В. Д. Сопоставительная лексикология немецкого и русского языков / В. Д. Девкин. – М. : Рус. яз., 1984. – 224 с.
3. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. – URL: <https://www.dwds.de> (date of access: 07.06.2025).
4. DeReKo – Deutsches Referenzkorpus. – URL: <https://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html> (date of access: 15.06.2025).
5. Schmitt, P. Jugendsprache im Internet: Linguistische und soziolinguistische Aspekte / P. Schmitt // Jahrbuch für Fachsprachen. – 2018. – Bd. 15. – S. 45–67.
6. COSMAS II. Institut für Deutsche Sprache (IDS). – URL: <https://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> (date of access: 15.06.2025).

УДК 811.111:659.1

М. В. Гуль, А. В. Матвеенко

(Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест)

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИСА СЛОГАНА АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОГАНОВ АВТОПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ)

Исследование анализирует синтаксические особенности англоязычных рекламных слоганов ведущих автопроизводителей (BMW, Nissan, Toyota и др.). Выявлено

доминирование простых предложений, среди которых преобладают односоставные конструкции. Нераспространенные предложения незначительно лидируют над распространенными, а полные формы существенно превосходят эллиптические.

Структура рекламного сообщения включает в себя различные элементы, среди которых одним из наиболее значимых является рекламный слоган. Впервые в современном смысле этот термин был использован в 1880 году. В русском языке он появился в 90-е годы XX века и на протяжении длительного времени использовался преимущественно в коммерческой рекламе. Целью данного исследования является выявление синтаксических особенностей рекламного текста. Материалом послужили англоязычные рекламные тексты сайтов автомобильных компаний: Nissan, Jeep, Volvo, Subaru, BMW, Saturn, Tata Motors, Škoda Auto, Mazda, Toyota, Suzuki, Hyundai Motor.

В соответствии с «Маркетинг: большой толковый словарь», слоган рассматривается как «рекламный девиз, лозунг, словесная формулировка идеи рекламной компании, краткое и часто образное, эмоциональное словесное выражение предложения фирмы или какой-либо организации общественности» [1]. Согласно «Большому юридическому словарю», слоган представляет собой «рекламный лозунг, девиз, направленный на создание имиджа фирмы или рекламы товара. Представляет собой сжатую и легко воспринимаемую формулировку рекламной идеи» [2]. Основываясь на данных определениях, можно выделить такие специфические свойства рекламного слогана, как выразительная форма и краткость формулировки идеи. Опыт успешных рекламных кампаний показывает, что краткие и емкие слоганы лучше запоминаются, например, *Let's Go* (Suzuki). Для рекламных слоганов характерны конструкции, состоящие из нескольких слов, чтобы создать емкое рекламное сообщение: *The Heartbeat of America* (Chevrolet). Такая структура не только придает слогану динамику, но и акцентирует внимание на главной идеи бренда – его связи с национальными ценностями.

Однако слоган не только выражает ключевую идею рекламной кампании, он также побуждает, убеждает, привлекает внимание, аргументирует, актуализирует, заинтересовывает, идентифицирует, представляя собой «квинтэссенцию рекламной кампании» [3, с. 337]. Таким образом, рекламный слоган играет роль смыслового ядра рекламного сообщения. Он отражает эмоциональное послание всей кампании, способствует формированию имиджа компании, продукта или услуги и облегчает запоминание бренда потребителями. Кроме того, слоган призван вызвать и закрепить устойчивую положительную ассоциацию между торговой маркой и рекламной концепцией. Он помогает подчеркнуть уникальность фирмы или товара, создавая легко узнаваемый образ.

Отметим, что некоторые автомобильные бренды годами сохраняют неизменными свои рекламные слоганы, как, например, Porsche, чей девиз остается актуальным десятилетиями: *There is No Substitute* (Porsche). В то же время другие компании периодически обновляют свои рекламные лозунги, стремясь пересмотреть свой имидж и позиционирование на мировом автомобильном рынке. Так, в арсенале компании Ford насчитывается около 20 различных рекламных слоганов, среди которых: *The Universal Car; Go further; Have you driven a Ford lately?*

Существует ряд отличительных черт, которые позволяют рассматривать слоган как отдельный субжанр рекламного текста, если анализировать его в рамках целого рекламного произведения. Любой слоган, вне зависимости от его содержания, отличается экспрессивностью, суггестивностью и оригинальностью. Под суггестивностью слоганов понимается их способность оказывать психологическое воздействие на аудиторию, вызывать определенные ассоциации и эмоции, побуждая к нужному восприятию рекламируемого продукта или бренда. Эти типичные черты слоганов порождают следующие характеристики:

1) лаконичность синтаксической структуры, которая выражается в использовании коротких, легко воспринимаемых конструкций, что способствует быстрому усвоению и запоминанию слогана: *You asked for it. You got it* (Toyota);

2) активное применение экспрессивно-эмоциональных средств, включая вопросно-ответные конструкции, риторические вопросы, восклицательные, номинативные, безличные конструкции, глаголы повелительного наклонения и другие элементы: *Isn't that the kind of car America wants?* (Plymouth).

В англоязычных рекламных слоганах часто используются утвердительные предложения. В таких случаях воздействие достигается путем «беспристрастного» представления фактов, без использования советов и призывов, что позволяет потенциальному покупателю самостоятельно принимать решения: *Subaru. Inexpensive. And built to stay that way* (Subaru).

В рекламных слоганах также применяются побудительные предложения основная цель которых заключается в стимулировании потребителей к приобретению конкретного товара или услуги и убеждении в необходимости покупки. Глаголы в повелительном наклонении внушают покупателям чувство срочности и необходимости действия. Благодаря использованию данного приема, у потребителей возникает впечатление, что товар уже принадлежат им: *Maruti Alto. Let's go* (Suzuki).

Одним из наиболее распространенных и эффективных способов эмоционального воздействия на адресата является использование вопросительных предложений. Такие предложения применяются в рекламных сообщениях с целью пробудить интерес и любопытство адресата к рекламируемому товару или услуге. Использование вопросительных предложений создает эффект диалога между брендом или рекламодателем и потребителем, а также формирует скрытое или прямое побуждение к приобретению товара. Этот прием активно применяется в англоязычной рекламе, поскольку он позволяет вызвать ответную реакцию адресата через постановку риторического вопроса: *Toyota. Who could ask for anything more?* (Toyota Motor Corporation).

В нашем исследовании проанализировано 100 англоязычных рекламных слоганов ведущих мировых автопроизводителей. Каждый из них, с синтаксической точки зрения, является простым предложением. Выявлено, что наибольшее количество составляют односоставные предложения (64 %), тогда как двусоставные предложения (31 %) и предложения без грамматической основы (5 %) встречаются значительно реже. По степени распространенности нераспространённые предложения (52 %) незначительно преобладают над распространёнными (48 %), а полные (89 %) значительно доминируют над эллиптическими (11 %).

Рассмотрим подробнее синтаксические особенности некоторых рекламных слоганов.

Drive your dreams (Toyota). Глагол *drive* выполняет функцию глагольного сказуемого и выражен императивом; *dreams* – дополнение, сопровождающееся местоименным определением *your*. Такая структура делает слоган динамичным и побуждающим к действию. Синтаксически данный слоган представляет собой односоставное, распространенное, полное предложение в повелительном наклонении.

Grace... space... race (Jaguar Cars). Структурно данный слоган состоит из трех существительных, разделенных многоточиями, что придает высказыванию ритмичность и выразительность. Это односоставное (назывное), нераспространенное, полное предложение с тремя однородными подлежащими. Такая конструкция делает слоган запоминающимся.

Drivers wanted (Volkswagen). В данном случае можно рассмотреть такую синтаксическую интерпретацию: *Drivers (are) wanted*. *Drivers* выполняет функцию подлежащего, а *(are) wanted* – простого глагольного сказуемого. Такой синтаксический прием делает слоган лаконичным, создавая эффект объявления о поиске водителей. Предложение является двусоставным, нераспространенным, эллиптическим.

Feel the difference (Ford). Синтаксический разбор показывает, что *feel* – глагольное сказуемое, выраженное императивом, а *the difference* – дополнение. Слоган оформлен как односоставное, распространенное, полное предложение в повелительном наклонении.

The lion goes from strength to strength (Peugeot). В данном слогане *The lion* выполняет функцию подлежащего, *goes* – сказуемого, а *from strength to strength* является обстоятельством образа действия, подчёркивающим динамику и устойчивое развитие бренда. Это двусоставное, распространенное, полное предложение.

What will you do with all the money you save? (Toyota). Данный слоган представляет собой вопросительное предложение, в котором *will do* выполняет функцию глагольного сказуемого, *you* является подлежащим, указывающим на адресата, *with all the money* – предложное дополнение, а *you save* – определение. Вопросительная форма создаёт эффект вовлеченности аудитории, подталкивая её к размышлению и возможным действиям. Слоган представляет собой двусоставное, распространённое, полное предложение вопросительного типа.

Eye it! Try it! Buy it! (Chevrolet). Глаголы *eye*, *try* и *buy* выполняют роль сказуемых, побуждая к действию, а *it* является беспредложным дополнением, указывающим на объект действия. Таким образом, слоган состоит из трёх односоставных, распространённых, полных предложений. Ритмичная повторяющаяся структура (синтаксический параллелизм), приём градации и экономность языковых средств делают слоган броским и легко запоминающимся.

The sun never sets on the mighty jeep (Jeep). Рекламный слоган состоит из подлежащего *the sun*, глагольного сказуемого *sets*, а также обстоятельства неопределенного времени *never*. *On the ... jeep* является предложным дополнением. Такая структура соответствует двусоставному, распространенному, полному предложению.

Volvo. For life. (Volvo). Слоган построен с использованием парцелляции, которая усиливает его смысловую значимость и делает структуру более ритмичной.

Таким образом, анализ синтаксических особенностей рекламных слоганов показал, что для них характерно преимущественное использование простых синтаксических конструкций. Кроме того, в языке рекламы наблюдается влияние разговорной речи, проявляющееся в активном применении сегментированных и парцеллированных конструкций, придающих тексту естественность и динамичность. Для синтаксиса слоганов автопроизводителей характерно использование риторических вопросов, параллельных конструкций.

В результате анализа 100 англоязычных рекламных слоганов ведущих автопроизводителей была установлена частотность использования различных типов простых синтаксических конструкций. Так, в англоязычных слоганах явно выражена тенденция к краткости без потери смысла: односоставные предложения используются чаще всего; нераспространённые имеют небольшое преимущество над распространёнными. В то же время анализ показал, что полные формы преобладают над эллиптическими.

Список использованной литературы

1. Энциклопедический словарь PR и рекламы. – URL: <https://pr.slovaronline.com> (дата обращения: 10.02.2025).
2. Большой юридический словарь. – URL: <https://gupo.me/dict/law/> (дата обращения: 10.02.2025).
3. Кузьмина, Н. А. Современный медиатекст: учеб. пособие / Н. А. Кузьмина. – Омск : полиграфический центр «Татьяна», 2011. – 414 с.

УДК 811.111'373.72

A. Г. Егиазарян, Е. Г. Сальникова

(Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест)

БИНОМИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ И СМЕЖНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ФЕНОМЕНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

На материале отобранных из Интернет-источников авторами статьи исследуются место биномиальных выражений в ряду сверхсловных образований от свободных

словосочетаний до идиом в английском языке. В статье уточняются такие характеристики биномиалов, как производимость, семантическая слитность, выразительность. Обращается внимание на семантические и структурные особенности данных выражений. Анализ морфологической структуры биномиальных образований позволяет выделить наиболее частотные модели.

В круг исследований современных лингвистов давно входят обороты разной грамматической и семантической структуры, которые выполняют функции различных речевых формул. Их круг обширен и терминологически разнообразен: коммуникативные клише, речевые штампы, крылатые слова, прагматические фраземы, поговорки. Типология таких сверхсловных образований (и их частей) является одной из ключевых задач современной лингвистики. Разновидностью таких единиц являются биномиалы – это парные словосочетания, состоящие из двух компонентов, соединенных союзом [1]. Чтобы определить характеристики данных единиц, полезно рассмотреть их место среди схожих языковых феноменов, которые можно расположить на градуальной шкале идиоматичности от свободных словосочетаний до идиом. В качестве материала для исследования методом случайной выборки из Интернет-ресурсов [2] мы отобрали 100 биномиальных выражений.

Со свободными и связанными словосочетаниями биномиальные конструкции роднит номинативная функция: *sick and tired* ‘сыт по горло’, *feast or famine* ‘то густо, то пусто’. Как известно, номинативную функцию выполняют лексемы, а также фразеологизмы, по смыслу равные одному слову, биномиалы же не только соотносятся с объектами и ситуациями реального мира, но и демонстрируют осложнение способа указания на денотат, что создает выразительность словесной формы.

Биномиалы маркированы в потоке речи, говорящие их выделяют, замечают, иногда стремятся повторить. Можно считать, что биномиалы, наравне с фразеологизмами, являются одним из языковых средств реализации поэтической функции, так как обладают наглядно-образной мотивированностью. Например, фразеологизм *jump for joy* ‘прыгать от счастья’ передает картину этого эмоционального состояния, биномиальное выражение *a needle and thread* ‘неразлучная пара’ создает образ за счет метафорического переноса, а биномиал *leaps and bounds* ‘очень быстро’ подчеркивает характер действия при помощи синонимичных лексических единиц со значением ‘прыжок’.

Биномиальные выражения реализуют стремление говорящих к языковой экспрессии и игровой функции, т. е. обычная номинативная функция дополняется экспрессивной. В случаях с биномиалами средствами эмфазы являются:

- выразительность словесной формы (*prim and proper* ‘жеманный, чопорный’, *rough and ready* ‘на скорую руку’, *rack and ruin* ‘полное разорение’);
- фонетическая гармония, выраженная аллитерацией (*safe and sound* ‘жив и здоров’, *rant and rave* ‘рвать и метать’); ассонансом (*part and parcel* ‘неотъемлемая часть’, *wine and dine* ‘угодывать’); рифмой (*hustle and bustle* ‘гам, толкотня, суета’, *by hook or by crook* ‘любыми путями’);
- тавтология (*step by step* ‘шаг за шагом’, *little by little* ‘постепенно’, *eye to eye* ‘находить общий язык’).

От свободных словосочетаний биномиалы отличает воспроизводимость и устойчивость, а также тип синтаксической связи (не подчинительный, а сочинительный, т. е. в биномиалах компоненты соединены союзами, обычно *and*, *or*, *but*). Сочинительные биномиалы используются для перечисления или объединения идей, например, *peace and quiet* ‘тишина и спокойствие’; *win or lose* ‘независимо от результата’; *slowly but surely* ‘медленно, но верно’. Они могут быть соединены предлогом: *back to front* ‘шиворот-навыворот, задом наперед’, а также встречаются образования и без союзов – *no fuss, no muss* ‘ни забот, ни хлопот’. С течением времени свободные словосочетания постепенно фразеологизируются, двигаясь от этапа свободных лексических значений к этапу связанных лексических значений.

Опираясь на категории устойчивости и идиоматичности, предложенные И. А. Мельчуком [3], биномиальные образования, безусловно, можно отнести к устойчивым сочетаниям с разной степенью идиоматичности. Устойчивость фразем и в том числе биномиалов рассматривается как сохранение их лексической организации и синтаксической структуры при воспроизведении в речи в одном и том же значении. Например, фраза *life or death* ‘вопрос жизни и смерти’ сохраняет свой порядок слов в большинстве контекстов.

Устойчивыми неидиоматичными сочетаниями являются такие биномиалы, как *again and again* ‘снова и снова’, *sooner or later* ‘рано или поздно’, *step by step* ‘шаг за шагом’. Большинство же биномиальных образований относятся к устойчивым идиоматичным сочетаниям с различной степенью семантической слитности.

Среди отобранных нами единиц для анализа мы обнаружили лишь несколько биномиалов, которые можно отнести к фразеологическим сращениям (В. В. Виноградов), т. е. семантически неделимым единицам: *willy-nilly* ‘волей-неволей’, *helter-skelter* ‘беспорядок, суматоха’, *dribbs and drabs* ‘по чуть-чуть’, значение которых затемняется наличием архаичных слов и устаревших форм.

В некоторых случаях в состав таких биномиальных образований входят слова со свободными значениями, и когда-то эти обороты были мотивированы, но в настоящее время их значение невозможно вывести из значений отдельных слов без исторической справки. Например, выражение *high and dry* ‘ни с чем’ изначально использовалось для обозначения бедственного положения корабля, выброшенного на мель, т. е. корабль находился выше уровня воды (*high*) и оставался сухим (*dry*), позднее так стали говорить о людях, попавших в беду. Также требует пояснения использование биномиального выражения *chalk and cheese* для обозначения абсолютно непохожих, несовместимых объектов. Происхождение данной идиомы предположительно связано с недобросовестными продавцами сыра, которые добавляли мел в сыр для увеличения его веса.

Большая же часть биномиальных образований – это устойчивые словосочетания, состоящие из слов со свободными значениями, основными признаками которых являются сверхсловность, номинативность, устойчивость, воспроизводимость. Такие фразеологические единицы Н. М. Шанский выделял в категорию фразеологических выражений. Но в отличие от фразеологических выражений (афоризмов, крылатых выражений, пословиц) биномиалы лишены дискурсивной автономности, они всегда рассматриваются в составе более крупной синтаксической единицы, такой как предложение, например: *I am a born and bred New Yorker* подчеркивается культурная среда, которая сформировала характер говорящего).

Подобные биномиалы обладают целостным значением, которое в большей или меньшей степени мотивировано значениями составляющих их слов. Так, например, при определенных обстоятельствах следующие сочетания могут использоваться и в прямом значении, но чаще всего реализуют свой образный потенциал: *black and white* ‘однозначный’, *back on track* ‘вернуться в обычный режим’, *bread and butter* ‘средства к существованию’, *heart to heart* ‘по душам’, *go hot and cold* ‘нервничать’, *rain and shine* ‘при любых обстоятельствах’.

Семантические отношения между компонентами биномиалов характеризуются значительным разнообразием. В их составе слова разных логических связей: значения противоположности (*all or nothing* ‘все или ничего’, *give or take* ‘приблизительно’); синонимичные единицы (*safe and secure* ‘в безопасности’, *plain and simple* ‘коротко и ясно’); слова одной тематической группы: *salt and pepper* ‘соль и перец’, *bacon and eggs* ‘яичница с беконом’ (еда), *cup and saucer* (посуда), *thunder and lightning* ‘гром и молния’ (природные явления) и т. д.

Проанализировав отобранный материал, мы можем сделать вывод о преобладании антонимичных отношений в биномиальных образованиях (*make or break* ‘все или ничего’, *sink or swim* ‘будь что будет’, *ups and downs* ‘взлеты и падения').

Анализ морфологической структуры биномиалов позволяет выделить субстантивные, адъективные, наречные, глагольные и др. лексемы в их составе, а также определить наиболее частотные модели: сущ. + сущ., прил. + прил., гл. + гл.

Модель существительное + существительное наиболее часто встречается в речи: *peace and quiet* ‘тишина и покой’, *pros and cons* ‘плюсы и минусы’, *life and limb* ‘жизнь и здоровье’. Примеры: *After a long day, all I want is some peace and quiet. The hustle and bustle of the city can be overwhelming.*

Модель прилагательное + прилагательное на втором месте по частотности: *black and white* ‘однозначный’, *short and sweet* ‘по существу, коротко’, *safe and sound* ‘целый и невредимый’. Примеры: *The answer is pretty black and white, there's no middle ground. We arrived bright and early to avoid the traffic.*

Глагольные лексемы обладают большими текстообразующими возможностями. Модель глагол + глагол часто используется для описания динамичных процессов или активных действий: *live and learn* ‘век живи – век учись’, *sink or swim* ‘будь что будет’, *pick and choose* ‘выбирать’. Примеры: *You can pick and choose the items you like. It's a sink or swim situation; you'll either succeed or fail.*

Кроме того, выделяются следующие модели биномиалов: наречие + наречие (*sooner or later* ‘рано или поздно’, *here and there* ‘тут и там’, *more or less* ‘более-менее’); предлог + предлог (*on and off* ‘от случая к случаю’, *out and about* ‘в хорошей форме’, *over and above* ‘сверх того’); местоимение + местоимение (*all in all* ‘в итоге’, *all or nothing* ‘все или ничего’); причастие II + причастие II (*born and bred* ‘рожденный и воспитанный’, *done and dusted* ‘дело сделано’).

Следовательно, изучение биноминальных единиц в кругу сходных языковых феноменов позволяет лучше понять закономерности языковой номинации в конкретном языке.

Список использованной литературы

1. Malkiel, Y. Studies in irreversible binomials / Y. Malkiel. – URL:<https://languagelog.ldc.upenn.edu/myl/Malkiel1959.pdf> (дата обращения: 13.05.2025).
2. Irreversible binomial // Wikipedia: free encyclopedia. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Irreversible_binomial (date of access: 14.04.2025).
3. Мельчук, И. А. О терминах «устойчивость» и «идиоматичность» / И. А. Мельчук // Вопросы языкознания. – 1960. – № 4. – С. 73–80.

УДК 811.112.2

И. В. Елистратова
(Государственный университет просвещения, Москва)

ИМПЛИКАЦИЯ В МЕДИАДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА)

Статья посвящена анализу имплицитной информации в медиадискурсе на примере немецкоязычного интернет-издания. В современном обществе медиадискурс играет важную роль для формирования идеологий и ценностей. Информация, в медиасообщениях имеет конкретную цель, которая отвечает за формирование общественного мнения в определенный временной период.

Во все времена, с момента появления прессы, самой актуальной информацией являлась и является медийная. В настоящее время мы обращаемся за информацией в Интернет-пространство, листаем новостные ленты, чтобы оставаться в курсе событий

ежеминутно. Известно, что из медиатекстов мы получаем информацию фактического характера [1, с. 29], которая лежит на поверхности и является доступной в плане понимания широкому кругу реципиентов. Однако основной вектор информации в медиапространстве часто направлен на формирование общественного сознания с целью привлечения внимания к социально-значимым проблемам и стимулированию определенного поведения. Эта концепция имеет решающее значение для понимания того, как медиа формируют восприятие и влияют на общественное мнение.

В этом контексте особое значение приобретает импликация или скрытые смыслы, которые несут гораздо больше информации, чем сам текст. Имплицитная информация в медийных текстах используется для создания определенной коммуникативной ситуации, с целью привлечения внимания к содержанию, и дальнейшей его интерпретации, на основе культурных, социальных и исторических факторов.

Следует отметить, что формат новостного сюжета может подразумевать предвзятость, не выраженную напрямую. Здесь речь идет о подтексте, где смысл передается через тональность, образы и выбор слов. В медиатекстах могут использоваться стереотипы, без прямого их декларирования.

В журнале прагматики “Journal of Pragmatics” говориться о том, что, когда содержание передается имплицитно, вероятность того, что адресаты сочтут его сомнительным меньше “many scholars have proposed that when a content is conveyed implicitly it is less likely that addressees may find it questionable” [2].

И. П. Кузнецов и Н. В. Сомин отмечают существование нескольких видов неявной, имплицитной информации в лингвистике, таких как прессупозиция; анафоры; коммуникативные импликатуры; экспертные знания [3, с. 50–51]. Авторы различают семантическую, лексическую и прагматическую прессупозицию. Семантическая прессупозиция передается обычно глаголами и управляемыми ими формами; лексическая выводится из лексического анализа; прагматическая строится на знаниях и убеждениях адресата [3, с. 50]. Анафоры, по мнению авторов, делятся на синтаксические и семантические, их целью является напоминание об уже названном ранее. Коммуникативные импликатуры – это «коммуникативное воздействие языка на человека» [3]. Экспертные знания, например, это синергия преобразования знаний, анализа и логического вывода.

В нашей работе будет представлен анализ немецкоязычного медиадискурса, посвященного проблеме миграции и образования. Германия имеет разнообразный медиапейзаж, отражающий общественные ценности, политические дебаты и культурные тенденции. Сюда относятся государственные каналы, такие как ARD, ZDF, частные каналы, государственные и частные онлайн и офлайн издания и платформы. В медиатекстах часто обсуждаются политические вопросы, с целью влияния на общественное мнение и политику, широко освещаются выборы, действия правительства и общественные движения. Медиадискурс также затрагивает темы иммиграции, идентичности и социальной справедливости. Не остаются без внимания проблемы, связанные с мигрантами. Немецкие средства массовой информации строго регламентированы для обеспечения разнообразия и предотвращения монополий.

В материале из немецкой газеты *Berliner Zeitung* “Ganze Schulen aus dem Gleichgewicht: Pisa-Chef über Migration und Bildung” директор по образованию Организации экономического сотрудничества и развития (OEZD) Андреас Шлейхер рассказывает о том, что дети мигрантов находятся в невыгодном положении в немецкой системе образования: “*Es ist ein riesiges Problem, wenn ein Bildungssystem sich nicht ausreichend und nicht erfolgreich um Kinder mit Migrationshintergrund kümmert*” [4]. Он утверждает, что в Германии это происходит довольно часто и требует поддержки учителей: “*Das ist in Deutschland leider viel zu oft der Fall. Lehrkräfte bräuchten demnach viel mehr Unterstützung*” [4]. Критика в словах А. Шлейхера звучит очень мягко: “*Schleicher zufolge sollten bereits Kindertagesstätten ihren Bildungsauftrag deutlich ausweiten*”[4] – это предложение является одновременно экспертным мнением.

Фактуальная информация раскрывает основной смысл содержания новостного материала, не освещая при этом ситуацию в немецком образовании как сложную и требующую скорейшего вмешательства федеральных властей. Анализ имплицитной информации представляет ситуацию с другой стороны. Пресупозицию передают глаголы: *dann werden Kinder mit Migrationshintergrund vom deutschen Bildungssystem benachteiligt; sich nicht ausreichend und nicht erfolgreich um Kinder mit Migrationshintergrund kümmert; und wenn dadurch ganze Schulen aus dem Gleichgewicht greateren*; лексика: *sieht die Ursachen in einer mangelnden frühkindlichen Bildung sowie in einer fehlerhaften Nutzung der vorhandenen Ressourcen im deutschen Bildungssystem; Jungen und Mädchen frühzeitig die deutsche Sprache lernen; müssten frühzeitig Sprachtests und Diagnostik durchgeführt werden*. Анафора: “*Hier wird in Deutschland zu wenig getan*”, *kritisierte er*’. Коммуникативная имплицитатура, которой завершается материал подводит логическую черту: “*sagte er weiter: „Natürlich kann ich Eltern verstehen, wenn sie ihre Kinder lieber auf eine Schule schicken wollen, an der es diese Probleme nicht gibt”* [4].

В заключение следует сказать, что имплицитная информация проанализированного нами материала указывает на острые проблемы современного немецкого образования и попытки их преодоления в связи с глобальными миграционными процессами, обусловленными геополитической ситуацией, отмечая важность начала изучения иностранного языка с раннего возраста, что дает больше шансов на быструю адаптацию и понимание менталитета, культуры, истории и социального контекста в целом той страны, где люди планируют интегрироваться.

Список использованной литературы

1. Елистратова, И. В. Аспекты содержания медийных текстов / И. В. Елистратова. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50342831> (дата обращения: 06.09.2025).
2. The persuasive and manipulative power of implicit communication. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216622001230> (дата обращения: 25.08.2025).
3. Кузнецов, И. П. Выявление имплицитной информации из текстов на естественном языке: проблемы и методы / И. П. Кузнецов, Н. В. Сомин. – URL: https://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=ia&paperid=184&option_lang=rus (дата обращения: 01.09.2025).
4. Ganze Schulen aus dem Gleichgewicht : Pisa-Chef über Migration und Bildung. – URL: <https://www.berliner-zeitung.de/news/pisa-chef-kritisiert-umgang-von-deutsches-bildungssystem-mit-kindern-mit-migrationshintergrund-li.2344948> (date of access: 20.08.2025).

УДК 811.111

A. Э. Иванов, Ю. В. Хмельницкая, Е. В. Ажаронок
(Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕОМЕСТОИМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

В статье рассматриваются особенности употребления неоместоимений в современном английском языке. В работе представлены лингвистические, социокультурные и политические предпосылки возникновения новых местоименных форм, анализируются их семантические и прагматические особенности. В результате исследования выявлены закономерности употребления неоместоимений в современной англоязычной литературе, а также их влияние на восприятие текста и отражение актуальных социальных тенденций.

Современный английский язык находится в состоянии постоянного развития, что проявляется в появлении новых лексических единиц, грамматических конструкций и семантических сдвигов. Особый интерес в этом контексте представляют неоместоимения – альтернативные формы местоимений, используемые для обозначения людей, чья идентичность не вписывается в традиционную парадигму категорий английского рода. Эти элементы отражают эволюцию языкового сознания и коммуникативных потребностей, особенно в сфере гендерной нейтральности, инклюзивности и цифровой коммуникации.

Художественная литература, будучи одной из наиболее динамичных форм языкового творчества, активно реагирует на эти изменения, интегрируя неоместоимения в речь персонажей и повествование. Актуальность настоящего исследования объясняется трансформацией социального восприятия человеческой идентичности, а, следовательно, и изменениями языковых практик, связанных с необходимостью самовыражения через различные грамматические формы персонального дейкса.

Так, цель настоящего исследования – установить закономерности функционирования неоместоимений в современном американском художественном дискурсе.

Появление неоместоимений обусловлено комплексом лингвистических, социальных и политических факторов.

Во-первых, в английском языке нет универсального местоимения, которое обозначало бы «либо мужчину, либо женщину», и отсутствует слово, которое можно было бы использовать в ситуациях, когда пол является неопределенным, не имеет значения или должен быть скрыт. Однако в английском языке исторически не существовало специального гендерно-нейтрального местоимения 3-го лица единственного числа. Вместо этого, по аналогии с русским, в английском применялась концепция использования местоимения мужского рода как нейтрального обозначения референтов обоих полов (“generic he”) [1, с. 133].

Во-вторых, в современном обществе политкорректность стала нормой общественного поведения и инструментом борьбы с дискриминацией, а, следовательно, она тесно связана с гендерно-инклюзивным и нейтральным языком. Исходя из этого, использование данной концепции, особенно в формальной речи, считается менее приемлемой и подверженной критике [2, с. 39].

В-третьих, помимо основной коммуникативной функции, язык является инструментом преобразования общественных представлений, поэтому неоместоимения становятся значимым элементом современного лексикона. Особую важность этому процессу придает возрастающее убеждение в том, что язык не только фиксирует реальность, но и активно способствует формированию новых социальных норм [3, с. 108].

Так, в XVIII веке, лингвисты пришли к выводу, что наиболее эффективный способ восполнить нехватку соответствующего слова является его изобретение [4, с. 2]. В результате данного подхода было разработано более двухсот местоимений, значительная часть из которых возникла до 1970-х годов, а многие – до 1900 года.

В настоящее время неоместоимения делятся на небинарные и гендерно-нейтральные. Небинарные местоимения – это обобщающий термин для форм, не обладающих гендерной спецификой, и используются людьми, которые идентифицируют себя вне гендерной бинарности, то есть ни мужчиной, ни женщиной. Гендерно-нейтральные местоимения применяются, когда пол человека не установлен, такие формы не указывают пол или гендер субъекта предложения. В большинстве случаев гендерно-нейтральные местоимения ассоциируются с неопределенными словами, такими как *everybody* ‘все’, *someone* ‘кто-то’, *a student* ‘студент’, *a lawyer* ‘адвокат’, *a president* ‘президент’, *a person* ‘человек’ – слова, которые являются инклюзивными или со временем стали гендерно-инклюзивными.

Ярким примером гендерно-нейтрального неоместоимения является “singular they”, образованное от формы множественного числа *they*. Тем не менее одно и то же неоместоимение может функционировать как небинарное и гендерно-нейтральное

в зависимости от контекста и индивидуальных предпочтений говорящего. Наиболее распространены следующие формы неоместоимений: *They / Them / Their, Sie / Hir / Hirs, Ey / Em / Eir, Ze / Hir / Hirs, Ze / Zir / Zirs, Xe / Xem / Xyrs*.

В качестве материала для исследования были отобраны художественные тексты современных американских писателей (“The Diablo’s Curse” ‘Проклятье дьявола’, “In The Watchful City” ‘В городе стражей’, “A Half-Built Garden” ‘Недостроенный сад’, “Meet Cute Diary” ‘Записки о милых встречах’, “Awakenings” ‘Пробуждение’), в которых отражаются разнообразные аспекты идентичности и самовыражения в условиях постмодернистского культурного поля. Данные произведения служат основой для анализа неоместоимений как инструментов передачи сложных социокультурных взаимосвязей.

Для начала, рассмотрим отрывок из книги “The Diablo’s Curse” ‘Проклятье дьявола’, где главный персонаж является человекоподобным демоном. В нижеприведенном примере главный герой отдыхает в таверне, как вдруг ему нездоровится. Повествование ведется от третьего лица и описание действий выглядит следующим образом:

1. *“Dami gets up so quickly they knock the stool over and trip over it. They catch themself on a nearby table and beeline for the door. The pounding of their pulse drowns out the tavern’s song. Their mouth tastes like death”*. Деми встали так быстро, что опрокинули табуретку и споткнулись о нее. Поднявшись с помощью ближайшего стола, они устремляются к двери. Колотящийся пульс заглушает музыку таверны. Во рту привкус смерти’.

В приведенном отрывке местоимение *they* используется для обозначения сверхъестественного существа и в указанном контексте является гендерно-нейтральным. В данном случае местоимение *they* использовано для создания образа, который представляет собой нечто отличное от бинарной гендерной системы, что может дать возможность читателю проецировать на персонажа собственные представления.

Так же в книге “In The Watchful City” ‘В городе стражей’ главным героем выступает человек, способный менять облик, превращаясь в животное. В начале произведения главный герой предстает перед нами в облике кота, после чего возвращается в тело человека.

2. *“Anima opens aer eyes, giving aerself a moment to settle back into aer true body. Pinpricks of light flow out from the stem rooted to the nape of aer neck. Ae lifts aer hands, observing first the palms, then the backs”*. ‘Анима открывает глаза, дает себе время вернуться в свое истинное тело. Из стебля, укоренившегося на затылке, струятся лучи света. [Ae] поднимает руки, рассматривая сначала ладони, затем тыльную сторону’.

В данном примере автор использовал неоместоимения *ae / aer* для обращения к персонажу. “*Ae*” является формой местоимения третьего лица единственного числа в субъектном падеже, “*aer*” – притяжательное местоимение, “*aerself*”, в свою очередь, выступает в роли возвратного местоимения.

В примерах 1) и 2) трудно установить, являются ли неместоимения *tha, sie / hie* гендерно-нейтральными или небинарными, поскольку автор не прописывает их гендерную принадлежность.

3. *“Devin’s got a line of sugar on xyr lip from the doughnut, so I grab a napkin and half shove it in xyr face. Xe laughs, pulling it out of my hand and wiping the sugar away”*. ‘На губах Девина блестит сахарная пудра от пончика, и я беру салфетку и подношу ее к лицу. [Xe] смеется, вырывает салфетку из моих рук и сам вытирает сахар с губ’.

Исходя из контекста, можно заметить, что “*xe*” выполняет функцию местоимения третьего лица единственного числа в субъектном падеже, “*xyr*” является притяжательным местоимением.

4. *“And e smiles, but it’s kind of sad, and a part of me wishes I could go back in time and fight off whatever demons Devin faced since e first came out”*. ‘И [e] улыбается, но улыбка печальная. Какая-то часть меня мечтает вернуться в прошлое и побороть всех демонов, с которыми столкнулся(-ась) Девин с того момента, как начал говорить о своей идентичности’.

В примерах 3) и 4) местоимения *they / them*, *xe / xem* и *e / em* выступают в роли небинарных, о чем можно судить, так как в произведении персонаж открыто заявляет о своей гендерной идентичности. В приведенных контекстах неоместоимения использованы с целью отказа от традиционной бинарной гендерной системы.

И наконец рассмотрим произведение “Awakenings” ‘Пробуждение’. Главный герой, типичный представитель жанра фэнтези, пытается заслужить признание в своем мире. Дальше по сюжету главному герою попадается незнакомец. Человек находится без сознания, так что, не имея представления о гендерной принадлежности незнакомца, главный герой использует гендерно-нейтральное местоимение *they*:

“*Horace scooped the stranger from the ground, nestling their thin and wiry body against eir chest, and slowly moved away from the crowd*”. ‘Гораций поднял(-а) незнакомца с земли, прижав его худое и жилистое тело к своей груди, и медленно двинулся прочь от толпы’.

Однако после того, как незнакомец пришел в себя, вопрос гендерной принадлежности раскрывается не в полной мере.

“*The quirk of Aliyah’s eyebrows changed, and while they weren’t the most expressive, Horace chose to interpret that as confusion. Or thoughtfulness? Perhaps they were considering the offer*!

“*The default here is they / them, is it not? That is sufficient for me*”. ‘Брови Алии причудливо изогнулись, и хотя они не были самыми выразительными, Гораций решил(-а) расценить это как замешательство. Или задумчивость? Возможно, они обдумывали предложение! – По общему правилу здесь ведь принято говорить они / их? Мне подходит’.

Следуя из приведенного контекста, можно сделать вывод, что местоимение *they* остается гендерно-нейтральным, поскольку персонаж не раскрыл свою гендерную идентичность.

Проведённый количественный анализ выявил 7 474 случая употребления неоместоимений. Наиболее предпочтительным выбором авторов является неоместоимение “*they*” в единственном числе и его формы “*their*”, “*them*”, реже – “*themselves*”, которые составляют 34,11 % (2 550), 21,19 % (1 584), 12,13 % (907) и 1,15 % (86) соответственно. Данное неоместоимение является самым употребительным в устной речи и, следовательно, находит больше отражений в художественных произведениях. Использование “*they*” в единственном числе воспринимается носителями языка как естественное, что снижает трудности в его интеграции в письменную речь. В трех произведениях, а именно в “Awakenings” ‘Пробуждение’, “A Half-Built Garden” ‘Недостроенный сад’, “The Diablo’s Curse” ‘Проклятье дьявола’, неоместоимение “*they*” выступает в роли гендерно-нейтрального, тем самым делая его наиболее распространённым.

Употребление неоместоимений, возникающих в результате словотворчества, встречается значительно реже. Такие неоместоимения нередко воспринимаются неестественными как в звучании, так и в написании, что вызывает определённые сомнения среди представителей англоязычного сообщества. Подобная реакция может объясняться не только привычкой к устоявшимся языковым конструкциям, но и тем, что нововведения часто требуют дополнительной адаптации и переосмыслиния привычных норм.

Тем не менее вторым по употреблению является неоместоимение “*E*” и его формы “*Em*”, “*Eir*”, “*Emself*”, которые составляют 8,93 % (668), 4,06 % (304), 7,51 % (562) и 0,44 % (33) от общего числа соответственно. Далее идет неоместоимение “*Ae*” и его формы “*Aer*”, “*Aerself*”, которые составляют 2,75 % (202), 3,86 % (287) и 0,48 % (34) соответственно. Употребительность оставшихся неоместоимений составляет менее 2 %.

В ходе анализа отобранных материалов было установлено, что только в одном из пяти произведений используются небинарные неоместоимения. В частности, такое использование наблюдается в книге “Meet Cute Diary” ‘Записки о милых встречах’, в котором используются “*they*” в единственном числе, “*E*”, “*Xe*”, а также их формы. Данная

тенденция объясняется личным предпочтением автора, который намеренно стремится к созданию инклюзивного языка, что в свою очередь отражает более широкие социокультурные изменения в обществе, направленные на признание и уважение разнообразия гендерных идентичностей.

Анализ семантики и прагматики местоимений в современном англофонном контексте позволяет глубже понять, как эти лексические единицы функционируют в литературе и повседневной речи. Эти языковые единицы не только отражают, но и формируют культурные, социальные и персональные идентичности, что подчеркивает их значимость для изучения языка как системы знаков, взаимодействующих с обществом. Процесс адаптации языка к современным культурным изменениям открывает новые направления для дальнейших исследований и подчеркивает необходимость постоянно переосмысливания языковых ресурсов. Так, неоместоимения становятся ключевыми элементами в исследовании языковых и культурных изменений, обеспечивая возможность более глубокого анализа влияния языка на формирование идентичностей в современном обществе.

Список использованной литературы

1. Bodine, A. Androcentrism in Prescriptive Grammar: Singular “They”, Sex-Indefinite “He”, and “He or She” / A. Bodine // The Feminist Critique of Language ; ed. D. Cameron. – London : Cambridge University Press. – 1998. – P. 124–138.
2. Baron, D. What’s Your Pronoun? Beyond He & She / D. Baron. – NY : Liveright, 2020. – 304 p.
3. Holmes, M. What is gender? Sociological Approaches / M. Holmes. – 1st ed. – NY : SAGE Publications Ltd., 2007. – 216 p.
4. Rose, E. Variation in acceptability of neologistic English pronouns / E. Rose, M. Winig, J. Nash, K. Roepke, K. Conrod // Proceedings of the Linguistic Society of America. – 2023. – № 8 (1). – P. 2–15.

УДК 81-114.2

С. Л. Казакова
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

ДИХОТОМИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ Т. ХЭДЛИ)

Как известно, все стилистические приёмы относятся к выразительным средствам языка. В свою очередь, последние принадлежат «языку-системе» – в контексте ожидаемы и лишь подчёркивают естественный ход мысли автора – поэтому не все из них можно назвать стилистическими приёмами, отличительной характеристикой которых является новизна и «непредсказуемость». Дихотомия ВС и СП рассматривается в данной статье на примерах из современных британских рассказов.

Дихотомия языка и речи, двух взаимосвязанных и в то же время противопоставляемых понятий, позволяет выделить «язык-как-систему» (language-as-a-system) и «язык-как-деятельность» (language-in-action), которые необходимо рассматривать вместе, и в то же время изучать особенности каждого. Знаки «языка-деятельности» могут трансформироваться и отличаться от знаков, принадлежащих «языку-системе» – они имеют новые

значения, нетипичные для знаков существующего языкового кода [1, с. 24]. Все стилистические приёмы являются выразительными средствами. Однако, если рассматривать отдельно знаки каждого языка, не все выразительные средства можно назвать стилистическими приёмами.

Системность языка заключается в выработке общих правил и моделей языковых знаков – в таком случае, к ним можно отнести выразительные средства. К примеру, частое употребление метафоры, значение которой в конечном итоге может быть зафиксировано в словаре, способствует её переходу из «языка-деятельности» в «язык-систему». Такие средства языка становятся избитыми или стёртыми. Отличительной же характеристикой стилистических приёмов является их новизна и оригинальность, они вызывают наибольшие трудности при передаче на другой язык, поскольку обладают высоким уровнем образности, в то время как стёртые или мёртвые средства языка её утратили и устойчиво интегрированы в язык, т. е., метафора как стилистический приём принадлежит речи.

Стилистические приёмы имеют меньшую степень «предсказуемости» (обладают большей степенью новизны), могут использоваться в контексте нетипичном для них. Выразительные средства, напротив, ожидаемы и лишь подчёркивают естественный ход мысли автора, служат для логического усиления.

Таким образом, стилистические приёмы рождаются в речи (*language-in-action*), становятся шаблонными и уже принадлежат системе (*language-as-a-system*), о чём свидетельствует также возможность их типизации или классификации. Противопоставление выразительных средств стилистическим приёмам – это противопоставление общего («языка-как-системы») индивидуальному («языку-как-деятельности» или речи).

Все языковые средства имеют значения. Однако существуют те из них, которые содержат, помимо основного (т. е. лексического значения), специальное значение (или стилистическое) – оно существует наряду с первичным значением или накладывается на него, не воспринимается автоматически или на уровне подсознания, раскрывает сущность феномена с наибольшей силой [1, с. 24–29]. Стилистические приёмы всегда несут в себе дополнительную информацию.

Поскольку стилистические приёмы в большинстве своём имеют сразу два значения, одно из них, первичное, (т. е. лексическое) будет зафиксировано в «языке-системе»; другое будет реализовываться в т. н. «языке-деятельности» и накладываться контекстом на языковую единицу – оно может быть очевидным или нет. Два значения воспринимаются одновременно, однако, второе (специальное или стилистическое) будет зачастую приоритетным, поскольку содержит в себе дополнительную (или новую) информацию. В то же время, реализация двух значений одновременно позволяет увидеть контраст между ними – одно реализуется на базе другого.

Специальное значение, по сути, – это структурное значение единицы языка, которое демонстрирует совокупность отношений, в которые она может вступать с другими единицами.

Стилистические приёмы можно распознать только внутри контекста.

Ниже представлены примеры выразительных средств и стилистических приёмов из психологических рассказов современной британской писательницы Т. Хэдли (перевод примеров выполнен автором статьи).

Выразительные средства используются для описания ситуации, характера героев, переживаемых ими чувств и обычно не представляют большой сложности при передаче на русский язык:

... *he addressed himself with a fixed, strained smile into the phone.* – ... когда он говорил по телефону, на его лице появилась дежурная улыбка (*“Experience”*).

But all that was soppy nonsense. – Всё это было сентиментальной чушью (*“The Maths Tutor”*). В выделенных жирным шрифтом словосочетаниях использованы простые эпитеты.

Quent didn't once, not ever, attend any of the parents' evenings at their children's schools. – Квент никогда, ни разу, не посетил ни одного родительского собрания в школе (“The Maths Tutor”). Использовано отрицание для усиления.

... he was outmaneuvering his wife, whisking his possessions out from under her nose before she could lay claim to anything. – ... он обвёл жену вокруг пальца – прежде чем она успела предъявить свои права на что-либо, он стащил вещи прямо у неё из-под носа (“Experience”). В исходном предложении использован фразеологизм.

Следующие примеры представляют собой стилистические приёмы, более сложные для передачи:

1. *But it was Lorraine's steady, modest income, <...>, that kept the wolf from the door* (“The Maths Tutor”). В предложении использована известная идиома, значение которой зафиксировано в словаре: ‘с трудом зарабатывать на жизнь’. Однако далее идиома обыгрывается следующим образом и становится ярким стилистическим приёмом, который точно характеризует мужа Лоррейн:

But the wolf wasn't at the door, <...>. The wolf was inside the house! – Именно стабильный и скромный заработка Лоррейн ... спасал их от голода. Однако главной причиной их бедственного положения был её муж-ижадивенец!

2. *Double-locking Carol's door behind her, Lorraine locked up some might-have-been-significant portion of herself, pushing it deep down inside, where it was lost.* – Заперев дверь на оба замка, Лоррейн почувствовала будто распрошталась с чем-то очень важным для себя, о чём больше никогда не должна вспоминать (“The Maths Tutor”). В качестве сложного стилистического приёма использован фразовый эпитет, который «всегда находится в препозиции перед определяемым существительным» [1, с. 159].

3. *I had thought that I would forget about Hana once she was out of the house, but, moving around inside the shapes of her life, I found myself more powerfully impressed by her than I had been when she was present.* – Я полагала, что сразу забуду про Хану, как только она уедет. Но, находясь в доме, среди её вещей, вдруг поняла, что Хана производит на меня ещё большее впечатление, чем, когда она была рядом (“Experience”). Значение метонимии возможно понять из контекста.

4. *... there was time now to focus the strong beam of his attention on me.* – ... теперь всё своё внимание он сосредоточил на мне (“Experience”).

Термин ‘strong beam’ – ‘плотный пучок’, ‘интенсивный поток’, помимо выполнения основной функции – точного и краткого обозначения научного понятия, является также стилистическим приёмом – происходит реализация двух значений языковой единицы одновременно: стилистическое значение накладывается контекстом на основное значение терминологической единицы.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что не всегда удаётся в полной мере передать стилистические приёмы на другой язык, сохранив высокий уровень образности и эмоциональности.

Список использованной литературы

1. Galperin, I. R. English Stylistics / I. R. Galperin. – Moscow : URSS, 1981. – 333 p.
2. Hadley, T. The Maths Tutor / T. Hadley. – URL: <https://readingbyeugene.com/2013/01/22/tessa-hadleys-short-story-the-maths-tutor/> (date of access: 12.08.2025).
3. Hadley, T. Experience / T. Hadley. – URL: <https://readingbyeugene.com/2013/01/22/tessa-hadleys-short-story-experience/> (date of access: 02.09.2025).
4. Виноградов, В. А. Большая Российская Энциклопедия 2004–2017. – URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/1994436?ysclid=mfcslgm9s3840721268> (дата обращения: 02.09.2025).

A. B. Курегина

(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

E. B. Сажина

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, СВЯЗАННЫЕ С РАЗВИТИЕМ БИОЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

В статье анализируются перспективные направления, которые касаются исследования и преподавания английского языка, осуществления воспитательной работы и связаны с развитием биоэтических ценностей в обществе. Установлено, что перспективные исследования как с позиции лингвистики, так и педагогики могут быть связаны с вопросами использования одушевленных и неодушевленных местоимений, пассивного залога, идиом, слов, имеющих положительную и отрицательную коннотацию, обозначений природы, языковых единиц, возникших вследствие накопления знаний о природе и путях биоэтической трансформации образа жизни, наименований товаров и услуг, отвечающих биоэтическим требованиям, эвфемизмов и сленговых выражений, связанных с отношением человека к окружающему миру. Выявлено, что анализ таких вопросов сопряжен с изучением истоков этических норм, их изменения со временем.

Общеизвестно, что результатом накопления межнаучных знаний о человеке и природе стало постепенное осознание необходимости пересмотра отношения к ней и поиска практических возможностей трансформации образа жизни. Это задает новый вектор межнаучным исследованиям [1; 2]. В настоящей статье мы рассмотрим, какие проблемы, связанные с исследованием и преподаванием английского языка, а также осуществлением воспитательной работы, актуализируются в связи с тем, что биоэтические ценности и императивы обретают все больший вес.

В ранее выполненных исследованиях мы обращали внимание на то, что закономерности отношения человека к живой природе раскрываются при исследовании стандартных лексико-грамматических структур английского языка [3]. Например, традиционное использование неодушевленных личных, неопределенных и относительных местоимений применительно к животным способствует закреплению утилитарного, pragmatischenkого отношения к ним. Использование пассивного залога в предложениях, где речь идет о негуманных действиях человека к живым существам, и отсутствие указания на исполнителя действий, способствуют снятию с него ответственности. Безусловно, исследование этих языковых особенностей в разных социальных группах способствует пониманию закономерностей того, каким образом по мере расширения знаний об окружающем мире языковые нормы с течением времени трансформируются. В этой связи особый интерес представляет наблюдение за интернет-ресурсами, посвященными добровольческой охране природы, и сравнение того, насколько используемые там лексико-грамматические конструкции отличаются от выражений, используемых в других ресурсах. Большую практическую важность имеет также методический опыт, раскрывающий преподнесение биоэтической проблематики через разъяснение традиционных и приходящих им на смену лексических и грамматических оборотов, показывающих отношение человека к живой природе.

Аналогичным образом формированию антропоцентрического восприятия природы способствует употребление устойчивых выражений, которые вследствие своего словарного состава закладывают в сознание людей допустимые паттерны отношения к живым существам. Ранее мы установили, что прогрессивные педагоги указывают на важность обсуждения таких идиом в учебном процессе, их вклада в далеко идущие последствия восприятия окружающего мира и целесообразность их трансформации [4; 5]:

передачи изначального смысла путем подбора языковых средств, передающих образец не жестокого, а гуманного отношения к живой природе (например, *feed two birds with one seed* вместо *kill two birds with one stone*) [6]. В этой связи встает вопрос не только об анализе распространения и использования подобных видоизмененных выражений в различных группах, но и о возможностях отработки языковых навыков через преобразование таких идиом.

Здесь же отметим тему идиом, касающихся живых существ, и стереотипов, вырабатываемых через их использование (*stop monkeying around, stupid cow*). Мы считаем, что обсуждение причин, по которым возникли такие штампы, соотнесение их с современными научными данными об окружающем мире представляют собой благодатную почву для формирования навыков устной и письменной речи. Одновременно это способствует выработке навыков критического мышления.

Тема позитивного и негативного восприятия природы сопряжена с использованием слов, имеющих положительную и отрицательную коннотацию. Например, если слова, имеющие корень *wild*, часто обладают отрицательным дополнительным значением, сопряженным с враждебностью, противопоставлением человека и окружающего мира, то слова, однокоренные с *nature*, преимущественно ассоциируются с познанием естественных законов, природосообразным образом действий; слово *stock*, по сравнению с *population*, имеет более антропоцентрическую направленность; слово *sustainable* подразумевает наличие возможностей сочетать бережное отношение к природе и рост общественного благосостояния; слово *biodiversity* – не только актуальность защиты экосистем, но и необходимость всех их составляющих для целостных природных объектов. Поэтому мы считаем перспективным исследование вопросов, связанных с выбором языковых средств, их положительной и отрицательной коннотацией, отражающей отношение к природе, при подборе и составлении учебно-методических материалов по разным дисциплинам.

При этом нам представляется, что отдельных лингвистических и педагогических исследований требует феномен использования слов с положительной коннотацией, ассоциирующихся с охраной природы, применительно к действиям, которые по своей сути не могут рассматриваться как экологически и этически оправданные, например, *trapping* – ловля капканом в сочетании с *sustainable*. Поскольку подобные выражения ввиду позитивных ассоциаций прилагательного утверждают в сознании общества мысль о приемлемости негуманных и опасных практик, важной дидактической и методической проблемой является в том числе разъяснение сущности таких словосочетаний, их этимологии. Вопрос положительной коннотации языковых единиц и ее психологических предпосылок также находится на стыке с получившей широкое распространение проблемой гринвощинга, то есть, явления, когда на фоне развития экологических и биоэтических ценностей, но сохраняющейся недостаточной информированности населения об этих вопросах производители позиционируют как экологически или этически сообразный товар, не являющийся таким по факту.

В схожей мере вопрос восприятия природы связан с особенностями использования обозначений для живых существ. В настоящее время во избежание антропоцентрического противопоставления *human-animals* [7], идущего вразрез с биологическими данными, постепенное распространение получает более точное с естественно-научной позиции (согласно которой, человек является одним из видов, входящих в царство животных) использование конкретизирующих и интегративных обозначений, таких как *human animal, animal other than human, being, earthling* и т. д. В нашем представлении, исследование данной тенденции имеет междисциплинарные перспективы и может касаться как составления психологического портрета людей, в чьей устной и письменной речи присутствует обозначенная особенность, так и определения характера источников, где она наблюдается в большей или меньшей мере.

Большой исследовательский потенциал имеют языковые единицы, появившиеся, благодаря постепенному массовому накоплению опыта трансформации образа жизни,

в соответствии с нуждами живых существ. Обширность данной сферы, большое количество форматов, в которых ведется просветительская работа, направленная на формирование биоэтических ценностей, обусловливают наличие разных объектов для потенциальных лингвистических, педагогических и других исследований. Например, анализ терминов и понятий, введенных в концептуальных и научно-популярных трудах на биоэтическую тематику (*abolitionist, animal welfare, painism, specieicism* и др.), и слов, связанных с распространением экологически сообразного образа жизни в обществе (*animal-friendly, birdwatching, cruelty-free, ecotourism, free range* и др.), лежит на стыке с исследованием естественно-научных, социальных, культурологических факторов, актуализирующих интерес к этим проблемам в академической среде и в широких массах. Здесь же отметим, что в контексте настоящего исследования внимания требуют слова, которые появились в значительной мере за счет того, что ряд отраслей науки и промышленности получил развитие не только из-за необходимости модернизации исследований и системы производства, но и вследствие возрастания этической планки (*ecotechnic, ecotechnology, invitro, SimNerv* и др.).

Соответственно, встает вопрос о типологизации обозначений, касающихся биоэтической трансформации образа жизни и затрагивающих различные сферы человеческой деятельности; сопоставлении новых слов из разных категорий и анализе закономерностей их образования, в зависимости от периода возникновения и социальной среды, в которой они зародились. Особого внимания, как нам представляется, достойно отслеживание изменений в словообразовании, отражающем изменение мировоззренческой парадигмы в массах, постепенное принятие гуманистических ценностей, которые еще несколько десятилетий воспринимались как парадоксальные, однако, в настоящее время вошли в общественный и педагогический дискурс.

Смежность с данными вопросами имеет проблема наименований товаров и торговых марок, которые возникли в ответ на растущее стремление граждан к экологически и биоэтически сообразному образу жизни. Безусловно, особый интерес в данном случае представляют названия, которые призваны подчеркнуть накопление знаний и природе и соответствие продукта возросшим этическим стандартам; их типология; особенности в разные периоды времени. Отдельное направление может заключаться в сравнительном лингвистическом анализе наименований у брендов, специализирующихся на продукции, которая соответствует наиболее строгим биоэтическим требованиям, и у брендов, выпускающих такие товары, наряду со стандартными.

Как лингвистическую, так и психолого-педагогическую значимость имеет исследование эвфемизмов, призванных смягчить либо замаскировать негуманные действия человека по отношению к живой природе, их изменение по мере смены общественного уклада и развития этических ценностей в обществе. В этой связи речь идет не только о вопросах словообразования, но и о проблемах выработки критического мышления среди подростков и молодежи. Определение сфер, с которыми наиболее часто связано образование экологических и биоэтических неологизмов, типологии их формирования, безусловно, идет бок о бок с ознакомлением школьников и студентов с проблемами, которые касаются использования человеком окружающего мира, с попытками преуменьшать и замалчивать их со стороны коммерческих интересов. Поэтому нам представляется, что в учебной деятельности, например, в процессе изучения иностранного языка, педагогам целесообразно приводить примеры эвфемистических выражений и разъяснить, какие практики и смыслы за ними скрываются.

Здесь же отметим группу неологизмов и окказионализмов, возникших как насмешка в ответ на развитие экологических и биоэтических ценностей. Изучение лингвистических особенностей таких языковых единиц, механизма их появления, сопутствующих социальных и культурных факторов, среды, где они формируются, связано с пониманием психологии их использования и открывает возможности для нахождения пробелов в содержании образования и учебно-воспитательной работе. Важность исследования

данной группы слов связана в большой мере с тем, что связь жестокости к животным и к людям общепризнана, соответственно, использование такого рода выражений, в отличие от присутствия в речи другого сленга, может свидетельствовать о жестоких наклонностях личности, требующих внимания со стороны специалистов, и совместной работы семьи и учебного заведения. В то же время, такие языковые единицы могут использоваться в детской и молодежной среде из-за стремления к подражанию, боязни демонстрировать сострадание, зачастую принимаемое за слабость. Соответственно, межнаучное исследование сленговых выражений, высмеивающих гуманизм к живой природе, может служить важным элементом базы, обеспечивающей возможности поиска эффективных путей выработки эмпатии и альтруизма личности.

Выполненный нами обзор возможных направлений лингвистических и педагогических исследований, обусловленных развитием биоэтических ценностей, показало, что они подразумевают анализ того, каким образом с течением времени меняется использование языковых единиц, по мере расширения возможностей минимизации жестокости к живой природе. Мы установили, что интегральным компонентом такого рода трудов должен быть анализ истоков и трансформации этических норм. Безусловно, проведение лингвистических и педагогических исследований на обозначенную тематику способствует повышению статуса данного направления межнаучной мысли и целенаправленному объединению специалистов для дальнейшего поиска практических путей реализации биоэтических императивов в обществе.

Список использованной литературы

1. Хроменков, П. А. Биоэтическая культура студентов педагогического вуза: состояние, проблемы развития, пути решения / П. А. Хроменков, А. В. Кюрегян // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 65. – Ч. 3. – С. 273–277.
2. Khromenkov, P. A. Bioethical paradigm of higher pedagogical education in the conditions of interdisciplinary interaction. / P. A. Khromenkov, A. V. Kyuregina // Journal for Educators, Teachers and Trainers. – 2021. – Vol. 12 (2). – P. 127–136.
3. Кюргина, А. В. Роль лингвистических механизмов английского языка в выработке биоэтической культуры общества / А. В. Кюргина // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 3. – С. 122–125.
4. Jacobs, G. M. Bias against other animals: A language awareness issue? / G. M. Jacobs // Global Issues: Integrating global issues into language teaching (SIG of IATEFL). – 2006. – № 19. – P. 25–29.
5. Weil, Z. Sowing seeds workbook. A humane education primer. / Z. Weil, R. Sikora. – Surry : Center for Compassionate Living, 1999. – 89 p.
6. Alternatives to “Kill Two Birds with One Stone”. – URL: <https://waywordradio.org/alternatives-to-kill-two-birds-one-stone/> (date of access: 30.07.2025).
7. Stibbe, A. Language, power and the social construction of animals / A. Stibbe // Society and Animals. – 9:2. – 2001. – P. 145–161.

УДК [811.161.1'37:811.111'37]:001.53

ЛЮ Пэн

(Куньминский Университет, Куньминь)

СОПОСТАВЛЕНИЕ УПОТРЕБЛЯЕМЫХ СЛОВ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ «ВЕРХ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье анализируются результаты исследований семантики средствrepidенции топологической и дименциональной моделей пространства в русском и английском

языках. В этих двух европейских языках для описания пространственного отношения «вверх» между локализуемым объектом X и локализующим объектом Y используются слова, заимствованные из различных частей речи, и благодаря сопоставлению можно выявить, что слова со пространственным значением в русском и английском языках выражают различные пространственные ситуации, местоположения, зоны и т. д.

Пространственная информация в языках укладывается в две основные модели – топологическую и дименциональную. Топологическая модель предполагает структурирование пространства по оси «внутри – снаружи», и дименциональная (представляет членение пространства по онтологическим осям «сверху – снизу», «спереди – сзади»). Средства репрезентации данной модели находятся в фокусе исследования. Установлено, что количество средств для именования векторов «сверху – снизу», «спереди – сзади» в русском языке по сравнению с английским существенно отличается: в русском и английском языках каждый из полюсов обозначается при помощи целого ряда слов (например, слова с пространственными значениями в русском языке *наверху, вверху, вверх, над, сверху, поверх* и т. д. и соответствующие слова в английском языке *on, upward, up, over, above* и т. д.).

В статье анализируются результаты исследований семантики средств репрезентации топологической и дименциональной моделей пространства в русском и английском языках, уточняются терминологический аппарат и методы исследования.

Семантика единиц изучалась главным образом на материале европейских языков, в том числе русского и английского (см. работы С. М. Втугман [1, с. 115], Д. Пайяра, В. А. Плунгяна [2, с. 83–114] и др.). В этом параграфе излагаются основные результаты исследования семантики языковых единиц, обозначающих пространственные направления, в русском и английском языках. В первую очередь это пространственные предлоги.

Предлоги как служебные слова, обозначающие пространственные отношения между локализуемым объектом (X) и локализующим объектом (Y), долгое время оставались на периферии лингвистических исследований. Работа О. Н. Селиверстовой посвящена одному из самых частотных предлогов русского языка – предлогу *на*. В ней автор выделяет три семантические оси данного предлога: пространственную (*лежать на столе*), непространственную, которая предопределяет значения объектного директива, цели, предназначенности (*писать донос на*), и ось метафорических и метонимических преобразований (*держать на цепи*) [3, с. 189–241].

В русском языке употребляемые слова с пространственным значением «вверх» отражаются в разных частях речи, такая ситуация также происходит в английском языке. В русском языке эти слова тоже соседствуют с разными переводными эквивалентами в английском языке (таблица 1).

Таблица 1 – Русские языковые единицы с пространственным значением «вверх» и ее переводные эквиваленты в английском языке

Часть речи	Русский	Английский
Предлог	<i>на, над, поверх,</i>	<i>on, up, over, above, at, to, upon, onto</i>
Глагол	<i>поднимать, поднять, взойти, восходить</i>	<i>top, rise, advance, ascend,</i>
Имя существительное	<i>повышение, восхождение, верхушка, вершина, возвышение</i>	<i>Top, upstairs, ceiling, roof, surface, summit, heaven</i>
Имя прилагательное	<i>верхний, высший</i>	<i>upward, upper, above, high, higher, superior, top</i>
Наречие	<i>вверх, вверху, сверху, кверху</i>	<i>on, up, over, above, upward, last</i>

В большинстве случаев языковые единицы с пространственной семантикой «верх» в русском языке используются так же, как и в английском языке, но в данном исследовании есть некоторые исключения из примеров и материалов параллельного корпуса в Национальном корпусе русского языка. То есть, например, в русском языке используется предлог для выражения значения «верх», а в соответствующем английском языке могут использоваться другие слова, такие как существительные, глаголы, наречия и т. д. Ниже на примерах из параллельного корпуса будут сопоставлены и проанализированы различные виды использования слов с пространственной семантикой «верх» в русском и английском языках.

1. *A когда она начинала рыдать, роняли застывшие на глазах слезы и, повздыхав, вполне удовлетворенные, расходились, продолжая обсуждать подробности* (Лу Синь. Моление о счастье (А. Рогачева)) / (1a) *And when she broke down, they too shed the tears which had gathered in their eyes, after which they sighed and went away satisfied, exchanging eager comments* (Luxun / Wandering / The New Year's Sacrifice (Yangs)).

В примере 1 на русском языке автор использует предлог «на», чтобы описать слезы на поверхности глаз, в то время как в примере 1а в английском переводе выбирает предлог “in”, чтобы подчеркнуть слезы на глазах. Эти примеры доказывают расположение «вверх» слез, используя разные предлоги, чтобы отразить различную специальную концепцию локализуемого объекта X.

2. *Где-то ворковали голуби – и пчелы журчали, низко перелетывая по редкой траве* (И. С. Тургенев. Первая любовь (1860)) / (2a) *There was a sound of the cooing of doves, and the bees hummed, flying low over the scanty grass* (Ivan Turgenev. First Love (Constance Black Garnett, 1897)).

В русском примере 2 используется предлог «над», отражающий направление полета пчел в траве. Но в английском примере 2а используется “over”, подчеркивающий статус пчел на вершине травы. Эти два предлога описывают расположение «верх», однако, один динамично в русском, другой статически в английском.

3. *Троє начали вынимать содержимое своих карманов на стол* (Н. А. Островский. Как закалялась сталь (1932)) / (3a) *Three of the boys proceeded to empty the contents of their pockets onto the table* (N. Ostrovsky. How the Steel was Tempered (pt 1) (R. Prokofieva, 1952)).

В примере 3 и 3а ситуации одинаковы с примерами 2 и 2а, только в 3а используется “onto” выражает направление, а в примере 3 используется «на» для отражения состояния локализуемого объекта X «содержимое».

4. *Remembering that he still had a ragged lined jacket, he put it on and lay down, and when he opened his eyes again the sun was already shining on the top of the west wall* (Luxun / Call To Arms / The True Story of Ah Q (Yangs)) / (4a) *Он вспомнил, что у него еще осталась потрепанная куртка, накинул ее на плечи и улегся, а когда открыл глаза, увидел, что солнце озаряет край западной стены* (Лу Синь / Клич / Подлинная история А-кью (Перевод В. Рогова)) [4].

В русском и английском языках примеры и материалы не только выбирают различные предлоги для описания местоположения «верх» и отношений между локализуемым объектом X и локализующим объектом Y, но и используют другую часть речи для описания этой ситуации. Это очевидно показано в примерах 4 и 4а, в английском языке существительным “top”, выражающее пространственное понятие «верх», но в 4а в русском языке используется «край», чтобы отразить конкретную верхнюю зону. Поэтому такое применение доказывает, что иногда в русском языке существительные могут показать конкретную верхнюю зону, более точно, чем английские существительные.

5. *Outside the hall zithers and panpipes were played, while inside the hall pipas and songs accompanied the banquet* (Wu Cheng'en / Journey to the West (W. J. F. Jenner)) / (5a) *Внизу зазвучали барабаны, лютни и дудки, сверху зазвенели струны, и началось пение, услаждающее слух пирующих* (У Чэн-энь / Путешествие на Запад (Перевод В. С. Колоколова)) [5].

За исключением существительных в русском и английском языках различалось разное местоположение «верх», но наречие в этих двух западных языках также могли описать отношения между локализуемым объектом X и локализующим объектом Y, которые раскрывают пространственную семантику «верх». В примере 5 в английском языке показано, что локализуемый объект X находится в локализующем объекте Y, но в примере 5а показано, что локализуемый объект X находится на локализующем объекте Y. Эти пространственные отношения между X и Y могут быть показаны на следующих изображениях (рисунки 1, 2).

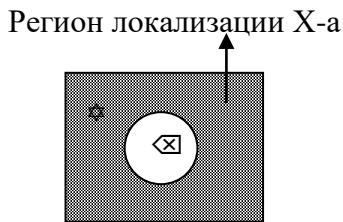


Рисунок 1 – Расположение X-а относительно Y-а в английском примере (5)

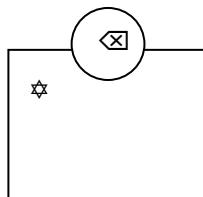


Рисунок 2 – Расположение X-а относительно Y-а в русском примере (5а)

Таким образом, общим для исследований семантики средств репрезентации топологической и дименциональной моделей в русском и английском языках является то, что в них применяется метод визуализации, при котором объективация семантических характеристик исследуемых языковых единиц осуществляется с привлечением схематичных или фотографических изображений описываемых пространственных ситуаций. Различия между ними заключаются в следующем: в русском и английском языках при описании одной и той же пространственной ситуации, отражающей отношение «верх» между локализуемым объектом X и локализующим объектом Y, употребляемые слова со значением пространства не всегда эквивалентны друг другу. В дальнейших исследованиях будут выявлены причины выбора разных слов для обозначения пространственных местоположений, направлений и зон в различных контекстах с лингвокультурных позиций, а также с социально-концептуальной точки зрения.

Список использованной литературы

1. Brugman, C. M. The Story of Over : Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon / C. M. Brugman. – New York ; London : Garland Publishing, 1988. – 115 p.
2. Плунгян, В. А. Предлог над: факты и интерпретации / В. А. Плунгян, Д. Пайар // Исследования по семантике предлогов : сб. ст. ; редкол.: Д. Пайар (отв. ред.) [и др.], О. Н. Селиверстова. – М., 2000. – С. 83–114.
3. Селиверстова, О. Н. Семантическая структура предлога на / О. Н. Селиверстова // Исследование по семантике предлогов : сб. ст. ; редкол.: Д. Пайар (отв. ред.) [и др.], О. Н. Селиверстова. – М., 2000. – С. 189–241.
4. Рогова, В. Повести и рассказы Лу Синь – Крич – Подлинная история А-кью / В. Рогова. – М. : Художественная литература, 1971. – 117 с.
5. Колоколова, В. С. У Чэн-энь: Путешествие на Запад / В. С. Колоколова. – СПб. : Наука, 2015. – 1082 с.

E. B. Милетова
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

АДРЕСАЦИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ МАНИФЕСТАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ПРОПОВЕДИ

Статья посвящена проблеме изучения наиболее типичных способов актуализации адресации в пределах англоязычной христианской проповеди. На материале 300 религиозных проповедей XIX-XXI вв., представленных в сети Интернет, выделяются рекуррентные средства адресации, среди них: а) местоимение “you”; б) местоименная пара “I – you”; в) местоимение “we”; г) церковное обращение (Brothers and Sisters); д) вопросительные конструкции.

Религиозная коммуникация регулярно выступает объектом научных исследований в сфере лингвистики, поскольку сегодня ученые все чаще задаются вопросом о том, какие языковые механизмы лежат в основе взаимодействия адресанта и адресата, обеспечивают успех их общения и достижение конечных целей – формирование религиозного мировоззрения и приобщение к вере [1; 2; 3; 4]. В этой связи проповедь как исключительно авторское сообщение, создаваемое проповедником (священнослужителем) и обусловленное его харизмой, ораторским мастерством и креативностью [5; 6] обладает богатым арсеналом средств и приемов, предоставляя множество возможностей для изучения и анализа.

Одним из аспектов, находящихся в фокусе внимания исследователей, является адресация, которая в контексте религиозной проповеди создает чувство общности и вовлеченности. Религиозные проповеди часто имеют целью не только информировать, но и вдохновлять слушателей, поэтому эффективная адресация способствует установлению эмоциональной связи между проповедником и аудиторией, что, в свою очередь, может усилить воздействие сообщения [7; 8; 9; 10].

Следует отметить, что религиозная проповедь характеризуется наличием двух векторов адресации, в соответствии с которыми, явным адресатом выступают прихожане (верующие) и «нададресатом» является Бог – высшая ценность христианства [1; 2; 3; 7].

В рамках данной статьи мы остановимся подробнее на способах адресации, применяемых проповедником (священнослужителем / представителем церкви) при обращении к массовому адресату (пастве / верующим), и определим специфику каждого приема на лингвопрагматическом уровне.

Как показал эмпирический анализ языкового материала, включающего 300 религиозных проповедей, относящихся к XIX–XXI вв. и представленных в сети Интернет, адресация имеет различные формы манифестации, рассмотрим наиболее распространенные из них.

1. Местоимение второго лица “you”.

God wants to use you. And your life can be an instrument in God's hands. And let me say, there is nothing more rewarding, nothing more fulfilling, nothing more exciting in all of life, than to know that God has used you to accomplish His eternal purpose [11].

Приведенный пример является иллюстрацией употребления местоимения *you*, с помощью которого автор проповеди сообщает прихожанам информацию о том, Бог их использует в своих благих целях, и всякий мирянин становится инструментом в руках Всевышнего. Очевидно, что здесь интенция говорящего сводится к оказанию речевого воздействия на массового адресата, а именно – формированию должного понимания роли и места Бога в жизни каждого верующего. Обращение *you* направлено на установление связи как с коллективным реципиентом, так и с отдельно взятым индивидом.

2. Местоименная пара “I – you”.

I am telling you seriously. I find so many believers and elders are living in a tremendous deception. You say, how do you know? I have been a believer for 50 years and I have got little bit of discernment.

I can look at a person's face and his eyes and I get a pretty good indication of their spiritual condition even without talking to them. If I talk to them for 5 minutes, I can know definitely their spiritual condition. I need that discernment because God has given me some responsibility.

I need it. Otherwise, I will make a mess of God's work. That is why I say, the other person you can ask is, go to some really godly brother and ask him to tell you the truth.

That will be the most accurate scan. I say this for your own salvation. The best is to go to Jesus himself [11].

Данный пример ярко демонстрирует статусные роли проповедника и прихожанина, где первый – лицо авторитетное, наделенное особыми полномочиями, выполняющее уникальную миссию на Земле, а второй – имеющий зависимый статус, выполняющий как волю Всевышнего, так и его посредника (священнослужителя). Использование местоименной пары “I – you” базируется на контрасте проповедник – прихожанин, что, полагаем, носит явный прагматический характер (я как представитель церкви знаю и умею больше и пр.), что, безусловно, имеет эффект и обеспечивает достижение целей коммуникации – воздействие на массового адресата и распространение идей религиозного учения.

3. Местоимение первого лица “we”.

If we say that we have fellowship with Him and walk in darkness, we lie and do not the truth. But if we walk in the light, as He is in the light, we have fellowship one with another; and the blood of Jesus Christ, His Son, cleanseth us from all sin. If we say that we have no sin, we deceive ourselves, and the truth is not in us. If we confess our sins, He is faithful and just to forgive us our sins and to cleanse us from all unrighteousness [11].

В приведенном примере отмечаем частотность употребления местоимения *we*, с помощью которого проповедник транслирует идею о том, что, если мы говорим, что связаны с Богом, а ходим во тьме, то мы лжем, если ходим во свете, подобно Ему, то имеем общение друг с другом, и Кровь Иисуса Христа очищает нас от всякого греха, если говорим, что не имеем греха – обманываем самих себя, и истины нет в нас и т. д. Очевидно, что данный способ адресации подразумевает некую совместную деятельность, направленную на всеобщее благо, т. е. местоимение *we* здесь выступает индикатором солидарности и сплочения проповедника и паствы.

4. Церковное обращение (Brothers and Sisters).

Well, brothers and sisters, it's a great joy for me to be here with you and to share God's word with you [11].

Привычное обращение *Братья и Сестры / Brothers and Sisters*, на регулярной основе используемое в религиозной коммуникации, является некой традицией, ритуалом и служит для установления контакта, сближения священнослужителя с его паствой, что в контексте религии весьма значимо и критично.

5. Вопросительные конструкции.

What is your ambition in life? On what basis did you make the decisions that you made in life? After you're born again, forget the earlier.

After you're born again, on what basis? There are many decisions you made in life after you were born again. Whom to marry, what to do, where to live. What was the motive behind those decisions? Was it I want to please God? [11].

Не менее важным способом адресации выступают вопросительные конструкции, рекуррентно используемые проповедником с целью привлечения внимания аудитории, поддержания интереса к предмету (теме) обсуждения. Так, в примере, представленном выше, проповедник призывает паству задуматься над тем, что является мотивом принятия тех или иных решений, какого место и роль Бога при этом, стремится ли человек ему

угодить, следуя Его Слову и т. д. Примечательно, что, как правило, вопросы проповедника не так просты, не имеют однозначного и точного ответа, а, наоборот, заставляют верующих всерьез поразмыслить над предлагаемой проблемой.

Подводя некоторые итоги, отметим, что адресация в англоязычной религиозной проповеди играет ключевую роль в создании особой связи и доверительных отношений между проповедником и целевой аудиторией. Различные способы актуализации адресации позволяют достичь глубокого понимания идей и ценностей христианского учения, приобщить мирян к вере и любви к Богу, что является первостепенным в контексте религии.

Список использованной литературы

1. Бобырева, Е. В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики / Е. В. Бобырева. – Волгоград : Перемена, 2007. – 385 с.
2. Мечковская, Н. Б. Язык и религия / Н. Б. Мечковская. – М. : Фаир, 1998. – 352 с.
3. Литвишко, О. М. Религиозный дискурс как аксиологически маркированное пространство (на материале русского и английского языков) / О. М. Литвишко, Е. В. Милетова // Вестник Пермск. нац. исслед. политех. ун-та. Проблемы языкоznания и педагогики. – 2019. – № 2. – С. 65–72.
4. Caputo, J. D. On Religion (Thinking in Action) / J. D. Caputo. –London and New York : Routledge, 2001. – 147 p.
5. Плисов, Е. В. Современная православная проповедь в категориально-текстовом освещении / Е. В. Плисов // Вестник Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н. А. Добролюбова. – 2016. – № 34. – С. 157–163.
6. Killinger, J. Fundamentals of Preaching / J. Killinger. – Minneapolis : Fortress Press, 1996. – 224 p.
7. Постовалова, В. И. Адресация в православно-христианском дискурсе: проповедь, исповедь, молитва / В. И. Постовалова // Логический анализ языка. Адресация дискурса : сб. ст. / Ин-т языкоzn. РАН ; редкол.: Н. Д. Арутюнова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Индрик, 2012. – С. 177–191.
8. Аникушина, М. В. К вопросу о языковых средствах метагендерной адресации современной христианской англоязычной проповеди / М. В. Аникушина // Вестник Тамбов. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 4 (60). – С. 210–214.
9. Милетова, Е. В. Особенности употребления прямых обращений в тексте проповеди (на материале английского языка) / Е. В. Милетова // Наука. Образование. Профессия. Science. Education. Profession: материалы III Всерос. науч.-метод. конф., Уфа, 12 мар. 2024 г. / Башкирс. гос. агр. ун-т ; редкол.: И. В. Эделева (отв. ред.) [и др.]. – С. 38–42.
10. Бурцев, В. А. Особенности употребления адресованных высказываний в русской православной проповеди / В. А. Бурцев // Научный диалог. – 2020. – № 10. – С. 9–25.
11. Sermonindex. – URL : <https://www.sermonindex.net/> (date of access: 05.09.2025).

УДК 811.111'373.45

A. С. Панасенко, Д. В. Трофимович
(Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь, Минск)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СФЕР-ИСТОЧНИКОВ ТАБУИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЛИГИИ, РАСЫ И ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ)

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа таких сфер-источников табуированной лексики в современном английском языке, как религия,

раса и этническая принадлежность. В результате автор демонстрирует, что табуированная лексика активно используется в повседневной жизни и является показателем социальных предрассудков.

Табу – система религиозно-социальных запретов, полностью или частично исключавших контакты с тем или иным лицом или предметом. Табу распространялось в первую очередь на священные предметы, жрецов, вождей, их имена, имущество и на все, с чем соприкасались люди; на определенные виды пищи, действия в период праздников, войны и т. п., на людей и предметы, считавшиеся нечистыми, а также на имевших с ними контакты; и др. Временное или вечное табу мог накладывать коллектив или человек (в т. ч. объявляя о своем праве собственности) в зависимости от силы своей маны. Нарушение табу строго каралось [1].

Во многих языках есть слова, которые считаются опасными, священными, магическими или шокирующими и которые используются только в определенных ситуациях или определенными людьми. Например, в некоторых африканских племенах нельзя произносить имена умерших вождей, а во многих культурах слова, связанные с религиозными убеждениями, используются только по религиозным поводам или священниками. Слова такого рода можно назвать «запретными словами» [2, с. 564–565]. В языкоznании табу рассматривается как запрет на употребление тех или иных слов либо выражений. Табу в настоящее время вызвано стремлением избегать упоминания смерти, тяжелого заболевания, названий некоторых физиологических отравлений организма и связанных с ними частей тела и предметов и др. Табуированное слово или выражение заменяются другим словом или выражением (эвфемизмом) или же вовсе преобразовывается [1]. Табу на слово – это вид табу, который подразумевает ограничение использования слов или других частей языка из-за социальных ограничений. Это может быть связано с табу на определенные части самого языка (например, определенные слова или звуки) или из-за необходимости избегать табуированной темы. Это распространенный источник неологизмов и лексической замены [3].

Материал исследования представлен корпусом табуированных наименований в количестве 30 лексем: 9 лексем из сферы-источника «Религия», сфера-источник табуированной лексики «Раса и этническая принадлежность» представлена 21 лексемой. Источником материала для исследования послужил справочник М. Свона “Practical English usage” [2]. В качестве дополнительных источников материала исследования использовались электронный словарь Oxford Learner’s Dictionaries [4] и электронный словарь Cambridge Dictionary [5].

Ниже представлены «религиозные» слова, которые имеют и табуированное значение:

– *damn* “a swear word that people use to show that they are annoyed, disappointed, etc.” ‘бранное слово, которое используется людьми, чтобы показать, что они раздражены, разочарованы и т. д’;

– *blast* “an expression of anger” ‘выражение гнева’;

– *hell* “a swear word that some people use when they are annoyed or surprised or to emphasize something. Its use is offensive to some people” ‘бранное слово, которое используется людьми, когда они раздражены, удивлены или подчеркивают что-либо. Его использование является оскорбительным для некоторых людей’;

– *God* “(some people find this use of God offensive) used to emphasize what you are saying when you are surprised, shocked or annoyed” ‘(некоторые люди считают такое использование «Бог» оскорбительным) используется, чтобы подчеркнуть то, что вы говорите, когда вы удивлены, шокированы или раздражены’;

– *Jesus Christ* “an expression of surprise, shock, or anger. Some people might consider this use offensive” ‘выражение удивления, шока или гнева. Некоторые люди могут посчитать это использование оскорбительным’;

– *Fenian* “(esp. in Northern Ireland) an offensive word for a Catholic” ‘(особенно в Северной Ирландии) оскорбительное слово для католика’;

– *prod* “(especially in Ireland) an offensive word for a Protestant” ‘(особенно в Ирландии) оскорбительное слово для протестанта’;

– *yid* “a very offensive word for a Jewish person” ‘очень оскорбительное слово для еврея’;

– *papist* “an offensive word for a Roman Catholic, used by some Protestants” ‘оскорбительное слово для католика, используемое некоторыми протестантами’.

Далее представлены «расовые» и «этнические» слова, которые имеют и табуированное значение:

– *Jock* “a man who comes from Scotland, this word is considered offensive by some people” ‘человек родом из Шотландии, некоторые люди считают это слово оскорбительным’;

– *coloured* “a person who has black or brown skin, this word is now considered offensive by most people” ‘человек с черной или смуглой кожей, сейчас это слово большинству людей кажется оскорбительным’;

– *Kraut* “an insulting word for a person from Germany” ‘оскорбительное слово для человека из Германии’;

– *dago* “an insulting word for a person from Spain, Portugal, Italy, or South America” ‘оскорбительное слово для человека из Испании, Португалии, Италии или Южной Америки’;

– *spade* “an offensive word for a black person” ‘оскорбительное слово для чернокожего человека’;

– *Negro* “a member of a race of people with dark skin who originally came from Africa” ‘представитель расы людей с темной кожей, которые родом из Африки’;

– *honky* “a word used by some black people to refer to a white person” ‘слово, используемое некоторыми чернокожими для обозначения белого человека’;

– *coon* “a very offensive word for a black person” ‘очень оскорбительное слово для чернокожего человека’;

– *nigger* “an extremely offensive word for a black person” ‘чрезвычайно оскорбительное слово для чернокожего человека’;

– *sambo* “a black man. The children's book *The Story of Little Black Sambo* (1899) by the English author Helen Bannerman was originally very popular both in Britain and the US but is now regarded as offensive to black people. The US group of Sambo's Restaurants was named after the main character in the book and was criticized for this by African Americans and the Equal Employment Opportunity Commission” ‘черный человек. Детская книга «История маленького черного самбо (1899) английского автора Хелен Баннерман изначально была очень популярна как в Великобритании, так и в США, но теперь считается оскорбительной для чернокожих людей. Американская группа ресторанов самбо была названа в честь главного героя книги и подверглась критике за это со стороны афроамериканцев и Комиссии по соблюдению равноправия при трудоустройстве’;

– *hun* “an offensive word for a German person, used especially during the First and Second World Wars” ‘оскорбительное слово для немца человека, особенно употреблявшееся во время Первой и Второй мировых войн’;

– *pikey* “an offensive name for a Gypsy” ‘оскорбительное название для цыганки’;

– *Taffy* “a person from Wales” ‘человек из Уэльса’;

– *gook* “an offensive word for a person from south-east Asia” ‘оскорбительное слово для человека из юго-восточной Азии’;

– *jap* “an offensive word for a Japanese person” ‘оскорбительное слово для японца’;

– *Polack* “an offensive word for a person from Poland, or a person of Polish origin” ‘оскорбительное слово для человека из Польши или человека польского происхождения’;

– *spic* “a very offensive word for a person from a country where Spanish is spoken, for example a Mexican or Puerto Rican” ‘очень оскорбительное слово для человека из страны, где говорят на испанском, например, мексиканца или пуэрториканца’;

– *wop* “a very offensive word for a person from southern Europe, especially an Italian” ‘очень оскорбительное слово для человека из Южной Европы, особенно итальянца’;

– *darkie* “a very offensive word for a black person” ‘очень оскорбительное слово для черного человека’;

– *Paki* “a very offensive word for a person from Pakistan, especially one living in the UK. The word is sometimes also used for people from India or Bangladesh” ‘очень оскорбительное слово для человека из Пакистана, особенно живущего в Великобритании. Это слово иногда также используется для людей из Индии или Бангладеш’;

– *wog* “a very offensive word for a person who does not have white skin” ‘очень оскорбительное слово для человека, у которого нет белой кожи’.

Анализ отобранного корпуса табуизмов позволил сделать вывод о том, что англоязычный социум активно использует табуированную лексику из различных сфер своей жизни, например, религия, раса или этническая принадлежность. Таким образом, мы можем сделать вывод о ценностных ориентирах англоязычного социума.

Используя методы сплошной выборки, анализа словарных дефиниций и количественных подсчетов, было выделено 30 лексем, подверженных табу в сферах религии, расы и этнической принадлежности.

Среди табуизмов, связанных с религией, выделяются наиболее частотные слова, такие как “damn” и “hell”, которые демонстрируют негативные эмоциональные реакции и их потенциальную оскорбительность. В категории расовой и этнической принадлежности представлены такие частотные термины, как “nigger” и “spic”, которые являются крайне оскорбительными и отражают глубокие расовые предрассудки.

Список использованной литературы

1. Табу // Большая российская энциклопедия. – URL: https://old.bigenc.ru/religious_studies/text/4178101 (дата обращения: 10.08.2025).
2. Swan, M. Practical English Usage / M. Swan. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2005. – 690 p.
3. Lockwood, W. B. Word Taboo in the Language of the Faroese Fishermen / W. B. Lockwood // Transactions of the Philological Society. – 1955. – № 54. – P. 1–24.
4. Oxford Learner’s Dictionaries. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (date of access: 09.08.2025).
5. Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org> (date of access: 09.08.2025).

УДК 811.112.2'373

Ю. И. Петракова

(Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск)

ЯДЕРНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СУБСТРАТ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Статья посвящена исследованию распределения словообразовательной активности среди имен существительных современного немецкого языка. На материале наименований животных, растений, частей тела, орудий труда, жидкостей, металлов,

психических свойств и интеллектуальной деятельности установлено неравномерное выполнение производящей нагрузки конституентами лексических классов. Определено, что подобная системная асимметрия также поддерживается в процессах словообразовательной неологизации.

Фундаментальная для лингвистики проблема соотношения потенциального и актуального, традиционно анализируемая в рамках дихотомии «язык – речь», имеет особую теоретическую ценность для дериватологии. Как отмечает Е. А. Земская, исследование словообразовательных процессов позволяет увидеть «расхождения между потенциями системы словообразования и их реализацией в языковой норме и узусе» [1, с. 213]. Эти расхождения проявляются, во-первых, в неполном использовании словообразовательных возможностей системы и, во-вторых, в вариативности лексического воплощения деривационных моделей. Важным вкладом в разработку данной проблемы стало положение И. С. Улуханова о том, что словообразовательная система представляет собой «организованную совокупность реализованных и потенциальных единиц» [2, с. 7]. Несколько иной взгляд на категорию потенции предполагает обращение к лексикону как инвентарю языковых форм для создания новых номинативных единиц и связан, таким образом, с анализом производящих возможностей лексических единиц.

Именно второй путь определяет программу нашего исследования, направленного на выявление закономерностей распределения словообразовательной активности в системе имен существительных немецкого языка. Подобно тому как состав способов словообразования и словообразовательных формантов характеризуется неполнотой реализации [2, с. 203–206], среди рассматриваемых лексических единиц также была выявлена асимметрия производящей нагрузки. Распределение подобного рода связано, во-первых, с существованием словообразовательно активных и словообразовательно пассивных лексических единиц и, во-вторых, с неравномерной реализацией производящих возможностей словообразовательно активных единиц. На материале наименований животных, растений, частей тела, орудий труда, жидкостей, металлов, психических свойств и интеллектуальной деятельности было установлено, что около трети всего массива производных единиц восходит к ограниченному набору исходных форм, в то время как оставшиеся производные рассредоточены по множеству производящих баз. Так, из 173 наименований животных в словообразовании наиболее активно задействованы единицы *Bär* ‘медведь’, *Fisch* ‘рыба’, *Hund* ‘собака’, *Katze* ‘кошка’, *Pferd* ‘лошадь’, *Vogel* ‘птица’, которые участвуют в порождении около 850 производных, что составляет более 30 % от общего количества словообразовательных дериваторов наименований животных в немецком языке. Аналогичное распределение наблюдается и в других лексико-семантических группах (ЛСГ): наибольшую производящую нагрузку выполняют от 3 до 11 единиц, или до 5,6% от общего количества конституентов ЛСГ. К таким словообразовательно активным единицам относятся, например, наименования **растений** *Baum* ‘дерево’, *Blume* ‘цветок’, *Gras* ‘трава’, *Kartoffel* ‘картофель’, *Kraut* ‘травянистое растение’; **частей тела** *Auge* ‘глаз’, *Bein* ‘нога’, *Hand* ‘кисть руки’, *Herz* ‘сердце’, *Nase* ‘нос’ и др.; **орудий труда** *Hammer* ‘молоток’, *Messer* ‘нож’, *Säge* ‘пила’, *Schere* ‘ножницы’, *Schraube* ‘винт’, *Werkzeug* ‘инструмент’; **жидкостей** *Blut* ‘кровь’, *Bier* ‘пиво’, *Milch* ‘молоко’, *Wein* ‘вино’, *Wasser* ‘вода’; **металлов** *Eisen* ‘железо’, *Gold* ‘золото’, *Silber* ‘серебро’; **психических свойств** *Gefühl* ‘чувство’, *Geist* ‘дух, разум’, *Seele* ‘душа’; **интеллектуальной деятельности** *Bewusstsein* ‘сознание’, *Gedanke* ‘мысль’, *Idee* ‘идея’. Имена наиболее значимые для человека концепты, данные единицы формируют ядерные производящие зоны в соответствующих ЛСГ и входят, по-видимому, в основной словарный фонд немецкого языка.

Вместе с тем возникает вопрос о степени стабильности производящего ядра. Не исключено, что его компоненты достигли пика словообразовательной активности в более ранние периоды языкового развития и в перспективе могут уступить место более активным в деривационном отношении лексемам. Наиболее полная верификация данной гипотезы предполагает установление временных параметров всех дериватов, образованных от ядерных единиц лексических классов. Однако значительный объем исследуемого материала (около 6 тысяч производных) в сочетании с объективными сложностями лексикографической датировки и введения точных границ между разными периодами развития языка делают необходимым поиск альтернативной методики исследования. Такой путь нам видится в определении востребованности конституентов производящего ядра при образовании неологизмов, выступающих индикатором актуальной словообразовательной активности.

Анализ данных, представленных в авторитетных словарях неологизмов немецкого языка [3; 4; 5], позволяет сформулировать два ключевых вывода.

1. Более половины конституентов производящего ядра участвуют в образовании неологизмов, что свидетельствует о высоком потенциале репрезентируемого ими когнитивного пространства. Именно знание «типовых для окружающей носителей языка среды, доступных для восприятия, известных и pragmatically важных объектов и явлений» [6, с. 84] позволяет говорящему обращаться к ядерным производящим единицам в поиске средств репрезентации новых элементов опыта: *Bär* ‘медведь’ > *Bärenexperte* ‘зоолог, специализирующийся на изучении поведения медведей’, *Bärenfänger* ‘ловец медведей’, *Bärenhund* ‘собака, обученная поиску и ловле медведей’, *Problembär* ‘«проблемный» медведь’ (номинация появилась в прессе в связи с поведением бурого медведя в Баварии, который нанес серьезный урон некоторым скотоводческим фермам); *Bier* ‘пиво’ > *Bierbike* ‘пивной велосипед – транспортное средство, оборудованное раздаточной колонкой для пива’, *Biermischgetränk* ‘пивной коктейль’, *Gehbier* ‘пиво, которое пьют на ходу’; *Blut* ‘кровь’ > *Blutdiamant* ‘алмаз, нелегально добытый в Африке и переправленный контрабандным путем в Европу или США; выручка от продажи этого алмаза идет на финансирование вооруженных конфликтов в Африке’; *Gold* ‘золото’ > *Betongold* ‘недвижимость как выгодная инвестиция’, *Garagengold* ‘редкие автомобили как выгодная инвестиция’, *Hüftgold* ‘(шутл.) лишний вес на бедрах’; *Hund* ‘собака’ > *Hundebadetag* ‘день, в который собакам разрешено купаться в бассейнах и водоемах’, *Hundegesetz* ‘закон, регулирующий содержание собак дома’, *Warnhund* ‘собака, обученная поднимать тревогу в случае обострения болезни у пациента’; *Katze* ‘кошка’ > *Katzencafé* ‘кафе, в которых можно гладить кошек’, *Pferd* ‘лошадь’ > *Therapiepferd* ‘лошадь, используемая в иппотерапии’ и др.

Тот факт, что конституенты производящего ядра участвуют в неологизации, еще более пополняет широкий массив своих производных, является, по-видимому, одним из частных проявлений эмпирической закономерности, называемой в статистических исследованиях «кумулятивным преимуществом» (cumulative advantage) или «эффектом Матфея». Согласно данной закономерности, те узлы сети, которые уже имеют некоторое преимущество по сравнению с другими, чаще участвуют в последующем накоплении данных [7]. Представляется, что лексические единицы, на базе которых уже образовано множество производных, по сравнению с иными представителями лексического класса, в большей степени «укоренены» (embedded) в языковом сознании говорящего, что облегчает доступ к ним как потенциальным средствам репрезентации новых когнитивных структур [8, р. 252].

Наряду с единицами, участвующими в образовании новых наименований, следует отметить и те конституенты производящего ядра, которые не востребованы в словообразовательной неологизации: к ним относятся почти все наименования орудий труда, а также наименования некоторых частей тела, растений, психических свойств и интеллектуальной

деятельности. С одной стороны, причины такой пассивности могут лежать в социокультурной плоскости: некоторые конституенты производящего ядра обозначают объекты, постепенно утрачивающие значимость для носителей языка, что приводит к появлению в процессах неологизации иных производящих баз (например, восходящих к заимствованиям или имевших ранее меньшую словообразовательную активность). С другой стороны, необходимо учитывать и трудности лексикографической фиксации всех возможных производных: использование некоторых единиц может быть ограничено специфической профессиональной сферой, другие наименования существуют в языке лишь короткое время и исчезают, не успев появиться в словаре («слова-метеоры», «слова-однодневки»).

Кроме того, вопрос эволюции производящего ядра связан с проблемой диахронии и синхронии в словообразовании. Эта проблема была успешно разрешена лингвистами: пока пары «производящее – производное» воспринимаются носителями языка «как живые конструкции» [9, с. 41], а члены этих пар являются одновременно существующими единицами, сохраняется синхронная перспектива исследования [10, с. 36]. В контексте нашей работы это означает, что даже если исходные единицы стали конституентами производящего ядра в результате накопления дериватов на предыдущих этапах развития языка, их ведущая роль как производящих баз остается актуальной до тех пор, пока поддерживается связь с порождаемыми наименованиями. Сказанное позволяет заключить, что производящее ядро представляет собой совокупность таких лексических единиц, которые на современном этапе развития языка наиболее часто востребованы в словообразовательных процессах и потому занимают центральное положение в реестре возможных форм лексической объективации новых структур знания.

Список использованной литературы

1. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд. , испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 328 с.
2. Улуханов, И. С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация / И. С. Улуханов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 232 с.
3. Quasthoff, U. Deutsches Neologismenwörterbuch / U. Quasthoff (Hg.). – Berlin : W. de Gruyter, 2007. – 690 S.
4. Steffens, D. Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch = Немецко-русский словарь неологизмов / D. Steffens, O. A. Nikitina. – Mannheim : Institut für deutsche Sprache, 2016. – 2 Bd.
5. Neologismenwörterbuch : Stichwortliste der Zehnerjahre / Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. – URL: https://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo_10 (date of access: 15.06.2025).
6. Харitonчик, З. А. Роль инноваций в организации лексической системы языка / З. А. Харitonчик // В поисках сущности имен. Избранное: сб. науч. ст. – Минск : МГЛУ, 2015. – С. 82–88.
7. Perc, M. The Matthew effect in empirical data / M. Perc // Journal of the Royal Society Interface. – 2014. – Vol. 11. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24990288> (date of access: 15.06.2025).
8. Baayen, R. H. Morphological productivity / R. H. Baayen // Quantitative Linguistics / Ed. by R. Köhler [et al.]. – Berlin : De Gruyter, 2005. – P. 243–255.
9. Арутюнова, Н. Д. Очерки по словообразованию в современном испанском языке / Н. Д. Арутюнова. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1961. – 151 с.
10. Кубрякова, Е. С. Теория номинации и словообразование / Е. С. Кубрякова. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 88 с.

A. B. Раздуев
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

АУДИОДЕСКРИПЦИЯ, ГЕНЕРИРУЕМАЯ ПРИ ПОМОЗИ ИИ, VS АУДИОДЕСКРИПЦИЯ, СОЗДАВАЕМАЯ ЧЕЛОВЕКОМ

В рамках статьи проводится сравнительный анализ двух типов аудиодескрипции для частично и полностью незрячих лиц по таким критериям, как точность, контекстуальная релевантность, лингвокультурная адекватность, хронометрическая совместимость и эмоционально-стилистическая выразительность. На основе анализа 30 фрагментов аудиовизуальных произведений (15 – с ИИ-генерируемой аудиодескрипцией, 15 – с аудиодескрипцией, созданной профессиональными дескрипторами) и данных опроса 40 слабовидящих и полностью незрячих респондентов установлено, что, несмотря на высокую скорость и масштабируемость ИИ-решений, «ручная» аудиодескрипция пока пре-восходит автоматическую по всем ключевым параметрам качества, особенно в контексте интерпретации нарратива и культурной компетентности. Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что ИИ в текущем состоянии пока не способен полностью заменить человека в процессе создания качественной АД, однако, может эффективно использоваться в гибридных моделях с постредактированием.

Аудиодескрипция (АД, англ. *audio description, AD*) определяется как «дополнительный повествовательный трек, вставляемый в естественные паузы аудиодорожки, который описывает важные визуальные детали, недоступные слушателю с нарушениями зрения» [1, с. 12]. АД представляет собой специализированный тип медиаперевода, направленный на вербализацию, озвучивание визуальной информации для лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению (слабовидящих и полностью незрячих). В условиях интенсивного и повсеместного внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в сферу медиадоступности возникает необходимость системного сравнения автоматически генерируемой и создаваемой человеком АД. Как форма специализированного перевода, АД регулируется различными международными стандартами, включая *EN 301 549* [2] и рекомендации Европейского союза слепых (ЕСС, англ. *European Blind Union, EBU*) [3], которые предъявляют строгие требования к содержанию, структуре и качеству верbalных описаний статичных и динамичных объектов.

С развитием технологий глубокого обучения (*deep learning, DL*), компьютерного зрения (*computer vision, CV*) и мультимодального анализа (*vision-language models, VLM*) [4] появились ИИ-системы, способные автоматически генерировать аудиодескрипцию. Однако несмотря на техническую осуществимость, остается открытым вопрос о функциональной эквивалентности автоматической и «ручной» АД с точки зрения потребностей конечного пользователя, имеющего различные проблемы со зрением.

Целью данного исследования является сопоставительный анализ аудиодескрипции, создаваемой профессиональными дескрипторами, и аудиодескрипции, генерируемой ИИ, с акцентом на критерии, определяющие ее эффективность как инструмента инклюзивной коммуникации.

Согласно существующим (относительно разрозненным) методологическим рекомендациям, качественная АД должна соответствовать следующим критериям качества:

- точность, заключающаяся в объективном словесном отражении визуальной информации без искажений и повторов;
- контекстуальная релевантность, подразумевающая описание только тех элементов, которые значимы для понимания сюжета;

- лингвокультурная адекватность, ставящая целью корректную интерпретацию культурно маркированных символов, жестов, предметов, одежды, архитектуры;
- хронометрическая совместимость – укладывание текста в паузы без наложения на диалоги персонажей;
- эмоционально-стилистическая выразительность, заключающаяся в передаче тональности сцены через определенную лексику и синтаксис.

Данные критерии легли в основу аналитической шкалы, использованной в рамках исследования.

Исследование включало в себя два этапа.

Первый этап предполагал качественный анализ 30 фрагментов (по 30-60 секунд) из художественных фильмов и документальных сериалов (среди исследуемых жанров: драма, триллер, историческая реконструкция). Для каждого фрагмента были подготовлены две версии АД: 1) *версия A*, созданная сертифицированными дескрипторами (опыт работы ≥ 3 лет, имеющие соответствующую профессиональную подготовку); 2) *версия B*, сгенерированная с использованием мультимодальной ИИ-системы на базе *Vision Transformer (ViT)* и *T5* (аналог современных решений, таких как *Lookout* от компании Google или *AV-HuBERT* компании Meta (признана в России экстремистской организацией и запрещена)).

Второй этап предполагал опрос пользователей – 40 полностью незрячих или слабовидящих респондентов (возраст 18-65 лет, средний стаж использования АД – 5 лет), которые оценивали обе версии АД по пятибалльной шкале по критериям, указанным выше. Критерии для респондентов и фрагменты АД были рандомизированы (представлены в разном порядке), чтобы избежать эффекта последовательности.

Результаты анализа по критериям качества представлены в соответствующей таблице (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительная характеристика профессиональной «ручной» и автоматической, ИИ-генерируемой аудиодескрипции

Параметр (критерий качества АД)	Точность	Контекстуальная релевантность	Лингвокультурная адекватность	Хронометрическая совместимость	Эмоционально-стилистическая выразительность
Полученное значение «ручной» АД (1)	4,6	4,5	4,7	4,4	4,8
Полученное значение автоматической, ИИ-генерируемой АД (2)	4,1	3,2	2,8	3,9	2,6
Разница в оценке (1) – (2)	0,5	1,3	1,9	0,5	2,2

Как видно из таблицы 1, ИИ-системы продемонстрировали высокую точность в распознавании объектов и базовых действий (например, «мужчина», «открывает дверь», «входит», «садится» и др.), однако в 68 % случаев пропускали эмоционально значимые

детали (дрожь в руках, избегание взгляда, символические предметы и др.). В 74 % культурно насыщенных сцен (национальные костюмы, религиозные символы, архитектурные особенности и т. д.) ИИ давал нейтральное или в некоторой степени искаженное описание (например, «мужчина в головном уборе» вместо «мужчина в тюрбане (*дастаре, паге*) – символе сикхской веры»). «Ручная» АД, напротив, в 91 % случаев включала интерпретативный компонент, соответствующий нарративному контексту.

Говоря о восприятии пользователями разных типов АД, около 89 % респондентов предпочли «ручную» АД, отметив, что она «лучше помогает понять, что происходит на экране», «передает настроение» и «не отвлекает». Только около 12 % сочли ИИ-генерируемые описания статичных и динамичных объектов «достаточными для общего понимания», но 76 % указали, что подобные описания «механичны», «искусственны» и «не передают чувства персонажей».

Полученные данные свидетельствуют о том, что современные ИИ-системы, несмотря на определенные успехи в области *computer vision* и *NLP*, не обладают семантическим и прагматическим пониманием аудиовизуального нарратива. Они функционируют на уровне распознавания объектов (и делают это в некоторых отдельных случаях лучше человека), но пока не способны к интерпретации намерений, эмоций и культурных кодов. Особенно критичным является пробел в лингвокультурной компетентности. Как отмечают Диаз Синтас и А. Римаэл [5], медиаперевод, включая АД, требует наличия не просто лингвистической, но и межкультурной компетенции, которой ИИ по определению лишен.

С другой стороны, ИИ может сыграть важную роль в расширении охвата медиаконтента и его доступности, особенно для контента с низким приоритетом (архивные материалы, пользовательский контент), когда даже базовая автоматически создаваемая ИИ АД лучше, чем ее полное отсутствие.

Наиболее перспективной представляется гибридная модель, при которой ИИ генерирует черновой вариант АД, а человек – профессиональный аудиодескриптор – выполняет постредактирование с учетом контекста, эмоциональной составляющей и культуры [6].

Результаты исследования подтверждают, что «ручная» АД, создаваемая человеком, в настоящее время превосходит ИИ-генерируемую по всем ключевым параметрам качества, особенно в аспектах, связанных с интерпретацией, культурной адекватностью и эмоциональной выразительностью. Искусственный интеллект в текущем состоянии не способен заменить профессионального дескриптора в задачах, требующих глубокого понимания нарратива и этической ответственности перед аудиторией – лицами, имеющими те или иные проблемы со зрением.

Тем не менее, ИИ может быть эффективно интегрирован в рабочие процессы как инструмент предварительной обработки статичного или динамичного изображения (картинки или видео), что позволит сократить время и стоимость производства АД без ущерба для качества при условии обязательного человеческого контроля.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку оценочных метрик для автоматической, ИИ-генерируемой АД и создание обучающих корпусов, включающих культурно и эмоционально маркованные описания статичных и динамичных объектов.

Список использованной литературы

1. Fryer, L. An Introduction to Audio Description: A Practical Guide / L. Fryer. – Abingdon-on-Thames : Routledge, 2016. – 212 p.
2. EN 301549:2021. Accessibility requirements for ICT products and services. – URL: https://accessible-eu-centre.ec.europa.eu/content-corner/digital-library/en-3015492021-accessibility-requirements-ict-products-and-services_en (date of access: 01.09.2025).
3. European Blind Union. (2020). Guidelines on Audio Description. – URL: <https://www.euroblind.org/> (date of access: 01.09.2025).

4. O'Mahony, N. Deep Learning vs. Traditional Computer Vision / N. O'Mahony, S. Campbell, A. Carvalho, S. Harapanahalli, G. V. Hernandez, L. Krpalkova, D. Riordan, J. Walsh // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2019. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-17795-9_10 (date of access: 01.09.2025).

5. Díaz Cintas, J. Audiovisual Translation: Subtitling / J. Díaz Cintas, A. Remael. – 2nd ed. – Abingdon, Oxford : Routledge, 2021. – 284 p.

6. Fryer, L. The independent audio describer is dead: Long live audio description! / L. Fryer // Journal of Audiovisual Translation. – 2018. – Vol. 1 (1). – P. 170–186.

УДК 811.111:81'373.613

B. X. Уриханян

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ И ТОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАГМАТИКИ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КАНАДСКИХ СМИ

В исследовании рассматривается прагматическое функционирование заимствований из французского языка в англоязычных СМИ Канады. На основе корпуса отрывков из семи изданий впервые проведен количественный анализ зависимости между прагматически мотивированным употреблением галлицизмов, тематикой публикаций и их тональностью. Результаты свидетельствуют о системном характере использования таких заимствований, наиболее полно проявляющемся в конфликтных темах и негативно окрашенных текстах.

Заимствование – это «обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов», а также «слова, словообразовательные аффиксы и конструкции, вошедшие в язык в результате заимствования» [1, с. 150–151].

Среди современных языков французский является крупнейшим языком-источником заимствований для английского языка. По свидетельству Ф. Дуркина лексика французского происхождения представляет 6,7 % всех позиций третьего издания Оксфордского словаря или 21,2 % общего числа заимствований [2]. Еще более справедливо это в случае канадского варианта английского языка, исторически развивавшегося в тесном контакте с французским языком [3; 4]. Так, в Словаре канадизмов на исторических принципах до 56 % всех прямых заимствований приходится на французский язык [4, с. 240–241].

В условиях интенсивных языковых контактов заимствования выполняют не только номинативную функцию, но и становятся значимым прагматическим ресурсом. Уникальная «вложенная» структура языковых меньшинств, франкофоны Квебека находятся в меньшинстве в масштабах всей страны и подвержены англоязычному влиянию при сохранении внутри франкоговорящего Квебека собственного англоязычного меньшинства, создает благоприятные условия для исследования прагматического потенциала заимствований из французского языка в англоязычном дискурсе. Особую актуальность подобный прагматический анализ приобретает в сфере массовой коммуникации, в которой заимствования не только участвуют в передаче информации, но и «отражают социально-прагматическую позицию автора и издателя», направленные на формирование представлений об окружающей действительности [5].

Несмотря на признанную роль галлицизмов в становлении канадского варианта английского языка, их функционирование как прагматически нагруженных единиц остается практически неизученным, особенно в количественном аспекте.

Цель настоящей работы – определить на основе количественных данных, в каких тематических областях и при какой тональности галлицизмы в англоязычных СМИ Канады наиболее часто выполняют прагматическую функцию.

Количественный анализ проведен на основе корпуса из 489 контекстуальных отрывков из семи канадских изданий (*Montreal Gazette*, *The Suburban*, *The Record*, *The Globe and Mail*, *CBC*, *Ottawa Citizen*, *National Post*), охватывающих все случаи употребления четырех заимствований (*Québécois*, *je ne sais quoi*, *pure laine*, *péquiste*) с января 2016 по ноябрь 2024 года. Отбор материалов был произведен путем сплошной выборки с исключением повторов.

Методология включала двухэтапный контент-анализ:

1. Первичная классификация. С использованием ИИ (GPT-4o) каждый отрывок был проанализирован по трем параметрам:

а) выполнение заимствованием прагматической функции;

б) тематическая принадлежность отрывка (по 14 категориям, в частности «Политика», «Культура», «Языковые отношения», «ТВ и кино», «Городская жизнь», «Квебекский национализм» и др.);

в) его тональность (негативная, нейтральная, позитивная).

2. Верификация. Полученные результаты были проверены и откорректированы пятью добровольцами, имеющими лингвистическое образование (МГУ, МГЛУ, Университет Бреста (Франция)). Таким образом, приводимые далее данные основаны на усредненных результатах для пяти участников исследования (2445 записей). Подобная методика позволила обеспечить надежность представленной статистической информации – для обобщенных данных степень согласия между участниками исследования (каппа Флейсса) составила 0,613.

При этом под «выполнением прагматической функции» и «прагматически мотивированным употреблением» понималось любое намеренное использование заимствования автором с целью оказания дополнительного воздействия на аудиторию, распознаваемое подготовленным читателем в контексте публикации.

Проведенное исследование показало, что прагматическое использование галлицизмов в канадских англоязычных СМИ носит системный характер. В целом по корпусу отрывков почти половина всех употреблений (1179 из 2445, или 48,2 %) была оценена как прагматически мотивированная. Однако этот показатель значительно варьируется в зависимости от тематики публикаций.

Как следует из представленных данных (таблица 1), в наибольшей степени прагматический потенциал заимствований из французского языка реализуется в конфликтных тематиках, связанных с социально-политическими разногласиями.

Таблица 1 – Тематическое распределение прагматически мотивированного использования галлицизмов в англоязычных СМИ Канады

Тема	Всего отрывков	Прагм. использ. (отрывки)	Прагм. использ. (%)	Δ к среднему значению
1	2	3	4	5
Политика	653	474	72,59	+24,4
Квебекский национализм	94	62	65,96	+17,7
Языковые отношения	217	138	63,59	+15,4
Религия	19	12	63,16	+14,9
Иммиграция и демография	88	53	60,23	+12,0

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Расизм	22	13	59,09	+10,9
Городская жизнь	105	52	49,52	+1,3
Семья	60	20	33,33	-14,9
ТВ и кино	138	45	32,61	-15,6
Культура	553	168	30,38	-17,8
Спорт	50	15	30,00	-18,2
Традиции	40	12	30,00	-18,2
Другое	354	104	29,38	-18,8
Музыка	52	11	21,15	-27,1

Так, в тематическом разделе «Политика» доля прагматически мотивированного употребления галлицизмов достигает 72,6 % (+24,4 п. п. по отношению к среднему значению). Для «Квебекского национализма» этот показатель составляет 66,0 % ($\Delta +17,7$ п. п.), а для «Языковых отношений» – 63,6 % ($\Delta +15,4$ п. п.). Обратная ситуация характерна для более «мягких» развлекательных тематик, в которых преобладает номинативная функция без ярко выраженной прагматической нагруженности: «ТВ и кино» – 32,6 %, «Культура» – 30,4 %, «Спорт» – 30,0 %, «Музыка» – 21,2 %.

Такая закономерность может быть интерпретирована как признак функционирования заимствованных единиц при освещении конфликтных тематик в качестве индексального ресурса (обозначения «своих» и «чужих», выражения авторской позиции, оценки или иронии). Так, например, в случае тематики «Языковые отношения» частотность выполнения заимствованиями прагматической функции может объясняться продолжающимся языковым конфликтом в Квебеке (и шире – между Квебеком и остальной Канадой) из-за мер по защите и продвижению французского языка [6, с. 58]. Напротив, невысокая доля прагматически мотивированного употребления в отрывках на такие темы, как «Музыка» или «Традиции», свидетельствует о весомой культурной роли галлицизмов в Канаде.

Анализ тональности подтверждает эту асимметрию: в негативно окрашенных отрывках доля прагматического использования достигает 72,2 % ($\Delta +24,0$ п. п.). Такая закономерность может быть связана с участием галлицизмов в самоидентификации через конструирование «другого» (т. н. *othering*) в негативном свете – особенно в таких тематиках как «Квебекский национализм» и «Политика» [7, с. 39]. В то же время в позитивных (46,9 %) и нейтральных (45,5 %) материалах она близка к средней или ниже.

Результаты проведенного количественного анализа позволяют сделать вывод о системном и предсказуемом характере прагматически мотивированного функционирования галлицизмов в англоязычных СМИ Канады. Прагматический потенциал заимствованных единиц наиболее полно реализуется под влиянием конкретных факторов – прежде всего, конфликтной тематики соответствующего материала (политика, национализм, взаимоотношения между языковыми сообществами) и негативной тональности. В нейтральных контекстах заимствования выступают как обычные лексические единицы. Однако в полемическом дискурсе они могут приобретать прагматическую нагруженность и участвовать в выражении авторской позиции, критики, дистанцирования или, напротив, демонстрации единения и солидарности. Изучение прагматики заимствований – это сравнительно новое направление лингвистических исследований [8, с. 71]. В нашем случае оно способствует более глубокому пониманию роли заимствованных из французского языка единиц в формировании уникального своеобразия английского языка Канады.

Список использованной литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Изд. стереотип. – М. : ЛЕНАНД, 2021. – 576 с.
2. Durkin, P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English / P. Durkin. – Oxford University Press, 2014. – 491 p.
3. Boberg, C. The English Language in Canada: Status, History and Comparative Analysis / C. Boberg. – Cambridge University Press, 2010. – 272 p.
4. Rouaud, J. Lexical and Phonological Integration of French Loanwords into Varieties of Canadian English since the Seventeenth Century : diss. ... for the degree of Dr. of Philosophy / Julie Rouaud. – Toulouse, 2019. – 323 l.
5. Толстикова, Л. В. Когнитивно-прагматический аспект иноязычных заимствований в газетном дискурсе (на примере английского и русского языков) / Л. В. Толстикова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2011. – №. 1. – С. 153–157.
6. Kircher, R. Quebec's Shift from Ethnic to Civic National Identity: Implications for Language Attitudes among Immigrants in Montreal / R. Kircher // Language and Identity: Discourse in the World ; ed.: D. Evans. – Bloomsbury, 2015. – P. 55–80.
7. Irvine, J. T. Language Ideology and Linguistic Differentiation / J. T. Irvine, S. Gal // Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities ; ed.: P. V. Kroskrity. – Santa Fe: School of American Research Press, 2000. – P. 35–84.
8. Andersen, G. The pragmatic turn in studies of linguistic borrowing / G. Andersen, C. Furiassi, B. Misic Ilic // Journal of Pragmatics. – 2017. – Vol. 113. – P. 71–76.

УДК 81'42

T. A. Цыбина
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ БИБЛЕЙСКИХ КИНОЭПИГРАФОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМАХ

В статье исследуется функционирование библейских киноэпиграфов в структуре англоязычных художественных фильмов, что актуально в контексте современного киноискусства и лингвистики. Цель исследования – выявить значение и различные функции библейских эпиграфов в кинотексте. Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к интертекстуальности и междисциплинарным подходам в анализе кинотекстов. Методологическая база включает классификацию функций эпиграфов, предложенную различными учеными, а также методы контент-анализа и интертекстуального анализа. Проведенный анализ показывает, что библейские киноэпиграфы выполняют в фильме несколько устойчивых ролей: задают интерпретационный и историко-культурный контекст, артикулируют авторскую позицию и служат композиционными опорами (пролог, лейт-цитата, тематический маркер). Тем самым расширяется смысловое поле картины и усиливается ее эмоциональный эффект.

Изучение библейских киноэпиграфов в англоязычном игровом кино позволяет описать, как интертекстуальные механизмы работают на уровне зрительского восприятия. Цитата из библейского текста, помещенная в пролог, меняет режим чтения фильма: ориентирует интерпретацию, задает тон и формирует ожидания. В работе анализируется взаимодействие эпиграфа с сюжетной и композиционной структурой и его влияние на

развитие персонажей. Библейская фразеология, восходящая к текстам Ветхого и Нового Заветов, активно используется в различных культурных контекстах, что придает фильмам особую экспрессивность и эмоционально-оценочные характеристики [1].

Интертекстуальные связи, формируемые библейскими эпиграфами, играют ключевую роль в создании культурных и нравственных ассоциаций [2, с. 5]. Это позволяет авторам кинопроизведений использовать библейские образы и сюжеты для усиления эмоционального воздействия на зрителя. Использование библейских эпиграфов обусловлено их способностью актуализировать культурные смыслы и ценности, выражая отношение к изображаемой ситуации через знакомые образы и аллюзии [3, с. 17]. Анализ функционирования библейских киноэпиграфов в художественных фильмах дает возможность выявить их характерные особенности и трансформации в кинотексте. Особое внимание уделяется лингвопрагматическим параметрам киноэпиграфа – адресованности, модальности, оценочным смыслам – и сети интертекстуальных связей, через которые библейская цитата активирует культурную память зрителя и порождает дополнительные ассоциации.

Включение библейского киноэпиграфа задает зрителю способ чтения фильма и выступает контекстуальной рамкой дальнейшей интерпретации. Библейские мотивы нередко задают временные рамки событий в фильме и создают параллели с библейскими сюжетами, что обогащает интерпретацию кинопроизведения. Взаимодействие слова и визуального образа через эпиграф создает многослойное восприятие и углубляет смысл фильма.

В данном исследовании используется классификация функций библейских эпиграфов в литературных произведениях, которая можно применить к анализу киноэпиграфов в англоязычных художественных фильмах. Благодаря этому была создана классификация функций библейских эпиграфов, адаптированная для кинематографического материала, что составляет уникальный аспект данной работы. Рассмотрим эти функции подробнее.

1. *Интертекстуальные связи и контекст.* Библейские киноэпиграфы создают многослойные связи с другими текстами и культурными контекстами, обогащая восприятие произведения. Например, в биографическом фильме “Nixon” (1995) в качестве киноэпиграфа приводится цитата из Евангелия от Матфея: “*For what is a man profited, if he shall gain the whole world, and lose his own soul?*” [4]. Этот киноэпиграф устанавливает параллель между библейскими рассуждениями о цене души и жизнью президента Никсона, подчеркивая важность духовных ценностей по сравнению с материальными благами. Отсылка к библейскому тексту помещает картину в религиозно-этическую рамку, задает тон интерпретации и повышает семантическую насыщенность киноповествования.

2. *Семантическое обогащение и поливариантность интерпретации.* Библейский киноэпиграф расширяет интерпретационное поле фильма: активирует устойчивые культурные коннотации, формирует конкурирующие смыслы и тем самым обеспечивает поливариантность чтения. Они расширяют семантическое поле фильма и позволяют множественные интерпретации происходящего. Так, в научно-фантастическом фильме “Gattaca” (1997) вступительный эпиграф взят из книги Экклезиаста: “*Consider what God has done: Who can straighten what He has made crooked?*” [5]. Данная библейская цитата акцентирует идею неизменности природы и судьбы человека. Она не только расширяет тематические границы фильма, заставляя зрителя задуматься о свободе воли, но и направляет интерпретацию на центральный вопрос картины о генетической предопределенности, придавая киноповествованию философскую многозначность.

3. *Тематическая направленность и авторская позиция.* Киноэпиграфы часто служат связующим звеном между основной идеей фильма и его художественной структурой. Они напрямую указывают на главную тему произведения и могут выражать философско-моральные взгляды авторов, тем самым помогая зрителю лучше понять авторский замысел. Библейский киноэпиграф способен выступать своеобразным

«голосом» автора. Так, в драматическом фильме “Jesus” (1979) в качестве эпиграфа использован стих из Евангелия от Иоанна: “*For God so loved the world, that He gave His only begotten Son, that whosoever believeth in Him should not perish but have everlasting life*” [6]. Этот киноэпиграф подчеркивает христианские ценности и идею спасения, отражая религиозную позицию создателей фильма. Через библейскую цитату зрителю сразу передается ключевой посыл картины.

4. *Структурная интеграция*. Библейские киноэпиграфы могут играть конструктивную роль в организации киноповествования, становясь отправной точкой для развития сюжета и обеспечивая композиционную целостность фильма. Киноэпиграф нередко выполняет функцию композиционной основы произведения, позволяя зрителю проникнуть в суть авторского замысла с самого начала. Например, в фильме “The Confession” (1920) киноэпиграфом служит фраза из Евангелия от Иоанна 9:25: “...*One thing I know, that, whereas I was blind, now I see*” [7]. Этот библейский стих лежит в основе всего киноповествования, подчеркивая темы истины и духовного прозрения. Заявляя центральный мотив истории уже во вступлении, киноэпиграф направляет развитие сюжета и характеров, а также готовит зрителя к восприятию главной идеи фильма.

5. *Влияние на восприятие зрителя*. Библейские киноэпиграфы существенно влияют на восприятие фильма зрителями. Вступительная цитата из религиозных текстов фокусирует внимание аудитории на ключевых идеях произведения, задает эмоциональный фон и иногда даже намекает на внутренние переживания персонажей. Киноэпиграф создает контекст для прочтения фильма, вовлекая зрителя в определенное ценностно-смыслоное поле с первых кадров. Так, в фильме “The Passion of the Christ” (2004) киноэпиграфом служит стих из книги пророка Исаии 53:5: “*But He was wounded for our transgressions... and with His stripes we are healed*” [8]. Эта сильная цитата актуализирует темы страдания и искупления, сразу погружая зрителя в духовный контекст происходящего и усиливая эмоциональное восприятие последующих сцен.

Подводя итог, библейский киноэпиграф выступает действенным инструментом смыслообразования. Он организует интерпретационную рамку, связывает экранный текст с корпусом религиозного Писания и культурной памятью, усиливает тематические и философские доминанты и артикулирует авторскую позицию. Зафиксированные в анализе функции – упорядочение интерпретационного поля и повышение эмоционально-ценостной выразительности – подтверждают его значимость для описания художественной выразительности англоязычного кинотекста.

Список использованной литературы

1. Гумерова, А. Л. Композиционная роль текста в тексте в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / Гумерова Анна Леонидовна ; Ин-т мир. лит. им. А. М. Горького РАН. – Мн., 2007. – 18 с.
2. Захарова, М. С. Полифункциональность эпиграфа в белорусских и англоязычных коротких рассказах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01, 10.01.08 / Захарова Марина Сергеевна ; Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Минск, 2023. – 24 с.
3. Кириченко, О. А. Роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Библейские цитаты как средство выражения авторской идеи : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Кириченко Оксана Алексеевна ; Ульяновск. гос. тех. ун-т. – Ульяновск, 2008. – 25 с.
4. Matthew 16:26. King James Version. – URL: <https://www.biblegateway.com/verse/en/Matthew%2016%3A26> (date of access: 22.08.2025).
5. Ecclesiastes 7:13. King James Version. – URL: <https://www.biblegateway.com/verse/en/Ecclesiastes%207%3A13> (date of access: 22.08.2025).
6. John 3:16. King James Version. – URL: <https://www.biblegateway.com/verse/en/John%203%3A16> (date of access: 22.08.2025).

7. John 9. New International Version. – URL: <https://www.biblegateway.com/passage/?search=John%209&version=NIV> (date of access: 22.08.2025).
8. Isaiah 53:5–8. King James Version. – URL: <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Isaiah%2053%3A5-8&version=KJV> (date of access: 22.08.2025).

УДК 811'42:001

O. H. Чалова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ТИПЫ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОЗИТИВНОЙ И НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКОЙ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

В статье обобщается разнообразие взаимодействия двух типов оценки, представленных в русско- и англоязычном научном диалоге (позитивной и негативной), в виде нескольких моделей: субординации, конфронтации, нейтрализации, модификации и паритетных отношений. Устанавливается доминирующий тип отношений (субординация), определяются факторы его актуализации.

Одной из ведущих категорий научного дискурса признается категория оценки (связанная с выражением положительного или отрицательного отношения к определенной позиции / мнению / точке зрения). В лингвистике оценка рассматривается, как правило, на материале текстов научной рецензии (П. И. Кондратенко, Л. В. Красильникова, Е. С. Троянская и др.), где оценочный план представлен наиболее ярко и эксплицитно. Однако не менее интересно особенности оценки высвечиваются при анализе устной и относительно спонтанной коммуникации в сфере науки, а именно в научном диалоге, на что указывают Е. Г. Задворная [1], Л. Ю. Иванов [2], Л. Н. Маслова [3] и др. и что обуславливает выбор данной разновидности общения в качестве объекта нашего исследования.

Обратив внимание на специфический характер функционирования оценки в научном диалоге, в частности на нередко совместную и одновременную реализацию ее позитивного и негативного начала, мы поставили задачу выявить и охарактеризовать типы отношений, устанавливаемые между разнополярными аксиологическими компонентами. Актуальность подобного анализа обусловлена неугасаемым интересом лингвистики к категории оценки, отсутствием описания нюансов взаимодействия позитивно- и негативно-оценочных аспектов дискурса, в том числе и научного. Материалом исследования служат стенограммы современных (не старше 2 000 г.) устных научных дискуссий различной тематики (гуманитарной и естественнонаучной) на русском и английском языках (объемом 250 тысяч словоупотреблений в каждом из языков).

В результате коммуникативно-прагматического анализа нами были выявлены пять основных типов отношений между позитивной и негативной оценкой в научном диалоге (в случае их совместной реализации): субординация, конфронтация, нейтрализация, модификация и паритетные отношения.

Наиболее частотным видом отношений являются отношения субординации, которые предполагают доминирование одной из двух аксиологических зон – положительной и отрицательной (при оценке одного и того же объекта):

– доминирование негативной оценки (соответствует схеме «несмотря на достоинства объекта, он имеет существенные недостатки», или сводится к формуле «Да. Но...»):

Кратко, я с этим рассуждением, хотя оно мне очень симпатично и близко, как специалист по языку категорически не согласен;

Well, BiDil is a very interesting example. BiDil, from my point of view, has nothing to do with either pharmacogenetics or differential race response;

– доминирование позитивной оценки (разворачивается по схеме «несмотря на недостатки объекта, он бесспорно имеет сильные стороны», или соответствует формуле «*Hem. Но...*»):

Но в данный момент мне кажется, при всех его недостатках, сохранить РФФИ, потому что это лучшее, что у нас есть;

When they first came academics got really excited about it, despite the name.

В первых двух примерах положительная оценка является лишь стартовым моментом высказывания – его темой, предваряющей переход к критике как наиболее значимой информации в реплике (реме); положительная же оценка используется по большей части для того чтобы сгладить отрицательное впечатление от негативного комментария. Подобные высказывания можно квалифицировать как случай так называемого «частичного согласия». В последних двух репликах опора на тема-ретмическое членение предложения (а также учет широкого контекста) позволяет установить, что доминирующим компонентом высказывания является позитивная оценка, в то время как критика выступает фоном для акцентирования положительных сторон объекта. В данном случае высказывание представляет собой случай так называемого «частичного несогласия».

Высокая востребованность субординации в научном диалоге объясняется необходимостью соблюдения, во-первых, принципов конструктивного и вежливого общения, реализации которых способствует использование положительной оценки, а во-вторых, принципов научной коммуникации, в частности объективности, за обеспечение которой отвечает совместное функционирование позитивной и негативной оценки, раскрывающих разные стороны оцениваемого объекта.

Языковыми маркерами субординации обоих видов являются, например, противительные союзы *but, however, nevertheless, но, однако, тем не менее*; наречные выражения *at the same time, между тем, все же*; вводные конструкции наподобие *on the one hand / on the other hand, in one way, с одной стороны, с другой стороны, на первый взгляд*; союзы со значением уступки *though / although, in spite of / despite, хотя, несмотря на* и под.

Конфронтация – столкновение двух объектов, один из которых квалифицируется в положительном ключе, второй – в отрицательном (что схематично можно представить следующим образом: *объект 1 – «да», объект 2 – «нет», или наоборот*):

А ведь я в своей реплике начал с того, что мне лично Ленин абсолютно не интересен. Мне интересны Струве или поэт Блок – не Ленин.

<...> one seems rather subjective and arbitrary – you know, who knows where this group comes from – and the other seems more real and scientific.

В приведенных контекстах коммуниканты выражают положительное отношение к одному объекту и отрицательное – к другому. В отличие от субординации, где акцент делается либо на позитивном, либо на негативном аксиологическом показателе, конфронтация предполагает равнозначность обеих аксиологических зон.

Паритетные отношения также подразумевают равнозначность положительной и отрицательной областей в структуре высказывания, но при этом оценке подвергается только один объект (данний вид отношений можно свести к формуле «*И да, и нет*»):

Вы знаете, у такого решения (а поскольку введение того или иного концепта является решением некоторой задачи, всякое понятие представляет собой решение чего-то) есть очень серьезные плюсы и серьезные минусы.

Situated cognition is, you know, to me, it has sort of positive aspects and negative aspects.

В основе паритетных отношений, таким образом, находится стремление говорящего уравновесить сильные и слабые стороны объекта, описать его с разных позиций.

Под отношениями нейтрализации понимается такое взаимодействие позитивной и негативной оценки, при котором каждая из них ориентирована на устранение другой (разворачивается по схеме «*Ни да, ни нет*»):

Потому что редукция сама по себе ни плоха и ни хороша.

And the other thing, just to round off your question, again, I'm not sure whether this is helpful or not, but Ivor Goodson did some really interesting research with Andy Hargreaves about six or seven years ago in the States, looking at schools over a 20 year period.

Как показывают примеры, говорящий выводит объект за рамки обеих зон (позитивной и негативной) в попытке описать его вне категорий «хорошо» или «плохо».

Конкретизация, или «оценка по поводу оценки» предполагает уточнение говорящим своего или «чужого» отношения к некоторой аксиологически маркированной ситуации:

Прежде всего – спасибо за внимание, всем спасибо за интерес к этому, в общем, довольно странному материалу!

<...> I think that's wrong and I think we should have the courage to be able to say things and bear the flack but I think you're right.

В первом примере «странный материал» (негативная оценка) квалифицируется как что-то интересное (позитивная оценка), во второй реплике, которая легко трансформируется в высказывание *You are right that it's wrong*, конкретизируется отношение говорящего (*you're right* – позитивная оценка) к негативной оценке собеседника (*it's wrong*). Другими словами, в пределах данных отношений негативная оценка может смещаться в сторону позитивной, а позитивная – в сторону негативной.

Обобщить полученные результаты можно в виде следующих выводов: 1) взаимодействие позитивной и негативной оценки актуализируется в научном диалоге через следующие виды связей: субординация, конфронтация, паритетные отношения, нейтрализация и модификация; 2) русско- и англоязычный научный диалог имеют идентичные характеристики в плане взаимодействия позитивной и негативной оценки, а именно в доминировании такого типа отношений, как субординация (обусловленной необходимостью соблюдения принципов кооперативного общения и требований научной коммуникации) и в редкой реализации других моделей взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Задворная, Е. Г. Виды научной дискуссии и их прагматические характеристики / Е. Г. Задворная // Стиль : междунар. науч. журн. – 2008. – № 8. – С. 213–224.
2. Иванов, Л. Ю. Семантико-прагматические характеристики текста научной дискуссии : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Леонид Юрьевич Иванов ; Ин-т рус. языка РАН. – М., 1992. – 292 л.
3. Маслова, Л. Н. Выражение согласия / несогласия в устной научной коммуникации: гендерный аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Любовь Николаевна Маслова ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 2007. – 192 л.

УДК 811.11-112

E. A. Чередникова

(Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Ростов-на-Дону)

АУГМЕНТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ СМИ: МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию аугментативов в современных немецкоязычных СМИ. Целью работы является выявление продуктивных моделей словообразования

и прагматических функций аугментативов в заголовках немецкоязычных статей. Автор доказывает, что аугментативы реализуют разнообразные функции – от гиперболизации и эмоциональной оценки до терминологизации и мифологизации. Научная новизна заключается в комплексном подходе: аугментативы впервые анализируются не изолированно, а как единый механизм, адаптирующийся к стилю конкретного медиаиздания. Результаты работы вносят вклад в медиалингвистику и теорию эволютивной морфологии, демонстрируя эволюцию языковых средств в условиях конкуренции за внимание аудитории.

В современной лингвистике, особенно в рамках антропоцентрической парадигмы, повышенное внимание уделяется исследованию языковых средств, выражающих эмотивность, оценку и интенсивность какого-либо признака. К числу таких средств относятся аугментативы – языковые единицы, служащие для выражения увеличения, усиления или гиперболизации признака, интенсивности действия или величины объекта. В системе немецкого языка аугментация представляет собой актуальную проблему. Традиционно рассматриваемая фрагментарно, она требует комплексного описания как современная динамичная и высокопродуктивная словообразовательная и семантическая подсистема, особенно ярко проявляющая свою активность в сфере медиадискурса.

Актуальность данной работы обусловлена рядом факторов. В отличие от языков с грамматикализованными категориями увеличения (например, некоторых славянских или романских), в немецком языке аугментация реализуется преимущественно на лексико-словообразовательном уровне [1, с. 3174], что делает ее исследование особенно сложным и интересным. Кроме того, медиадискурс является мощным катализатором языковых изменений и демонстрирует рост использования аугментативных конструкций. Сегодня журналистика, ориентированная на клиповое сознание реципиента, активно использует гиперболу для привлечения внимания, создания запоминающихся образов, эмоционального воздействия и манипуляции восприятием. Такие процессы требуют не только фиксации, но и системного анализа. И, наконец, сегодня наблюдается расширение круга продуктивных моделей аугментации. Помимо узуализированных средств (например, префиксOID *riesen-*, лексемы *riesig, gewaltig*), в немецкий язык активно проникают новые, заимствованные преимущественно из англоязычной среды и молодежного сленга элементы (*mega-, ultra-, super-, giga-*), которые демонстрируют высокую словообразовательную активность и семантическую гибкость.

Целью данной статьи является выявление и лингвистический анализ наиболее продуктивных моделей словообразования и семантических модификаторов, репрезентирующих категорию аугментации в современном немецком медиадискурсе.

Для достижения этой цели в работе решаются следующие задачи: определить наиболее репрезентативные аугментативные единицы современного немецкого языка СМИ на материале заголовков статей общественно-политических и массовых изданий; проанализировать семантику и прагматические функции аугментативов в медиатексте; описать роль данных единиц в реализации стратегии воздействия на адресата.

Научная новизна работы заключается в попытке системного описания аугментации как целостного явления в языке немецкоязычных СМИ, а также в выявлении новых тенденций в ее развитии.

Экспрессивные средства языка играют в современных медиатекстах важнейшую роль, трансформируя нейтральное информирование в мощный инструмент воздействия на аудиторию. В условиях информационной перегруженности и жесткой конкуренции за внимание читателя именно экспрессия становится ключевым ресурсом для привлечения, удержания и убеждения аудитории. Особенно ярко эта тенденция проявляется в заголовках, чья основная задача – не просто отразить содержание статьи, а пробудить у читателя любопытство, удивление, эмоциональный отклик или ощущение важности события,

вызвав тем самым желание прочитать текст полностью. Именно в заголовках концентрируются наиболее яркие и инновационные языковые средства, среди которых особое место занимают аугментативы, под которыми в рамках нашей статьи мы будем понимать лексические единицы, содержащие некоторый аффикс с увеличительной семантикой [2].

В словообразовательном аспекте аугментация представляет собой один из деривационных процессов. При этом в рамках эвалюативной морфологии аугментативы противопоставлены диминутивам, образуя бинарную оппозицию: первые выражают семантику увеличения и усиления, тогда как вторые – уменьшения и ослабления признака. Функциональная оппозиция данных единиц проявляется и в коннотациях: уменьшительности часто сопутствуют ласкательность или ирония, тогда как увеличительные формы обычно выражают грубость или негативную оценку [3, с. 74]. Однако аугментативы также способны передавать и положительные эмоции, такие как восхищение [1, с. 3174].

Для определения конкретных языковых механизмов аугментации в немецкоязычных текстах СМИ был проведен лингвистический анализ эмпирического материала, отобранного из заголовков статей, опубликованных в цифровых версиях ведущих немецкоязычных средств массовой информации, таких как *Süddeutsche Zeitung*, *Tagesschau* и *Stern*. Данный анализ был нацелен на выявление продуктивных словообразовательных моделей, а также на описание их семантико-прагматических функций в рамках медиатекста. В качестве основного объекта исследования выступили заголовки статей как ключевой элемент, наиболее концентрированно отражающий стратегии воздействия на адресата и тенденции к увеличению экспрессивности современного медийного дискурса.

Проанализируем наиболее репрезентативные из обнаруженных нами заголовков немецкоязычных текстов СМИ, содержащие аугментативные конструкции. Эти конструкции в исследуемых образцах текстов можно разделить на две группы, отражающие словообразовательную структуру данных единиц. К первой группе относятся префиксoidные аугментативы, в состав которых входят продуктивные усилительные морфемы, выступающие в роли приставки.

Так, заголовок “*Fernsehen wie früher: Mega-Erfolg für „Wetten, dass...?“*” использует префиксoidный аугментатив *Mega-Erfolg*, в котором морфема *Mega-*, выступая в роли первой основы сложного слова (композита), семантически обесценивается, теряя прямое значение «миллион» и приобретая усилительно-оценочную функцию. Ее роль – максимально интенсифицировать значение корня *Erfolg* («успех»). При этом аугментатив выполняет не просто описательную, но и оценочную функцию. Он не констатирует факт высоких рейтингов, а сразу интерпретирует событие как грандиозный, исключительный успех. Это формирует у читателя соответствующее восприятие еще до прочтения статьи.

В заголовке “*Ernteeinbußen bei Haselnüssen nach Extremwetter in der Türkei*” используется лексический аугментатив *Extremwetter*. Это сложное слово, где компонент *Extrem-* выступает в роли семантического усилителя, указывающего на высшую, критическую степень интенсивности погодного явления (*Wetter*). В отличие предыдущего примера, элемент *Extrem-* является менее эмоционально окрашенным и более терминологичным. Таким образом, главная роль аугментатива *Extremwetter* здесь – не выразить эмоциональную оценку, а точно и лаконично обозначить причину и масштаб явления. Он объясняет, что причиной убытков (*Ernteeinbußen*) стала не просто «плохая погода», а погодное явление экстремальной силы. Использование именно этого аугментатива соответствует стилю серьезных новостных изданий (как *tagesschau.de*). *Extremwetter* воспринимается как объективный описательный ярлык, а не как субъективное преувеличение. Он придает заголовку фактологическую точность и серьезность.

Ко второй группе аугментативов, встречающихся в заголовках немецкоязычных СМИ, относятся лексические аугментативы, т. е. сложные слова, имеющие в своем составе первый корень, утративший семантическую независимость и выполняющий усилительную

функцию, выступая в роли интенсификатора второго компонента. Рассмотрим пример с таким элементом: “*Hammer-Preis: Tommy Hilfiger Chino mit 67 Prozent Rabatt*”. Заголовок использует лексический аугментатив *Hammer-Preis*. Компонент *Hammer-* («молоток») выступает здесь в роли образного усилителя, семантически обесцениваясь и приобретая метафорическое значение «сокрушительный, потрясающий, невероятный». Его роль – не называть объект, а максимально интенсифицировать восприятие признака *Preis* («цена»), переводя его в сверхстепень выгодности. Создание такой гиперболизированной положительной оценки выполняет оценочно-рекламную функцию. Аугментатив не констатирует факт скидки, а сразу интерпретирует его как нечто исключительное, выходящее за рамки обычного. Это формирует у потенциального покупателя соответствующее восприятие предложения как уникальной возможности.

Обратим внимание на еще один заголовок, содержащий подобную конструкцию: “*Elizabeth II. – die Jahrhundertkönigin*”. В лексическом аугментативе *Jahrhundertkönigin* компонент *Jahrhundert-* («век») выступает в роли семантического усилителя, который не указывает на временной отрезок, а приобретает качественно-оценочное значение – «уникальный для целого века», «исключительный по исторической значимости». Его роль заключается в интенсификации значения корня *Königin* («королева»), выводя его за рамки обычного монаршего статуса в сферу исторического величия. Следовательно, аугментатив в данном заголовке выполняет оценочно-возвеличивающую функцию. Он не просто констатирует факт правления, а сразу интерпретирует личность Елизаветы II как явление, выходящее за пределы своего времени. Это формирует у читателя восприятие монарха как фигуры эпохального, беспрецедентного масштаба.

Таким образом, проведенный лингвистический анализ немецкоязычных заголовков, содержащих аугментативные конструкции, на материале изданий *Süddeutsche Zeitung*, *Tagesschau* и *Stern* позволяет сделать вывод о том, что в современном немецком медиадискурсе аугментативы выступают как сложный лингвистический механизм, который выполняет разнообразные коммуникативные функции – от привлечения внимания и эмоционального воздействия до конструирования исторических образов и усиления терминологической точности. Их изучение позволяет выявить ключевые тенденции в эволюции языка СМИ, где экспрессивность сочетается с потребностью в лаконичной передаче информации. Кроме того, необходимо отметить, что наблюдается четкая словообразовательная стратификация аугментативов в немецкоязычных заголовках. Продуктивными моделями являются префиксoidные образования и лексические аугментативы, сохраняющие связь с исходной семантикой корня, но выступающие как интенсификаторы.

Следовательно, исследование аугментации в немецкоязычных СМИ позволяет глубже понять механизмы языкового воздействия и то, как с помощью языка конструируется картина мира, наполненная гиперболизированными, эмоционально окрашенными и, следовательно, более запоминающимися событиями и образами.

Список использованной литературы

1. Чередникова, Е. А. Особенности перевода немецких аугментативов в художественной прозе на русский язык / Е. А. Чередникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18. – № 8. – С. 3171–3176.
2. Варбот, Ж. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Ж. Варбот, А. Журавлев. – URL: https://etymolog.ruslang.ru/doc/etymology_terms.pdf (дата обращения: 30.08.2025).
3. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – 8-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 464 с.

M. A. Golubeva

(Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, Kazan)

STYLISTIC FEATURES OF THE TOURIST DISCOURSE ON THE EXAMPLE OF TOURIST SITES IN KAZAN

The timeliness of this research is underscored by the escalating scholarly engagement with the complexities of tourist discourse and the increasing scrutiny by linguistic researchers into its stylistic particularities. The investigation employs a multifaceted methodological approach, encompassing structural-linguistic, semantic, contextual, and stylistic analysis. The theoretical underpinnings of this inquiry are rooted in the seminal contributions of leading discourse theorists, including N. D. Arutyunova [1], M. L. Makarov [2], O. I. Matyash [3], S. A. Pogodaeva [4], L. P. Tarnayeva [5], N. A. Tyuleneva [6], N. V. Filatova [7; 8], V. E. Chernyavskaya [9], E. I. Sheigal [10] and their contemporaries, whose publications delve into the essential attributes of advertising and tourism discourse. The corpus for this analysis comprises advertising texts sourced from the online platforms of Kazan's tourism sector. The resultant findings possess practical utility for pedagogical applications, particularly in the instruction of the linguistic characteristics of tourism advertising, and for practitioners involved in the formulation and editorial oversight of texts within the realm of tourism advertising discourse.

М. А. Голубева

(Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова, Казань)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТСКОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ КАЗАНИ

Актуальность данного исследования обусловлена растущим научным интересом к сложностям туристического дискурса и повышенным вниманием лингвистов к его стилистическим особенностям. В исследовании используется комплексный методологический подход, включающий структурно-лингвистический, семантический, контекстуальный и стилистический анализ. Теоретическая основа исследования опирается на новополагающие труды ведущих теоретиков дискурса, включая Н. Д. Арутюнову [1], М. Л. Макарова [2], О. И. Матяш [3], С. А. Погодаеву [4], Л. П. Тарнаеву [5], Н. А. Тюленеву [6], Н. В. Филатову [7; 8], В. Е. Чернявскую [9], Е. И. Шейгал [10] и их современников, чьи работы посвящены сущностным характеристикам рекламного и туристического дискурса. Корпус для данного анализа составлен из рекламных текстов, полученных с онлайн-платформ туристического сектора Казани. Полученные результаты имеют практическую ценность для педагогических целей, в частности, для обучения лингвистическим особенностям туристической рекламы, а также для специалистов, занимающихся разработкой и редакционным контролем текстов в сфере туристической рекламы.

In Russian linguistic scholarship, discourse is understood in two ways: as the concrete results of speech, i. e., texts, and as a more comprehensive phenomenon [10, p. 13]. This broader definition includes a coherent text along with extralinguistic elements such as pragmatic, sociocultural, and psychological influences, essentially seeing text as an event and speech as a deliberate social act [1, p. 136]. Discourse is marked by features like cohesion, coherence, interpretability, intentionality, situativity, informativity, and intertextuality [2].

A widely held view among researchers, both domestically and abroad, is that the concept of “discourse” is significantly broader than “text”. This is attributed to discourse’s inseparable connection to its context of occurrence, the event, and the communicators. A text, in contrast, can be considered an independent unit of speech [1, p. 13].

This is a specific event that manifests in both oral speech and written texts, and is realized within a certain communicative space, conditioned by cognitive and typological features. In this study, we will focus on advertising texts belonging to the tourism discourse.

Discourse represents a “communicative event occurring between a speaker and a listener in the process of communicative action within a specific temporal, spatial, and other context” [11, p. 193–194]. This is a specific event that manifests in both oral speech and written texts, and is realized within a certain communicative space, conditioned by cognitive and typological features [12, p. 143]. In this study, our attention is focused on advertising texts belonging to the tourism discourse.

The language used to promote tourism, specifically in advertising materials, is a distinct form of communication. These materials, which could be for tours, destinations, or experiences, present carefully chosen details about the offering. Scholars haven’t agreed on how to categorize this type of communication. Some see it as a subset of advertising or business communication [11; 12]. Others argue it’s a unique category, with its own audience, topics, and language features.

Even if it’s considered separate, tourism promotion shares similarities with advertising. Both use a model of interaction where a message is sent to a specific audience, aiming to elicit a reaction. Tourism promotion, like advertising, works to build a positive image, capture attention, keep interest high, and encourage purchases. The success of the message is crucial for both.

Tourist discourse is characterized by several key traits. It tends to be specific in its subject matter, operates within social and institutional frameworks, bridges cultural divides, and frequently incorporates informal language and media influences [1; 2; 12]. Furthermore, it can be employed manipulatively, subtly shaping how tourists view available offerings. This discourse falls into three categories: professional, academic, and public. Each type possesses its own distinct vocabulary, stylistic conventions, and communication strategies. Public discourse, situated at the nexus of advertising and tourism, aims to capture the interest of prospective customers, cultivate a favorable impression of travel services, and encourage sales. The effectiveness of such communication hinges significantly on the adept application of stylistic devices.

Linguists have paid attention to tourist discourse for several significant reasons, driven by both external and internal factors of its development [13].

The tourism industry is a significant sector of the Russian Federation’s economy with substantial development potential. The vast territory and diversity of natural, cultural, and historical resources create favorable conditions for the formation of varied tourist products.

The Republic of Tatarstan is a promising region with developed tourist infrastructure. The unique combination of historical and cultural heritage and modern urban planning solutions forms a special tourist brand. The republic’s capital, Kazan, demonstrates high potential in business, cultural-educational, and event tourism.

Archaeological research confirms the city’s centuries-old history, dating back to the early medieval period. Ethno-confessional diversity and historical-cultural continuity define the uniqueness of the urban space.

The current stage of the city’s development is characterized by the diversification of tourist products, infrastructure development, and improved service quality. The digitalization of the tourism sector and the implementation of innovative technologies in organizing tourist services are of particular importance.

The seasonal activity of the tourism industry shows peak values from May to September, due to the region’s climatic features and the holding of cultural and mass events.

The development of tourism in the region cannot but be reflected in the peculiarities of tourist discourse.

Tourist discourse is a special form of communication aimed at attracting attention to a specific tourist destination. This article examines the stylistic features of presenting Kazan as a tourist brand.

The communicative goal of tourist discourse is to create an attractive image of the city, fostering a desire to visit it. Various stylistic devices and linguistic means are used to achieve this goal.

Emotionally evaluative vocabulary plays a key role in tourist discourse. We can observe the use of epithets: *majestic Kremlin*, *mysterious Sviyazhsk*, *picturesque embankment of Kazanka*, *ancient fortress walls*, *graceful Syuyumbike Tower*, metaphor usage: *Pearl of the Volga region*, *Third Capital*, *Heart of Tatarstan*, *Meeting place of East and West*, *Pearl of Islamic architecture*, *City of a thousand stories*, hyperbole usage: *unique place*, *unrivaled beauty*, *endless opportunities for recreation*, *unforgettable impressions*, *incredible atmosphere*, *inexhaustible flow of impressions*.

When analyzing tourist websites of Kazan, we noted that the structural characteristics of sentences in tourist discourse differ:

– prevalence of exclamatory constructions: “*Kazan is a city where East meets West!*”, “*Feel the grandeur of the Kazan Kremlin!*”, “*Discover the secrets of ancient Bolgar!*”, “*Amazing mosques and Orthodox churches – all this awaits you in Kazan!*”, “*Don't miss the grand Sabantuy festival!*”;

– use of rhetorical questions: “*Did you know that one of the most beautiful kremlins in Russia is located in Kazan?*”, “*Can one resist the charm of the white-stone Sviyazhsk?*”, “*Wouldn't you like to immerse yourself in the atmosphere of a medieval city?*”, “*How can one pass by the majestic Kul Sharif Mosque?*”, “*What if you could see how a modern city with a thousand-year history lives?*”;

– application of parceling to enhance emotional effect: “*Kazan. City on the Volga. Heart of Tatarstan. Third capital of Russia*”, “*Kul Sharif Mosque. Majestic. Grand. Symbol of the city*”, “*Kazan Kremlin. UNESCO World Heritage Site. History in every stone*”, “*Sviyazhsk. Island-city. Open-air museum*”, “*Sabantuy. Festival. Fun. Traditions. Unity*”.

We can also observe the complex use of all techniques: “*Kazan! A city where everyone will find something for themselves. Where history comes alive before your eyes. Where traditions are carefully preserved for centuries. Isn't this what every traveler dreams of?*”, “*Have you ever seen the sun set behind minarets? In Kazan, this spectacle is breathtaking! Every street here is a page of history*”, “*Raija Monastery. Silence. Prayer. Nature. All this creates a unique atmosphere of peace*”, “*Want to immerse yourself in the world of Tatar culture? Visit Kazan! Every day here is a new discovery*”, “*Kazan Kremlin! Ancient fortress. Modern museum. Living monument of history. A must-visit!*” [14, c. 215].

Each of these examples demonstrates how various structural features of sentences work to create an appealing image of the city and stimulate the desire to visit Kazan.

The text is tailored to the target audience:

1. Creating an image of accessibility for family vacations: “*Kazan is the perfect place for a family vacation! Everyone will find something to their liking here: from exciting excursions to fun entertainment*”, “*Family weekend in Kazan: educational excursions and fun entertainment for the whole family*”.

2. Emphasis on business potential for business tourists: “*Kazan is a modern business center with developed infrastructure and advanced congress opportunities*”, “*Comprehensive support for business missions*”.

3. Highlighting cultural significance for history enthusiasts: “*Immerse yourself in the thousand-year history of Kazan through unique archaeological finds*”, “*Discover the secrets of the Kazan Khanate through historical reconstructions*”.

We have identified the main stylistic devices that prevail in the tourist discourse of Kazan:

1. Antithesis: contrasting Eastern and Western cultures: “*Here East meets West, creating a unique symbiosis of traditions*”, “*In Kazan, ancient mosques coexist with majestic cathedrals*”, “*Two worlds in one city: Tatar patterns and Russian painting*”.

2. Anaphora: repetition of key words to enhance the impression: “*In Kazan, everyone will find... In Kazan, everyone will see... In Kazan, everyone will discover...*”, “*Here you can touch history... Here you can enjoy nature... Here you can immerse yourself in culture...*”, “*Kazan is a city of contrasts... Kazan is a city of traditions... Kazan is a city of the future...*”.

3. Periphrasis: using descriptive phrases instead of direct names: “*City of a Thousand Minarets*” (instead of Kazan), “*Legendary Fortress*” (instead of Kazan Kremlin), “*Capital of Tatar Hospitality*” (instead of Kazan), “*City at the Crossroads of Worlds*” (instead of Kazan), “*Fairy Tale Island*” (instead of Sviyazhsk), “*Pearl of Islamic Architecture*” (instead of Kul Sharif Mosque), “*Guardian of Ancient Traditions*” (instead of Bolgar).

National characteristics are manifested through the use of ethno-cultural realities, the reflection of local traditions, the presentation of national flavor.

In conclusion, the stylistic features of Kazan’s tourist discourse are characterized by harmonious blend of informativeness and emotionality, ability to create an attractive city image, effective use of linguistic means and respect for the region’s cultural heritage.

Kazan’s tourist discourse demonstrates a high level of professionalism in creating an attractive city image, combining traditional approaches with modern tourism trends. This effectively promotes the city as a significant tourist destination in both Russian and international markets.

Further research will focus on expanding the material, comparative analysis of stylistic devices in English and Russian tourist advertising texts, and identifying common and specific linguistic features distinguishing them from other genres of tourist discourse.

References

1. Arutyunova, N. D. Discourse / N. D. Arutyunova // Linguistic Encyclopedic Dictionary / ed. by V. N. Yartseva. – Moscow : Soviet Encyclopedia, 1990. – P. 136–137.
2. Makarov, M. L. Fundamentals of Discourse Theory / M. L. Makarov. – Moscow : Gnozis, 2003. – 280 p.
3. Matyash, O. I. What is Communication and Do We Need a Communicative Education / O. I. Matyash // Siberia. Philosophy. Education: almanac. – 2002. – Issue. 6. – P. 36–47.
4. Погодаева, С. А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Погодаева Светлана Александровна ; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Мн., 2008. – 234 л.
5. Tarnayeva, L. P. Tourist discourse: linguistic and pragmatic characteristics / L. P. Tarnayeva, V. V. Datsyuk // Bulletin of St. Petersburg University. Series 9. Philology. Oriental Studies. Journalism. – 2013. – No. 3. – P. 229–235.
6. Тюленева, Н. А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в российской и англо-американской рекламе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Тюленева Наталья Александровна ; Ур. гос. пед. ун-т. – Омск, 2008. – 269 л.
7. Филатова, Н. В. Дискурс сферы туризма в pragматическом и лингвистическом аспектах : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Филатова Наталья Вячеславовна ; Моск. гос. лингв. ун-т. – Москва, 2014. – 179 л.
8. Filatova, N. V. Tourist discourse among related discourses: hybridization or polyphony? / N. V. Filatova // Bulletin of the Moscow State Regional University. The series “Linguistics”. – 2012. – No. 3. – P. 41–46.

9. Chernyavskaya, V. E. Linguistics of the Text. Polycode. Intertextuality. Interdiscursivity / V. E. Chernyavskaya. – Moscow : URSS, 2009. – 245 p.
10. Sheigal, E. I. Semiotics of Political Discourse / E. I. Sheigal. – Moscow : Gnozis, 2004. – 326 p.
11. Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (date of access: 10.07.2025).
12. Shiryaeva, T. A. Cognitive Model of Business Discourse / T. A. Shiryaeva. – Pyatigorsk : Pyatigorsk Linguistic University, 2006. – 256 p.
13. Dijk, T. A. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach / T. van A. Dijk. – L. : SAGE, 1998. – 365 p.
14. Кузьмина, Е. К. Туризм в Республике Татарстан: стилистические особенности туристического дискурса / Е. К. Кузьмина, М. А. Голубева // Advances in Science and Technology. – 2025. – С. 214–216.

УДК 81'23:159.942

H. M. Huseynova
(Azerbaijan university of languages, Baku)

COGNITIVE FEATURES OF EMOTION CONCEPT

The article examines the nature of the concept of “emotion” and establishes that the mechanism of its action can be explained using cognitive and biological approaches. According to the cognitive approach, emotions are a product of the neocortex and its intellectual processes – perception and thinking. The biological approach, on the contrary, studies the nature of emotions.

X. M. Гусейнова
(Азербайджанский университет языков, Баку)

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА ЭМОЦИЙ

В статье рассматривается природа понятия «эмоция», и установлено, что механизм её действия могут быть объяснены с помощью когнитивного и биологического подходов. Согласно когнитивному подходу, эмоции являются продуктом неокортекса и его интеллектуальных процессов – восприятия и мышления. Биологический подход, напротив, изучает природу эмоций.

Cognitive theories on the origin of emotions are based on the study of the activity of the cerebral cortex, which is the physiological basis of all emotions. The studies of I. P. Pavlov, N. N. Danilova, A. L. Krylova, L. R. Zenkov, E. D. Khomskaya and many others can be attributed to research on the localization of emotions.

In cognitive psychology, the concept of “emotion” includes three interrelated components: cognition, physiology and behavior. The cognitive component reflects the process of assessing and interpreting the situation that gives rise to emotions [1].

Cognitive theories of emotion emerged as a result of the development of cognitive psychology and reflect the point of view that the main mechanism of the formation of emotions is cognitive processes. Firstly, emotions arise not from external events, but from the attitude towards them, attributing one or another subjective meaning to these events for the personal well-being of oneself or close ones. Therefore, different people respond to the same event with different emotions. An emotion is a reaction to the meaning of a given event, situation. Different meanings cause different feelings. Secondly, the values given by a person are relative.

The concept of emotion has been explained on the basis of various cognitive theories. One of these is the theory of “attribution of arousal” by S. Schachter and J. Singer. According

to S. Schachter, emotions are the result of the interaction of two components: 1) non-specific: physiological arousal (activation, arousal); 2) specific: a person's interpretation of the reasons for his own arousal in the context of the general situation in which it arose (attribution). In S. Schachter's cognitive-physiological theory of emotions, it is established that visceral reactions that cause increased activation of the organism, although necessary for the emergence of an emotional state, are insufficient, since they determine only the intensity of the emotional reaction, and not its sign and modality. One of the main shortcomings of S. Schachter's theory, according to J. Rejkovsky, is that it does not explain how physiological arousal arises in natural conditions. In addition, it is not entirely correct to use the general concept of "physiological arousal", since this arousal can take different forms with different emotions [2].

According to M. Arnold, the intuitive assessment of an object acts as a cognitive determinant of emotions. Emotion follows this assessment: "First I see something, then I imagine that this "something" is dangerous – and as soon as I imagine this, I run away in fear" [3, p. 196]. M. Arnold believes that as soon as a person directly and intuitively comes to the conclusion that a certain object is worth possessing, he immediately feels the attractiveness of this object. As soon as a person intuitively comes to the conclusion that something threatens him, he immediately feels that it has acquired a disgusting character and should be avoided. R. Lazarus also adheres to the idea of a cognitive determination of emotions in his concept. However, he criticizes M. Arnold for the fact that the concept of "assessment" remains subjective and is not associated with directly observable facts, which leads to ignoring the issue of the conditions that condition the assessment [4]. In addition, R. Lazarus does not agree with Arnold's recognition of evaluation as a feeling in nature. According to R. Lazarus, emotion is a complex consisting of three subsystems. It includes:

- signal variables or stimulus characteristics;
- evaluative subsystem. The function of brain processes that evaluate the stimulus state of a person;
 - responses (cognitive (defense mechanisms);
 - expressive (facial expressions);
 - instrumental (symbols, habits) [4, p. 21–31].

Emotions consist of three categories: 1) symbols – indicate the presence of some affect in the absence of other forms of communication, and can also replace undesirable effects; 2) means – complex purposeful instrumental actions, such as aggression and withdrawal; 3) habits – culturally conditioned means. All of them are purposeful.

According to L. Festinger's theory of "cognitive dissonance", when there is a discrepancy between expected and real information (cognitive dissonance), negative emotions arise, while the coincidence of expectations and results (cognitive consonance) leads to the emergence of positive emotions [5, p. 28].

According to J. Hunt, for the emergence of positive emotions, a certain "optimal discrepancy" (novelty, unusualness, inconsistency) between attitudes and signals is necessary. If the signal does not differ from the previous ones, it is assessed as uninteresting; if it differs greatly, it is assessed as dangerous, unpleasant, irritating, etc. [6, p. 256].

The cognitive concept closest to the nature of the concept of emotion is C. Rogers' "Self-theory". The more deeply a person understands himself, the more connected he is with the core of his personality, with his self, the more feelings and emotions he contains [2].

According to K. Izard's "Differential Theory of Emotions", emotions are a central concept for the motivation, social communication, cognition and activity of the individual. The "Differential Theory of Emotions" takes its name from its focus on different emotions, which are understood as different experiential-motivational processes. According to him, nine basic emotions constitute the main motivational system of human existence:

1. Every fundamental emotion has its own motivational and phenomenological properties.
2. Basic emotions cause different internal experiences and their different external expressions.

3. Emotions interact with each other – one emotion can activate, strengthen or weaken another.

4. Emotional processes interact with and influence homeostatic, perceptual, cognitive and motor processes [2].

According to L. S. Vygotsky, the close connection between emotional and cognitive processes (“affect is manifested in the “intellectualization” of emotions in ontogenesis). Analyzing various theories of emotions (James Lange, Ch. Darwin, etc.), the scientist put forward the idea that none of them meets the basic requirements necessary for the creation of a serious scientific concept. L. S. Vygotsky believed that the basis of the new psychology of emotions should be the principles of historicism, systematics and the social nature of the psyche, on the one hand, and the specific biological realization of emotional phenomena, as opposed to the principles of the implementation of cognitive processes, on the other hand. L. S. Vygotsky, dividing ideas about the existence of lower (natural) and higher (acquired) emotions, believed that the first is relatively elementary, and the second is more complex, associated with socially conditioned needs [2].

S. L. Rubinstein believed that emotion reflects a person's attitude to the world in the form of direct experience; emotion is a direct expression of the state of the subject and the object. It serves to satisfy two types of needs:

– they manifest themselves in the form of organic sensations and can generate emotions;

– they themselves are expressed in the form of feelings that indicate the presence of a need [3, p. 193].

A. N. Leont'ev considers emotional processes as processes of internal regulation of activity. In his opinion, emotion is the attitude of the motive to the results of activity. Emotions are instinctive in nature. Emotional processes usually include affects, corresponding emotions and feelings [7, p. 57–80].

P. K. Anokhin considers emotions to be physiological states of the body, which have a clearly expressed subjective color and encompass all types of human feelings and experiences, from deep traumatic suffering to high forms of joy and perception of social life [2].

Thus, the cognitive properties of emotions include the perception and interpretation of situations that give rise to emotions, as well as the assessment of these situations. Emotions do not arise by themselves, but are the result of cognitive processes such as assessing, interpreting, and giving meaning to events.

References

1. Пырьев, Е. А. Критика когнитивных теорий происхождения эмоций / Е. А. Пырьев // Психология человека в образовании. – 2019. – №3. – Т. 1. – С. 258–264.
2. Когнитивные теории эмоций. Когнитивные теории эмоций и личности. – URL: <https://studfile.net/preview/8826662/page:95/> (дата обращения: 22.05.2025).
3. Arnold, M. B. Emotion and Personality / M. B. Arnold. – Volume 1. – Psychological Aspects Hardcover. Columbia University press, 1960. – 288 p.
4. Lasarus, R. S. Cognitive and coping processes in emotion / R. S. Lasarus ; B. Weiner (ed) // Cognitive views of human motivation. – 1974. – P. 21–32.
5. Festinger, L. A theory of cognitive dissonance / L. A. Festinger. – Stanford: Stanford University Press, 1957. – 291 p.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-ое изд. – М. : Учпедгиз, 1996. – 698 с.
7. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. / А. Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций / Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М., 2009. – С. 57–80.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 81`255.2

H. B. Амосова

(Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Архангельск)

ПЕРЕДАЧА НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОЛОРИТА ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. А. АБРАМОВА ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Изучение способов передачи национально-культурного колорита художественных текстов важно не только для развития теории перевода, но и для сохранения русского культурного наследия и его распространения на другие языки, в том числе немецкий. Анализ переводов показывает различные переводческие стратегии, направленные на более полную передачу авторского стиля и речевых особенностей героев произведений жанра «деревенской прозы», а также на реализацию pragматического потенциала текста.

Перевод художественных произведений представляется достаточно трудной, но от этого не менее интересной задачей. Здесь нет четких алгоритмов, правил, следуя которым, переводчик неизменно получил бы текст на иностранном языке таким, как его задумывал автор. Не вызывает сомнения тот факт, что «представители разных культур по-разному воспринимают мир сквозь призму своего национального языка с большей или меньшей детализацией» [1, с. 259]. Тем большего мастерства требуется от переводчика в передаче национально-культурного компонента при переводе произведений на иностранный язык с сохранением индивидуального авторского стиля и культурной специфики текста. В данной статье мы анализируем некоторые особенности переводов рассказа Ф. А. Абрамова «В Питер за сарафаном» [2], которые были выполнены Аленой Мёкель [3] и Еленой Панциг [4].

Федор Александрович Абрамов был одним из знаковых советских писателей, публицистов, критиков и литератороведов XX века. Его творчество тесно переплетено с культурой Русского Севера, где он родился и вырос. Широкую известность он получил как мастер «деревенской прозы» – особого направления в отечественной литературе, в котором отражается действительность русского человека, живущего в деревне.

Рассказ «В Питер за сарафаном» был написан в 1960 г. История создания произведения связана с желанием автора описать события гражданской войны на Русском Севере. С этой целью он отправился на Пинегу, чтобы лично встретиться с участниками событий, побывать на месте сражений. Результатом таких встреч стал цикл рассказов о жизни деревенских жителей, по преимуществу женщин. В анализируемом рассказе повествуется о «ветхозаветной старушоночке», которая, будучи пятнадцатилетней девочкой, отправилась пешком из далекой деревни в Санкт-Петербург за сарафаном, чтобы сразить своей красотой всех местных ребят. Вернувшись с обновкой в родную деревню, она часто рассказывала о своём путешествии, за что получила от односельчан прозвище Питербурка (таблица 1).

Таблица 1 – Варианты перевода заголовка и прозвища

Ф. А. Абрамов	А. Мёкель	Е. Панциг
<i>В Питер за сарафаном</i> [2, с.288].	<i>Für einen Sarafan nach Petersburg</i> [3, с. 5].	<i>Nach Piter um einen Sarafan</i> [4, с. 372].
<i>Питербурка</i> [2, с. 288].	<i>die Petersburgsche</i> [3, с. 6].	<i>die Pitersburgerin</i> [4, с. 373].

Как видно из представленных примеров, в переводах заголовка звучит и официальное название города Санкт-Петербург, и разговорное Питер, как у автора в оригинале рассказа. В самом тексте рассказа там, где автор использует название Питер, А. Мёкель употребляет Петербург, что связано с ориентацией на немецкоязычного читателя, которому данное название города является более известным. Возможно, также для того, чтобы читатель смог представить то расстояние, которое пришлось преодолеть главной героине рассказа Филиппьевне из далекой северной деревни в большой город. Прозвище Питербурка, которое она получила впоследствии, является просторечным от Петербурженки, А. Мёкель решает передать его через субстантивацию прилагательного, тогда как Е. Панциг обращается к принятому в немецком языке нормативному названию жительницы Петербурга, как компенсация непонимания со стороны немецкоязычных читателей, что Питер – это и есть Санкт Петербург.

Рассказ написан от первого лица, и автор старался записать, как он сам отмечал, «голоса из народа». Поэтому неслучайно язык его произведений может показаться для человека, незнакомого с миром северной деревни, странным или даже непонятным. Национально-культурный колорит текста создается среди прочего за счет использования просторечий, разговорной и безэквивалентной лексики, а также диалектизмов. Культурно-маркированные слова формируют в нем иную реальность, несоответствующую реальности языка перевода. Они соотносятся с другим местом действия, реалиями, национальными особенностями языка, поэтому представляют особые трудности при переводе. Так, например, в данном рассказе фонетические особенности речи жителей деревни, которые проявляются в стяжении гласных, использовании окончаний глаголов, не соответствующих типу спряжения, просторечном произношении общеупотребительных слов и др., переводчикам не удалось сохранить. В качестве компенсации оба используют слова литературного языка, либо прибегают к стилизации разговорной речи. Например, употребляют неполные предложения или выражения, которые стоят в словаре с пометой *разг.*, используют широко распространённый в разговорной речи глагол *kriegen* в значении «получать» в сочетании с частицей *doch*, графически показывают редукцию окончаний *heut* вместо *heute*, *sag ich* вместо *sage ich* (таблица 2).

Таблица 2 – Передача фонетических особенностей персонажей произведения

Ф. А. Абрамов	А. Мёкель	Е. Панциг
Како в гости? Середь бела дня в гости! Филиппьевне-то пензии не платят [2, с.289].	“Zu Besuch, was denn noch! Am hellerlichten Tag zu Besuch!” brummte das Muttchen. Die Filippjewna kriegt schließlich keine Rente [3, с. 6].	“Wie denn besuchen? Am hellichten Tag, und dann besuchen”, murmelt das Mütterchen. Die Filippjewna kriegt doch keine Rente bezahlt [4, с. 373].

Представленные выше и другие примеры из текста (*како, престь, пензия* и др.) показывают, что переводчикам не удалось воспроизвести фонетические особенности речи персонажей, т. е. они практически оказываются утерянными. Исключение составляет существительное проспект, которое Филиппьевна произносит как пришпект. В переводе обе переводчицы используют вариант *Prispekt*, что не соответствует нормативному немецкому *der Prospekt*, но понятно читателю без дополнительных комментариев.

Отличительной особенностью текстов деревенской прозы является то, что для некоторых понятий, которые формируют культурный фон, не существует соответствий в языке перевода. Такая ситуация создает дополнительные сложности переводчику и может привести к ошибкам в переводе (таблица 3).

Таблица 3 – Ошибки в переводе

Ф. А. Абрамов	А. Мёкель	Е. Панциг
<i>Верст тридцать, до Марынай горы, родитель подвез. Дал мне на прощанье рупь медью</i> [2, с. 291].	<i>Etwa dreißig Werst, bis zum Marienberg, brachte mich Väterchen, dann drückte er mir zum Abschied einen Kupferrubel in die Hand</i> [3, с. 8].	<i>Gut dreißig Werst weit, bis zum Marja-Berg, hat er mich gebracht, mein Vater. Und hat mir zum Abschied einen Kupferrubel gegeben</i> [4, с. 377].

При переводе словосочетания *рупь медью*, А. Мёкель и Е. Панциг используют композит *der Kupferrubel*, что соответствует выражению медный рубль. Буквальный перевод, безусловно, технически корректен, однако, не передаёт важного нюанса, заложенного в оригинале. В данном случае слово *медь* указывает не столько на материал, из которого изготовлена монета, сколько на то, что этот рубль был собран мелкими монетками, т. е. подчёркивается скромный достаток крестьянской семьи. Для передачи таких тонкостей был бы уместен перевод, отражающий идею постепенного накопления денег.

Стоит отметить то, каким образом переводчики передают такое культурно-специфическое понятие как *изба*. Е. Панциг делает выбор в пользу генерализации и заменяет избу нейтральным немецким *das Haus*. Она делает это по причине того, что акцент делается на функции жилого помещения, а не на архитектурных или культурных особенностях. Несмотря на то, что теряется культурная коннотация, нейтральная лексическая единица делает термин более понятным для читателя. А. Мёкель, напротив, использует лексему *die Hütte*. Этот выбор передаёт сему скромного, небольшого жилища, а также сохраняет связь с деревенским укладом жизни. Однако данный вариант может вызвать нежелательные ассоциации, например, с временным или бедным жилищем, что, разумеется, не всегда соответствует русской избе. Данный пример иллюстрирует то, как одна и та же реалия может требовать разных переводческих решений в зависимости от стиля автора, важности термина в ближайшем контексте и фоновых знаний реципиента.

Нередко при переводе авторам приходится заниматься словотворчеством. Так, например, просторечное *тюря тюрей*, что означает «нерасторопный, вялый человек», Е. Панциг передала описательно с помощью словосочетания *die reine Qualstertüte*, что дословно можно перевести как «настоящая размазня». Переводчица создала авторский неологизм, передав лексическое значение оригинала и его экспрессию. Однако вне контекста данное слово может вызвать некоторые вопросы у читателей. Данное выражение А. Мёкель перевела как *ein ausgemachtes Trampel* «настоящий увалень». Использование лексемы *das Trampel* в данном контексте совершенно оправдано, т. к. является разговорным, а иногда даже употребляется в качестве ругательства (таблица 4).

Таблица 4 – Варианты перевода просторечия тюря тюрей

Ф. А. Абрамов	А. Мёкель	Е. Панциг
<i>А Марьушка, прости господи, тюря тюрей – губы распустит, на ходу спит</i> [2, с. 290].	<i>Die Marjuschka dagegen war ein ausgemachtes Trampel, Gott vergeb mir, die war die reine Qualstertüte, so mit schlafmützig</i> [3, с. 7].	<i>Die Marjuschka aber, Gott vergeb's mir, die war die reine Qualstertüte, so mit Hängemaul, die ist im Gehen beinahe eingeschlafen</i> [4, с. 376].

В данной статье рассмотрены лишь некоторое примеры передачи культурной специфики текста. Однако они позволяют сделать вывод о трудности перевода литературных произведений жанра «деревенской прозы». Ключевыми проблемами при переводе являются

воплощение национально-культурного колорита не всей страны, а характерного лишь для одной из ее областей, экспрессивно-стилистическая окраска речи персонажей, культурно-исторические реалии, а также отсутствие прямых эквивалентов в языке перевода, что требует особых переводческих навыков и применения различных переводческих приёмов.

В переводах рассказа «В Питер за сарафаном», выполненных А. Мёкель и Е. Панциг, были обнаружены разные переводческие подходы к тексту оригинала. В первом случае большинство культурно-маркированной лексики адаптируется, тем самым перевод воспринимается более плавно, но с потерей национального колорита. В переводе Е. Панциг сохраняется этнографическая точность, но текст становится для немецкоязычного читателя более сложным для восприятия. Следовательно, для достижения оптимального перевода необходимо балансировать между сохранением оригинальности текста и пониманием иноязычной аудиторией.

Список использованной литературы

1. Омельяненко, Т. Н. О некоторых факторах, влияющих на качество перевода / Т. Н. Омельяненко // Коммуникация в современном поликультурном мире: национально-культурная специфика построения дискурса : сб. науч. тр. Выпуск 4 / Рос. предст. изд-ва ПИРСОН ЭДЬЮКЕЙШН ЛИМИТЕД; редкол.: Т. А. Барановская (отв. ред) [и др.]. – Москва, 2016. – С. 259–267.
2. Абрамов, Ф. А. Трава-мурава: Повести и рассказы / Ф. А. Абрамов. – М. : Современник, 1982. – 558 с.
3. Abramow, F. A. Eine Wanne voll Kaviar: Humor und Satire aus der Sowjetunion / F. A. Abramow ; hrsg. u. aus dem Russ. übers. von Aljonna Mockel. – Berlin : Eulenspiegel, 1983. – 258 S.
4. Abramow, F. A. Alka: Erzählungen / F. A. Abramow ; aus d. Russ. von Elena Panzig u. Günter Löffler. – Berlin; Weimar : Aufbau-Verl., 1978. – 489 S.

УДК 378:811.1/.8;378.147

A. И. Балабан

(Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» имени
Д. Ф. Устинова, Санкт-Петербург)

E. А. Кондратьева

(Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург)

ОБУЧАЮЩИЙ КОНКУРС ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА “POESIS”: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО

Настоящее исследование представляет собой обзор организации и проведения международного конкурса поэтического перевода “POESIS”, учреждённого в стенах БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова в Санкт-Петербурге (Российская Федерация), с целью выявления уникального обучающего контента, представленного серией переводческих семинаров, включающих в себя элементы предпереводческого анализа, разбор студенческих работ, а также коммуникацию с авторами предложенных на конкурс стихотворений и обсуждение версий перевода, осуществлённых членами жюри конкурса.

В последнее десятилетие во многих вузах заметно сократилось количество занятий, посвященных изучению иностранных языков, резко уменьшились часы аудиторной нагрузки. Компенсировать недостаток прямого взаимодействия с преподавателем может внеаудиторная деятельность студента. Исследователь Н. А. Сайтова отмечает, что «даже

на тех направлениях, где сетка часов предоставляет преподавателю встречаться со студентами два раза в неделю, обучение без самостоятельной внеаудиторной работы студентов близко к провалу» [1, с. 37]. Представляется необходимым вовлекать обучающихся в различные виды активности, связанные с развитием рецептивных и продуктивных навыков владения иностранным языком, но проходящие за пределами их альма матер. Огромным потенциалом в этой связи обладают переводческие конкурсы, поскольку перевод требует глубокого понимания текста на языке оригинала (рецепция), но также подразумевает создание адекватного перевода на целевой язык (продукция).

Сегодня благодаря тому, что большинство молодежных конкурсов перевода перешли в онлайн формат, студент может без материальных затрат принять участие в различных мероприятиях данного типа. Немногие состязания проводятся очно, в качестве примера можно привести конкурс перевода – Дни франкофонии, организованный Французским институтом в России в рамках Дней франкофонии 2025 совместно с сетью Альянс Франсез [2]; главный минус мероприятия – ограниченное количество мест, т. е. не все желающие смогли принять участие. Стоит также подчеркнуть, что подобные конкурсы имеют, чаще всего, всероссийский или региональный статус. Однако международные мероприятия, стремящиеся привлечь как можно большее число участников, все чаще переходят в цифровой формат, вне зависимости от тематической направленности: это касается как конкурсов художественного перевода (например, «Artis litterae» Санкт-Петербургского государственного университета [3]), так и профессионально-ориентированной отрасли (медицинский перевод представлен на конкурсе *Sensum de Sensu* [4] и прочие).

Студенческий конкурс поэтического перевода “POESIS” ежегодно проходит в онлайн формате с 2022 г., он организован кафедрой теоретической и прикладной лингвистики БГТУ «ВОЕНМЕХ». Уже в первый год своего существования «в конкурсе приняли участие 180 студентов из почти 70 университетов как Российской Федерации, так и ближнего зарубежья – Казахстана и Беларусь» [5, с. 130]. В 2023 г. добавилась секция французского языка, которая привлекает от 20 до 35 участников. Кроме того, статус конкурса из «всероссийского с международным участием» в последние годы перешел в «международный».

К участию в конкурсе допускаются обучающиеся специалитета, бакалавриата и магистратуры вне зависимости от направления подготовки. Полученные навыки могут быть полезны будущему специалисту в любой сфере деятельности, современные педагоги указывают на то, что «изучение иностранного языка может способствовать формированию профессиональной компетентности студентов и при верном отборе форм деятельности помочь раскрытию их художественного таланта» [6, с. 172]. Что не менее важно, участие в конкурсе способствует поддержанию мотивации студентов, переключая их внимание с четырех основ практикого курса языка (аудирование, говорение, чтение, письмо), на которых базируются все программы вузов, на развитие переводческих навыков и выполнение конкретных переводческих задач.

Обучающая составляющая конкурса “POESIS”, его преимущество, заключается в том, что еще до отборочного тура проходят открытые онлайн мастер-классы по поэтическому переводу (английская и французская секция проводят мастер-классы отдельно), их проводят профессионалы-переводчики, вошедшие в жюри конкурса. Конкурсантам объясняют, в чем состоит специфика перевода поэзии того или иного жанра (к примеру, сонет, баллада, песня), рассказывают об особенностях предложенных стихотворений, что помогает им провести предпереводческий анализ. После отборочного и основного туров проходят онлайн семинары, посвященные анализу конкурсных работ и разбору типичных ошибок.

Ярким примером обучающего семинара стало мероприятие оригинального формата, проведённое в рамках конкурса 26 марта 2024 года. Оно объединило руководителей французской секции, членов жюри, студентов и приглашённого автора – французскую

поэтессу Марион Симонен, пишущую под псевдонимом Серафин Альбе. Семинар, посвящённый итогам первого (отборочного) тура конкурса “POESIS”, на котором было представлено стихотворение современной поэтессы, включал в себя интервью, которое взяли у автора члены жюри, беседу, в ходе которой обучающиеся могли задать гостье вопросы, и разбор переводов, осуществлённый членами жюри. Помимо уникального живого контакта с молодым автором и его сборником актуальной поэзии, семинар поставил перед участниками конкурса необычную задачу, дав возможность почувствовать и попытаться понять неочевидность конечного результата переводческого процесса, разглядеть верное направление поисков. Отчасти стихотворение Серафин Альбе “Négatif” («Негатив»), которое жюри предложило в качестве задания, можно назвать образцом конкурсного текста как такового – источником как вопросов, которые ставит перед собой начинающий переводчик, так и ответов, к которым он должен прийти самостоятельно.

Марион Симонен (Серафин Альбе) – поэт, литературовед, преподаватель. Сборник “Derrière la lumière” (возможный перевод – «За светом»), опубликованный в 2019 году, был первой поэтической книгой автора. Состоящий из трёх частей, сборник сочетает в себе тексты разного характера: верлибры, стихотворения в прозе, графемы, каллиigramмы. Для конкурса было выбрано стихотворение, в котором в равной степени сочетались бы формальные и семантические трудности, помогающие раскрыть глубинный смысл произведения. Также, в отличие от верлибра, стихотворение, в котором присутствуют начала классического стихосложения, представляет собой поле для оценивания работ с точки зрения многочисленных количественных параметров. Главной же причиной выставления этого текста на конкурс явилось осознание его центральной позиции относительно всего сборника. Стихотворение «Негатив» выступает в роли главной загадки и главного объяснения смысла книги «За светом» – это поиск и своеобразное обретение родительской фигуры лирическим «Я» поэтессы. Марион Симонен – француженка с корейскими корнями, родившаяся в Сеуле. Её, лишившуюся биологической матери, в раннем детстве удочерила французская семейная пара, и дальнейшая жизнь поэтессы была связана с европейским континентом. Однако сознание своего происхождения, связи с матерью, которой она никогда не видела, с языком, на котором никогда не говорила, с чужой незнакомой культурой, запечатлённой на физическом уровне в чертах лица и всём её облике, не могло не преломиться в жизненном и творческом пути Симонен. Её сборник – обращение к матери, попытка опознать её внешнюю и внутреннюю суть в собственных чертах, надежда на безмолвный ответ с той стороны. Стихотворение «Негатив», в котором лирическая героиня исследует свой собственный снимок и видит в нём возможный лик матери, наилучшим образом, ясным и лаконичным, способствует пониманию основной мысли всей книги. Автор предисловия Доминик Дюкар пишет: «Тексты, собранные здесь под одной обложкой, хранят взволнованное обращение, которое долго вызревало в сознании автора и не сразу появилось на свет – оно адресовано той, кого нет, той, что была прежде самого автора и тем более читателей, выступающих свидетелями того, как высказывание становится поэтическим текстом» [7, с. 7].

В ходе диалога с поэтом удалось выяснить, каков был основной замысел текста, из чего складывался сборник, почему он был так назван и как связан с этим названием текст стихотворения «Негатив», каково место стихотворения, представленного на конкурс, в общей канве книги; в чём автор видит сложности в переводе собственного текста и на каких основах он образован, без каких элементов (смысловых и формальных) не может обойтись. На сайте БГТУ «Военмех» доступна видеозапись выступления [8].

После завершения беседы с автором члены жюри представили обучающимся презентацию, в которой представлен подробный анализ стихотворения и разбор студенческих работ с учётом каждого параметра, затрагиваемого в анализе. Обучающие поняли, почему так важно донести не только первичный смысл текста, но и передать его формальные особенности, саму структуру, которые способствуют пониманию переводчиком и донесению до читателя глобального значения текста. К тому же в тексте

присутствуют подсказки относительно рода лирического «Я» и его адресата: обе женщины, а в смоделированной текстом ситуации родства, неразличимости, крайнего сходства двух фигур почти нет сомнений, что речь идёт о матери и дочери. Таким образом, не обладая предварительным знанием, посредством кропотливого анализа текста можно понять, как реализуется основная мысль стихотворения и, далее, мысль всего сборника.

В конце семинара член жюри Е. А. Кондратьева поделилась с обучающимися своей версией перевода стихотворения, в которой прослеживалось внимательное отношение к формальным и смысловым аспектам текста, и прокомментировала выбор переводческой стратегии.

Итак, на примере встречи с Марион Симонен и разбора переводов участников конкурса можно убедиться в абсолютной пользе таких семинаров в контексте переводческих состязаний, а также удостовериться в новаторском характере конкурса “POESIS”.

Список использованной литературы

1. Сайтова, Н. А. Внеаудиторная работа студентов по иностранному языку как способ формирования общекультурных компетенций / Н. А. Сайтова // Концепт. – 2014. – № S1. – С. 36–40.
2. Конкурс перевода / Дни франкофонии 2025. – URL: https://afrus.ru/novossibirsk/wpcontent/uploads/sites/34/2025/02/REGLEMENT_CONCOURS_TRADUCTION_ru_2025.pdf (дата обращения: 09.08.2025).
3. Конкурс художественного перевода Artis litterae. – URL: <https://foreignlang.spbu.ru/tpost/lpjoi3vka1-ii-mezhdunarodnii-konkurs-hudozhestvenno> (дата обращения: 09.08.2025).
4. Международный конкурс перевода, посвященный Всемирному дню здоровья / – URL: https://szgmu.ru/rus/m/8823/iii_mezhdunarodnyy_konkurs_perewoda,_poswyaschennyu_wsemir?.html (дата обращения: 09.08.2025).
5. Абиева, Н. А. Дополнительное профессиональное образование и первый межвузовский переводческий конкурс «Poesis»: опыт проведения и результаты / Н. А. Абиева // Инновационные технологии и технические средства специального назначения : Труды XV науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 21–22 нояб. 2022 г. / Балт. гос. тех. ун-т ; редкол.: В. А. Бородавкин [и др.]. – Санкт-Петербург, 2022. – Т. 2. – № 91. – С. 130–134.
6. Ревич, И. Б. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов творческих специальностей в процессе изучения иностранного языка / И. Б. Ревич // Вестник СПбГУКИ. – 2016. – № 4 (29). – С.170–173.
7. Ducard, D. Préface / D. Ducard // Séraphine Albé / Derrière la lumière. – Éditions LIRE ET MÉDITER. – 2019. – Р. 7.
8. Онлайн-встреча с Серафин Альбе и итоги отборочного тура. – URL: <https://voenmeh.ru/2024/03/28/onlajn-vstrecha-s-serafin-albe-i-itogi-otborochnogo-tura/> (дата обращения: 09.09.2025).

УДК 821.111(73)

K. A. Вихрова

(Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А. Л. Штиглица, Санкт-Петербург)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕЙЗАЖА В РОМАНЕ ДЖ. ГАРДНЕРА «НИКЕЛЕВАЯ ГОРА»

Статья посвящена анализу пейзажной образности в романе Джона Гарднера «Никелевая гора». Цель работы заключается в выявлении многофункциональности пейзажа

в структуре теста. Проведенный анализ показал, что природные образы выполняют эстетическую, психологическую и философскую функции. Научная новизна статьи состоит в том, что впервые в отечественном литературоведении был проведен анализ пейзажа в «Никелевой горе» как самостоятельного смыслообразующего начала, выступающего в роли «персонажа» пасторали и задающего ее нравственное измерение.

Отечественному читателю Джон Гарднер (1933–1982) известен прежде всего, как автор романа «Грендель» – пересказа мифа о Беовульфе от лица антагониста, в котором постмодернистская техника сочетается с приверженностью классической эстетике в духе Т. С. Элиота. Писатель на протяжении многих лет преподавал курсы творческого письма в американских университетах, выстраивая свою методику на основе творческого прочтения и переработки классических текстов. Эта установка нашла отражение в его художественной практике. Исследователи подчеркивают, что «все творчество Гарднера вырастает из его академического интереса к средневековой литературе» [1, с. 2] и убежденности, что серьезное искусство должно противостоять хаосу и смерти [2, с. 3].

В романе Гарднера «Никелевая гора» (1973) [3] изображена американская пасторальная глубинка, где жизнь выведена за пределы «большой истории» XX века и его потрясений. Подзаголовок произведения – «пасторальный роман» – отсылает к области сельской утопии. Действие сосредоточено вокруг Генри Сомса, владельца придорожной закусочной в Катскильских горах, манящей одиноких путников, «словно свеча на алтаре» [3, с. 20]. Его лишенное внешней динамики существование отмечено цикличностью природных ритмов и экзистенциальными размышлениеми о старости и смерти. Сомс наследует не только физические черты и болезни своего отца, но и тихую преданность труду, сострадание даже к малознакомым людям. Равновесие его размеренной жизни нарушает приезд шестнадцатилетней Кэлли Уэллс – дочери давней возлюбленной Сомса. Мечтаящая о самостоятельности девушка устраивается в закусочную, ее появление оживляет существование Генри. Вскоре Кэлли беременеет от молодого любовника Уилларда Фройнда, и Сомс предлагает ей выйти за него замуж. Остальная часть повествования посвящена их совместной жизни и испытаниям – болезни Генри, разнице в возрасте, вмешательству посторонних, в том числе фанатичного евангелиста и вернувшегося Фройнда.

На протяжении всего повествования природные образы занимают центральное место, формируя пасторальную канву повествования. Место действия – Катскильские горы – имеет особое значение в культурном воображении американцев: этот регион неоднократно становился пространством художественных интерпретаций от живописи романтиков «Школы реки Гудзон» до кинематографа. Начиная с конца XIX века, Катскильские горы превратились в своеобразный культурный приют для художников, музыкантов и писателей.

В «Никелевой горе» природное, пасторальное измерение сглаживает драматизм событий и символически защищает персонажей от разрушительных сил внешнего мира. Эта функция реализуется посредством многочисленных описаний пейзажа, которые становятся частью эмоциональной, тематической и философской структуры произведения. Природные ритмы соотносятся с внутренней трансформацией героев, а природные картины выполняют ряд ключевых смыслообразующих функций: прежде всего, в романе реализуется сравнительно традиционная модель: природа служит отражением внутренней жизни персонажей, в частности – Генри Сомса. На протяжении всего произведения его размышления о смертности, предназначении и принятии себя и окружающих находят отклик в описаниях окружающего мира. Так, медленная смена времен года параллельна постепенному эмоциональному пробуждению и нравственному росту Генри вместе с наступлением весны. Расцвет женственности Кэлли также соотносится с наступлением весны [3, с. 11]. Тихое безлюдье американской глубинки акцентирует внимание читателя на замкнутости ее обитателей, тогда как весеннее оживление символизирует обновление и возможность перемен.

Однако роль природы не исчерпывается психологической функцией. Гарднер последовательно использует пейзажные образы для акцентирования экзистенциальных и метафизических вопросов. Холмы, леса, животные и погодные явления образуют мир, одновременно равнодушный к человеческим заботам и таинственно живой, исполненный собственного смысла. Эта двойственность подчеркивает единичность, дискретность, сущность действий персонажей и одновременно открывает возможность его преодоления через любовь и этическую ответственность. Образ природы предстает как могущественная сила, углубляющая философскую проблематику текста. Гарднер противопоставляет опыт отчужденности и искусственности современной жизни взаимодействию с природой: детализированные описания ландшафта, погоды и сезонных циклов возвращают чувство сопричастности и подлинного удивления, тем самым побуждая к восстановлению связи и с землей, и друг с другом.

Кроме того, природа выполняет стабилизирующую функцию. В повествовании, где внешняя динамика сведена к минимуму, а основное действие носит внутренний характер, постоянство природного мира задает ритм сельской жизни и закрепляет медитативный тон повествования. К финалу романа эта динамика достигает кульминации. Генри ощущает себя « заново рожденным »: благодаря Кэлли он становится самим собой, обретая гармонию с миром, который преобразился вместе с его внутренним видением. Кэлли, в свою очередь, раскрывается в соответствии с « божественным планом », становясь воплощением предназначенней ей женской роли.

Таким образом, мир природы в « Никелевой горе » не ограничивается ролью эстетической « декорации » для основного действия: он одновременно отражает психологию персонажей и их философские поиски и формирует критику отчуждения. Природа у Гарднера предстает как самостоятельный « персонаж » пасторали, задающий нравственный « горизонт » романа.

Список использованной литературы

1. Борышева, Н. Н. Поэтика романов Джона Гарднера (роль средневекового компонента в становлении романного мышления) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Борышева Нелли Николаевна ; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2004. – 154 л.
2. Morris, G. L. A World of Order and Light: A Critical Introduction to the Fiction of John Gardner : diss. ... for the degree of Dr. of Philosophy / Gregory Lynn Morris ; Univ. of Nebraska. – Lincoln, 1981. – 267 l.
3. Гарднер, Дж. Никелевая гора. Королевский гамбит. Рассказы / Дж. Гарднер. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.

УДК 81'322.4

Н. А. Грицай, Л. А. Кистрина, Е. Г. Устименко

(Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова»
Белорусского государственного университета, Минск)

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ СЕРВИСА GOOGLE ПЕРЕВОДЧИК

В данной работе рассматриваются преимущества и недостатки машинного перевода в сравнении с литературным переводом отрывков из сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» с французского языка на русский язык. В анализируемых вариантах перевода наблюдаются как сходства, так и отличия в выборе переводческих трансформаций.

В эпоху цифровизации процесс перевода претерпел значительную трансформацию, став ориентированным на цифровые технологии. Цифровизация перевода выражается в появлении большого количества различных инструментов и программ, которые призваны упростить, ускорить и повысить его качество. В процесс перевода внедряются такие инновационные технологии, как системы автоматизированного перевода (CAT-tools), машинный перевод (МТ) и др. [1, с. 25; 2, с. 782], которые наряду со своими неоспоримыми преимуществами имеют и определенные недостатки.

К преимуществам машинного перевода можно отнести следующие:

1. Быстрота. Получение информации зависит только от наличия электронного устройства, Интернета и скорости набора текста.

2. Универсальность. С помощью машинного перевода можно переводить текст практически с любого языка на любой другой.

3. Возможность переводить большие объемы текста за небольшое количество времени.

Среди недостатков машинного перевода можно выделить следующие:

1. Низкое качество перевода. Машинный переводчик переводит дословно, не учитывая контекст, переносные значения слов, фразеологизмы и т. д.

2. Не учитываются правила грамматики, лексическая неоднозначность, полисемия и др.

3. Неправильный порядок слов в предложении.

4. Не учитываются культурные особенности, которые проявляются как грамматически, так и идиоматически, например, французская идиома *Ce n'est pas dans la poche* (дословно ‘это не в кармане’), переводится на русский язык как *вилами по воде писано*.

Не ставя перед собой задачу перечислить все преимущества и недостатки машинного перевода, проанализируем перевод некоторых предложений с помощью онлайн-сервиса Google Переводчик. Для перевода возьмем случайные французские предложения из сказки «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери и переведем их на русский язык в Google Переводчике (перевод осуществлен 28.08.2025) [3]. Далее сравним переведенные с помощью машинного перевода предложения с литературным переводом Норы Галь 1982 г., который считается классическим и общепризнанным переводом данной сказки [4]. Отобранные для анализа примеры предложений, а также их машинный и литературный перевод приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Машинный vs. литературный перевод отрывков из сказки «Маленький принц»

Текст для перевода	Машинный перевод (Google Переводчик)	Литературный перевод
1	2	3
1. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant , pour les enfants, de toujours leur donner des explications	Взрослые никогда ничего не понимают сами, а детям постоянно приходится им всё объяснять .	Взрослые никогда ничего не понимают сами, а для детей очень утомительно без конца им все объяснять и растолковывать .
2. C'est très utile, si l'on est égaré pendant la nuit.	Это очень полезно, если заблудишься ночью .	Это очень полезно, если ночью сбъешься с пути .
3. Alors je ne lui parlais ni de serpents boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles. Je me mettais à sa portée.	Поэтому я не стал говорить с ним об удавах, девственных лесах или звёздах. Я сам оказался в пределах его досягаемости.	И я уже не говорил с ними ни об удавах, ни о джунглях, ни о звездах. Я применялся к их понятиям.

Окончание таблицы 1

1	2	3
4. J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours .	Мне едва хватало воды на восемь дней .	Воды у меня едва хватило бы на неделю .
5. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan.	Я был гораздо более изолирован , чем потерпевший кораблекрушение на плоту посреди океана.	Человек , потерпевший кораблекрушение и затерянный на плоту посреди океана, – и тот был бы не так одинок .
6. et je n'avais rien appris à dessiner, sauf les boas fermés et les boas ouverts .	И я так и не научился рисовать ничего, кроме закрытых и открытых удавов .	Я ведь никогда и не умел рисовать – разве только удавов снаружи и изнутри .

Из таблицы 1 следует, что литературный перевод значительно отличается от перевода, выполненного в системе Google Переводчик. Рассмотрим подробнее данные отличия.

В первом примере в машинном переводе опущено слово *утомительно*, в литературном переводе добавлен синоним *растолковывать*.

Во втором примере в литературном переводе используется синонимическая замена концовки предложения – *собьешься с пути*.

В третьем примере в машинном переводе словосочетание *forêts vierges* переведено дословно как *девственные леса*, в то время как в литературном переводе применена генерализация и переведено как *джунгли*. Кроме того, Google Переводчик ошибочно перевел фразу *Je me mettais à sa portée* ('Я сам оказался в пределах его досягаемости'), не учитывая контекст, в котором используется данное предложение.

В четвертом примере в машинном переводе не принята во внимание культурно-историческая особенность наименования недели во Франции, и дан дословный перевод (*на восемь дней*). Эта языковая особенность берет начало от римлян, которые делили месяц на неравные периоды по 8 и 7 дней. Недопонимание относительно дней в неделе связано с особенностями французского языка, в котором для обозначения через неделю говорят *dans huit jours* (дословно ‘через восемь дней’), что означает, что мы увидимся через восемь дней, включая текущий, и это совпадает с понятием *через 7 дней* в привычном нам смысле.

В пятом примере Google Переводчик дает буквальный перевод предложения, в литературном переводе произведена синтаксическая замена темы и ремы, а также применена генерализация относительно субъекта действия (я – человек).

В последнем предложении в машинном переводе осуществлен дословный перевод, что искажает смысл предложения (*кроме закрытых и открытых удавов*).

Таким образом, в результате анализа предложений из сказки «Маленький принц», переведенных с французского языка на русский с помощью машинного перевода и профессионального переводчика, установлено, что система машинного перевода значительно уступает по качеству перевода. В частности, большинство предложений переведено буквально без учета грамматических, лексических, культурных особенностей обоих языков. Следовательно, несмотря на интенсивное развитие технологий машинного перевода в эпоху цифровой глобализации, роль профессионального переводчика, который владеет переводческими трансформациями, учитывает контекст, знает культурные особенности, является главенствующей.

Список использованной литературы

- Гурьянов, Н. Ю. Цифровая глобализация в контексте развития цифровой экономики и цифровых технологий / Н. Ю. Гурьянов, А. В. Гурьянова. – М. : Наука, 2022. – С. 25–28.

2. Безобразова, Т. А. Переводческая деятельность в эпоху цифровой глобализации: вызовы и перспективы. / Т. А. Безобразова // Вестник науки. – 2024. – Т. 3. – № 11 (80). – С.780–788.

3. Онлайн-сервис Google Переводчик. – URL: <https://translate.google.com/?hl=ru&sl=fr&tl=ru&op=translate> (дата обращения: 28.08.2025).

4. Экзюпери, де-Сент А. Маленький принц / А. де-Сент Экзюпери // Пер. с фр. Н. Галь. – Фрунзе, 1982. – 43 с.

УДК 821.111

И. Н. Гулиева

*(Академия государственного управления
при Президенте Азербайджанской Республики, Баку)*

**К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «АНГЛИЙСКОСТИ»
В СОВРЕМЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖОНА ФАУЛЗА)**

В статье раскрывается субъективное отношение зарубежных писателей к представителям своей нации на основе понятия «английскости». Основная задача – раскрыть английский характер, не имеющего прямой аналогии с другими нациями и народностями. Поставленная в таком ракурсе задача решена на примере художественных произведений нескольких английских писателей разных времён. Основные выводы и обобщения сделаны в рамках «магического реализма», и они симптоматично привели к следующему результату: понятие «английскости», по идеи Дж. Фаулза, вычленяется из ряда подобных, относящихся к другим нациям и народностям. Как феномен, это понятие является уникальным.

Эпоха глобализации сопровождает человека стремительным взлётом технологических процессов. С одной стороны, это отражается на прогрессе или, напротив, регрессе всего социума в целом. С другой стороны, человек – это часть общества и жить вне его законов он не может. Изолироваться от них принципиально невозможно. Так что перед каждым индивидуумом ставятся задачи, связанные с собственным это, т. е. выяснению подлежит следующий вопрос: кем ощущает себя личность, каковы её насущные запросы, какие проблемы он ставит перед самим собой и т. д.

Но, прежде чем перейти к реализации главной темы, непосредственно привязанной к современной английской литературе и к творчеству Джона Фаулза как коренного британца, яркого представителя этой нации, считаем целесообразным дать небольшую историческую справку. Перечисленными нами вопросами были заняты умы величайших английских писателей на протяжении столетий. В основном, они носили философский и отчасти религиозный оттенок. Например, лорд Джордж Байрон нередко задавался этой важной проблемой. Его устами говорят герои восточных поэм «Манфред» и «Каин», «Кто я такой?», «Кем себя мыслю, осознаю?» или смежным с ними: «В чём смысл жизни?». «Манфред» и «Каин» – это мятущиеся личности библейского происхождения. От ответа на эти непростые философские вопросы зависела позиция писателя, приверженность определённому направлению, а также свидетельство о его мировоззрении в целом.

Например, Дж. Байрон и В. Скотт были коренными англичанами и яркими представителями романтизма в первой половине XIX века. Но идентифицировали себя с родной нацией по-разному: первый был поэтом, лириком и очень часто обращался к библейским мотивам, а второй – прозаиком и работал исключительно в жанре исторического романа.

Во второй половине XIX столетия Чарльз Диккенс практически во всех своих пятнадцати романах, только уже в духе критического реализма показал себя истым англичанином, точнее, – лондонцем. По его книгам можно изучать историю этого города и её жителей. Эстафету в исследуемом вопросе перенял Артур Конан-Дойль, который в большинстве своих рассказов, повестей и романов также переносил основные действия в Англию. И это, несмотря на тот очевидный факт, что по рождению он являлся шотландцем, так что второй его родиной стала Англия.

О национальной идентификации в британской литературе 1950–1960-х годов лаконично и ёмко сказала профессор Наида Мамедханова: «Общие умонастроения, которые были вынесены из трагического опыта ВОВ, в той или иной степени всегда замыкались на понятии «английскости». Это, с одной стороны, идентифицировало людей этой национальности. С другой стороны, отличало англичан от представителей любой иной нации» [1, с. 54]. Более того, уточнял тот же автор, заставляло их по-особенному относиться к своей стране с хорошо налаженным бытом и консервативной структурой. Всё это не замедлило сказаться на произведениях Дж. Б. Пристли, Грэма Грина, позже таких видных представителей английского экзистенциализма, как А. Мёрдок, У. Голдинг, К. Уилсон, М. Спарк и некоторых других.

Наконец, XXI внёс в этот вопрос свои корректизы. Во все предыдущие столетия идентификация личности по национальному признаку во всём мире не была включена в систему международных отношений, так как почва для них элементарно не созрела. В отличие от настоящего времени, ранее не приходилось говорить о массовых миграционных потоках, в том числе и в английской литературе. Отныне осознание своего места и назначения в системе новых отношений настоятельно диктует восприятие личности, то есть самого себя прежде всего, как гражданина цивилизованного мира, и лишь затем – часть отдельного этноса. Так, по верному замечанию И. В. Кабановой, «происходит в обществе кризис национальной идентичности» [2, с. 215–216], превосходно отражаемый мэтром так называемого «магического реализма» Дж. Фаулзом. Покажем это на конкретных примерах.

Ряд его романов предоставляет, на наш взгляд, ценную информацию для соответствующих размышлений. В первую очередь подчеркнём, что в них отражён очень интересный художественный материал, повествующий о национальной, то есть английской идее. Вместе с тем сюжетные перипетии сочинений Дж. Фаулза дают возможность трезво и реалистично судить об интересующей нас в статье проблеме с позиции самого автора.

1965-ом году свет увидел его первое небольшое по объёму сочинение – эссе под названием «Быть англичанином, а не британцем» [3]. Сразу же спешим пояснить и уточнить: писатель никоим образом не пытался принизить свою национальность. Однако, как человек умный, интеллигентный и прозорливый, он не мог не видеть, какой существенный урон за последние двадцать лет (ориентировочно с 1945 по 1965-ые годы) нанесён относительно устойчивому, комфортабельному и качественно организованному быту британца. Разумеется, это отразилось на литературном процессе в Англии. К указанному периоду проблема идентификации нации и личности в отдельности оказалась острой, болезненной и потому актуальной. От её решения зависело изучение мобильности и жизнеспособности нации. В названном эссе она стала сквозной. Фаулз развёл по обе стороны два понятия: «английскость» и «britанскость». (неологизм вскоре прижился). Казалось бы, они синонимичны друг другу. Но это только на беглый взгляд.

В следующем, 1966-ом году, писатель подтвердил ранее высказанную им дихотомию в романе «Маг» (или «Волхв» в другом переводе) [4]. В двух произведениях разных жанрах автор дал понять, что для англичан эти понятия не совместимы друг с другом. В доказательство в эссе Дж. Фаулз противопоставил «Зелёную Англию» «Цветной Британии».

Суть противопоставления в следующем: под личностью (точнее, художественным образом), считающей себя британцем буквально, он прежде всего выводил героев, отмеченных печатью консерватизма. Всё бы, как говорится, сошло писателю с рук, так как англичане испокон веков по поведению, образу жизни, привычкам, мечтам и пристрастиям были консерваторами (на этот факт исторически указывает и одна из широко известных партий в стране). Но Дж. Фаулз идёт глубже. Под маской и жупелом консерватизма он различает людей, страдающих таким психиатрическим заболеванием как мания величия. Под его пером получается, что британцы – это чопорные мещане, в частности, копящие деньги ради самого накопления и не на пользу людям. Истинные англичане этими чертами характера, как правило, не отличаются. Во всяком случае, таков взгляд на своих персонажей Дж. Фаулза.

Подтверждение сказанному находим в его произведениях. Он утверждал, что спустя двадцать лет после победы над фашизмом, у сознательных граждан его страны «мучительно проходит переоценка ценностей и своего родного статуса. Оно ориентирует людей стать в большей степени именно *англичанами*» [2, с. 129]. Недаром в «Волхве» последнее слово предложения он взял курсивом, явно педалируя на нём. По его убеждению, «канглийскость» во всех смыслах слова опережает «британскость». Первое надо заслужить своим трудом, а второе – «выслуживать» (почти по А. С. Грибоедову). Первое делает честь представителям этой нации, второе её в некотором роде принижает. Правда, в вышеназванном эссе и «Волхве» Дж. Фаулз отдавал определённую дань теории натурализма, коньком которой, как известно, были биологические воззрения.

Так, писатель считал, что в родне настоящего по крови англичанина должно быть и соответствующее тому величавое «генеалогическое древо». Но, объективно рассуждая, он всё-таки не зацикливался на прямой передаче генов в поколениях. Это лишь дополнительный, «фоновый», по его собственному выражению, фамильный признак. Так, Дж. Фаулз недвусмысленно писал и говорил о важности получения англичанином достойного образования, получения соответствующей должности вровень с собственным высоким профессионализмом и т. д. То есть, проблему идентификации нации он фактически рассматривал более всего в социальной плоскости. Только нужно учитывать, что Дж. Фаулз виртуозно использовал в своих сочинениях приёмы магии, колдовства, отчасти вводил в сюжеты элементы сказки, фантастики и т. д. Это нередко влекло за собой иронию, сатиру, а в отдельных случаях – даже и сарказм. В них есть тонкая игра. В исследованиях по творчеству Дж. Фаулза (роман «Коллекционер») можно это заметить: «Хотя Клегг испытывает недостаток в любом реальном понимании, непосредственно в своих побуждениях, он чувствует себя интуитивно привлеченным в сказочную атмосферу. Подвал – это место, где Клегг может понять свои «фантазии» и создать свой собственный «рай». Но его ум способен оборудовать этот «рай» только инфантильными, клаустрофобными «оборудованиями», что создает демоническую пародию на «рай»» [5, с. 53].

Например, центральное действующее лицо «Волхва» Н. Эрф нарочито подчёркивал свою «канглийскость». Не без доли хвастовства и фанфаронства он рассказывает «магу» о своей родословной. Как его предки – французы веками ранее прибыли в Англию, осели там, пустили свои корни, а затем стали не без основания считать себя «истыми англичанами». Всё это подаётся автором с иронией, однако, сути дела не меняет. Да, Николас поначалу многие национальные ценности должным образом не воспринимает, поэтому он и уезжает на далёкий греческий остров «ума и опыта набраться» и вовлечь свои мечты в реальность.

В начале своего путешествия он в большей степени напоминает британца, не умеющего, по справедливости, ценить подлинные дары природы. Скажем, ему вовсе не дорога Элисон Келли. Девушка безумно влюблена в него и готова всей душой делить с ним все радости и горести. Но Эрф воспитан по большей части в традициях викторианской

эпохи с присущей ей изуродованной моралью. Любви Элисон он не замечает, но пройдя сквозь череду жизненных испытаний, он меняется на глазах у читателей. В конечном итоге, осознав всю тщетность поисков, как он сам выражался, «новой тайны» и не обретя истинных эстетических ценностей, он отрекается от прежних ложных идеалов. В конце концов Николас осознаёт, что он всё время жил в вымыщенном мире, оторванным от реальности. Он вновь вспоминает своих далёких предков, но отныне уже под другим углом зрения. Жизненный ракурс у него явно видоизменился. Эрф гордится тем, что они были англичанами в буквальном смысле этого слова, и он постепенно начинает понимать разницу между «ангийскостью» и «британскостью». Первое манит, завораживает. Героя более не прельщает туманный Альбион. Везде можно жить в связи с лучшими традициями англичан, без налёта иллюзий и «магических заблуждений». В финале этого романа Николас рад тому, что в его жилах отныне течёт смесь разных кровей, но английской в ней больше. Если поначалу разминулись между собой призрачная мечта и реальность, то в конце «Волхва» эти противоречия автором не столько сглаживаются, но исчезают вовсе.

Таким образом, всё возвращается на «на круги своя». Главный герой впервые за несколько лет ясно осознал себестоимость прежних эстетических ценностей. Когда-то, действуя по инерции, он потерял их, но отныне в его сознании они обрели второе рождение. Николас возвращается из Греции к себе на родину, чтобы вновь почувствовать себя «истинным англичанином» с теми чертами характера, которые исконно присущи этой нации.

Список использованной литературы

1. Мамедханова, Н. Дж. Зарубежная проза II половины XX века / Н. Дж. Мамедханова. – Баку : Китаб алеми, 2006. – 158 с.
2. Кабанова, И. В. Теории национальной идентичности / И. В. Кабанова // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкоznания. 2006. – Вып. 24. – С. 210–219.
3. Фаулз, Дж. Быть англичанином, а не британцем / Дж. Фаулз // Кротовые норы / Дж. Фаулз. – М.: Махаон, 2002. – С. 125–138.
4. Фаулз, Дж. Волхв. Коллекционер. Романы / Дж. Фаулз. – М. : «Издательство АСТ», 2004. – 952 с.
5. Насибова, С. Х. Мир «подпольного» человека и его выражение в творчестве Ф. М. Достоевского и Дж. Фаулза (на материале произведений «Записки из подполья» Ф. М. Достоевского и «Коллекционер» Дж. Фаулза) / С. Х. Насибова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 5. – С. 52–55.

УДК 821.111-312.1(73)«19/20»(045)

A. B. Дорох, N. B. Копытко

(Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск)

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛИИ В РОМАНЕ Э. ГИЛБЕРТ «ЕСТЬ, МОЛИТЬСЯ, ЛЮБИТЬ»

Данная статья посвящена исследованию национально-культурных реалий в автобиографическом романе современной американской писательницы Э. Гилберт «Есть, молиться, любить» (2006). Цель работы состоит в выявлении особенностей репрезентации итальянской, индийской и индонезийской культур, а также в их сравнительном анализе с американскими реалиями через призму восприятия главной героини.

В современной художественной литературе англоязычных стран находит отражение такой культурный феномен, как мультикультурализм. По мнению С. П. Толкачева,

мультикультурализм представляет собой «новый нарративный слой и далекий от традиционного художественный мир авторов, сочетающих в своем творческом «генофонде» различные этнокультурные корни» [1, с. 12]. В произведениях мультикультурных авторов существуют различные культуры, чаще всего в оппозиции восточной и западной культур.

Многие исследователи отмечают, что при соприкосновении с зарубежной литературой читатели сталкиваются и с межкультурным диалогом в том числе. Так, в своем исследовании современной англоязычной литературы Г. И. Лушникова, затрагивая проблему мультикультурализма, отмечает, что «...неправильное понимание, частичное понимание произведения зарубежной литературы могут привести к неправильному представлению об иной культуре» [2, с. 12].

В гуманитарных науках – в частности, в культурологии, литературоведении и лингвистике – существует такое понятие, как реалии. У данного термина имеется множество трактовок. В рамках исследования национально-культурных реалий в романе Э. Гилберт «Есть, молиться, любить» (*Eat, Pray. Love*, 2006) подходит определение, предложенное болгарскими учеными С. Влаховым и С. Флорином. По их мнению, «реалии – это, в первую очередь, слова или устойчивые словосочетания, которые называют объекты, характерные для жизни в целом, и в частности, быта, культуры, социального контекста одного конкретного народа и чужды другому народу» [3, с. 32].

Самые первые национально-культурные реалии, с которыми читатель знакомится в романе, являются американскими. Главная героиня Лиз, от лица которой ведется повествование и которая является воплощением самого автора, Э. Гилберт. В первых двух главах произведения Лиз описывает себя как вполне успешную женщину с мужем, друзьями, карьерой, домом и квартирой на Манхэттене – всем, что свойственно образу так называемой американской мечты: “*Wasn't I proud of all we'd accumulated – the prestigious home in the Hudson Valley, the apartment in Manhattan, the eight phone lines, the friends and the picnics and the parties, the weekends spent roaming the aisles of some box-shaped superstore of our choice, buying ever more appliances on credit?*” [4]. Однако в тех же главах после героиня признается, что следовать той самой американской мечте сполна она не в состоянии: она чувствует себя одинокой в браке и не готова оставить карьеру и стать домохозяйкой. В итоге Лиз подает на развод и отправляется на поиски себя. Из реалий, характерных для американского общества, автор делает акцент на бюрократических сложностях и отношении главной героини к ним: “*documents that left no room for subtlety*” [4]. Э. Гилберт подчеркивает свойственную не только главной героине, но и любому другому американцу постоянную спешку, особенно в юридических вопросах. В случае Лиз – развода.

Духовный поиск главной героини приводит ее к знакомству с реалиями иной культуры. Путешествие Лиз начинается в Италии, где она знакомится с этой страной с помощью своего друга Джованни, который водит ее по старым и узким улочкам Рима, в зданиях которого хранится многовековая история: “...and Giovanni is walking me home to my apartment through these back streets of Rome, which meander organically around the ancient buildings like bayou streams snaking around shadowy clumps of cypress groves” [4]. Такие реалии непривычны для главной героини, если сравнивать их с пригородами Нью-Йорка, где вокруг множество частных домов, расположенных на больших участках. Среди важных реалий неоднократно упоминается тесная связь особенностей характера итальянцев и их национальной кухни, которая реализуется, например, через концепцию наслаждения «...и gelato, и прелестью bel far niente – красотой «ничегонеделания». Тем самым Э. Гилберт раскрывает весь смысл так называемой «сладкой жизни», то есть культуремы *dolce vita* и особенностей итальянского национального характера» [5, с. 46]. Итак, посредством восприятия Лиз читатель познает итальянскую культуру, где главным смыслом жизни является не приобретение всех благ этого мира сиюминутно, что свойственно американской культуре, а получение удовольствия и размеренный темп этой самой жизни.

В главах, которые посвящены пребыванию Лиз в Индии, автор знакомит читателя с реалиями, отражающими духовную составляющую индийцев, индийцев, для которых связь веры и религии считается неразрывной, прочной и естественной частью жизни. В первый день в этой стране главная героиня видит местных девушек, одетых в традиционное сари, длинную однотонную ткань яркого цвета, напоминающую платья до щиколоток, а в храме – попадает на молитву, а именно – “*arati, the first morning prayer*” [4]. К таким религиозным и духовным практикам относят также *мантуру* и *йогу*, суть которых заключается в поиске себя через божественную сущность посредством медитации, обета молчания, повторения слов на санскрите. За духовной дисциплиной помогает следить *гуру*, он же наставник.

Однако помимо религиозных реалий, главная героиня в ходе повествования сталкивается и с более суровой реальностью Индии, где много нищих, трущоб, а также коров, которые, являясь священными животными, могут свободно бродить по улицам города и заходить туда, куда им заблагорассудится: “*It's located far away from Mumbai, on a dirt road in a rural river valley near a pretty and scrappy little village (composed of one street, one temple, a handful of shops and a population of cows who wander about freely, sometimes walking into the tailor's shop and lying down there)*” [4]. Э. Гилберт создает такой контраст, чтобы показать двойственность, присущую данной стране, и доводит поиск себя посредством чрезмерных духовных практик до крайности, подталкивая главную героиню идти дальше и искать себя в Индонезии.

При описании реалий в Индонезии, а именно, на острове Бали, Э. Гилберт подчеркивает изобилие экзотических фруктов, тропических растений и крайне дружелюбных людей, что показывает национальный характер и пространство индонезийцев для туристов как райское место, куда завела их судьба. С Лиз так оно и случилось: именно на Бали она нашла мужчину своей мечты, обрела себя и истинное счастье. Само путешествие начинается в городе Убуд: “*Ubud is in the center of Bali, located in the mountains, surrounded by terraced rice paddies and innumerable Hindu temples, with rivers that cut fast through deep canyons of jungle and volcanoes visible on the horizon*” [4]. Сочетая в себе духовность, что отражается в упоминании индуистских храмов и акценте на природе, и любовь к танцам как средству получения удовольствия от жизни, индонезийцы доходят до той самой «золотой середины», где есть сходства с итальянским менталитетом в виде стремления к *сладкой жизни* и индийскими религиозными атрибутами, являющимися не только важной частью духовной практики, но и отражением культуры и данью традициям.

Таким образом, Э. Гилберт описывает национально-культурные реалии в названном романе с помощью особых акцентов на те или иные сферы жизни: в американском обществе национальный характер сводится к капитализму, материализму и неумению сидеть на месте; итальянцы уделяют внимание пище и отдыху как основе здорового образа жизни, следствием которого становится и ментальное здоровье. Реалии Индии наполнены духовными практиками, наряду с которыми существуют и явления суровой реальности, среди которых нищета местных жителей и трущобы. Индонезийские реалии включают в себя единение с природой, дань традициям и поиск наслаждения в размеренном темпе жизни, что свидетельствует о влиянии на Индонезию восточной и западной культур и их гармоничном сосуществовании.

Список использованной литературы

1. Толкачев, С. П. Мультикультурный контекст современного английского романа : автореф. дис. д-ра филол. наук : 10.01.03 / Толкачев Сергей Петрович ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2003. – 60 с.
2. Лушникова, Г. И. Современная англоязычная литература: традиции и эксперимент : монография / Г. И. Лушникова, Т. Ю. Осадчая. – М. : ИНФРА-М, 2023. – 170 с.

3. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1986. – 194 с.

4. Gilbert, E. Eat, pray, love / E. Gilbert. – URL: https://adapted-english-books.site/books/6/Elizabeth_Gilbert-Eat_Pray_Love-A4.pdf?ysclid=mf7k6ekgxq934924813 (date of access: 06.09.2025).

5. Дорох, А. В. Характер межкультурного диалога в романе Э. Гилберт «Есть, молиться, любить» / А. В. Дорох // Материалы ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета : в 4 ч., Минск, 16–18 апр. 2024 г. / Минск. гос. лингв. ун-т; редкол.: Н. Е. Лаптева (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2024. – Ч. 4. – С. 45–46.

УДК 811.111

A. Я. Ермакова

(Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязева, Казань)

**СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭПИТЕТОВ И СРАВНЕНИЙ
В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ (НА ОСНОВЕ КНИГИ К. КИРНИ
“SOCIAL ANXIETY AND SOCIAL PHOBIA IN YOUTH”)**

Данная статья рассматривает вопрос об употреблении стилистических приемов таких как эпитет и сравнение в научно-популярной литературе психологического дискурса. Актуальность исследования обусловлена повышенному интересу к данной теме в современном мире. Научно-популярные тексты играют важную роль в распространении информации, делая сложные темы доступными для широкой аудитории. Эпитеты и сравнения, как выразительные средства языка, способны не только обогатить текст, но и сделать его более привлекательным и понятным для читателя. В исследовании предлагается краткий теоретический обзор выбранных стилистических средств, за которым следует количественный анализ их частотности и контекстуального использования в исходном материале.

В современном мире очевидно повышенное внимание к вопросу о психологических проблемах у молодежи. В связи с ростом спроса информации на данную тему появляется большое количество различной литературы ей посвященной. Наиболее удобной для обычного читателя является научно-популярная литература, так как она подробно объясняет интересующий вопрос доступным языком. В ее текстах опускаются сложные и специфические термины и обороты речи, что позволяет адаптировать содержание и форму изложения для широкой публики [1, с. 45]. Использование эпитетов позволяет автору акцентировать внимание на ключевых аспектах обсуждаемой темы, создавая яркие образы и эмоциональную окраску, что способствует лучшему восприятию информации, так как читатель легче запоминает и осмысливает представленные идеи. Сравнения, в свою очередь, помогают установить связи между абстрактными концепциями и повседневным опытом, делая материал более близким и понятным. Эти стилистические приемы помогают не только сделать информацию более доступной, но и вызвать у читателя эмоциональный отклик, что значительно усиливает восприятие материала.

Эпитет – это стилистический прием, основанный на взаимодействии логического и эмоционального значений. Он показывает индивидуальное эмоциональное отношение писателя или говорящего к упомянутому объекту. Чаще всего можно встретить эпитеты, выраженные при помощи таких частей речи как прилагательные, наречия, причастия настоящего и прошедшего времен, существительные, особенно часто в конструкциях с предлогом “of” и др. [2, с. 513].

С точки зрения структурного аспекта выделяются: одиночные эпитеты; парные эпитеты (включающие прилагательные, описывающие состояние человека, но применяемые к неодушевленным объектам) цепные эпитеты (группа эпитетов); двуступенчатые эпитеты; фразовые эпитеты; инвертированные эпитеты.

Основываясь на данной классификации, мы можем привести примеры из текста выбранной книги:

1. Простые (одиночные / эмотивные) эпитеты: “*Tyanna is a 12 year old girl who has just entered middle school and is feeling **mood**y and **anxious** about meeting new people*” [3, с. 1].

2. Парные эпитеты (включающие 2 части речи, чаще всего существительное и прилагательное):

“*Parker is a 7 year old boy who is **socially withdrawn** from his classmates at school and who is described as **worrisome** and **interpersonally awkward** by his teachers*” [3, с. 1];

“*Zimbardo characterized shy people as **shy introverts** or **shy extraverts**, depending on their level of sociability with others*” [3, с. 4];

“**Fearful shyness** may be closely related to behavioral inhibition (see later section), whereas self-conscious shyness may be considered more of a cognitive phenomenon” [3, с. 5];

“**However, social withdrawal in children often occurs from both familiar and unfamiliar peers**, whereas people who are introverted, shy, and/or behaviorally inhibited are generally more wary of unfamiliar stimuli” [3, с. 7];

“**Children may be socially withdrawn for many reasons, such as introversion, shyness, behavioral inhibition, or mental disorders involving depression, anxiety, or other maladaptive behaviors**” [3, с. 7];

“**Social withdrawal in childhood tends to be stable and can be associated with many negative consequences**” [3, с. 8];

“**Indeed, social solitude does seem characteristic of introversion, shyness, and behavioral inhibition**” [3, с. 7].

3. Фразовые (контекстуальные) эпитеты:

“*Eysenck conceptualized shyness as introverted, where a person simply preferred to be alone but could be with others, and neurotic, where a person was self-conscious around others, worried about possible negative consequences of social interactions, and inhibited socially*” [3, с. 4];

“*Privately shy individuals were described as socially skilled but full of self-doubt, whereas publicly shy individuals were described as less skilled, more inhibited, and very distressed in social situations*” [3, с. 4];

“**Other people, however, experience very severe levels or extreme forms of social and performance anxiety**” [3, с. 9].

4. Цепные эпитеты:

“*Parker is a 7 year old boy who is socially withdrawn from his classmates at school and who is described as **worrisome** and **interpersonally awkward** by his teachers*” [3, с. 1];

“**For other children, however, social experiences may be troublesome, upsetting, or even painful**” [3, с. 2].

5. Двуступенчатые эпитеты:

“**Social and performance anxiety may be defined as adverse physiological arousal in social or performance situations that involve possible evaluation by others, with accompanying worry or fear of psychological harm and a desire to escape or avoid these situations**” [3, с. 8].

Эпитеты создают контекст для обсуждения сложных эмоциональных состояний и их связи с социальной фобией, подчеркивая необходимость более глубокого анализа этих аспектов в психологии.

Сравнения позволяют авторам упрощать и объяснять сложные явления современной реальности, делая их более доступными для широкой аудитории. Они не

только делают текст более выразительным, но и помогают автору донести свои идеи о значимости социальной тревожности и фобии, а также важности работы предыдущих исследователей.

В своих работах В. В. Виноградов писал: «Сравнение – особый тип фразеологических конструкций, в которых внутренняя условность фразы определяется традиционной национальной характеристичностью образа, его испытанной меткостью, бытовым реализмом и экспрессивной внушительностью» [4, с. 206].

Как отмечает А. А. Потебня, «процесс познания есть процесс сравнения» [5, с. 194].

Следовательно, использование данного стилистического приема со стороны авторов научно-популярной литературы является практически беспрогрышным вариантом для достижения понимания широкой аудитории.

Зачастую наличие общих черт явно выражается в сравнении, в основном с помощью слов *as*, *like* и других. Рассмотрим некоторые примеры: *no behavior is as central to human existence as social behavior* [3].

Это сравнение использует конструкцию *as ... as*, чтобы подчеркнуть уникальность социальной активности в контексте человеческого существования. Оно создает контраст между социальным поведением и другими видами поведения, делая акцент на его значимости.

Автор сравнивает стеснительность и интроверсию, указывая на то, что “*shyness is often conceptualized as a general tendency toward social withdrawal*” и “*introversion may refer more generally to a quiet and reserved nature*” [3]. Это сравнение позволяет выделить различия между состоянием стеснительности, которое связано с беспокойством о социальной оценке, и интроверсией, как более общей чертой личности.

Автор стремится показать, что, хотя стеснительность и интроверсия могут пересекаться, они представляют собой разные аспекты личности. Это различие важно для понимания того, как различные черты могут влиять на социальное поведение и взаимодействие.

Выделенные эпитеты и сравнения не только обогащают текст, но и помогают донести ключевые сообщения о социальной тревожности, фобиях и их влиянии на человеческое поведение.

Эпитеты в тексте выполняют важную функцию акцентирования внимания на значимости тем и исследовательской деятельности, что способствует более глубокому пониманию представляемых идей.

Эпитеты способствуют созданию многослойного и многогранного образа исследуемых явлений, что делает текст более увлекательным и доступным для широкой аудитории. В результате, использование эпитетов становится неотъемлемой частью научно-популярного изложения, способствующей эффективной передаче знаний и формированию интереса к научной деятельности.

Сравнения в тексте занимают важное место в создании выразительности и глубины изложения. Те из них, которые касаются интроверсии и экстраверсии, играют ключевую роль в выделении характеристик каждой из этих личностных черт. Они создают четкое понимание различий между интровертами и экстравертами, подчеркивая, что каждая из этих черт имеет свои особенности и проявления в социальном поведении. Использование сравнений в тексте не только обогащает его выразительность, но и служит важным инструментом для акцентирования внимания на ключевых аспектах, рассматриваемых тем.

Исходя из проведенного анализа, мы можем заметить, что автор намного чаще употребляет вариации эпитетов нежели использует сравнение. Говоря точнее, К. А. Кирни, для оказания большего влияния и произведения более сильного эффекта на читателя, редко прибегает сравнению. Несмотря на кажущиеся часто встречающиеся «сравнения», они оказываются скорее контекстуальными, но никак не типичными общепринятыми примерами.

Список использованной литературы

1. Шахура, К. Н. Экспрессивно-оценочный план в научно-популярных текстах о русском языке / К. Н. Шахура // Динамические процессы в языке и языковой картине мира : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 28 окт. 2022 г. / Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева ; редкол.: С. П. Васильева (отв. ред.) [и др.]. – Красноярск, 2022. – С. 44–47.
2. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Nikolaeva. – М. : Сов. энц., 1987. – 752 с.
3. Kearney, C. A. Social Anxiety and Social Phobia in Youth: Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment / C. A. Kearney. – Ontario, Canada, 2005. – 220 p.
4. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1980. – 358 с.
5. Потебня, А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М. : Высшая школа, 1990. – 344 с.

УДК 37.016

A. D. Ефименко

(Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь)

ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В данной статье рассматривается проблема перевода безэквивалентной лексики, актуальная для межкультурной коммуникации и художественного перевода. Цель работы – разработать и апробировать методические приёмы, способствующие формированию у студентов навыков описательного и контекстуального перевода таких лексических единиц. В статье предложены упражнения с использованием словарных карточек, глоссариев, групповой работы и современных технологий (например, ChatGPT). Результаты показывают, что комплексный подход развивает креативность, улучшает понимание культурных особенностей и повышает качество перевода, способствуя межкультурному взаимопониманию.

На сегодняшний день процесс взаимодействия и достижение взаимопонимания между представителями разных культур представляется одним из важнейших аспектов межкультурной коммуникации. Для того, чтобы достигнуть успеха в установлении и обеспечении продуктивного обмена информацией, начинающему переводчику необходимо учитывать множество характеристик исходного языка и языка перевода; одной из таких характеристик является непосредственно самобытность языка, отражающая определённые культурные особенности. Самобытность может выражаться за счёт лексических единиц, которые в языке перевода не имеют прямого эквивалента. Подобные единицы принято называть безэквивалентной лексикой [1, с. 181].

Незнание безэквивалентной лексики может привести к недопониманию между участниками коммуникации и к неточностям при переводе. Поэтому при обучении безэквивалентной лексике особое значение имеет категория соответствия, обладающая универсальностью, особенно если рассматривать её с точки зрения совпадения различных компонентов речевого произведения, включая смысловую, или семантическую, информацию [2, с. 110].

Чтобы исключить возможность незнания того, как работать с безэквивалентной лексикой в различных ситуациях, в процессе обучения будущих профессиональных

переводчиков представляется необходимым воссоздать условия для развития навыков работы с подобными единицами. Безэквивалентная лексика может встретиться в текстах различных типов, однако, особую важность данные единицы демонстрируют в художественном дискурсе [3, с. 93]. Обучение переводу безэквивалентной лексики в художественном тексте требует специального подхода, поскольку такие слова и выражения зачастую не имеют прямых соответствий в целевом языке. Важным первым шагом является анализ контекста, в котором эта лексика применяется, чтобы понять её значение и эмоциональную окраску [4, с. 253].

Для тренировки навыка работы с подобными единицами студентам-переводчикам могут быть предложены задания разных типов и уровня сложности. Однако в общем алгоритме работы с текстом сперва стоит обратить внимание на общий анализ полученного текста и выявление лексических единиц, которые в языке перевода не имеют эквивалента. Как вариант, студентам могут быть предложены отрывки из художественной литературы, и их основной задачей будет найти и подчеркнуть наиболее сложные для перевода единицы одним цветом, а невозможными для перевода – другим цветом. Такое упражнение позволит научиться не только быстро обнаруживать проблематичные для процесса перевода моменты, но и правильно оценивать свои собственные возможности, а также делиться опытом с другими студентами-переводчиками. Обмен опытом представляет ценность при обучении, поскольку именно этот процесс обеспечивает начинающих переводчиков идеями работы с подобными единицами. Помимо этого, общение внутри группы переводчиков и обмен информацией благоприятно влияют на общую атмосферу в коллективе.

Когда поиск и инициализация безэквивалентных единиц в тексте отработаны, следует переходить к непосредственно попыткам их перевода. В частности, для этого можно использовать описательный перевод. Данный приём помогает заменить непереводимую единицу на возможные синонимы или дефиницию для того, чтобы целевая аудитория перевода могла уловить заложенный автором смысл через близкие этой целевой аудитории понятия. В группе начинающих студентов-переводчиков целесообразно использовать упражнения для тренировки применения описательного перевода. В качестве примера можно привести разработанное нами упражнение с использованием русицизмов. Условия проведения данного упражнения следующие: необходимо поделить группу студентов на две или три группы в зависимости от количества участников выполнения задания. Каждая группа получает по пять русицизмов, задача студентов состоит в том, чтобы, не называя предмета, описать его на иностранном языке. Другие команды должны угадать название этого предмета. Список возможных русицизмов, историзмов, архаизмов, диалектизмов может варьироваться, например: 1) *кокошник*, 2) *дача*, 3) *балалайка*, 4) *кафтан*, 5) *шаньга*, 6) *окрошка*, 7) *тоска*, 8) *вехотка*, 9) *хоровод*, 10) *квас*. Как итог, студенты-переводчики могут обменяться своими вариантами описательного перевода для представленных лексических единиц.

Кроме того, в процессе обучения переводчиков работе с безэквивалентными единицами также представляется возможным использование современных информационных технологий. Например, можно использовать Chat GPT для создания картинок некоторых явлений, предметов или культурных феноменов (например, ‘душевная теплота’, ‘*saudade*’, ‘пятница, 13-е’), и применить их в следующем упражнении на отработку ассоциативного ряда: при работе с картинками студенту необходимо первоначально попробовать описать изображение на русском языке, а уже после перейти к описанию на иностранном языке. При этом студент должен помнить, что ему необходимо максимально понятным языком описать то, что изображено на картинке, поскольку от этого зависит, угадают ли безэквивалентную единицу его одногруппники. Для упрощения задачи преподаватель может выдать студентам текст с пропущенной загаданной единицей. После выполнения упражнения студенты могут обсудить, какие ассоциации возникли и как они могут помочь в понимании и переводе безэквивалентной лексики.

Также для того, чтобы отработать описательный перевод, можно прибегнуть не только к использованию изображений, но также и к словарным карточкам. На одной стороне таких карточек может быть указано слово, не имеющее эквивалента в любом другом иностранном языке (например, ‘застолье’ или ‘пятилетка’, если мы рассматриваем русский язык), а на обратной нужно указать дефиницию этого слова. Работать с такими карточками можно как индивидуально, так и в парах. Обучающийся берет карточку и называет партнеру слово, а второй обучающийся должен на иностранном языке дать дефиницию этого слова и предложить пример употребления в предложении или словосочетании. Затем студенты меняются ролями. Данное упражнение позволяет обеспечить понимание того, как именно следует действовать при встрече с непереводимой единицей в тексте. Однако следует иметь в виду тот факт, что в контексте, например, художественного дискурса использование данного приёма может вызывать определенные трудности, и нужно также учитывать другие аспекты: стилистику автора и общую атмосферу переводимого текста.

Еще одним способом работы с безэквивалентной лексикой является систематизация полученных знаний, которая значительно упрощает работу переводчика. Например, для обработки информации студентам может быть предложено в качестве задания создание глоссария. Студентам необходимо составить список безэквивалентных слов и фраз на русском языке, которые они встречали в литературе, фильмах или повседневной жизни. Для каждого слова нужно написать его определение на русском, а затем перевести его на иностранный язык, стараясь сохранить смысл и контекст. Например, термин ‘хоровод’ – русская народная игра – движение людей по кругу с пением и пляской. На английском языке дефиниция будет выглядеть следующим образом: *‘a movement of people singing and dancing in a circle’*. Глоссарий по итогу должен состоять из трёх столбцов, то есть сама безэквивалентная единица, её дефиниция на русском и её дефиниция на иностранном языке. Подобное систематизирование в будущем может значительно упростить процесс перевода безэквивалентных единиц в случае, если при переводе художественных текстов переводчик столкнется с одной из них. Глоссарий также может быть разделен по тематикам слов, например, бытовым предметам, по абстрактным явлениям, чувствам и эмоциям и т. д.

После того, как была проделана работа с упражнениями по отработке описательного перевода и трансформаций, студенты могут переходить к следующему этапу – контекстуальному переводу. Данное упражнение предполагает составление выборки текстов (художественных, научных или публицистических) с наличием в них безэквивалентных единиц. При работе с текстами переводчики должны не только идентифицировать непереводимые единицы, но и перевести текст так, чтобы его целостность не была нарушена, а стилистика была соблюдена. После попытки перевода текста происходит обсуждение в группе, в котором студенты делятся своими решениями и выбирается наиболее удачное. Преподаватель контролирует процесс лишь косвенно, выражая своё мнение по поводу того или иного переводческого решения. Также полезно использовать примеры из литературы, где безэквивалентная лексика играет ключевую роль, и обсуждать, как переводчикиправлялись с этими вызовами. Важно развивать креативное мышление и способность адаптировать текст, сохраняя его оригинальный стиль и атмосферу, что поможет студентам стать более уверенными в работе с художественными произведениями и не только [5, с. 94].

Таким образом, современные переводчики должны стремиться к созданию текста, который сохраняет первоначальный смысл и эмоциональную насыщенность оригинала, при этом учитывая культурные различия. Для этого необходимо использовать разнообразные стратегии, методы и приемы, а также уметь находить баланс между точностью передачи и художественной выразительностью. В конечном итоге, успешный перевод безэквивалентной лексики не только обогащает целевой язык, но и способствует культурному обмену, укрепляя межнациональные связи и способствуя межкультурному взаимопониманию.

Список использованной литературы

1. Кохан, Н. А. К вопросу о процессе семантической ассилияции лексики с национально-культурным компонентом / Н. А. Кохан // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 4. – С.181–185.
2. Ружина, Л. В. Теория несоответствий / Л. В. Ружина // Язык и культура : сб. материалов VII Международной науч.-практ. конф., Челябинск, 20 мар. 2012 г. / Челяб. гос. ун-т ; редкол.: В. Б. Мещеряков [и др.]. – Челябинск, 2012. – С. 110–114.
3. Шерматова, Ш. М. Безэквивалентная лексика в теории перевода / Ш. М. Шерматова // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2012. – № 5 (33). – С. 93–99.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-та фак. ин. яз. / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая Школа, 1990. – 253 с.
5. Аликина, Е. В., Швецова Ю.О. Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода / Е. В. Аликина, Ю. О. Швецова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 93–100.

УДК 811.115

A. A. Киреева

(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

К ВОПРОСУ О ДИСКУРСЕ И ПЕРЕВОДЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НЕФТЕГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

В ниже представленной статье анализируются особенности перевода терминов нефтегазовой отрасли, а также в научно-техническом дискурсе. Автором статьи представлен анализ трудностей, возникающих при переводе терминологии специальных текстов, как устной, так и письменной речи. Отдельное внимание обращено к трудностям перевода полисемических терминов, с которыми практически ежедневно сталкивается практикующий переводчик. В результате анализа исследуемых тестов был сделан вывод о частичном распределении терминов в данных текстах и подсчитан процент их употребления, которые и приведены в данной статье. Представленный метод анализа определенно вызывает интерес у переводчиков в разных отраслях и позволит поддерживать высокое качество и адекватность перевода.

Перевод терминологической лексики, особенно в области нефтегазовой промышленности, сопряжен с рядом трудностей. Существует огромное количество ситуаций как в устном, так и в письменном переводе, когда можно подобрать точный эквивалент термина в языке перевода, и подбор наиболее подходящего варианта может быть довольно затруднительным. К примеру, английский термин “reserves” абсолютно не является полным аналогом русского эквивалента ‘запасы’, так как в нефтегазовом дискурсе этот термин связан с ‘извлекаемыми запасами участка, вскрытого скважиной’.

В связи с этим, важно отметить, что глоссарии не всегда точно отражают специфику термина, а информация, которую переводчики могут обнаружить в научно-технической литературе может быть неоднозначной, что осложняет и даже может изменить коренным образом перевод и общение специалистов. Также дополнительные сложности возникают при работе со сложными терминами, состоящими из нескольких слов. [1, с. 48]. Например, “well construction project” может быть переведено как ‘проект бурения скважины’, ‘проект строительства скважины’ или ‘конструкция скважины’, в зависимости от контекста.

Особую трудность у специалистов вызывает полисемия терминов, при переводе которых важно понять определяющую и определяемую лексему. Например, термин “*development*” может иметь различные значения в зависимости от контекста: ‘освоение месторождений’, ‘разработка пласта’, ‘эксплуатационное бурение’ или ‘эксплуатационная скважина’.

Наконец, отсутствие перевода новых терминов в словарях требует использования специализированных словарей и учета контекста, чтобы обеспечить точность перевода.

Нефтегазовый дискурс характеризуется использованием специфической терминологии, которая требует особого внимания при переводе. Различия в грамматике и лексике могут затруднить точную передачу смысла.

Например, в нефтегазовых текстах часто встречаются пассивные конструкции, что отличает их от текстов других технических областей. Также характерно широкое использование именных структур, множественного числа и устойчивых выражений, например, “*low fluid loss mud*” – ‘буровой раствор с низкой водоотдачей’.

Важно помнить, что при переводе можно столкнуться с полисемией, т. е. со свойством слова иметь два и более значений. Поэтому следует учитывать контекст и подбирать наиболее подходящий перевод. Кроме того, необходимо обращать внимание на многокомпонентные термины, переводя каждую часть термина отдельно, а затем в сочетании со словом, употребленным в тексте [2, с. 79].

При написании данной работы были проанализированы письменные тексты, предлагаемые специалистам, работающим в сфере перевода нефтегазовой промышленности. В результате анализа исследуемых тестов был сделан вывод о частичном распределении терминов в данных текстах и подсчитан процент их употребления.

Так, к примеру, доля существительных составила 40-50 %. В нефтегазовых текстах, как и в текстах по другим специализированным наукам. Причины этому можно объяснить спецификой языка и терминологией.

Что касается технической лексики, то именно в этой области используется наибольшее количество специфических терминов. В текстах часто обсуждаются конкретные предметы (скважины, трубы, технологии) и абстрактные концепции (безопасность, эффективность, устойчивость), что также увеличивает количество существительных.

Что касается грамматических конструкций, то выводом может служить структура предложений и сложные конструкции, используемые при переводе.

В технических текстах часто используются сложные предложения, включающие подчинение, где существительные могут выступать в качестве подлежащих и дополнений. Употребление существительных позволяет формулировать более длинные и информативные предложения [3, с. 97].

1. Существительные (NOUN): 40-50 %.

Нефтегазовая отрасль насыщена специализированной лексикой, обозначающей оборудование, процессы, материалы, месторождения, виды энергии и т. д., например: *piers, islands, oilman, platform, wetlands, structure, barge, outfit, decades*.

The structure was little more than a barge with a drilling outfit mounted on top, but it set the example for decades of advancements to come. As time passed, petroleum companies moved even farther into the ocean [3, с. 68].

Таким образом, высокая доля существительных в нефтегазовых текстах объясняется их технической природой, требующей точности и ясности, а также акцентом на фактах, результатах и специфической терминологии. Это позволяет передавать информацию более однозначно и эффективно, что является критически важным в научных и технических областях.

2. Употребление глаголов (VERB): 20-30 %. Тексты часто описывают действия, процессы, технологии, например, *drill, transport, avoid, polluting, do, pushed, unveiled, set, moved*.

3. Прилагательные (ADJECTIVE): 10-15 %. В текстах встречаются описание свойств, характеристик, качества, связанные с нефтью, газом, оборудованием, например, *lightless, special, first, mobile, little, rough, gigantic, floating*.

4. Наречия (ADVERB): 5% – используются для уточнения глаголов, прилагательных и наречий, например, *nearly, quite, after, back, only, currently*.

5. Предлоги (PREPOSITION): 7 % определяют местоположение, направление, отношения между словами в предложении, например, *of, in, to, on, off, between*.

6. Союзы (CONJUNCTION): 5 % служат для соединения слов, словосочетаний и предложений, например, *and, but, how, there, which*.

7. Междометия (INTERJECTION): используются довольно редко, в основном в неофициальных текстах.

Таким образом, анализируя частеречное использование терминов, можно сделать вывод о том, что существительное как часть речи является наиболее употребительным, что можно объяснить:

1) специализацией лексики. Нефтегазовая сфера имеет свою специфическую терминологию, которая в основном состоит из названий предметов, материалов, процессов, оборудования;

2) описанием объектов. Тексты часто описывают объекты, механизмы, технологии, а не действия или характеристики;

3) технической направленностью. Нефтегазовые тексты часто описывают технические процессы, оборудование, а они в основном именуются существительными.

Важно также отметить, что процентное соотношение частей речи может варьироваться в зависимости от конкретного текста и его тематики.

Таким образом, в нефтегазовой сфере наиболее частотное употребление имеют сложные термины, которые включают в себя несколько слов (словосочетания), и в этом случае сложно четко отнести их к определенной части речи. Нефтегазовый текст представляет собой огромное количество разнообразной переводческой лексики, который охватывает весь процесс нефтегазового производства, начиная с разведки и заканчивая транспортировкой и продажей нефти и газа. Каждое направление имеет свои специфические термины, специфику которых нужно знать, чтобы давать точный и корректный перевод.

Список использованной литературы

1. Лингвистические проблемы научно-технической терминологии : материалы совещания, Ленинград, 30 мая – 2 июня 1967 г. / Акад. наук СССР ; редкол.: С. Г. Бархударов (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1970. – 230 с.

2. Лейчик, В. М. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технический перевод / В. М. Лейчик, С. Д. Шеллов. – М. : ВЦП, 1990. – 80 с.

3. Хатруков, Е. М. Англо-русский словарь по нефтяному бизнесу / Е. М. Хатруков. – М. : ЗАО «Олимп Бизнес», 2008. – 400 с.

УДК 811.112.2'42(045)

Т. П. Ключенович, Е. Б. Нагродская

(Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск)

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВВОДНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РОМАНЕ Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»

Статья посвящена исследованию лексико-стилистической специфики речевводных конструкций в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». В результате

проведенного анализа на материале 100 конструкций с чужой речью выявлены основные лексико-стилистические модели авторских ремарок, в частности, ремарки с речевыми стилистически нейтральными глаголами, с речевыми стилистически окрашенными глаголами, с неречевыми глаголами, а также гибридные модели ремарок. Установлена частотность и функциональная нагрузка каждой модели, что подтверждает их важную роль в создании психологической глубины персонажей, динамики диалога и общей атмосферы произведения.

Роман Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» представляет собой плодотворный материал для лингвостилистического анализа в силу своей художественной сложности и внимания автора к нюансам речи и поведения персонажей. Целью данного исследования является выявление лексико-стилистической специфики авторских ремарок в составе конструкций с чужой речью с выделением соответствующих моделей в рассматриваемом романе.

Конструкции с чужой речью по своей природе являются бинарными и предполагают наличие двух авторов (исходного и актуального говорящих) и двух компонентов: реплики или репрезентируемого компонента (слов исходного говорящего) и ремарки или речеводного компонента (слов актуального говорящего – автора конструкции с чужой речью), который вводит и комментирует реплику [1, с. 16].

Таким образом, речеводные конструкции представляют собой синтаксические структуры, используемые для введения чужой речи в текст. Посредством ремарок автор может внедрять свои комментарии и оценки, что позволяет направить читательское внимание на определенные аспекты текста.

Авторские ремарки играют ключевую роль в формировании эмоционального и смыслового контекста произведения. Они позволяют читателю лучше понять внутреннее состояние персонажей, их эмоции и мотивацию. Это особенно важно в произведениях, где внутренние переживания героев играют решающую роль в развитии сюжета. Как отмечает Т. П. Ключенович, ремарки способствуют раскрытию культурных и этнолингвистических особенностей текста, что делает их неотъемлемой частью интерпретации художественного произведения [1; 2].

В контексте драматургии авторские ремарки приобретают особое значение, так как они часто являются единственным средством передачи информации, которая не может быть передана через диалоги. В этом случае ремарки направляют актеров и режиссеров, помогая им точнее интерпретировать замысел автора и передавать его зрителю. И. Б. Лимановская отмечает, что в англоязычной драматургии 16–18 веков авторские ремарки играли ключевую роль в обеспечении драматической выразительности и динамики [3].

Речеводные конструкции позволяют актуальному говорящему более активно участвовать в повествовании и направлять восприятие читателя. В. В. Виноградов подчеркивает, что авторский комментарий играет важную роль в создании художественного образа, обогащая текст дополнительными слоями смысла [4].

Материалом для исследования послужили 100 речеводных конструкций, отобранных методом сплошной выборки из текста романа. В работе применялись методы семантического, стилистического и статистического анализа, что позволило выявить определенные модели ремарок, установить частотность их употребления, степень эмоциональной окрашенности и функциональную нагрузку в составе конструкций с чужой речью.

В результате проведенного исследования были выделены четыре основные лексико-стилистические модели авторских ремарок:

- 1) с речевыми стилистически нейтральными глаголами (напр., *to say* ‘говорить’, *to ask* ‘спрашивать’, *to remark* ‘заметить’);
- 2) с речевыми стилистически окрашенными глаголами (напр., *to cry* ‘восклицать, кричать, вопить’, *to exclaim* ‘воскликнуть’, *to whisper* ‘шептать’);

3) с неречевыми глаголами (напр., *to smile* ‘улыбаться’, *to laugh* ‘смеяться’, *to nod* ‘кивать’);

4) гибридные модели, сочетающие речевой и неречевой компоненты (напр., *he said, clenching his fists* ‘сказал он, сжимая кулаки’).

Статистический анализ выявил следующее распределение частотности: модели ремарок с речевыми нейтральными глаголами превалируют и составляют 38 % (38 ед.), ремарки с речевыми окрашенными и неречевыми глаголами занимают второе и третье место по частотности, составляя 27 % (27 ед.) и 26 % (26 ед.) соответственно, а наиболее редкими оказались гибридные модели – 9 % (9 ед.).

Частотность употребления моделей авторских ремарок с использованием глагольных групп различных типов показаны в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Частотность употребления лексико-стилистических моделей ремарок

Модель	Частотность
1. Речевые нейтральные глаголы	38 единиц (38 %)
2. Речевые стилистически окрашенные глаголы	27 единиц (27 %)
3. Неречевые глаголы	26 единиц (26 %)
4. Гибридные случаи	9 единиц (9 %)



Рисунок 1 – Представленность моделей ремарок по лексико-стилистическому признаку

Рассмотрим подробнее каждую модель на текстовых примерах.

Нейтральные речевые глаголы выполняют основную функцию передачи слов героя без добавления эмоционального оттенка. Они служат для простого введения чужой речи и широко используются в художественной литературе для поддержания естественности повествования. По результатам анализа, данная группа оказалась доминирующей в исследуемом художественном тексте. Наиболее частотным глаголом в этой группе является *to say* (18 употреблений из 38):

“Can’t repeat the past?” he said incredulously. “Why of course you can!” [5].

“Do you think everything will be all right?” he asked [5].

Cambridge Dictionary указывает следующие дефиниции использованных в ремарках глаголов: *to ask* ‘спрашивать’ – *to put a question* ‘задавать вопрос’; *to say* ‘говорить’ – *to utter words* ‘произносить слова’. Данные глаголы являются нейтральными речевыми, указывают на простой вопрос без эмоциональной окраски и позволяют сосредоточиться на содержании реплики.

“You live in West Egg,” she remarked contemptuously [5].

В данном случае глагол *to remark* используется для передачи пренебрежительного отношения персонажа к собеседнику. Согласно Cambridge Dictionary, этот глагол имеет нейтральное значение и означает ‘заметить, отметить’ – *to give a spoken statement of an opinion or thought* ‘высказать утверждение относительно какого-то мнения или мысли’.

Вторая по частотности группа представлена стилистически окрашенными речевыми глаголами, которые передают эмоции и настроения героев, такие как, например, радость, удивление или протест. Они придают речи персонажей дополнительную выразительность, подчёркивая их внутренние переживания и отношение к происходящему. Наиболее употребительным в этой категории стал глагол *to cry* ‘кричать’ (7 случаев из 27), что отражает общую напряженную и эмоциональную атмосферу романа:

“I adore it,” exclaimed Daisy [5].

Согласно Cambridge Dictionary глагол *to exclaim* ‘воскликнуть’ означает *to say something suddenly and loudly because of surprise, strong emotion, or pain* ‘сказать что-то внезапно и громко из-за удивления, сильных эмоций или боли’. Это значит, что данный глагол является стилистически окрашенным и усиливает выражение эмоций героини.

“That’s not true!” Tom protested [5].

В данном случае глагол *to protest* используется для акцентирования несогласия Тома и придающий его высказыванию оттенок напряжения и конфликтности. Согласно Cambridge Dictionary, этот глагол является стилистически окрашенным и означает *to declare firmly and emphatically in response to doubt or accusation* ‘заявлять твердо и выразительно в ответ на сомнения или обвинения’.

“Oh, you want too much!” she cried [5].

Глагол *to cry* по определению Cambridge Dictionary означает ‘восклицать, кричать, вопить’ – *to shout or say something loudly due to strong feelings* ‘кричать или говорить что-то громко из-за сильных чувств’. Это стилистически окрашенный глагол, который усиливает драматичность сцены, подчёркивая эмоциональность и возмущение героини.

Неречевые глаголы (26 %) играют важную роль в процессе невербальной коммуникации, добавляя портретам персонажей психологическую глубину и реалистичность. Можно отметить, что представленные модели ремарок также отмечаются довольно высокой степенью эмоциональной окраски. Неречевые глаголы не обозначают сам процесс речи, но уточняют дополнительные параметры коммуникативной ситуации, обозначая невербальные действия, сопровождающие говорение.

Рассмотрим примеры конструкций с неречевыми глаголами:

“I’ll think about it,” she shrugged [5].

Cambridge Dictionary описывает глагол *to shrug* ‘пожимать плечами’ как *to raise your shoulders to show you don’t care or are uncertain* ‘пожимать плечами, чтобы показать безразличие или неуверенность’. Этот глагол подчёркивает неуверенность героини, добавляя выразительности её образу.

“It’s fine,” he nodded [5].

В соответствии с определением Cambridge Dictionary, глагол *to nod* означает *to raise head slightly, especially in greeting, assent, or understanding, or to give someone a signal* ‘слегка приподнять голову, особенно в знак приветствия, согласия или понимания, или подать кому-то сигнал / кивнуть’. Этот неречевой элемент усиливает утвердительный характер действий персонажа, добавляя его словам уверенности и решительности.

“Leave me alone,” he waved dismissively [5].

В данном примере глагол *to wave* ‘махнуть’ является неречевым глаголом, который усиливает неприязнь персонажа, добавляя жест. Согласно Cambridge Dictionary глагол *to wave* имеет значение *to move your hand to communicate a message or signal* ‘двигать рукой, чтобы передать сообщение или сигнал’.

Особый интерес представляют гибридные модели ремарок (9 %), сочетающие вербальный и невербальный компоненты. Данные речевводные конструкции позволяют автору одновременно передать речевые и неречевые компоненты коммуникативной ситуации (физическую реакцию персонажа, его интонацию, мимику, жесты, настроение и т. д.), создавая многомерный и насыщенный образ действия. Внутри гибридных моделей чаще всего встречается комбинация нейтрального речевого глагола с неречевым действием (5 случаев из 9 в нашей выборке).

Рассмотрим модели гибридных речевводных конструкций:

1. Речевой нейтральный + неречевой

1. “*I can’t believe it,*” *he said, clenching his fists.*
2. “*You should leave,*” *Nick said, shaking his head.*
3. “*I’m sorry,*” *he said, his face flushed with anger* [5].

Глагол *to say* ‘говорить’ является речевым нейтральным и используется в функции репрезентации самих слов исходного говорящего. А такие глаголы, как *to clench* ‘сжимать’, *to shake* ‘качать головой’, *to flush* ‘покраснеть’ описывают дополнительные параметры коммуникативной ситуации.

2. Речевой стилистически окрашенный + неречевой

1. “*Don’t do that,*” *Daisy whispered, laughing softly to herself.*
2. “*I’m not sure,*” *he muttered, staring blankly ahead.*
3. “*That’s not true,*” *he growled, tightening his grip on the wheel* [5].

Глагол *to whisper* ‘шептать’, *to mutter* ‘бормотать’, *to growl* ‘ворчать, рявкнуть’ являются речевыми стилистически окрашенными, и, таким образом, используются не только в функции ввода реплики, но и отражают особенности речи и внутреннего состояния персонажа. Тем не менее, автор дополняет свои ремарки также и неречевыми глагольными лексемами, такими как *to laugh* ‘смеяться’, *to stare* ‘пристально смотреть’, *to tighten* ‘затягивать’ с целью комплексного описания вербальных и невербальных аспектов коммуникативной ситуации.

Проведенный анализ наглядно демонстрирует, что Ф. С. Фицджеральд осознанно и мастерски использует всю палитру речевводных конструкций для решения специфических художественных задач. Нейтральные глаголы формируют структурную основу диалогического взаимодействия, стилистически окрашенные акцентируют эмоционально напряженные, кульминационные моменты повествования, неречевые глаголы тонко рисуют внутренние переживания и психологический облик персонажей, а гибридные авторские ремарки создают целостные и многомерные сцены, в которых вербальное коммуникативное действие неразрывно сочетается с невербальным. Подобное жанровое и стилистическое разнообразие, а также точный отбор языковых средств служат отличительной чертой индивидуального стиля Ф. С. Фицджеральда и вносят существенный вклад в создание уникальной атмосферы «Века Джаза», глубокой и мастерской прорисовки характеров и общей полифонической структуры романа.

Полученные результаты имеют практическую значимость для дальнейших исследований художественного текста в аспекте репрезентологии, а также могут быть применены в практике преподавания лексикологии и стилистики английского языка.

Список использованной литературы

1. Ключенович, Т. П. Авторская ремарка как отражение национальнокультурной специфики в художественном дискурсе / Т. П. Ключенович // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2017. – № 2. – С. 20–28.

2. Ключенович, Т. П. Этнолингвистическая специфика авторской ремарки в конструкциях с чужой речью (на материале белорусской и британской художественной прозы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т. П. Ключенович ; Минский государственный лингвистический университет. – Минск, 2019. – 27 с.
3. Лимановская, И. Б. Статус и роль авторских ремарок в дискурсе англоязычной драмы (на материале англоязычной драмы 16–18 веков) / И. Б. Лимановская // Вестник СамГУ. – 2008. – № 1. – С. 371–376.
4. Виноградов, В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – М. : Гослитиздат, 1959. – 350 с.
5. Fitzgerald, F. S. The Great Gatsby / F. S. Fitzgerald. – New York : Charles Scribner's Sons, 1925. – 218 p.

УДК 801.61.111

Н. Н. Коноплева

(Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов)

МЕТРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ АНГЛИЙСКОГО СОНЕТА В «ГЛЭНМОРСКИХ СОНЕТАХ» (GLANMORE SONNETS) ШЕЙМУСА ХИНИ

Поэтическая техника в сонете XX века претерпела значительные изменения по сравнению с веком XIX. Шеймус Хини вносит в эту твердую поэтическую форму ритмические представления, которые приобретают характер новых правил. Цель исследования – изучить просодическую сторону его стиха, не получившей должного освещения. Можно прийти к выводу, что размер, которым написаны сонеты, представляет собой двусложник с чередованием сильной позиции на первом или втором слоге в стопе. Показано, что доминирующим размером остается ямб, поскольку он преобладает на определяющих позициях стиха.

Жанр сонета не пользовался популярностью в английской поэзии XX века. Возможно, поэтому ему на смену пришли новые поэтические формы, в которых твердая метрическая схема подвергается значительной модификации. Тем более интересно, когда к жанру сонета обращается поэт такого дарования, как Шеймус Хини. В данной работе мы рассмотрим просодическую сторону «Гленморских сонетов» (Glanmore Sonnets), написанных Ш. Хини в 1979 году [1].

Традиционно английский сонет («елизаветинский»), написан 5–стопным ямбом. Однако у Шеймуса Хини в начальном сонете первая стопа первой строки открывается хореем *Vowels ploughed into other: opened ground*. Вторая стопа тоже хореическая, за которой следуют три стопы ямба. Таким образом, просодический профиль изначально представляет собой чередование двусложного размера внутри строки с инвертированием сильной позиции внутри стопы.

Прежде чем приступить к анализу метрических особенностей этого сонетного цикла, обусловим основные обозначения, необходимые для определения просодического профиля строки. Примем буквенные обозначения. В двусложнике сильная позиция (икт) обозначается заглавной буквой **S**, а слабая (нейкт) – строчной **w**. Если на сильной позиции стопы отмечается пропуск ударения, то он обозначается строчной **s**; если на слабую позицию стопы приходится внemetрическое ударение, оно обозначается заглавной **W** [2].

Для классического сонета характерны некоторые особенности, которые «проверим» на данном сонетном цикле, чтобы понять, в какой степени в них сохраняется ямб с сопутствующими ему качествами. Рассмотрим несколько параметров:

- 1) количество полностью ямбических или хореических стоп;
- 2) наличие ямба или хорея в первой стопе;

- 3) наличие ямба или хорея в конечной стопе;
- 4) наличие ямба или хорея во второй стопе;
- 5) отклонение от стопности в строке;
- 6) наращения;
- 7) сочетание стоп с ямбом и хореем.

По первому параметру можно сказать, что ямбические стопы (27 строк) значительно преобладают над хореическими (5 строк):

And I am quickened with a redolence
 wS/ wS/ ws/ wS/ ws;
Sensings, mountings from the hiding places
 Sw/ Sw/ sw/ Sw/ Sw.

Наличие метрических отклонений внутри стопы не влияет на характер размера, тем более что третья стопа ямба в сонете обыкновенно подвержена такому нарушению, как пропуск метрического ударения на сильной позиции стиха [3]. Таким образом, основываясь на первом принятом критерии, этот сонет – ямб, и в количественном выражении это преобладание выглядит безусловным.

Второй параметр. Первая стопа в строке сонета обыкновенно метрически самая неустойчивая, то есть, применительно к данному сонетному циклу можно сказать, что в ней вероятно наличие хореических стоп, что и подтверждается аналитически: ямбических стоп – 62 случая, хореических – 51 случай:

Like connoisseurs, inquisitive of air
 wS/ ws/ wS/ ws/ wS;
Up to the cutting where she'd soon appear
 Sw/ wS/ wS/ wS/ wS.

Как видно из выше представленных примеров, разница в количестве стоп ямба и хорея незначительна. Равновесие стоп обоих размеров ожидаемо и подтверждает общую тенденцию доминирования ямба в сонете. Обратим внимание, что ямбические и хореические стопы в сумме не дают общего предполагаемого количества стоп (140). Это объясняется тем, что в подсчет не включались те стопы, в которых не соблюдалось количество стоп в строке: четырехстопные и шестистопные, а также усеченные стопы, оканчивающиеся на икт (сильную позицию стиха).

Третий параметр. Конечная стопа в классическом сонете является диагностической: в ней наименьшее количество метрических отклонений. В применении к нашему случаю должно быть преобладание ямбических стоп над хореическими, если основной размер – ямб. Действительно, ямбических стоп больше – 70 случаев, а хореических – 31 случай. Количество ямбических стоп можно назвать доминирующим – больше, чем в два раза:

Struck couplings and shuntings two miles away
 Sw/ ws/ Sw/ wS/ wS;
Silently across our drinking water
 Sw /sw/ Sw / Sw/ Sw.

Таким образом, ямб имеет преимущество и в этой стопе. Обратим внимание на то обстоятельство, что количество метрических нарушений в стопах обоего размера сопоставимо: для ямба 17 %, для хорея 19 %, однако, лексическое заполнение конечной позиции различно. В ямбе это преимущественно трехсложные слова, поэтому основным метрическим отклонением становится пропуск метрического ударения на икте, хотя отмечается несколько случаев внеметрического ударения:

With perfect mist and peaceful absences
 wS/ wS/ wS/ wS/ws.

В хорее преобладает внеметрическое ударение на икте, разнообразное по лексическому наполнению: сочетание прилагательное + существительное, указательное местоимение + существительное, смысловой глагол + предлог.

Четвертый параметр. Наряду с конечной стопой, равной метрической устойчивостью обладает вторая стопа, в классическом сонете в ней встречается наименьшее количество нарушений. Можно предположить, что поскольку хореическая стопа на фоне ямба также является нарушением, то в этой стопе должен преобладать ямб, что и подтверждается анализом. Только в двух сонетах – втором и четвертом – наблюдается равное количество ямбических и хореических стоп, в остальных сонетах ямбических строк от 8 до 12 при соотношении 83 (ямб) и 49 (хорей). В обоих типах стоп не исключаются метрические нарушения, но количество их невелико: 12 случаев пропусков ударения на икте:

And elderberry I have learned to call it

wS/ ws/ ws/ wS/ wS/ w и 4 спондеические стопы:

Where small buds shoot and flourish in the hush

wS/ WS/ wS/ wS/ wS.

Пятый параметр. Отклонения от стопности строки (эквилинеарности). Таких стоп немного, это превышение стопности в строке (6-стопник) и укороченная строка (4-сложник). Отметим, что дополнительные («лишние») слоги в конце строки не считались нарушением, поскольку традиционно в общий счет словов они не включаются. Укороченные строки образуют или правильный ямб, или усеченный 5-сложник, тоже ямб:

Of ploughs. My lea is deeply tilled

wS/wS/ wS/ wS;

Off armland as a dark unblown rose

wS/ ws/ wS/ wS/ S.

Встречается также правильный (полный) 6-сложник или его усеченный вариант:

It was our bower as children, a greenish, dank

ws/ wS/ ws/ Sw/ wS/ wS;

Elderberry? It is shires dreaming wine

Sw/ sw/ ws/ SW/ Sw/ S.

Шестой параметр. Наращения – это дополнительный («лишний») слог внутри стопы, который в поэзии среднеанглийского периода встречался после 4 или 6 слога. Он представлял собой французский след в английском 5-стопном ямбе и, какrudимент, наблюдается у Джекфри Чосера. Из более близких нам по времени поэтов наращение было отмечено у Альфреда Теннисона в поэме «Енох Арден» [4]. У Шеймуса Хини 6 случаев наращения: в двух случаях после 4 слога и в двух случаях после 6 слога:

When I come down, and beyond, inside, your face

Ws/ Sw/ w/ wS/ wS/ wS;

I thought of dew on armour and carrion

wS/ wS/ wS/w/ wS/ ws.

Такими позициями положение дополнительного слога не ограничивается, и он сдвигается либо ближе к началу строки (после второго слога), либо ближе к концу строки – после восьмого слога:

Inspected a horse asleep beside the wood

wS/ w/ wS/ wS/wS/ wS;

I've seen them too from the window of the house

wS/ wS/ ws/Sw/ w/ wS.

Все строки, в которых встречаются наращения, представляют собой ямб.

Седьмой параметр. Внутри строки, а за исключением второй и последней стопы, это три стопы, метрическая ситуация представляет собой сочетание ямбических и хореических стоп, причем просодическая модель подчиняется однотипным правилам. Их несколько: ямб + два хорея (хорей + 2 ямба), 2 ямба + хорей (2 хорея + ямб). Перебивка ямба хореем, безусловно, разнообразит мелодический рисунок строки, приближая его к «свободной» речи. Колебание интервала между стопами, дополненное пропуском метрического

ударения, и сближение ударных слогов на двух стопах создает впечатление «разговорности», повествовательной манеры рассказчика. В следующем примере соседствуют хорей и два ямба, причем второй ямб с пропуском метрического ударения:

The word deepening, clearing, like the sky
wS/ Sw/ wS/ ws/ wS.

Впечатление свободной манеры повествования усиливается, если внутри строки наблюдается наращение:

Sudden and sure as the man who dared the ice
Sw/ wS/ w/ wS/ wS/wS.

Таким образом, сонет, несмотря на структурное разнообразие, сохраняет основные характерные черты. К ним относится преобладание ямбических строк над хореическими и наличие ямба в самых устойчивых стопах – второй и последней. Все остальные метрические черты не влияют на характер ямба, но расширяют просодические границы сонета за счет сложного переплетения ямбических и хореических стоп, которые создают новую, более гибкую, конфигурацию строки. Отступление от стопности (4-сложники и 4-сложники) или наращения (дополнительный слог внутри стопы) не изменяют характер ямба, но придают ему новые качества, что позволяет назвать такой сонет «неоклассикой».

Список использованной литературы

1. Heaney, S. Glanmore Sonnets / S. Heaney. – URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/48395/glanmore-sonnets> (date of access 15.05 2022).
2. Тарлинская, М. Г. Проблематика английского стихосложения в новом пересмотре / М. Г. Тарлинская // Проблема английского стиховедения. – Ереван, 1976. – С. 94–113.
3. Дуринова (Коноплева), Н. Н. Силлабические свойства английского 5-стопного ямба / Н. Н. Дуринова (Коноплева). – Саратов : Сателлит, 2006. – 148 с.
4. Beljamé, A. Preface to Tenneson’s ‘Enoch Arden’/ A. Beljamé. – Paris : Librairie Hachette, 1896. – 121 c.

УДК 821.111-312.1(73)«19/20»(045)

H. B. Копытко

(Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск)

ЖАНРОВЫЕ ПРИЗНАКИ БЕЛЛЕТРИЗОВАННОЙ БИОГРАФИИ В РОМАНЕ ДЖ. К. ОУТС «БЛОНДИНКА»

В статье рассматриваются актуальные вопросы особенностей беллетризованной биографии как жанрового гибрида в современной англоязычной прозе на примере анализа романа американской писательницы Джойс Кэрол Оутс «Блондинка» (2000), в котором реальные факты из жизни Мэрилин Монро воссоздаются посредством художественной образности и усложненной повествовательной структуры. Роман исследует вопросы, выходящие за пределы биографии: природу идентичности, славы, гендерных стереотипов.

Современная литература все чаще обращается к художественным формам, которые объединяют элементы факта и вымысла. К таким жанровым формам можно отнести и беллетризованную, или романизированную, биографию. В данном жанре наряду с исторической достоверностью широко используются элементы вымысла и художественной интерпретации. Ведь, как заметил Ю. М. Лотман: «Разница в толковании

произведений искусства – явление повседневное и, вопреки часто встречающемуся мнению, проистекает не из каких-либо привходящих и легко устранимых причин, а органически свойственно искусству» [1, с. 34].

Актуальность данного исследования заключается в необходимости более тщательного исследования жанра беллетризованной биографии, который в последние десятилетия стал популярным инструментом литературного переосмысливания жизни известных личностей.

Беллетризованный биография дает читателям возможность больше узнать не только о жизни и достижениях исторических личностей, но и погрузиться в их мир, эмоции и переживания, лучше понять культурно-исторический контекст, в котором они жили. Роман «Блондинка» (*Blonde*, 2000) выдающейся североамериканской писательницы Джойс Кэрол Оутс (род. в 1938 г.) является ярким примером этого жанра, поскольку он не только повествует о внешних событиях жизни Мэрилин Монро, но и погружает читателя в ее внутренний мир, раскрывая трагизм и противоречия, которые скрываются за публичным образом знаменитой актрисы.

Беллетризованный биография – это жанр, который представляет “the work’s subject – the historical details, the subject’s motivations and psychological underpinnings, and their environment” [2, с. 499]. Романизированная биография стремится выйти за рамки сугубо фактического повествования и увлечь читателя эмоциональной реакцией на поведение героев в ключевые моменты их жизни. Дэвид Лодж определяет беллетризованную биографию как “a novel which takes a real person and their real history as the subject matter for imaginative exploration, using the novel’s techniques for representing subjectivity rather than the objective, evidence-based discourse of biography” [3, с. 8].

При этом читатель романизированной биографии практически не ощущает присутствия автора, хотя его роль оказывается гораздо более активной, чем у автора биографии любого другого типа. Он выступает в качестве «полного демиурга событий, предоставляя читателю единую концепцию личности героя и настаивая на ее истинности» [4, с. 27].

Авторы беллетризованных биографий часто сознательно отходят от строго документального подхода, чтобы раскрыть внутренний мир героя, что находит свое отражение «в построении текста: используются особые сюжетные приемы, повторяющиеся мотивы, символика и другие художественные средства, которые придают биографии цельность, эмоциональность и художественную глубину – все это сводит роман воедино» [5, с. 10].

Биографический роман может заполнять информационные лакуны, которые остаются в исторических биографиях или документах. Ю. М. Лотман справедливо указывает на то, что «автор научной монографии может ограничиться указанием, что о жизни Крылова на протяжении ряда лет нам практически ничего не известно. Автор беллетризованной биографии вынужден заполнить этот пробел» [6, с. 230].

Беллетризованный биография допускает включение в повествование вымышленных второстепенных персонажей и сцен. В биографиях такого рода широко используются элементы беллетристики, “by inventing encounters and dialogues, by writing about the subject’s thoughts and secret motives, or even by inserting fictional characters in their texts, in which such elements mingle with recorded history” [7, с. 2]. Цель романизированной биографии – воссоздать личность известного человека, его дух с помощью художественных приемов и средств.

В 1930-е гг. биографический роман стал популярным жанром благодаря произведениям таких авторов, как Роберт Грейвс, Томас Мэнн, Ирвинг Стоун и Лайон Фейхтвангер. Их книги привлекли внимание читателей и стали бестселлерами, но отношение литературных критиков к ним было неоднозначным. Их недовольство было вызвано тем, что “mingling of real facts and invented encounters and characters in biofiction distorts the historical truth” [7, с. 37].

Однако со временем романизированная биография приобретает все большее признание благодаря популярности таких романов, как «Ничего подобного солнцу: История

личной жизни Шекспира» (1964) Энтони Берджесса, «Последнее завещание Оскара Уайльда» (1983) и «Мильтон в Америке» (1996) Питера Акройда, «Попугай Флобера» (1984) Джулиана Барнса, «Мастер Санкт-Петербурга» (1994) Дж. М. Кутзее, «Фрида» (2018) Аннабель Эббс, «Вулф Холл» (2009), «Внесите тела» (2012) и «Зеркало и свет» (2020) Хилари Мантел. Таким образом, беллетристованная биография занимает особое место в литературном процессе современности, о чем свидетельствует и роман Дж. К. Оутс «Блондинка», в котором писательница предлагает читателю авторскую интерпретацию судьбы Мэрилин Монро, мастерски соединяя документальную основу романа со средствами художественной выразительности, благодаря чему произведение приобретает динамичность и психологическую глубину.

Минимальной значимой единицей биографического нарратива, обладающей символической нагрузкой, является биографема. В анализируемом романе встречается множество таких биографем: подол белого платья, взлетающий от сквозняка из вентиляции, яркая губная помада, голос ребенка, звучащий в теле взрослой женщины. Эти узнаваемые детали формируют сюжет и подчеркивают раздвоенность ее личности, конфликт между реальной женщиной и культурным фантомом.

В романе активно используются категории топоса и локуса. Топос – это устойчивая, культурно нагруженная сцена, знакомая читателю из других текстов (например, студийный павильон, гримерка, сцена кинопробы), тогда как локус – конкретное, уникальное место, наделенное субъективным значением (например, дом детства Нормы Джин, психиатрическая лечебница, номер в отеле, где героиня проводит последние часы жизни). Топосы закрепляют образ героини в массовом сознании, а локусы позволяют погрузиться во внутренний мир персонажа и ощутить трагизм ее одиночества на миру: *An actress wants to be seen. An actress wants to be loved. By multitudes of people, not just one lone man* [8, с. 469].

Композиция романа отличается многоплановостью, что позволяет автору воссоздать жизненный путь легендарной актрисы, отразить как внешние события, так и внутреннюю динамику развития ее личности. Хотя повествование выстроено в хронологическом порядке (с раннего детства Нормы Джин и до трагической развязки), Оутс нередко прибегает к эпизодам, позволяющим заглянуть в прошлое героини и глубже понять ее характер.

Одной из особенностей романа является фрагментарность повествования, которая реализуется в частой смене эпизодов, разрывности в передаче событий, отсутствии четко выстроенной линейной логики между сценами. Такой способ организации связан с внутренним состоянием героини и передает ее эмоционально нестабильное восприятие действительности. Жизнь актрисы расколота на фрагменты, вспышки памяти, обрывки диалогов, внутренние монологи, что усиливает драматизм и подчеркивает ее уязвимость.

Фрагментированное повествование отражает сложность личности Нормы Джин, разрушая иллюзию полного знания и объективности, типичную для биографии. Кроме того, фрагментированность создает особый ритм, позволяя читателю пережить каждую сцену как отдельную драму и создавая ощущение незавершенности. Ведь жизнь самой героини оборвалась слишком рано, оставив множество вопросов без ответа: *Death is just the last scene of the last act* [8, с. 353].

Одной из ключевых особенностей беллетристованной биографии является сочетание фактов и художественного вымысла. Дж. К. Оутс мастерски использует данный жанровый признак, органично переплетая реальные факты биографии Мэрилин Монро и вымышленные эпизоды, внутренние монологи, сны, фантазии. Автор опирается на такие события из жизни актрисы, как ее трудное детство, путь к славе, сложные отношения с мужчинами, и на их основе создает психологический портрет героини.

Читатель, замечая факты биографии Мэрилин Монро, оказывается вовлеченным в ее судьбу как в реальную трагедию. Например, внутренние монологи героини передают глубину ее переживаний и раскрывают ту часть личности, которая в действительности остается невидимой для публики: *You give your heart to the world, it's all you have. And then it's gone* [8, с. 630]. Подобно этому, эпизод из подглавы «Утопленница», в котором героиня видит тонущего ребенка, является художественным переосмыслением реальных событий из жизни актрисы: ее стремления к материнству, многочисленных выкидышей, страха одиночества. Параллели с реальными событиями служат в романе для создания достоверности и психологической убедительности образа героини.

Для этой же цели Дж. К. Оутс активно использует прием контраста, который демонстрирует двойственность и трагичность жизни Мэрилин Монро. С одной стороны, контраст помогает подчеркнуть противоречия между публичным образом и реальной жизнью героини, а с другой – усилить эмоциональное восприятие читателем описываемых событий. Он также обнажает конфликты, которые остаются скрытыми в традиционных биографиях.

В данном романе акцентируется мысль о том, что за иконой стиля скрывалась ранимая женщина, переживавшая постоянные внутренние сомнения. Мэрилин Монро сталкивалась с ощущением своей незначительности, страхом быть покинутой, неспособностью почувствовать себя по-настоящему счастливой. По ее словам, *acting is the loneliest profession I know* [8, с. 541]. Ее будни были далеки от глянца и блеска: бесконечные переживания, сложные отношения с мужчинами, злоупотребление медикаментами, депрессия и мучительные мысли о смерти сопровождали ее долгие годы.

Еще один отчетливый контраст – противоречие между мировой славой и одиночеством. На протяжении всей книги героиня ищет любовь и признание, что формирует внутренний мир женщины, которая выглядит сильной и блестательной, но в действительности глубоко страдает от одиночества. Так, контраст служит раскрытию неустроенности ее жизни за пределами съемочной площадки.

Для усиления этого эффекта Оутс активно использует экспрессивный потенциал средств художественной образности – метафоры, сравнения, эпитеты, – чтобы усилить эмоциональное восприятие внутреннего мира актрисы. Они также способствуют созданию психологически насыщенного стиля повествования.

Одной из самых выразительных метафор в романе является образ звезды, имеющий двойственное значение: с одной стороны, он подразумевает блеск и славу, с другой – вызывает ассоциации с одиночеством и неизбежным угасанием. Данный образ подчеркивает мысль о том, что популярность может быть как источником света, так и причиной боли: *Norma Jeane had read that the universe was billions of years old and all that astrophysicists knew was that its age was forever being readjusted <...>. Yet it had begun in a single nanosecond's explosion out of – what? A particle so small it could not have been seen by the human eye. Yet, looking at the sky, you "saw" beauty in the stars* [8, с. 345]. Мэрилин Монро сравнивается с такой звездой: яркой, но обретенной на гибель, что выражает идею быстротечности и иллюзорности славы.

Другой важный образ – зеркало, выступающее метафорой самопознания, раздвоенности личности и внутренней борьбы. Зеркало отражает не только внешность героини, но и ее психологическое состояние: отчаяние, стыд, желание скрыть свое «я». Оно – символ маски, которую она вынуждена носить на публике.

Таким образом, взаимодействие документального и художественного в контексте беллетристованной биографии Мэрилин Монро в романе Дж. К. Оутс «Блондинка» способствует передаче подлинной внутренней жизни героини, дает читателю возможность «расслышать» и «увидеть» ее за фотографией с глянцевой обложки, что позволило писательнице создать объемный и психологически достоверный портрет знаменитой актрисы.

Список использованной литературы

1. Лотман, Ю. М. О множественности художественных кодов / Ю. М. Лотман // Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – С. 34–36.
2. Habibova, M. N. A biography is a specialized form of history and basic types of biographies / M. N. Habibova // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. – 2022. – Vol. 2, iss. 5. – P. 495–503.
3. Lodge, D. The Year of Henry James, or Timing Is All: The Story of a Novel / D. Lodge // The Year of Henry James: The Story of a Novel / D. Lodge. – London : Penguin, 2007. – P. 3–106.
4. Комаровская, Т. Е. Жанровые особенности романизированной биографии в литературе США XX века / Т. Е. Комаровская // Роман и общество : сб. материалов Всесоюзн. научн. конф. / БГПУ. – Минск, 1982. – С. 24–32.
5. Рогачевская, М. С. Роман «Фрида» А. Эббс: художественная биография Фриды Лоуренс / М. С. Рогачевская // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. – Ростов-на-Дону : ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», 2019. – Т. 3. – С. 7–14.
6. Лотман, Ю. М. Биография – живое лицо / Ю. М. Лотман // Новый мир. – 1985. – № 2. – С. 228–236.
7. Novak, J. Imagining gender in biographical fiction: Introduction / J. Novak, C. Ní Dhúill // Imagining gender in biographical fiction / J. Novak, C. Ní Dhúill. – London : Palgrave Macmillan, 2023. – P. 1–45.
8. Oates, J. C. Blonde / J. C. Oates. – N.Y. : The Ecco Press/HarperCollins, 2000. – 738 p.

УДК 81'25=133.1(045)

A. A. Ларькина

(Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Архангельск)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ СЛЕНГА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена исследованию особенностей перевода молодежного сленга современной России на французский язык. Рассматриваются трудности при адаптации культурных реалий и передаче эмоциональной окраски разговорной лексики. Приводятся примеры удачных решений и проблемных моментов, возникающих при переводе речи русскоязычной молодежи. Особое внимание уделяется таким аспектам, как сохранение стилистической аутентичности и адекватность восприятия французскими читателями. Также в статье затрагиваются вопросы возможностей искусственного интеллекта при переводе сленговых слов и выражений.

Понятие сленга восходит к речи простого народа, а также маргинальных элементов общества, и часто означает просторечную, сниженную лексику [1, с. 129]. Однако уже в словаре О. С. Ахмановой сленг интерпретируется как разговорный вариант различных профессиональных или социальных групп [2, с. 157]. Одной из самых быстро пополняемых новыми сленговыми словами и выражениями групп является язык молодежи. Сленг воспринимается как живой и динамичный элемент языка, отражающий культурные и социальные реалии. Речь современной российской молодежи с каждым годом пополняется новыми лексическими единицами, которые иногда сложно заменить литературными эквивалентами, так как сленг позволяет кратко, динамично и остроумно выразить мысль, а также закодировать сообщение от более старшего поколения [3].

При изучении иностранного языка преподаватели и студенты часто сталкиваются с необходимостью передать эмоциональную окраску того или иного русскоязычного выражения с помощью средств изучаемого языка. Словари и переводчики не всегда справляются с данной задачей, так как появление каждого нового элемента разговорной лексики обусловлено многочисленными факторами, при этом средства формирования новой единицы могут быть абсолютно разными (заимствования, калькирования, сокращения, описательный перевод и т. д.) [4, с. 93].

В данной статье рассматриваются возможности перевода современного сленга российской молодежи на французский язык. Одной из главных трудностей при передаче сленговых слов и выражений является различие культурных кодов двух народов. Так, выражение «забить стрелку» очень трудно перевести на французский язык, так как французская культура гораздо более формальна, и при переводе предлагается нейтральный вариант “*fixez un rendez-vous*”. При этом лексика франкоязычной молодежи также активно пополняется жаргонизмами, но не всегда удается эквивалентно сопоставить два значения [5].

В нашем исследовании мы обратились к страницам франкоговорящих блогеров и специализированным сайтам, чтобы попытаться максимально близко передать значения модных слов и выражений у российской молодежи.

Так, одно из самых популярных слов «*кринж*» происходит из английского языка и используется для описания неловкости или дискомфорта, возникающих при поведении человека. Во французском языке возможно использование заимствования “*cringe*”, от которого даже образовался глагол “*cringer*”, однако, политика сохранения культуры французской речи предписывает использовать франкоязычные аналоги, такие как “*génant, malaisant*” [6].

Другое часто используемое слово в речи российской молодежи –«*треш*» (от английского “*trash*” – мусор), обозначающее что-то низкопробное, абсурдное или отвратительное. На французских сайтах используется английское слово, однако, тот же словарь предлагает несколько французских эквивалентов – “*glauque, malsain*”. На каналах франкоговорящих блогеров также встретился вариант *glauque*, однако, эквивалентом выступило выражение «это стремно» (рисунок 1).

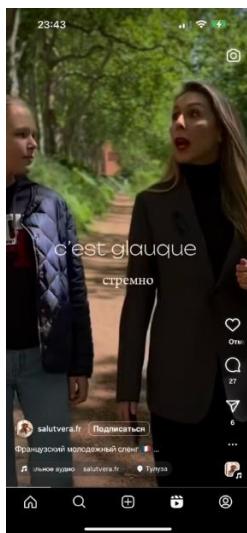


Рисунок 1 – Glauque

При сопоставлении семантики слов «*треш*» и «*стрем*» можно отметить, что второе имеет дополнительное значение опасности, однако, в современном обществе иногда их можно использовать как синонимы. Одним из интересных вариантов перевода

выражения «*это полный треш*» на французский язык является сокращение “*c'est n'importe quoi*” (“*c'est n'importe quoi*” – это черт знает что). В таком виде сохраняется динамизм и объем значения.

Рассмотрим ещё несколько вариантов, как имеющих англоязычные аналоги во французском языке, так и полностью переведенных по смыслу. Например, «*краши*» (предмет обожания) может быть передан как “*crush*” или французским эквивалентом “*coup de coeur*”. Слово «*криповый*» (ужасный) имеет только французские варианты “*effrayant, flippant*”, при этом второй вариант имеет более эмоциональную окраску.

Проблемы возникли с переводом слова «*жесть*», использующегося для описания чего-то крайне ужасного или впечатляющего. В онлайн-переводчиках чаще всего предлагается вариант “*c'est dur*”, однако, данное выражение не в полной мере отражает экспрессивную окраску русского выражения. При обращении к искусственному интеллекту были найдены варианты перевода – “*c'est horrible*” “*c'est de la folie*”, при этом данные выражения также имеют более низкую степень экспрессивности. В данном случае наиболее близко передать весь эмоциональный спектр позволяет верлан (изменение порядка слогов в словах с целью создания неформального стиля общения), и здесь подходящим эквивалентом может выступить выражение “*c'est ouf!*” (“*c'est fou!*”).

Также верлан позволяет более точно передать значение слова «*душнила*» в российском молодежном сленге. Конечно, уже давно во французском языке существует вариант “*chiant*”, но перевернутое слово “*lourd*” – “*relou*” (см. значение в словаре Larousse – qui est pénible, ennuyeux [7]) гораздо ярче отражает семантику слова «*душнила*».

Таким образом, основные проблемы при переводе молодежного сленга на французский язык могут возникать из-за разницы в объеме семантических значений. Но ещё более сложным представляется перевод реалий, которые изначально появились в русском языке. Так, при классификации мужчин сейчас можно употреблять такие слова как «*скуч*», «*масик*», «*штрих*», «*тюбик*», однако, слово «*скуч*» произошло от фамилии Алексея Скуфырина, который стал героем мемов в 2018 году. В данном случае полезным оказывается обращаться к французским подкастам, которые рассматривают подобные реалии во французском обществе и предлагают свои эквиваленты. Например, «*штрих*» может быть переведено как “*plic*” а «*скуч*» – как “*beauf*” (рисунок 2).

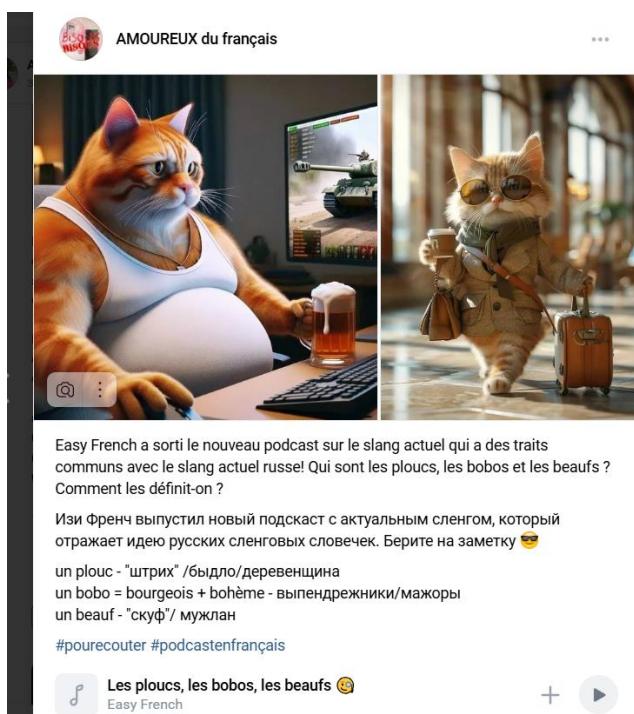


Рисунок 2 – Beauf

Ещё одним интересным моментом для исследования являются используемые на страницах франкоязычных блогеров выражения, чья этимология не вполне ясна. Так, для перевода выражения «это отстой», помимо традиционного “*c'est nul*” встречаются такие варианты как “*c'est guez*”, “*c'est badant*” и “*c'est beurk*”. Последнее, скорее всего, представляет из себя междометие для выражения негативных эмоций.

Наиболее сложным представляется перевод сленговых слов, вошедших в обиход после выхода компьютерной игры, песни и т. д. Так, слово «имба», пришедшее к нам из геймерского жаргона, GPT-чат предлагает перевести как “*trop fort*”, а «сигма-бой», появившееся после выхода песни в 2024 году, в GIGA-чате переводится как “*un garçon solitaire et indépendant*”. Таким образом, учитывая культурные различия, прямой перевод на французский язык практически невозможен и лучше передать значение описательно.

Также в рамках исследования были рассмотрены возможности двух данных нейросетей для перевода молодежного сленга на французский язык. Так, каждой сети был предложен следующий небольшой текст: «*Мы сидели на чиле, на расслабоне. У нас был потрясающий вайб, но потом приперлась эта душинка и обломала весь кайф. В любом случае, мы успели запилить крутой контент*». GPT-чат предложил следующий вариант перевода: “*Nous étions tranquilles, relaxés. Nous avions une ambiance incroyable, mais après cette personne ennuieuse est arrivée et gâché tout le plaisir. Mais de toute façon, nous avons réussi à créer un super contenu*”. GIGA-чат перевел следующим образом: “*On était chillés, en mode de détente totale, on avait une ambiance géniale, mais après cette rabat-joie est arrivée et a gâché tout le fun. De toute façon, on avait déjà shooté du super contenu*”. Как видно из примеров, вторая нейросеть более удачно справилась с задачей, выбрав для перевода английские аналоги и более разговорную лексику французского языка. С другим запросом («Этот ролик завирусился в сети, и они решили на нем хайпануть») оба чата справились примерно одинаково: “*Cette vidéo est devenue virale sur Internet et ils ont décidé d'en profiter pour faire le buzz*”. Возможно, это связано с тем, что компьютерный сленг распространяется очень быстро и сразу охватывает широкую аудиторию.

Таким образом, перевод сленговых слов и выражений требует не только знания языка, но и понимания социокультурных контекстов. Каждый из приведенных выше переводов может варьироваться в зависимости от ситуации, контекста, а также возраста говорящего. Проведенное исследование позволило сделать вывод, что на данном этапе развития языка при переводе сленга российской современной молодежи во французском языке часто прибегают к заимствованиям, аббревиатурам, верлану, а также к приближенным по значению франкоязычным вариантам. Наибольшую трудность представляет перевод реалий, распространенных в одном языке и отсутствующих в другом языке. При этом нейросети довольно успешно справляются с переводом текстов и фраз разговорного регистра, однако, более живой вариант языка представлен в речи франкоязычных блогеров.

Список использованной литературы

1. Гареева, Л. М. Современный молодежный сленг: его источники и разновидности / Л. М. Гареева // Международный исследовательский журнал. – 2021. – № 9 (111). – Ч. 3. – С. 129–131.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : КомКнига, 2007. – 569 с.
3. Косякова, Я. С. Особенности современного молодежного сленга / Я. С. Косякова, А. Мазовка // Молодой ученый. – 2017. – № 22.1 (156.1). – С. 14–16.
4. Михалина, А. В. Современные тенденции в развитии русского молодежного сленга / А. В. Михалина // Слово. Словесность. Словесник. Материалы Международной науч.-практ. конф., Рязань, 22 апр. 2022 г. / Индив. Предпр. Коняхин Александр Викторович ; редкол.: Ю. А. Южакова (отв. ред). – Рязань, 2022. – Вып. VIII. – С. 92–95.

5. Мачавариани, С. Т. Особенности молодежного жаргона в современном французском языке / С. Т. Мачавариани, В. А. Лаурин-Романченко, С. П. Пикула // Молодой ученый. – 2024. – № 27 (526). – С. 328–330.

6. Dictionnaire orthodidacte. – URL: <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-cringe> (date of access: 07.09.2025).

7. Dictionnaire Larousse. – URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/relou/67916> (date of access: 09.09.2025).

УДК 821.161.1

E. K. Распутько

(Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова, Горловка)

ГРОТЕСК И СМЕХОВАЯ КУЛЬТУРА В РАННЕЙ ДРАМАТУРГИИ А. Н. ТОЛСТОГО

В статье рассматривается комическое измерение ранней драматургии А. Н. Толстого в контексте смеховой культуры. Цель работы – описать комплекс поэтических средств, формирующих гротесковую оптику, уточнить границу между фарсовой условностью и психологической мотивацией персонажей, а также выявить функции иронии в структуре пьесы. Новизна заключается в чтении ранних комедий Толстого как «двойного кода», сочетающего карнавальную амбивалентность и психологический подтекст; уточняются роли предметного гротеска и ремарки как «режиссуры текста». Анализ осуществляется с опорой на теории М. М. Бахтина, А. Бергсона и отечественные исследования по поэтике драматургии, с привлечением корпусных наблюдений по ранним пьесам («Касатка», «Любовь – книга золотая»).

Ранняя драматургия А. Н. Толстого – зона активного жанрового поиска, где бытовая комедия и элементы фарса встречаются с психологически мотивированной драмой. Уже в первых пьесах просматривается устойчивая установка на смеховую переработку материала: сюжетные коллизии разыгрываются в повышенном регистре, но не разрушают правдоподобие характеров. Смех у Толстого не только «разряжает» действие; чаще он становится инструментом смыслового смещения, выявляющим скрытую мотивацию и внутреннюю неустойчивость персонажей. Понятие смеховой культуры в данном исследовании понимается в бахтинском ключе – как принцип карнавальной амбивалентности, соединяющий «понижение» и обновление, телесное и возвышенное [1].

Чтобы зафиксировать типологию комического, необходимо развести понятия гротеска, фарса и иронии. Гротеск у Толстого – это способ «сгущения» образа, при котором предметный мир и телесность гиперболизируются, деформируются и начинают «говорить» от имени ситуации. На уровне сценической организации это проявляется в роли реквизита, в мизансценическом риске, в контрастах темпа и паузы. Базовый механизм комического – «механическое, наложенное на живое» [2]: повтор, автоматизм, жест как тик. Именно такие «остановки жизни» смешны, когда «жизнь» требует гибкости, а персонаж продолжает действовать по привычному шаблону. В ранних пьесах Толстого подобные сбои поведения часто маркируют границу, где фарсовая механика пересекается с психологической мотивировкой: смешно потому, что «задо», но и тревожно потому, что «задо» характер.

Смеховая оптика формируется комплексом средств. Во-первых, речевыми. Толстой активно работает с повтором, градацией и контрастом регистров: рядом с книжно-риторическими формулами звучит разговорная речь, «сбивающая» высокую интонацию.

Рефренная реплика одного персонажа, настойчиво возвращающегося к одной и той же оценке, создаёт эффект комического механизма. Речь персонажей часто организована по принципу «скользящего» подтекста: внешняя любезность сопровождается скрытой агрессией, ирония – не только оценка, но и способ самообороны. Во-вторых, структурно-композиционными. Ситуации недоразумения, ложной идентификации, «переодевания» ролей – узнаваемые фарсовые узлы – у Толстого получают психологическое оправдание, а развязки не сводятся к простой развенчивающей шутке. В-третьих, пространственно-временными. Сцена работает как «предел» мира, где теснота или, напротив, открытость пространства переводятся в регистр комического: предмет «выпадает» из привычной функции, создавая гротесковую зону, в которой высокое «понижается», а низовое «одерживает верх» [1, с. 70–85].

Особой роли набирает ремарка – «режиссура текста», задающая хронотоп действия, темпо-ритм и зрительный ракурс. Толстой режиссёрски точен: ремарка не просто информирует, но и создает комический потенциал сцены, подсказывает мизансцену, в которой жест, предмет и пауза «срабатывают» как шутка. Примером может служить ремарочное подчеркивание несоответствия: тщательно выстроенная «официальная» поза персонажа в тот же момент нарушается случайной, но показательной деталью, и комизм «соответствия-несоответствия» оказывается семантически нагруженным [3].

Гротескная предметность – устойчивый признак комического мира Толстого. Реквизит часто «монологичен»: вещь может выполнять функцию эквивалента чувства или статуса, заменяя сложную рефлексию коротким сценическим знаком. При этом гротеск у Толстого лишён разрушительной жестокости: он чаще «мягкий», смеющийся, чем пугающий. В рамках бахтинской карнавальности это проявляется как амбивалентное «понижение» ради обновления, когда смешное «развязывает язык» и делает возможным откровение. Смех «разрешает» поступок, который в «серёзном» регистре был бы невозможен, – так возникает динамика «снятия» конфликта, переходящая в психологическое прояснение [4].

Граница фарса и психологизма проходит не по материалу, а по способу его организации. Фарс задаёт плотность событийности: стремительные входы-выходы, «перекрестные» встречи, наслаждение несогласованных действий. Психологизм требует паузы, внутреннего «отсчёта», наблюдения за собой. В ранних пьесах Толстого эти модусы совмещаются как «двойной фокус»: внешне фарсовая ситуация (неловкая встреча, игра с маской, ошибочная интерпретация жеста) удерживает внутри себя напряжение внутренней коллизии – ревности, обиды, страха разоблачения или желания выйти из роли. Комическое предъявляет «маску», психологическое – «лицо». Функция автора – не разоблачить маску одномоментно, а показать, как она приросла к лицу и где именно начинается болезненное отделение одного от другого [5].

Ирония в этой системе – не только оценка, но и способ структурирования сцены. Можно различить авторскую иронию (композиционная установка на дистанцию), драматическую (несовпадение знания персонажа и зрителя) и ситуационную (парадокс исхода) [6]. Авторская ирония проявляется в монтаже эпизодов и в композиционных рифмах: повторяясь, мотив меняет знак, и зритель считывает скрытый комментарий. Драматическая ирония активна в «двойной» реплике, когда персонаж говорит всерьёз, но в драматургическом целом его слова звучат как самопародия – эффект усиливается именно за счёт ремарочного уточнения паузы или взгляда. Ситуационная ирония чаще всего реализуется в модусе «не того результата»: действие, рассчитанное на один эффект, даёт противоположный, и это размыкает фарсовую петлю в сторону психологической правды [7].

Интертекстуальная перспектива помогает точнее очертировать природу смеха у Толстого. С одной стороны, очевидна отечественная традиция – «низовая» гоголевская смешность с её деформацией тела и речи, вещным гротеском, эффектом «раздвоенного» героя (маска / лицо); с другой – модернизионный импульс европейской сцены

(Ибсен, Стриндберг), где комизм перестаёт быть исключительно «внешним» и обслуживает драму сознания [8]. Диалог с Островским – ещё одна важная линия: ситуационная машина «бытовой комедии» узнаваема, но механика «интриги» у Толстого работает на то, чтобы «подсветить» состояние, а не просто «довести» узел до развязки. В этом смысле ранние пьесы Толстого занимают промежуточное положение между традицией «интриги» и «новой драмой» – комическое у него организует путь к психологизму, а не отменяет его [5].

Речевая партитура комедии Толстого держится на двух «узлах»: несоответствие регистра и самоцитирование героев. Персонаж, предъявляющий «высокую» лексику, нередко «срывается» в разговорный жар, и этот разрыв звучит как «оговорка по Фрейду» в сценическом исполнении; напротив, «простая» речь неожиданно сворачивает к книжности, и это оказывается формой самоиронии. Риторические фигуры – тавтология, анадиплосис, стягивание синонимических рядов – обеспечивают ощущение «механического» повторения, но в каждом новом ходе повтор меняет смысл, как в музыкальной вариации [4]. Такая «настройка» реплики критически важна для комического темпо-ритма: шутка у Толстого не столько «содержится» в остроумной фразе, сколько развивается как маленькая композиция – от затаакта к кульминации и затиханию.

Отдельного внимания заслуживает телесность персонажа – «гротескное тело» в бахтинском смысле как открытая, динамичная форма, уязвимая для мира [1]. Сценический жест у Толстого всегда двусмыслен: он одновременно принадлежит характеру и роли, маске и личности. Комизм здесь рождается из «снятия защиты»: герою приходится признать несоответствие собственного телесного поведения заявленному образу. Ирония «подписывает» этот разрыв; фарсовая механика делает его видимым; психологизм придаёт ему цену и последствия.

Таким образом, ранняя драматургия А. Н. Толстого предлагает модель комического, в которой гротеск и ирония не обслуживают лишь «развлекательный» план, а структурируют переход от интриги к психологическому конфликту. Гротескная предметность и телесность, ремарка-режиссура, речевые механизмы повтора и несоответствия создают «двойной фокус» восприятия: зритель одновременно смеётся над «механическим» и считывает драму «живого». На этой границе фарс перестаёт быть «чистым» жанром и становится методом «вскрытия» разлада между маской и лицом; ирония же закрепляет дистанцию, делая возможным мыслительное и эмоциональное «дослушивание» сцены. В этом – вклад ранних комедий Толстого в модернизацию русской сцены первой трети XX века [9].

Список использованной литературы

1. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная смеховая культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Художественная литература, 1965. – 544 с.
2. Бергсон, А. Смех: Эссе о значении комического / А. Бергсон ; пер. с фр. – М. : Искусство, 1992. – 192 с.
3. Толстой, А. Н. Пьесы / А. Н. Толстой. – М. : Искусство, 1986. – 512 с.
4. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.
5. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 405 с.
6. Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977. – 575 с.
7. Тюпа, В. И. Анализ художественного текста / В. И. Тюпа. – М. : Академия, 2009. – 336 с.

8. Эйхенбаум, Б. М. Как сделана «Шинель» Гоголя / Б. М. Эйхенбаум. – М. : Academia, 1925. – 88 с.
9. Руднев, П. Симптомы современной драматургии / П. Руднев. – М. : Новое литературное обозрение, 2014. – 248 с.

УДК 316.361:821.111-31

М. В. Романюк, А. Р. Афанасьева

(Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест)

ТЕМА БРАКА В ВИКТОРИАНСКОМ РОМАНЕ: ЖЕРТВЕННОСТЬ И КРУШЕНИЕ ИЛЛЮЗИЙ

В статье анализируется восприятие брака как «утопии» в викторианской литературе. На примере таких женских персонажей, как Джейн Эир, Мэгги Талливер, Нэнси и Бекки Шарп, иллюстрируется разрушение иллюзий относительно супружеского счастья. Устанавливается, что брак в романах XIX века перестаёт быть социальным контрактом и становится полем морального выбора, самопожертвования и борьбы за личную свободу, отражая кризис традиционных гендерных ролей.

В викторианскую эпоху брак зачастую изображался как высшее благополучие женщины, своего рода «утопия», сулящая ей жизненное счастье. Л. Абрамс замечает, что даже образование и самореализация женщин подчинялись подготовке к браку [1, с. 70]. На страницах романов XIX века идеал супружеского счастья нередко сталкивается с суровой реальностью, требующей от героинь значительных жертв. Это отражается в литературных произведениях как мужского авторства («Оливер Твист» Ч. Диккенса, «Ярмарка щеславия» У. Теккерея), где женские фигуры часто выступают фоном для моральных или сатирических обобщений, так и женского («Джейн Эир» Ш. Бронте, «Мельница на Флоссе» Дж. Элиот), где героини становятся активными субъектами своего пути. Надежды на «утопию брака» в судьбах Нэнси, Бекки, Джейн и Мэгги оборачиваются тяжелыми испытаниями и разочарованиями. Каждая из четырех героинь по-своему демонстрирует, как мечта о брачном счастье вынуждает женщину идти на жертвы и чем оборачивается столкновение мечты с действительностью.

Главная героиня романа Ш. Бронте «Джейн Эир» с детства жаждет любви и семейного тепла. В доме мистера Рочестера она, наконец, обретает любовь и надеется на счастливый брак. Однако в самый день свадьбы Джейн постигает разочарование, так как выясняется, что Рочестер уже женат. Крушение идеала приводит к тому, что героиня оказывается перед нравственным выбором. Несмотря на любовь к Рочестеру, Джейн не соглашается стать его незаконной женой и покидает Торнфилд. Героиня отказывается от личного счастья ради верности своим принципам. В сцене объяснения с Рочестером она решительно заявляет: “*I will keep the law given by God ... Laws and principles are not for the times when there is no temptation: they are for such moments as this, when body and soul rise in mutiny against their rigour; stringent are they; inviolate they shall be. If at my individual convenience I might break them, what would be their worth?*” [2, с. 483]. Оставаясь непреклонной, Джейн жертвует своими надеждами на брак, чтобы сохранить моральную целостность. Показательно, что, только пройдя через это испытание, героиня в итоге достигает желанного семейного счастья. Судьба сводит её вновь с Рочестером, и Джейн все же становится его законной женой. Тем не менее ее брачное счастье уже не безоблачная «утопия», а во многом результат взаимных жертв. Рочестер физически искалечен и зависит от помощи Джейн, а она обретает равного себе

партнера ценой пережитых страданий. История Джейн Эйр показывает, что истинное счастье в браке возможно лишь на основе духовного равенства, искупленного жертвой и испытаниями.

Мэгги Талливер в романе Дж. Элиот «Мельница на Флоссе» представляется как яркая, неординарная героиня, наделенная живым умом и богатым воображением, но вынужденная подавлять свои стремления под гнетом патриархальных устоев. С детства ее своевольный характер вызывает непонимание близких. Даже отец замечает, что она чересчур сметливая женщина и поэтому ценится не более длиннохвостой овцы. Мать же упрекает Мэгги за диковатое поведение, видя, как дочь одна гуляет возле воды, и боясь, что та когда-нибудь упадет в реку. Подобные сцены демонстрируют конфликт между внутренней одаренностью героини и узкими рамками, которые ей навязывает семья и общество. Образ Мэгги символизирует трагедию женщины викторианской эпохи, чей интеллектуальный и эмоциональный потенциал сталкивается с предрассудками провинциального окружения. Столкнувшись с непониманием на этапе взросления, Мэгги пытается найти моральный компас внутри себя. Она отказывается от выгодного брака, а затем и от побега с любимым человеком, жертвуя личным счастьем ради долга. Эта жертва и последующая гибель Мэгги вместе с братом в наводнении становятся кульминацией ее конфликтов. Таким образом Дж. Элиот осуществляет критику социальных условностей, душивших свободное развитие женщины.

Образ Нэнси из романа «Оливер Твист» Ч. Диккенса принадлежит к иному социальному слою. Она девушка из преступного дна Лондона, чья судьба, на первый взгляд, предрешена пороком. Однако Ч. Диккенс наделяет эту героиню глубоким душевным благородством и способностью к самопожертвованию, чем бросает вызов викторианским моральным стереотипам. Нэнси действует в окружении воров и убийц, но сохраняет сочувствие и нежность. Ее привязанность к Оливеру носит почти материнский характер: рискуя жизнью, она пытается спасти мальчика от преступников. В сцене встречи с Розой Мэйли Нэнси горько сознаёт свое падение и реакцию общества на неё: *“I am the infamous creature you have heard of, that lives among the thieves ... Do not mind shrinking openly from me, lady. I am younger than you would think, to look at me, but I am well used to it. The poorest women fall back, as I make my way along the crowded pavement”* [3]. Самоуничижительные слова, отражающие глубокую степень отчаяния героини, раскрывают глубину её страданий и то социальное клеймо, которое она несет. Трагический финал истории Нэнси, жестоко убитой Билом Сайксом, не только вызывает глубокое сочувствие читателя, но и служит обличением социальных условий, толкнувших девушку в бездну и не оставивших ей шанса на искупление. Тем не менее в образе Нэнси Диккенс продемонстрировал, что даже «падший» персонаж способен на духовное величие и самопожертвование, тем самым призывая к состраданию и переосмыслению отношения к обездоленным женщинам.

Бекки Шарп, главная героиня романа У. М. Теккерея «Ярмарка тщеславия», кардинально отличается от Мэгги и Нэнси. Это умная, расчетливая, энергичная и честолюбивая авантюристка, ставшая одной из первых антигероинь английского романа. Выросшая сиротой без средств, Бекки с юности усваивает жестокий принцип, согласно которому в обществе правят деньги и связи. Покидая пансион мисс Пинкerton, Бекки выбрасывает словарь, подаренный ей на прощание наставницей, тем самым символически отвергая навязанные правила жизни.

Теккерей открыто любуется находчивостью и артистизмом своей героини, одновременно обнажая её моральную неоднозначность. С точки зрения Бекки Шарп, добродетель является роскошью, доступной лишь обладателям капиталов. Этот образ олицетворяет торжество беспринципного прагматизма, порожденного обществом всеобщей конкуренции, где нравственные качества героини напрямую зависят от материальных обстоятельств. Уже в самом начале повествования она предпринимает расчётовый

шаг, пытаясь завладеть вниманием богатого, но наивного Джозефа Седли. Бекки умело использует его слабости: кокетничает, разыгрывает скромность, проявляет интерес к его рассказам о службе в Индии и местной еде. Для неё это не проявление чувств, а холодная стратегия с целью выгодного брака и быстрого социального подъёма. Однако именно чрезмерная поспешность и откровенность манипуляций приводят к тому, что Джозеф пугается собственных намерений и отступает. Этот эпизод показывает двойственность Бекки: её обаяние и умение очаровывать соседствуют с беспощадным расчетом, в результате чего любой мужчина рассматривается лишь как средство достижения цели. На протяжении романа Бекки виртуозно манипулирует людьми, от наивной подруги Эмилии до богатых поклонников, поднимаясь по социальной лестнице, но жертвуя при этом своей репутацией. Финал не приносит ей традиционного «наказания». Бекки Шарп выживает и даже достигает относительного благополучия, хотя и остается изгнаницей из приличного общества. Таким образом У. М. Теккерей бросает вызов викторианской моральной схеме воздаяния. Образ Бекки Шарп – это сатирическое зеркало своего времени, в котором отразились алчность, тщеславие и эмансипация от традиционных женских ролей.

Анализ произведений позволяет заключить, что викторианский роман отражает идеалистические ожидания относительно брака, которые проявились в сюжетах с надеждами на счастливый союз и последующим крахом подобных ожиданий. В викторианской литературе любовь и брак постепенно переставали быть сугубо социальным контрактом и превращались в пространство личного выбора и равноправия, что стало вызовом устоявшимся традициям.

В исследованных романах все главные женские персонажи идут на значимые жертвы, как правило, связанные со вступлением в брак. Жертвенность в некоторых случаях возвышает женский образ, как это произошло с Джейн и Нэнси, обретших нравственную победу, однако иногда приводит и к гибели героинь (Мэгги, Нэнси). Отдельно следует выделить Бекки Шарп, пожертвовавшую своей репутацией и лишившуюся высокого социального статуса. Иллюзии относительно брака рассеиваются у всех женских персонажей: Джейн сталкивается с обманом, Мэгги – с осуждением, Нэнси даже не имеет надежды на брак, а Бекки осознаёт пустоту собственных достижений.

Список использованной литературы

1. Абрамс, Л. Формирование европейской женщины новой эпохи, 1789–1918 / Л. Абрамс. – М. : ВШЭ, 2011. – 408 с.
2. Brontë, Ch. Jane Eyre / Ch. Brontë. – URL: <https://www.planetebook.com/free-ebooks/jane-eyre.pdf> (date of access: 04.09.2025).
3. Dickens, Ch. Oliver Twist / Ch. Dickens. – URL: https://e-school.kmutt.ac.th/elibrary/Upload/EBook/DSIL_Lib_E1312881157.pdf (date of access: 04.09.2025).

УДК 811.111

A. P. Самигуллина

(Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова, Казань)

ТАКТИКИ ПЕРЕВОДА КАК СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В КУЛИНАРНОМ ДИСКУРСЕ

В работе рассматриваются стратегии и тактики перевода текстов гастро-номического дискурса. Актуальность темы обусловлена интересом исследователей

к проблемам передачи коммуникативной интенции автора при помощи стратегий и тактик, оказывающих желаемый коммуникативный эффект на receptor перевода. Цель исследования состоит в анализе тактик перевода на материале популярной книги “Veg” известного британского шеф-повара Дж. Оливера. В результате исследования выявлено, что основными тактиками перевода, использованными переводчиком, являются тактика прагматической адаптации текста, точной и полной передачи информации, стилистической адаптации текста, сохранения национального колорита.

Проблема изучения переводческих стратегий и тактик продолжает оставаться в центре внимания ведущих специалистов в области перевода. Так, Н. К. Гарбовский рассматривает стратегию перевода как основной ориентир, который определяет поведение переводчика в соответствии с четко осознанной конечной целью. Именно постановка этой цели служит фундаментом для разработки конкретной переводческой концепции. Следуя этому вектору, переводчик проводит глубокий анализ исходных условий, формулирует частные задачи и подбирает оптимальные методы для их решения.

Близкой точки зрения придерживается и другой известный теоретик перевода В. В. Сдобников. Он представляет стратегию как общий план действий, который реализуется в условиях определенной двуязычной коммуникации. Эта ситуация, обладающая уникальными особенностями, обусловленными целью перевода, и формирует тот контекст, который определяет всю профессиональную деятельность переводчика [1].

Таким образом, если стратегия задает общее направление работы, то тактика перевода представляет собой конкретные методы и практические шаги для достижения главной цели [2].

Хорошим примером для иллюстрации данных теоретических понятий может служить перевод кулинарной книги Джейми Оливера “Veg”. Стратегическая цель в переводе этой книги заключалась как в обеспечении точности передаваемой информации, так и в её адаптации к культурным особенностям кулинарного дискурса на языке перевода. Для реализации этой цели переводчик использовал комплекс коммуникативных тактик: работу с терминологией, сохранение простого синтаксиса, преобразование единиц измерения в привычные для читателей, а также добавление соответствующих визуальных материалов к рецептам.

Среди различных стратегий перевода особый интерес представляет стратегия коммуникативно-равноценного перевода. Её суть заключается в создании такого текста на языке перевода, который адекватно передает коммуникативную интенцию автора оригинала. Успешная реализация этой стратегии позволяет достичь двух важных результатов: оказать на читателя перевода воздействие, соответствующее авторскому замыслу, и обеспечить эффективное взаимодействие между участниками коммуникации из разных языковых культур [1, с. 150].

Иной подход демонстрирует стратегия терциарного перевода. Её основная цель – создание текста, который максимально полно отвечает потребностям и ожиданиям носителя языка перевода. Такой текст часто приобретает новую коммуникативную функцию, а его конечная цель может значительно отличаться от цели автора исходного текста [1, с. 161–165].

Отдельного внимания заслуживает стратегия переадресации. Она применяется, когда перевод текста создается для совершенно другой аудитории, отличающейся от носителей ИЯ не только культурно-национальными особенностями, но и социальными характеристиками: возрастом, профессией, образованием и ролью в коммуникативной ситуации [1, с. 170–171].

В контексте кулинарного перевода особую важность приобретают тактики стилистической адаптации материала. Это связано с тем, что аудитория таких текстов включает как профессионалов (шеф-поваров), так и широкий круг любителей с разным уровнем знаний и культурными особенностями.

Ключевой практической тактикой является обеспечение точной и полной передачи информации. В работе с терминами это предполагает тщательный поиск языковых соответствий (например, *sauté pan* – *сотейник*) [3]. При отсутствии прямого эквивалента используется транскрипция (*al-dente* – *аль-денте*) или транслитерация.

Не менее важна тактика воспроизведения стилистических особенностей. При переводе книги “*Veg*” необходимо было сохранить передачу яркого, тонкого языка автора, насыщенного метафорами и экспрессивными оценками (“*amazing tomato curry*” – «потрясающее карри с помидорами») [3]. Сохранение этой эмоциональной окраски позволяет передать читателю не только смысл, но и уникальный авторский стиль Дж. Оливера.

Наконец, тактика сохранения национального колорита требует от переводчика тонкой работы с культурными особенностями. Яркий пример – адаптация названия блюда “*burns night stew & dumplings*” как «шотландское рагу с клецками». Поскольку русскоязычный читатель не знаком с шотландским праздником «Ночь Бёрнса» (*Burns Night*), прямое указание на национальную принадлежность блюда становится более эффективным способом передачи его культурного контекста [3].

В заключение можно сказать, что в понимании Гарбовского и Сдобникова стратегия представляет собой общий план действий, а тактика – набор конкретных инструментов для его реализации. Их тесная взаимосвязь с практическими переводческими решениями (выбором языковых средств) составляет основу для успешного достижения цели перевода.

Список использованной литературы

1. Сдобников, В. В. Перевод и коммуникативная ситуация / В. В. Сдобников. – М. : Флинта. Наука, 2015. – 461 с.
2. Яковлева, С. Л., Рябчикова Д. В. Стратегии апеллирования и функции рекламного сообщения в сфере предпринимательства и бизнеса / С. Л. Яковлева, Д. В. Рябчикова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 9 (147). – URL: <https://research-journal.org/archive/9-147-2024-september/10.60797/IRJ.2024.147.63> (дата обращения: 19.08.2025).
3. Oliver, J. *Veg: Easy & Delicious Meals for Everyone* / J. Oliver. – Michael Joseph, 2019. – 309 p.

УДК 821.111

Ю. В. Стулов
(независимый исследователь)

ОТ АРИСТОФАНА – К НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКЕ: РОМАН ЭНТОНИ ДОРРА «ПТИЧИЙ ГОРОД ЗА ОБЛАКАМИ»

В статье рассматривается роман современного американского писателя Энтони Дорра «Птичий город за облаками», отличающийся идеально-тематическим богатством, сложной структурой, игрой жанров в каждом из разделов, временной протяженностью, параллельным развитием главной сюжетной линии на протяжении шести веков. Несмотря на актуальность тематики и стилистическое богатство он, к сожалению, еще не стал предметом изучения отечественных литературоведов. В американском литературоведении он считается образцом «спекулятивного романа», который в настоящее время интенсивно развивается.

Энтони Дорр (Anthony Doerr, род. 1973) уже прославился, получив Пулитцеровскую премию 2015 г. и медаль Эндрю Карнеги за роман «Весь невидимый нам свет» (“All the Light We Cannot See”, 2014), переведенный на пятьдесят иностранных языков и экранизированный на платформе Нетфликс. На сегодняшний день он автор трех романов («Про Грейс» (“About Grace”, 2004; «Весь невидимый нам свет», 2014; «Птичий город за облаками» (Cloud Cuckoo Land, 2021), двух сборников рассказов («Собиратель ракушек» (“The Shell Collector”, 2002 и «Стена памяти» (“Memory Wall”, 2010) и книги мемуаров «Четыре времени года в Риме» (“Four Seasons in Rome”, 2007). На русский язык переведены четыре его произведения, включая «Птичий город за облаками» (перевод Е. М. Дорохотовой-Майковой и М. Д. Лахути). Э. Дорр отмечен рядом литературных премий, в том числе премией им. О'Генри, а также являлся финалистом Национальной книжной премии 2014 г.

Название последнего романа («Птичий город за облаками») передано описательно, исходя из идеино-содержательной стороны, но при этом внимание читателя отвлекается от заложенной в названии метафоры. Этимология восходит к пьесе Аристофана «Птицы», где герои в поисках тихого уголка в мире оказываются в птичьем сообществе между небом и землей и создают за облаками идеальный город Cloud Cuckoo Land, или Тучекукуевск (Страна заоблачных кукушек). Фраза “Cloud Cuckoo Land” в словарях определяется как «заоблачный прекрасный город, где живут птицы», т. е. нереальный прекрасный мир, заоблачная страна, страна грез, но может описывать и не вполне здорового человека, живущего в мире фантазий, верящего в чудеса, в то, что даже невозможное может однажды случиться. Именно все эти смыслы заложены в структуру и содержание романа Э. Дорра.

Это не первое произведение под таким названием. В 1925 г. шотландская писательница Наоми Митчison опубликовала исторический роман, в котором описывается судьба молодого грека, оказавшегося свидетелем бесконечной вражды между Афинами и Спартой, демократией и тоталитарным режимом. Размышляя над судьбой своего героя, Митчисон завершает его хором птиц, предупреждающих человечество о ценности свободы.

В своем дебютном романе под этим же названием (2002) современная американская писательница Лиза Бордерс, описывая поиск героиней, уличной музыкантшей Мири, своего места если не в реальной жизни, то в мире грез, показывает, что музыкальный дуэт, который она создает со своим партнером Джейми, становится ее сказочным домом, ее Cloud Cuckoo Land.

К сожалению, роман Дорра оказался менее востребованным читателем, чем его предыдущие произведения, вероятно, в силу своей сложной композиции, игры жанров в каждом из разделов романа, временной протяженности (шесть веков), устремленности в неведомое будущее в виде научной фантастики, и стилистических изысков. Все персонажи связаны найденной древнегреческой рукописью (кодексом), который определяет их поступки и жизнь в целом. Тематика романа затрагивает важнейшие темы современного мира: взаимоотношения мужчины и женщины, семейные отношения, социальные проблемы, имущественные различия, диктат потребления, богатый Запад и бедный Юг, влияние медиа и гаджетов, отношение общества к людям с ограниченными возможностями, уничтожение природы, экологические катастрофы. Каждый из разделов написан в разной стилистической манере. Историческое повествование, обращенное ко времени завоевания Константинополя сарацинами, обрамлено жизнеописанием Зенона Ниниса, одинокого ветерана корейской войны с его безрадостных ранних лет до героической смерти 20.02.2020, когда во время теракта он спасает детей, участвующих в его постановке по переведенному им древнегреческому тексту «Земли заоблачных кукушек», якобы написанному Диогеном. Эти главы перемежаются сценами на межгалактическом космическом корабле «Аргос», несущемся к планете Бета Офф2, обитатели которого обречены не увидеть конца путешествия, настолько оно длительно. Быт провинциального

американского городка Лейкпорта в Айове, который стремительно меняется под напором строительных компаний, уничтожающих окрестную природу, накладывается на страшную повседневность окруженного врагом Константинополя и трагическую историю турецкого мальчика Омейра, становящегося свидетелем страшных приготовлений к битве за город и при бегстве с поля боя встречающего сироту девочку Анну. Юная Констанс, оказавшаяся в полном одиночестве на «Аргосе», пытается понять, что двигало ее отцом, когда он согласился отправиться в межпланетный полет, зная, что люди не смогут достичь далекой планеты живыми, и почему при расставании он вытолкал ее в изолированный отсек «Аргоса».

Резко отлична тональность разделов. Если главы, посвященные Омейру и Анне пронзительно лиричны, то главы, связанные с подростком-аутистом Сеймуром, полны деталей относительно его специфического восприятия мира, а затем включают его интернет-переписку с экотеррористом, написанную на специфическом языке Интернета. Разделы о Констансе носят черты научной фантастики, а эпизоды с Зеноном отмечены описанием его мучительного пребывания в корейском плена и дружбой с английским военнопленным Рексом, учителем древнегреческого, который помогает ему пережить унижения, голод и бесправие, направляя его сознание на изучение древнегреческого языка, тем самым спасая его, заставляя не думать о тягостном настоящем.

Как и в романе «Весь невидимый нам свет», писатель ведет героев навстречу друг другу: Омейр и Анна, представляющие два враждебных мира, встречаются на развалинах исчезающего мира и создают любящую семью, чтящую древнегреческий кодекс, который она унесла из своего византийского прошлого. Его уже не всегда можно прочитать; части его, возможно, перепутаны, но он связывает прошлое и настоящее и становится объектом исследования позднейших веков: знание не исчезает, и все новые поколения будут наращивать его, пытаясь постигнуть тайны мироздания. После смерти Анны Омейр отвезет кодекс в Урбино в надежде, что там он будет в сохранности. Пройдут века, и вот уже внуки Констанс в XXII веке будут заслушиваться историями о необыкновенных странствиях пастуха Эфона, превращающегося в осла, рыбу и, в конце концов, ворону, чтобы достичь идеального заоблачного мира, где царствуют птицы, о которых рассказывает чудом сохранившийся древний кодекс.

Мальчик-аутист Сеймур, воспитывающийся матерью-одиночкой, которая вынуждена браться за любую работу, чтобы прокормить их, с ужасом видит, как исчезает живая природа и гибнет его друг – старая мудрая сова. Он поддается пропаганде экотеррористов, призывающих взорвать весь этот мир и начать светлое будущее, где не будет богатых и бедных и где будет царить справедливость, попытавшись взорвать местную библиотеку, где идет репетиция пятиклассников, и становится причиной гибели Зенона.

Констанс, праправнучка Рейчел, одна из участниц спектакля, узнав правду об «Арго», где она оказалась изолированной вместе с другими людьми, вероятно, во время какой-то эпидемии, смогла перехитрить искусственный интеллект под знаковым именем Сибилла (в древнегреческой мифологии прорицательница, предсказывающая будущее), освободиться из заточения в корабле, который на самом деле был бункером в Гренландии, и начать жизнь среди людей, где океан омывает землю, где утром восходит солнце, а луна сменяет солнце.

Дорр не скрывает источники своего вдохновения: это «Золотой осел» Апулея, «Лукий, или осел» Лукиана, «Архимедов кодекс» Р. Нетца и У. Ноэла, «Незабытые узники забытой войны» Л. Х. Карлсона. Но наиболее важной является аллюзия на Аристофана, благодаря чему в романе появляется мотив птиц, которые возникают перед каждым из персонажей, привнося элемент невероятного, что, однако, происходит с ними, несмотря на кажущуюся невозможность осуществления чуда.

Каждый из разделов, которые содержат параллельно развивающиеся истории пятерых героев, вводится древнегреческим текстом «Земля облачных кукушек», якобы

принадлежащим Антонию Диогену в переводе Зенона Ниниса. Дорр не случайно пользуется именем Диогена, о знаменитой книге которого человечество знает только в пересказе патриарха Фотия (IX в.). Великий грек прославился не только своей ученостью, но и проповедью аскетизма, отказом от земных благ, призывом к согласию между природой и человеком. В его тексте, состоящем из 24 книг, описывались необыкновенные приключения человека, при помощи магии превращавшегося в животных и, наконец, в сову, который стремится увидеть заоблачный райский мир птиц. Автор утверждал неотвратимость наказания за зло и вознаграждение за благодеяние.

Введение вымышленного текста, который также состоит из 24 разделов, собственно, и объединяет все эти истории, рассказываемые параллельно, и придает особый философский смысл поведению персонажей и всему роману в целом. Именно этот древний кодекс связывает прошлое и далекое будущее, поскольку книга – это то достояние человечества, которое не может быть предано забвению, иначе все сущее теряет смысл, ведь «время – самая жестокая военная машина из всех»¹ [1, с. 581]. Но заглавие последнего, 24-го раздела, называется “nostos”, т. е. «возвращение домой», тем самым закольцовывая роман и подчеркивая смысл дома как гавани, которая укрывает от бед и несчастий.

Каждый из героев приходит к пониманию того, что служило пропуском в заоблачную идеальную страну: «Тот, кто знает все, чем распоряжается Знание, знает только то, что он пока ничего не знает» [1, с. 447], и стремится выйти за пределы того ограниченного знания, каким владеет, уходя в изучение мертвого языка, или начиная жизнь в незнакомом и суровом месте, или строя семью, связав свою жизнь с человеком из другого лагеря. Рейчел, которую спасает Зенон, по-детски прямо объясняет смысл древнегреческого текста: «Этот дурень, о котором вы рассказывали. В этой истории? Он все делает неправильно, все время превращается во что-то не то, но никогда не сдается. Он выдерживает все» [1, с. 490], потому что его, как и всех героев романа, питает надежда увидеть светлый мир, где нет бед и несчастий, где люди помогают друг другу и где все радостны и счастливы. И, однако, достигнув этого чудесного мира, Эфон просит богиню вернуть его домой на землю, где жизнь сменяется смертью, а зима переходит в весну, и зеленеет трава, и поют птицы, и где нужно трудиться, не покладая рук, а на смену одному поколению придет другое, и чудо – это сама жизнь, в которой главной спасительной силой является любовь. Урок, который содержится и в истории Эфона, и в конце романа, относящегося к 2146 г., одновременно и сказочен, и парадоксен: «А история, которую я рассказываю, так неправдоподобна, так невероятна, что ты не поверишь ни единому слову, и, однако, это правда» [1, с. 622].

Джейсон Шиэн верно подметил: «Эта книга – пазл. Самое большое удовольствие получаешь, глядя, как его фрагменты попадают на свое место. Это тишайшая эпопея, шепчуящая на протяжении 600 лет тихим голосом, как у библиотекаря. Это книга о книгах, история об историях. Это одновременно и трагедия, и комедия, и миф, и басня, и предупреждение, и утешение. Она говорит: «Жизнь трудна. Все всегда думают, что мир идет к концу. Но до сих пор все они были неправы» [2]. Роман Дорра – своеобразный гимн книге, библиотеке как институции. Действие глав книги в Лейкпорте происходит в здании детской библиотеки, а на «Арго» в XXII в. существует виртуальная библиотека, где можно найти ответ на любые вопросы. Сам писатель объяснил, как у него появилась идея о создании романа: «Сама по себе книга – это поразительная технология. До того, как изобрели рукописи, все существовало в виде свитков, но книга позволяет человеку столько всего хранить в ней. Она стала свидетельством о вещах, которые переживут всех нас. Тот факт, что я могу умереть и передать книгу, которую сейчас держу в руках, своему ребенку, – удивительная вещь. Вот так и возникла Анна...» [3].

Критики уже отнесли книгу к т. н. «спекулятивному роману», который, по мнению Марека Озевича, представляет собой «способ мысленного эксперимента, который

¹ Здесь и далее перевод с англ. автора – Ю. С.

содержит открытое видение реального» [4], бросая вызов традиционной литературе, основанной на мимезисе. Он может включать в себя элементы фантастики, фэнтэзи, постапокалипсиса, антиутопии, анималистики и т. д., а действие имеет место в вымышленном, нереальном мире. Отсюда и упор на умозрительность, допущение, которое вряд ли возможно в реальности. В романе Дорра стираются границы как между действительностью и вымыслом, так и жанрами. М. Озевич настаивает, что это «способ критического анализа, который отдает должное креативной силе человека. Во-вторых, спекулятивный роман не претендует на то, что он основан на фактах или достоверен» [4]. Смешав времена, заглядывая в неведомое, угадывая подсознательное, Дорр создает увлекательный и многообещающий текст, который заслуживает пристального прочтения.

Список использованной литературы

1. Doerr, A. Cloud Cuckoo Land / A. Doerr. – New York et al. : Scribner, 2021. – 626 p.
2. Sheehan, J. Anthony Doerr’s New Novel Spans Centuries, Yet Fits Together Like Clockwork / J. Sheehan. – URL: <https://www.npr.org/2021/09/28/1041004908/anthony-doerr-cloud-cuckoo-land-review> (дата обращения: 20.08.2025).
3. Rankin, S. Literary Mood Board: the delightfully obscure items that inspired Anthony Doerr’s Cloud Cuckoo Land / S. Rankin. – URL: <https://ew.com/book/cloud-cuckoo-land-anthony-doerr-literary-mood-board/> (дата обращения: 22.08.2025).
4. Oziewicz, M. Speculative Fiction / M. Oziewicz. – URL: <https://oxfordre.com/literature/display/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-78> (дата обращения: 25.08.2025).

УДК 811.133

М. А. Федорова, Д. В. Ушканова

(Кубанский государственный технологический университет, Краснодар)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам перевода библейских фразеологизмов с английского на русский язык. Авторы рассматривают основные проблемы, возникающие при передаче библеизмов. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу переводческих трудностей, а также в систематизации и сравнении различных методов передачи библеизмов: эквивалентного, аналогового, калькирующего, отисательного, комбинированного, лексико-семантического и трансформационного перевода. В отличие от ранее опубликованных работ, авторы подробно иллюстрируют применение каждого из этих приёмов на конкретных примерах из современной англоязычной и русскоязычной практики. Результаты исследования могут быть использованы в теории и практике перевода, а также в преподавании межкультурной коммуникации и лингвистики.

Библейские фразеологизмы, или библеизмы, представляют собой устойчивые выражения, афоризмы и словосочетания, глубоко укоренившиеся в культурном наследии, и берут своё начало из священных текстов и библейских историй. Они органично вошли в литературу, публистику, повседневную речь и политические выступления, придавая языку особую смысловую глубину и эмоциональную выразительность. С раннего детства мы знакомы с великими библейскими повествованиями: о первых

людях на Земле – Адаме и Еве; о загадочной истории Змея-искусителя, хитрого по-средника сатаны, который соблазнил Еву нарушить Божий запрет и вкусить плод Древа познания добра и зла. Нельзя не вспомнить о трагедии двух братьев – Каина и Авеля, ставшей вечным символом человеческой греховности; а также о знаменитом Ноевом Ковчеге и Всемирном потопе, которые олицетворяют суд и милосердие, разрушение и надежду на обновление мира. Эти истории, наполненные вечными уроками, сопровождают человечество на протяжении тысячелетий, вдохновляя и наставляя на жизненном пути. Все они несут в себе богатый культурно-исторический контекст. Как считает Г. Г. Пиков, Библия до сих пор является узлом, в котором оказались стянуты древность и современность, прошлое, настоящее и будущее [1].

Именно укоренённость библеизмов в культуре и их широкое распространение в различных сферах коммуникации обуславливают актуальность исследования перевода библейских фразеологизмов. Эти выражения обладают яркой эмоционально-стилистической окраской. По мнению многих лингвистов, фразеологизмы, как и другие номинативные единицы языка, являются средством отражения и познания объективного мира [2].

Научная ценность работы заключается в выявлении структурно-семантических, стилистических и pragматических особенностей данных выражений, а также в разработке эффективных методов их адекватной передачи с учётом языковых и культурных различий.

Методическая значимость результатов проявляется в создании стратегий перевода, способствующих сохранению глубины смысла, эмоционального заряда и культурной аутентичности библейских фразеологизмов. Практическая ценность заключается в том, что это помогает улучшить качество перевода художественных, публицистических и религиозных текстов, а также способствует обогащению языка и повышению культурного уровня читателей.

Важно отметить, что библейские изречения обладают уникальным сочетанием универсальности и культуроspecificности. С одной стороны, они обращаются к вечным, общечеловеческим темам и образам, которые понятны и близки людям разных народов и эпох, что придаёт им особую символическую силу и делает их универсальным языком нравственных и духовных ценностей. Как утверждают специалисты в области религиоведения, культуры христианских народов связываются общими религиозными и морально-этическими ценностями, что позволяет говорить о наличии в языках и культурах этих этносов библейских универсалий – библием [3]. С другой стороны, каждое выражение несёт в себе глубинный культурный код, отражающий историко-религиозный контекст и национальные традиции, что требует от переводчика тонкого понимания и бережного отношения к культурным особенностям целевого языка. Таким образом, библеизмы выступают мостом между универсальным смыслом и локальной культурной идентичностью, обогащая язык и мышление своим многослойным содержанием.

Одной из главных трудностей перевода библеизмов с английского на русский является их глубочайшая культурно-историческая специфичность. Она требует от переводчика не только знания языка, но и тонкого понимания библейского контекста и культурных реалий, в которых возникли эти выражения. Без этого погружения в историко-культурный фон невозможно передать всю многослойность смысла и эмоциональную насыщенность, заложенную в каждом таком выражении. Например, выражение *Bombs on Earth, Ill Will to Man* являетсяискажённой или трансформированной версией библейской фразы из Евангелия от Луки: «На земле мир, в людях благоволение» [4]. (в английском варианте – “*On earth peace, good will toward men*”). Оригинал несёт послание мира, добра и благожелательности, связанное с Рождеством Христовым и надеждой на гармонию между людьми. Этимология этой фразы отражает трагический контекст XX века, когда развитие оружия массового уничтожения, в частности ядерного, поставило под угрозу само существование человечества. Вместо мира (*peace*) и доброй воли (*good will*) здесь звучит мрачное предупреждение о ‘бомбах на Земле’ и ‘злой

воле к человеку', что символизирует разрушение, конфликты и угрозу глобальной катастрофы. Фраза *Bombs on Earth, Ill Will to Man* – это не просто словесная игра, а глубокий и трагический переосмысленный образ, который отражает сложные переживания нашего времени. Такое переосмысление библейского мотива возникло в эпоху ядерной угрозы, особенно после Второй мировой войны и атомных бомбардировок Хиросимы и Нагасаки, когда мир столкнулся с новой реальностью – возможностью полного уничтожения. Без осознания исходного библейского текста и его символики переводчик рискует потерять смысловую глубину и эмоциональную силу фразы, а также неверно интерпретировать её посып.

Ещё одной значимой трудностью при переводе библеизмов является отсутствие точных эквивалентов в целевом языке. В ряде случаев в русском языке приходится использовать иные библейские идиомы, которые передают близкий по смыслу оттенок, но отличаются по образности и стилистике. Ярким примером служит латинское выражение *Vade retro, Satanas* – ‘Отойди от меня, Сатана’ или ‘Ты мне соблазн’. Латинская фраза *Vade retro, Satanas* – ‘Get behind me, Satan’ имеет глубокие корни в христианской традиции и восходит к словам Иисуса Христа, записанным в Евангелии от Матфея [5]. Эти слова Христос произнёс в двух ключевых моментах: впервые – когда дьявол искушал его во время сорокадневного поста в пустыне, а во второй раз – обращаясь к апостолу Петру, который пытался отговорить его от предстоящих страданий и смерти. В обоих случаях выражение служит решительным отказом от искушения. В русском же языке отсутствует устойчивое выражение с таким же эмоциональным и стилистическим зарядом, поэтому переводчикам приходится прибегать либо к описательным вариантам, либо к менее закреплённым в языке оборотам, что усложняет задачу сохранения глубины и силы оригинала. Сейчас в литературе и повседневной речи это изречение используется в переносном смысле для отторжения нежелательных или соблазнительных предложений.

Стоит подчеркнуть, что при переводе английских библейских идиоматических выражений часто выявляются значительные различия в семантике, грамматике и стилистике. Даже при наличии эквивалентов в русском языке их употребление может существенно отличаться по смысловому наполнению, грамматической форме и эмоционально-стилевому оттенку. Так, например, знаменитая идиома *Doubting Thomas* в русском языке передаётся как ‘Фома неверующий’. Это объясняется тем, что образ апостола Фомы глубоко укоренился в библейской традиции: он сомневался в воскресении Иисуса Христа и настаивал на личном подтверждении – увидеть и прикоснуться к Его ранам [6]. Это событие стало символом сомнения и потребности в убедительных доказательствах. В английском языке выражение *Doubting Thomas* превратилось в идиому, обозначающую человека, склонного к сомнениям и не принимающего что-либо на веру без веских оснований. В русском же языке для передачи этого смысла используется именно имя ‘Фома’ с прилагательным ‘неверующий’, что сохраняет прямую связь с библейским персонажем и одновременно отражает основное значение идиомы – сомневающегося человека. Такой перевод не только передаёт смысл, но и сохраняет культурно-религиозный контекст, понятный русскоязычной аудитории.

Для дальнейшего понимания особенностей перевода библейских идиом стоит рассмотреть ещё один пример. Фраза *The writing on the wall* – ‘письмена на стене, зловещее предзнаменование’ происходит из библейской истории, описанной в Книге Даниила [7]. Во время пира царя Валтасара, последнего правителя Вавилона, на стене внезапно появилась рука, которая начертила загадочные арамейские слова: «исчислено, исчислено, взвешено и разделено». Пророк Даниил истолковал это послание как предвестие падения Вавилонской империи и скорой гибели царя. С тех пор выражение *the writing on the wall* стало идиомой, означающей предупреждение о неминуемой беде, крахе или неудаче. В современном английском языке эта фраза используется для обозначения ситуаций, когда

признаки надвигающейся катастрофы или проблем очевидны и не подлежат сомнению. Сложность адекватного перевода состоит в том, что без знания религиозного подтекста буквальный перевод может не донести всей символики.

Аналогично приведённому выше примеру, фраза *A thorn in the flesh* берёт своё начало в Новом Завете, во Втором послании апостола Павла к Коринфянам. Павел использует этот образ в переносном смысле, чтобы описать постоянное раздражение, трудность или испытание, сопровождавшее его на протяжении жизни. Дословно выражение переводится как ‘жало в плоти’ [8], однако, в библейском контексте оно выступает метафорой, символизирующей нечто болезненное и мучительное, что постоянно тревожит и ограничивает человека. Сам апостол называет это ‘жало’ посланником сатаны, который причиняет ему страдания, чтобы не дать возгордиться из-за духовных откровений, полученных им от Бога. Точная природа этого страдания остаётся предметом дискуссий: одни исследователи считают, что речь идёт о физической болезни или недуге; другие предполагают, что это были духовные или эмоциональные испытания; некоторые даже интерпретируют этот образ как конкретного человека, создававшего Павлу препятствия. Таким образом, это глубоко символичное выражение, отражающее идею о том, что трудности и испытания, несмотря на свою болезненность, могут иметь духовное значение и служить средством смирения и внутреннего роста.

Нередко сложности перевода идиоматических выражений связаны с тем, что библейские изречения несут не просто нейтральное значение, но обладают яркой эмоциональной окраской или ироническим подтекстом. В этой связи, очень важно, чтобы переводчик определил стилистическую функцию выражения в исходном тексте и подобрал соответствующий по эмоциональному тону эквивалент на русском языке. Например, английская идиома *wash one's hands of (something / someone)* – ‘умывать руки’ уходит своими корнями в библейскую историю, описанную в Евангелии от Матфея [9]. В ней римский прокуратор Иудеи Понтий Пилат, столкнувшись с требованием толпы распять Иисуса Христа, которого он считал невиновным, публично омыл руки в знак того, что снимает с себя ответственность за Его судьбу, произнеся слова: «Я невиновен в крови Праведника Сего; смотрите вы». Этот символический жест стал метафорой отказа от ответственности от ситуации или человека, особенно в тех случаях, когда речь идёт о морально сложных или неприятных вопросах. Идиома используется для выражения сознательного решения прекратить участие в чём-либо.

Другим примером эмоционально-окрашенного библейского выражения может служить изречение *To cast the first stone* – ‘бросить первый камень’. Трудности перевода связаны с тем, эта фраза подразумевает право критиковать других только безупречно праведному человеку. Без знаний евангельской истории смысл может быть утерян. Фраза происходит из Нового Завета, из Евангелия от Иоанна [10]. В этом эпизоде к Иисусу приводят женщину, пойманную на прелюбодеянии, и спрашивают, следует ли её побить камнями согласно Моисеевому закону. Иисус отвечает: «Кто из вас без греха, пусть первым бросит в неё камень». Эти слова заставляют обвинителей задуматься о собственной греховности, и они один за другим уходят, не осудив женщину. Иисус подчёркивает, что никто не безгрешен, и потому не имеет права судить других. Со временем эта фраза стала устойчивой идиомой, используемой для предостережения отспешных осуждений и напоминания о необходимости самопроверки перед критикой. В современном языке фраза стала метафорой, призывающей к смирению, состраданию и отказу от лицемерного осуждения.

Лингвисты выделяют несколько основных приёмов передачи библеизмов: полный или частичный эквивалент, аналог, калька, описательный, комбинированный, лексико-семантический и трансформационный перевод. Каждый из этих способов выбирается в зависимости от контекста, стилистической нагрузки и культурно-языковых особенностей исходного и целевого языков.

Многие библейские фразеологизмы обладают устойчивыми прямыми эквивалентами как в русском, так и в английском языках, что значительно облегчает их перевод и позволяет сохранить эмоционально-стилистическую насыщенность оригинала. Так, например, идиоматическое выражение, призывающее к терпимости и прощению, – *to turn the other cheek* – в русском языке звучит как ‘обрати к нему и другую щеку’ [11]. Аналогично, выражение *the salt of the earth*, обозначающее достойного, честного человека, на русском языке передаётся как ‘соль земли’ [12], что сохраняет образность и положительную оценку, присущие исходному фразеологизму. Такие совпадения отражают общее культурно-религиозное наследие и делают библейские идиомы легко узнаваемыми и выразительными в обоих языках.

При наличии близкого по смыслу и образности выражения в языке перевода предпочтение отдается фразеологическому аналогу, что позволяет сохранить экспрессивность и узнаваемость библейского оборота. Ярким примером такого библейского фразеологизма является английское выражение *a wolf in sheep's clothing* и его русский эквивалент ‘волк в овечьей шкуре’. Оба выражения восходят к библейскому образу, описанному в Евангелии от Матфея [13], где Иисус предупреждает о лжепророках, которые приходят к людям в обличии добрых, но на самом деле являются опасными и коварными. Несмотря на то, что дословный перевод английской идиомы возможен, именно устойчивый русский фразеологизм *волк в овечьей шкуре* широко употребляется и сохраняет яркую экспрессивность и узнаваемость библейского образа.

Если же прямого соответствия нет, используется калькирование – пословный перенос структуры и элементов выражения, часто сопровождаемый пояснениями. Примером библейского фразеологизма является выражение *Babylonian chaos* – ‘Вавилонское столпотворение’. Это выражение происходит из библейской истории о строительстве Вавилонской башни [14], когда Бог смешал языки строителей, и они перестали понимать друг друга, что привело к хаосу и беспорядку. В русском языке дословный перевод с английского или других языков сохраняет структуру и образность оригинала, несмотря на отсутствие точного фразеологического аналога в языке перевода. В современном английском языке иногда даже употребляется просто *Babel* как метафора для хаоса и суматохи.

В случаях, когда метафоричность оригинала может быть непонятна или утеряна, прибегают к описательному переводу, который раскрывает смысл выражения более развернуто, но при этом теряется часть стилистической окраски. Примером такого фразеологизма является выражение *Scapegoat* – ‘козёл отпущения’. В английском языке *scapegoat* означает человека или группу, на которых возлагают вину за чужие ошибки или проблемы. Этот термин восходит к древнееврейскому обряду, описанному в Книге Левит [15], где козёл символически переносил грехи народа в пустыню. При переводе на русский язык иногда дословный перевод *козёл отпущения* может быть непонятен без дополнительного контекста, особенно для тех, кто не знаком с библейским происхождением выражения. В таких случаях используется описательный перевод, раскрывающий смысл: например, ‘тот, на кого сваливают вину’ или ‘человек, которого обвиняют вместо других’. Хотя такой перевод передаёт основное значение, он теряет образность и эмоциональную насыщенность оригинального выражения, превращая яркий метафорический образ в более нейтральное описание. Действительно, при переводе библейских идиоматических выражений иногда приходится жертвовать стилистической окраской ради понятности и доступности для аудитории.

Комбинированный перевод объединяет несколько приёмов для достижения максимальной адекватности и выразительности. Иллюстрацией библейского фразеологизма, который в переводе требует применения комбинированного подхода, является выражение *the powers that be* – букв. ‘существующие власти’, встречающееся в Послании к Римлянам [16]. Это выражение обозначает официальные власти или правящие структуры.

При переводе на русский язык дословный эквивалент звучит неестественно и малоинформативно, поэтому для передачи смысла часто используют сочетание нескольких приёмов: таких как частичный эквивалент, т. е. заменяют на более привычное и понятное выражение «власти» или «государственные органы» и описательный перевод, когда необходимо добавить пояснения, раскрывающие идею легитимности и установленного порядка. Например, в русском переводе может звучать как ‘существующие власти’ или ‘власти, установленные Богом’, что объединяет дословность и пояснительность.

Лексико-семантический и трансформационный переводы позволяют адаптировать фразеологизм с учётом грамматических и стилистических особенностей языка перевода. Примером лексемного перевода библейского фразеологизма может служить выражение *to cast pearls before swine* – ‘бросать бисер перед свиньями’ [17], что сохраняет и структуру, и образность оригинала. Здесь переводчик использует прямой перенос лексем, что позволяет сохранить метафоричность и стилистическую окраску выражения.

В то же время примером трансформационного перевода может быть выражение *to carry one's cross* – ‘нести свой крест’, которое в русском языке часто передаётся как ‘нести бремя’, ‘нести тяжёлое испытание’ или ‘претерпевать страдания’ [18].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что для успешного перевода библейских устойчивых выражений необходим комплексный и гибкий подход, включающий осознание историко-культурного контекста и умение выбрать наиболее подходящий метод, который позволит сохранить не только смысл, но и эмоциональное воздействие исходного текста. Переводчик нередко сталкивается с отсутствием точных эквивалентов, различиями в семантике и стилистике, а также необходимостью адаптировать выражения с учётом pragматических особенностей целевого языка. Применение разнообразных приёмов – эквивалентного, аналогового, описательного и трансформационного перевода – обеспечивает максимально точную и выразительную передачу значения библейских фразеологизмов. Полученные результаты демонстрируют, что эффективная передача библейских фразеологизмов требует не только владения языком, но и глубокого понимания культурных кодов, что способствует сохранению многослойности смысла и выразительности оригинала. Такой подход делает работу переводчика по-настоящему творческой, его деятельность буквально превращается в искусство [19]. В этом свете теория и практика перевода библейских выражений выступают как междисциплинарная область, играющая ключевую роль в развитии современной лингвистики и переводоведения.

Список использованной литературы

1. Пиков, Г. Г. Библия как действующий текст в истории Западной цивилизации / Г. Г. Пиков // Идеи и идеалы. – 2011. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bibliya-kak-deystvuyuschiy-tekst-v-istorii-zapadnoy-tsivilizatsii> (дата обращения: 30.06.2025).
2. Ергазина, А. А. Фразеологизм как микротекст и выражение культурного кода народа / А. А. Ергазина // Проблемы востоковедения. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizm-kak-mikrotekst-i-vyrazhenie-kulturnogo-koda-naroda> (дата обращения: 03.07.2025).
3. Кравцова, В. Ю. Философия религии в зеркале библейской фразеологии русского языка: универсально-типологическое и национально-культурное / В. Ю. Кравцова // Философия права. – 2014. – № 2 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-religii-v-zerkale-bibleyskoy-frazeologii-russkogo-yazyka-universalno-tipologicheskoe-i-natsionalno-kulturnoe> (дата обращения: 03.07.2025).
4. Азбука веры. Библия. Евангелие от Луки. Глава 2. Стих 14. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Lk.2:14> (дата обращения: 30.06.2025).
5. Азбука веры. Библия. Евангелие от Матфея. Глава 16. Стих 23. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Mt.16:23> (дата обращения: 03.07.2025).

6. Азбука веры. Библия. Евангелие от Иоанна 20. Толкования стиха 24. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Jn.20:24#ioann-zlatoust-svt> (дата обращения: 01.07.2025).
7. Азбука веры. Библия. Книга пророка Даниила. Глава 5. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Dan.5:5> (дата обращения: 01.07.2025).
8. Азбука веры. Библия. К коринфянам 2-е, Глава 12. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?2Cor.12:7> (дата обращения: 02.07.2025).
9. Азбука веры. Библия. Евангелие от Матфея 27 .Толкования стиха 24. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.27:24&r> (дата обращения: 02.07.2025).
10. Азбука веры. Библия. Евангелие от Иоанна. Глава 27. Стих 24. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Jn.8:7> (дата обращения: 28.06.2025).
11. Азбука веры. Библия. Евангелие от Матфея. Глава 5, Стих 39. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.5:39&r> (дата обращения: 28.06.2025).
12. Митрополит Иларион Иисус Христос : жизнь и учение : в 6 кн. / Митрополит Иларион (Алфеев) // «Соль земли» и «свет мира» / Митрополит Иларион. – Москва, 2016. – Гл. 3. – URL:https://azbyka.ru/otechnik/Ilarion_Alfeev/iisus-hristos-zhizn-i-uchenie-nagornaja-propoved-kniga-2/3 (дата обращения: 01.07.2025).
13. Азбука веры. Библия. Евангелие от Матфея 7.Толкования стиха 15. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.7:15&r> (дата обращения: 01.07.2025).
14. Азбука веры. Библия. Книга Бытия. Глава 11. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Gen.11&r> (дата обращения: 01.07.2025).
15. Азбука веры. Библия. Книга Левит. Главы 15-16. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Lev.15-16> (дата обращения: 03.07.2025).
16. Азбука веры. Библия. К римлянам, Глава 13, стих 1. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Rom.13:1>(дата обращения: 03.07.2025).
17. Азбука веры. Библия. Евангелие от Матфея 7. Толкования стиха 6. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.7:6&r> (дата обращения: 02.07.2025).
18. Мухина, Е. А. Концепт крест в русской народно-речевой культуре / Е. А. Мухина // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2015. – № 3 (148). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-krest-v-russkoj-narodno-rechevoy-kulture> (дата обращения: 03.07.2025).
19. Бакина, А. Д. Прагматические аспекты перевода библейских фразеологизмов/ А. Д. Бакина // МНКО. – 2023. – № 4 (101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatische-aspekte-perevoda-bibleyskih-frazeologizmov> (дата обращения: 01.07.2025).

УДК 811.512.161

R. III. Хасанов
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ПЕРЕВОДА В ЯЗЫКОВОЙ ПАРЕ ТУРЕЦКИЙ-РУССКИЙ

В статье рассматриваются некоторые особенности преподавания перевода в языковой паре турецкий-русский. Отмечаются существенные грамматико-синтаксические различиями между двумя языками, что определяет и специфику перевода, и процесс подготовки будущих переводчиков в паре турецкий-русский. Автор предлагает базовый алгоритм перевода с турецкого языка на русский, который может быть использован в процессе обучения переводу.

Несмотря на то, что подавляющее большинство экономических прогнозистов и экспертов в области рынка труда на протяжении последнего десятилетия активно

предсказывают скорое исчезновение профессии переводчика в силу развития искусственного интеллекта, тем не менее на уровне гуманитарных учебных заведений специальность лингвиста-переводчика остается одной из наиболее популярных среди абитуриентов. К примеру, Институт переводоведения, многоязычия и русистики Пятигорского государственного университета является самым многочисленным подразделением вуза с наиболее высоким уровнем конкурса на поступление.

Вне зависимости от того, какими мотивами руководствуются сегодняшние абитуриенты, поступая на специальность переводчика (как показывает практика, в большинстве случаев, это желание выучить язык, а не стать профессиональным переводчиком) и реальным числом выпускников, работающих по специальности, проблема подготовки переводчиков в высшей школе остается актуальной и даже злободневной с учетом тех изменений, которые сегодня происходят в реальной профессиональной практике переводчиков. Это отражается в том числе и в научных публикациях отечественных специалистов в области теории и практики перевода [1].

В случае с переводом в языковой паре английский-русский (а также ряда других европейских языков) в отечественном переводоведении сложились определенные научные школы, а также традиции подготовки переводчиков в рамках этих школ. Имеется большой массив учебно-методической литературы, развитая сеть различных переводческих конкурсов, профессиональных мероприятий, где специалисты могут обсудить актуальные вопросы переводческой отрасли, обменяться опытом и т. д., чего нельзя сказать о профессиональной среде специалистов в области русско-турецкого перевода, являющейся малочисленной и разрозненной. При этом подготовка по специальности «Перевод и переводоведение» в паре турецкий-русский осуществляется лишь в нескольких вузах России.

Очевидно, что перевод как вид деятельности вне зависимости от языковой пары представляет собой один и тот же процесс, при том, что в переводоведении есть разные точки зрения относительно характеристики и понимания самого этого процесса. В частности, на сегодняшний день принято говорить о двух основных школах в теории перевода – лингвистическом и коммуникативно-функциональном.

Сторонники лингвистического подхода воспринимают перевод как «переход от текста на ИЯ к тексту на ПЯ путем трансформирования языковых форм оригинала по определенным правилам», тогда как представители коммуникативно-функционального подхода определяют перевод «как извлечение смысла из текста оригинала и его воспроизведение в тексте перевода» [2, с. 277].

Очевидно, что, какого бы подхода не придерживаться, фундаментальные требования к подготовке переводчиков, к их квалификации и компетенциям будут общими для любой языковой пары. Мы склонны считать, что система или методика обучения переводу, показавшая свою эффективность в обучении русско-английскому переводу, не будет столь же эффективна для обучения переводу в языковой паре турецкий-русский.

Специфические особенности перевода в паре турецкий-русский обусловлены существенными грамматико-синтаксическими различиями между двумя языками. Ввиду того, что порядок слов в русском и турецком предложении (особенно в сложноподчиненных предложениях) будут кардинально разниться, в процессе перевода оказывается невозможным переводить «подряд», в той же последовательности, как в оригинале. Переводчику, помимо того, что нужно, собственно, осуществлять лексико-прагматическую передачу смыслов исходного сообщения, приходится целиком перекраивать структуру предложения в соответствии с синтаксисом перевода языка. Все это оказывает непосредственное влияние не только на скорость перевода (в случае с устным переводом), но и на его точность и благозвучность.

Наличие подобных сложностей в практике русско-турецкого перевода обуславливает специфику подготовки будущих специалистов-переводчиков – студентов переводческих отделений высших учебных заведений. Ключевой составляющей оказывается овладение на глубоком уровне грамматикой турецкого языка. В зависимости от направления подготовки и уровня, обучение длится 4 года для бакалавров и 5 лет для специалистов. При этом студенты приходят с нулевым уровнем владения турецким языком. Из 4–5 лет обучения минимум 3 года уходит на овладение основной грамматикой турецкого языка, без чего невозможно в учебном процессе заниматься практикой устного и письменного перевода на уровне, приближенном к реальным профессиональным условиям. Хотя в рамках учебной программы предмет «Практический курс перевода» начинается уже с третьего семестра обучения, когда, по личному опыту автора, студенты только-только заканчивают уровень A2.

В подобных условиях преподаватель сталкивается с проблемой распределения обучения по времени. Очевидно, что обучение переводу не равно обучению языку. Однако, если студенты не овладели на достаточном уровне грамматикой турецкого языка, обучать собственно переводу представляется проблематичным. Как результат, в большинстве случаев обучение переводу заменяется обучением собственно языку – его различным аспектам, включая грамматику, чтение и понимание на слух, говорение и т. д. В результате обучающийся переводческого отделения выпускается из университета с не до конца (а иногда и откровенно плохо) сформировавшимися компетенциями в области как теории перевода, так и практики перевода в языковой паре турецкий-русский.

Встает закономерный вопрос: каким образом преподавателю распределить по времени обучение, чтобы совместить и развитие различных языковых навыков, и навыков перевода. С нашей точки зрения, подобное совмещение возможно, хотя представляет собой сложную лингводидактическую задачу. Необходимо включать элементы практики перевода в образовательный процесс на каждом уровне овладения языком, начиная от A1. В результате, обучающийся должен на основе собственного языкового уровня научиться применять самый базовый переводческий инструментарий.

В. В. Сдобников пишет: «Задача преподавателя перевода заключается в обучении студентов осуществлять смысловой анализ высказывания и текста в целом, отвлекаться от форм исходного выражения, выражать воспринятое содержание в соответствии с нормами, узусом и конвенциями переводящего языка» [3, с. 270].

Но в случае с турецким предложением, студенту нужно сначала разобрать грамматическую структуру исходного предложения, увидеть все субъектно-объектные отношения внутри предложения, что часто вызывает сложности. Приведем пример из личной преподавательской практики. Студентам было предложено перевести следующее предложение:

“*Ankara ’nın gerilimi azaltmak için attığı son adımların sonuçları değerlendirilecek*”.

Многие обучающиеся перевели следующим образом: «*Будут обсуждаться последние решения, принятые для того, чтобы снизить напряженность в Анкаре*».

Тогда как правильный вариант: «*Будут обсуждаться последние решения, принятые Анкарой в целях снижения напряженности*».

Ошибка в переводе возникла из-за того, что обучающийся начал переводить слова «подряд» и не разбрался, что “*Ankara ’nın*” является не определением к последующему существительному, а субъектом действия по отношению к субстантивно-адъективной форме на *-diği* от глагола “*atmak*” – “*Ankara ’nın attığı son adımlar*” / «*последние решения, предпринятые Анкарой...*».

Таким образом, опираясь на собственный преподавательский опыт, автор считает важным предложить обучающимся алгоритм для первоначального извлечения верного смысла посредством «раскрытия» грамматических связок, что позволит уже дальше

работать над улучшением стиля. Очевидно, что в дальнейшем, с развитием переводческого опыта, обучающийся сможет быстрее «раскрывать» грамматические связи, извлекая смысл, и сразу выдавая перевод, соответствующий нормам переводящего языка.

Подобный алгоритм в самом общем виде может выглядеть следующим образом:

1) определить подлежащее.

Определить подлежащее в турецком предложении не всегда является легкой задачей, поскольку в турецком языке подлежащее может быть выражено не только существительным или местоимением, но также глагольным именем на *-ma*, формой на *-diği*, субстантивированным причастием и т. д.

При этом в сложных предложениях подлежащее необязательно стоит в начале предложения, а может стоять в середине, а то и в завершающей части. Кроме того, если подлежащее выражено личным местоимением, оно зачастую опускается, в этом случае необходимо смотреть на окончание главного сказуемого, которое и будет указывать на субъект действия, поскольку к сказуемому добавляется соответствующий личный аффикс. Также в сложных текстах, если подлежащее выражено существительным, принято его обособлять запятой;

2) проверить, есть ли у подлежащего собственное определение, выраженное различными причастиями или субстантивно-адъективными формами.

После того, как подлежащее определено, прежде чем переводить сказуемое, необходимо убедиться, что у подлежащего нет определения, причем как говорилось выше, определением будет служить не только обычное прилагательное или причастия, но и субстантивно-адъективные формы на *-diği / açağı*, которые будут переводиться на русский язык как придаточные предложения с собственным субъектом действия.

Определение в турецком языке, вне зависимости от того, какой грамматической формой оно выражено, всегда будет стоять перед определяемым. В этой связи в длинных предложениях часто подлежащее стоит в середине, а все начало предложения является определением к подлежащему, и при переводе приходится с середины предложения возвращаться в начало в обратном направлении;

3) определить главное сказуемое;

4) определить наличие прямого дополнения с проверкой наличия у него определения;

5) определить оставшиеся члены предложения (обстоятельства времени, места и т. п.).

Список использованной литературы

1. Подготовка переводчиков: анализ систем и подходов в странах мира : сб. науч. ст. по итогам пятой Международной научной конференции, Нижний Новгород, 20–21 дек. 2024 г. / Нижегор. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова ; редкол.: Р. В. Шамилов (отв. ред.). – Н. Новгород, 2025. – 256 с.

2. Петрова, О. В. О теоретических воззрениях преподавателя и практике подготовки переводчиков / О. В. Петрова // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход : Материалы VII междунар. науч.-практ. конф., Симферополь, 27–28 апр. 2023 г. / Крым. фед. ун-т им. В. И. Вернадского ; редкол.: М. В. Норец (гл. ред). – Симферополь, 2023. – С. 276–281.

3. Сдобников, В. В. Письменный перевод в дидактическом аспекте / В. В. Сдобников // Подготовка переводчиков: анализ систем и подходов в странах мира : сб. науч. ст. по итогам четвертой международной науч. конф., Нижний Новгород, 15–16 дек. 2023 г. / Нижегор. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова ; редкол.: Р. В. Шамилов (отв. ред.). – Н. Новгород, 2024. – С. 270–277.

M. B. Ходинская
(Белорусский государственный университет, Минск)

ИЗУЧЕНИЕ ЖАНРОВОГО СВОЕОБРАЗИЯ КНИГИ АКРОЙДА «ЛОНДОН. БИОГРАФИЯ» В РУССКОЯЗЫЧНОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Статья посвящена обзору научных взглядов русскоязычных литературоведов на жанровое своеобразие книги П. Акройда «Лондон. Биография». Автором статьи собрана и систематизирована информация о существующих на сегодняшний день в России и Беларусь диссертациях, монографиях и отдельных статьях, в которых анализируется трансформация биографического жанра в творчестве Акройда, рассматриваются стратегии персонификации образа Лондона в биографии города, а также изучается концепция «английскости» и создание английского национального мифа на основе биографического творчества Акройда.

Питер Акройд, один из самых ярких современных представителей английской биографической литературы, посвятил ряд произведений Лондону, исследуя влияние городской среды на эмоции и поведение людей, взаимосвязь прошлого и настоящего, преемственность в развитии города, сохранение национальной культурной памяти в условиях глобализации. В книге «Лондон: биография», изданной в 2000 году, Акройд представляет читателям возможность познакомиться с городом как с неординарной харизматичной личностью со своим характером и особенностями поведения. Это монументальное исследование жизни Лондона неоднократно оказывалось в центре внимания зарубежных и отечественных литературоведов.

В западноевропейском литературоведении биография Лондона рассматривается как пример историографической метапрозы. М. Ганто, А. Колтон-Зонненберг, Б. Льюис, С. Онега, У. Ханниен, Х. Хартунг, П. Чалупски отмечают в творчестве Акройда характерные для литературы постмодернизма интертекстуальность, фрагментарность повествования, «пересоздание» истории, смешение факта и вымысла. П. Чалупски, Х. Хартунг сопоставляют свойственный Акройду интерес к воздействию географического пространства на судьбы людей с психогеографическим подходом к изучению города таких популярных современных авторов, как И. Синклер и У. Серф. А. Неагу рассматривает интерпретацию «английскости» и национальной идентичности в жизнеописании Лондона.

В русскоязычных литературоведческих работах немалое внимание уделяется трансформации биографического жанра в творчестве Акройда и жанровому своеобразию биографии Лондона. Диссертационные исследования У. Ушаковой, А. Шубиной, М. Дубковой посвящены проблеме биографического жанра в творчестве писателя.

Дубкова вводит емкий термин «геобиография» для обозначения историко-литературного жанра, в котором город является главным действующим лицом, одновременно вымышленным и реальным. Исследователь акцентирует гибридный характер нового жанра и отмечает родство биографии города со страноведческой литературой – и в частности, с путеводителем. Уже в предисловии Акройд заявляет о своем стремлении организовать для читателя необычную экскурсию по Лондону, «провести других маршрутами, по которым ходил всю жизнь» [1, с. 23]. В статье Дубковой «Геобиография: к определению жанра» проводится сравнение геобиографии и путеводителя, выделяются некоторые сходства и различия между этими жанрами. Интересным также представляется сопоставление геобиографии Акройда с более ранним примером биографии Лондона К. Хибберта.

По мнению А. Шубиной, изложение истории города в виде жизнеописания интересной личности обусловлено влиянием постмодернистской эстетики: изменившимся

на рубеже XX-XXI веков пониманием достоверности исторического повествования, смешением правды и вымысла. Акройд воссоздает многослойный литературный образ Лондона, опираясь на мифы и легенды, скрытые и явные цитаты из художественных произведений. При этом Шубина выделяет как значимую особенность биографии Лондона тот факт, что для Акройда «принципиально важно личное осмысление, “переживание” города как события», поиск следов прошлого в современной застройке во время долгих прогулок и желание стать проводником для читателей, которые хотели бы лучше понять душу города, постичь его «гений места» [2, с. 143]. Благодаря такому чувственному, эмоциональному, личному вовлечению в историю, биография Лондона воспринимается в том числе как «роман-саморефлексия», как биография самого Акройда.

Субъективность повествования подчеркивает и литературовед Е. Клименко в статье «Жанровое своеобразие книги П. Акройда “Лондон. Биография”». Исследователь рассуждает о том, что позволило Акройду охарактеризовать свою книгу именно как биографию города и, выделив некоторые приемы антропоморфизаций города, Клименко указывает на то, что Лондон Акройда живет и развивается как человек. Также отмечается роль автора как гида во вневременной экскурсии по городу: Акройд предлагает читателю совершить путешествие по его Лондону.

Интерпретация образа Лондона в творчестве Акройда является предметом изучения в работах И. Липчанской, Н. Зелезинской. В рамках диссертационного исследования российский литературовед Липчанская прослеживает эволюцию концепции Лондона, фиксируя, как от книги к книге меняется авторское восприятие города. В ранних биографических романах писателя Лондон выступает как место действия, тем или иным образом определяя поступки героев и оказывая влияние на их судьбы. Постепенно в творчестве Акройда усиливается символизация городского пространства, город наделяется темной мистической силой и наконец сам становится главным героем повествования, чудовищным и прекрасным одновременно. Липчанская анализирует, каким образом Акройд одушевляет город в книге «Лондон. Биография»: приводятся метафоры и сравнения, указывающие на телесность города. Лондон Акройда предстает перед читателями геобиографии как универсальный город, бессмертный и бесконечный.

О стратегиях персонификации образа Лондона в геобиографии Акройда пишет белорусская исследовательница Н. Зелезинская: в статье «Антропоморфные структуры образа Лондона в современной британской прозе» отмечаются некоторые физиологические метафоры, характеризующие Лондон как живой, дышащий организм, а также персонифицирующие эпитеты, образы взросления и старения.

В диссертации российского литературоведа Е. Петросовой «Концепция «английскости» в современном постмодернистском романе» на материале геобиографии Акройда исследуются проблемы создания английского национального мифа, сохранения культурного наследия, а также влияния прошлого на современность. Петросова приходит к выводу, что в основу формирования английской национальной идентичности легли различные тексты художественного характера, на которые многократно ссылается Акройд в биографии Лондона: эта интертекстуальность служит сохранению культурной памяти.

Приведенный обзор свидетельствует о постоянном интересе критиков к биографическому творчеству Акройда. Книга «Лондон. Биография» нацелена на то, чтобы понять характер и душу города: критики отмечают, что для Акройда специфично восприятие города как живого организма, который постоянно развивается. В ряде исследований также подчеркивается интерес писателя к взаимосвязи прошлого и настоящего, обусловленности тех или иных тенденций в жизни Лондона XXI века давно минувшими событиями: в биографии Лондона обосновывается, как предшествующие этапы жизни Лондона сформировали культурную идентичность современных жителей города. По мнению ряда исследователей, в биографии Лондона присутствуют как черты исторического исследования, так и черты психологического романа или романа-саморефлексии. В заключение

отметим, что биографический жанр в разных его проявлениях является одним из самых востребованных в XXI веке: биографии городов способствуют популяризации истории, интересны в контексте страноведческой литературы, а также способствуют рефлексии по поводу таких актуальных философских вопросов, как национальное самосознание и сохранение культурного наследия.

Список использованной литературы

1. Акройд, П. Лондон: Биография / П. Акройд. – М. : Альпина Паблишер, 2016. – 894 с.
2. Шубина, А. В. Мета-город: образ мегаполиса в британской литературе постмодерна (на материале творчества Питера Акройда) / А. В. Шубина // ПРАΞΗМА. Проблемы визуальной семиотики. – 2019. – Вып. 2 (20). – С. 138–151. – URL: https://praxema.tspu.ru/archive?year=2019&issue=2&article_id=7388&format=html (дата обращения: 19.08.2025).

УДК 821.111-31*Б.Вулф

WANG Shu
(*Yunnan University, Kunming, Yunnan*)

THE NARRATIVE OF SUFFERING AND THE IDENTITY RECONSTRUCTION IN VIRGINIA WOOLF'S MRS. DALLOWAY

This paper examines how Virginia Woolf's "Mrs. Dalloway" employs modernist narrative techniques to connect personal suffering with collective post-World War I trauma. Through characters like Clarissa Dalloway and Septimus Smith, Woolf depicts psychological fragmentation and societal alienation, examining how memory, critique, and narrative itself facilitate the reconstruction of identity amid crisis, transforming private pain into a deeper understanding of the self and modernity.

ВАН Шу
(Юньнаньский университет, Куньминь, Юньнань)

ПОВЕСТВОВАНИЕ О СТРАДАНИИ И РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛИЧНОСТИ В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ «МИССИС ДАЛЛОУЭЙ»

В данной статье рассматривается, как Вирджинии Вулф, в романе «Миссис Дэллоуэй», использует модернистские повествовательные приёмы для связи личных страданий с коллективной травмой после Первой мировой войны. Через таких персонажей, как Кларисса Дэллоуэй и Септимус Смит, Вулф изображает психологическую фрагментацию и социальное отчуждение, исследуя, как память, критика и само повествование способствуют реконструкции идентичности в условиях кризиса, преобразуя личную боль в более глубокое понимание себя и современности.

Mrs. Dalloway by Virginia Woolf is a modernist novel that unfolds over a single day in post-World War I London, focusing on Clarissa Dalloway, an upper-class woman preparing to host a party.

The modernist literary movement explored the human body, particularly female sexuality and disability, as a means of challenging social norms and representations.

Virginia Woolf's works occupy a central position in this discussion, examining bodilyity and its interaction with society [1, p. 237]. Modernist writers such as Woolf, Joyce, and Beckett employed innovative writing techniques to portray women as embodied sexual subjects rather than passive objects. In modernist literature, the body serves as a metaphor for ideological struggle and a tool for imagining an egalitarian future. These explorations of corporeality in modernist literature provide new insights into the era's gender, sexuality, and social norms.

Woolf portrays the body as a site where psychological pain and identity tensions manifest. Septimus's physical symptoms – hallucinations, paralysis – reflect his shell shock, illustrating the fractured self after war trauma, while Clarissa's experiences of aging and bodily change quietly mark her internal struggles and identity shifts. The narrative technique itself – stream of consciousness – evokes bodily sensations and fragmented mental states, embodying modernist themes of fragmentation, subjectivity, and the complex relation between body and self. Mrs. Dalloway uses the body not merely as physical existence but as a key element in understanding personal and social identity amid modernity's upheavals [2].

In Mrs. Dalloway, Woolf presents diverse forms of suffering – from war trauma and mental illness to social oppression – experiences that are both individual and collective. Septimus Smith, a veteran of World War I, suffered from shell shock. In the novel, Septimus imagines himself engulfed in flames or as a prophet delivering divine messages.

The narrative in the text stands as one of modern literature's most profound depictions of post-traumatic stress disorder. The novel employs numerous descriptive phrases to convey Septimus's state of suffering. For example:

Then there were visions. He was drowned.....he used to cry, and the tears would run down his cheeks.....And he would lie listening until suddenly he would cry that he was falling down, down into flames! [3, p. 130].

The preceding paragraphs demonstrate that Septimus's psychological state is unstable and that he has developed some somatisation issues. Against the backdrop of the era, post-war psychological ailments were largely overlooked. Though Holmes, Septimus's doctor, possessed years of medical experience, he chose to turn a blind eye to the young man's profound psychological and physical suffering in the aftermath of the war:

Wouldn't it be better to do something instead of lying in bed? For he had forty years' experience behind him; and Septimus could take Dr. Holmes's word for it – there was nothing whatever the matter with him [3, p. 92].

This novel interprets the First World War as a violent rupture in history, one that altered the very manner of experiencing the world, though Dr. Holmes showed no interest whatsoever in taking Septimus's post-traumatic stress disorder seriously. Through the doctor-patient relationship, Woolf also exposed society's indifferent response to mental anguish and its institutionalized mechanisms of control.

In contrast, Clarissa Dalloway's suffering is more concealed and internalized, manifesting as an existential anxiety and sense of emptiness. Though she possesses an enviable social standing and material comforts, she feels profoundly hollow and isolated within. As the novel describes her psychological state:

She had a perpetual sense, as she watched the taxi cabs, of being out, out far out to sea and alone; she always had the feeling that it was very, very dangerous to live even one day. Not that she thought herself clever, or much out of the ordinary [3, p. 8].

In Mrs. Dalloway, the mundane tasks and daily realities of London life – taxis and such – stand in stark contrast to profound spiritual questions and the ever-present, Damocles-like sword of death, while both states coexist.

The novel is primarily composed of inner monologues and stream of consciousness (a modernist technique pioneered by Woolf), making the inner workings of the characters' thoughts crucial to the work. Beyond Septimus and Clarissa, the novel also explores the psychological anguish and specific manifestations of other characters (table 1).

Table 1 – Types of Suffering and Their Manifestations among Major Characters in Mrs. Dalloway

Character	Type of Suffering	Specific Manifestations	Social Roots
Septimus Warren Smith	War Trauma, Psychological Pain	Numbness, Auditory Hallucinations, Suicidal Tendencies	War Violence, Medical Oppression
Clarissa Dalloway	Existential Anxiety, Identity Crisis	Feelings of Emptiness, Loneliness, Self-doubt	Gender Oppression, Societal Role Restrictions
Peter Walsh	Emotional Loss, Pain of Nostalgia	Self-doubt, Fear of Commitment/Intimacy	Colonialism, Expectations of Masculinity
Miss Kilman	Religious Fanaticism, Social Alienation	Feelings of Hatred, Need for Control	Class Discrimination, Religious Prejudice

The characters in Mrs. Dalloway are not merely experiencing suffering; they are also seeking, through various means, to reconstruct and integrate their identities. Clarissa's identity crisis is particularly evident in her acute awareness of the gap between her social roles and her authentic self.

She had a sense of comedy that was really exquisite, but she needed people, always people, to bring it out, with the inevitable result that she frittered her time away, lunching, dining, giving these incessant parties of hers, taking nonsense, saying things she didn't mean, blunting the edge of her mind, losing her discrimination [3, p. 73–74].

This sense of self-alienation led her to constantly question the meaning and value of life. Clarissa's anguish stems from the rift between her social role and her authentic self. As a politician's wife, she must play a part that meets societal expectations, yet in doing so she sacrifices her genuine right to experience life's essential meaning. Clarissa's identity reconstruction is primarily achieved through memory and nostalgia. By returning to her past self and reconnecting with significant others from her youth, she attempts to reclaim the parts of herself she had abandoned. In the novel, Peter Walsh's return awakens Clarissa's memories and emotions from her younger days. These memories are not merely nostalgic reflections on the past, but also an exploration of her potential selves. Through this imaginative reconstruction, Clarissa is able to transcend the limitations of her current social roles to some extent, gaining a more complex understanding of herself.

Septimus, meanwhile, sought to reconstruct his war-shattered sense of self through artistic and symbolic expression. Though mired in profound psychological anguish, he retained his sensitivity to beauty and his capacity for philosophical reflection:

Not indeed in actual words; that is, he could not read the language yet; but it was plain enough, this beauty, this exquisite beauty... Tears ran down his cheeks [3, p. 21].

His madness was not merely an illness, but also a rebellion against a cruel world and a quest for meaning. Woolf suggests that Septimus's psychosis might actually be a rational response to a distorted world – an attempt to find unity amid the fragments.

Woolf also posited the conditions for identity reconstruction through social critique. Clarissa's identity crisis stemmed in part from her economic dependence on her husband, compelling her to view the world through his eyes. Through this critique, Woolf implied that genuine identity reconstruction requires changes in social material conditions, not merely personal psychological adjustments.

Through innovative narrative techniques and profound psychological insight, Mrs. Dalloway reveals the complex interplay between painful experiences and identity reconstruction. Woolf refuses to simplify the complexity of human experience, instead capturing the fluidity of thought and the coexistence of contradictions through stream-of-consciousness and multi-focal storytelling. Her exploration of suffering and identity holds significant modern – even contemporary – relevance. In the society she depicts, individuals are expected to conform to specific social roles and expectations – particularly gender roles and class expectations – which often lead to self-division and alienation.

Ultimately, Mrs. Dalloway conveys a message both bitter and hopeful: suffering is an inescapable part of the human condition, yet by acknowledging and sharing this pain, we can experience a shared human connection. Though Woolf's own life ended in suicide, her literary legacy offers a profound affirmation of existence. In this sense, her modernist classic continues to inspire us in navigating identity during hardship, transforming suffering through art and narrative into an understanding of human complexity and an embrace of life itself.

References

1. Galutskikh, I. Human Body in the Society: The View through the Prism of Literary Corporality / I. Galutskikh // International journal of social science and humanity. – 2013. – P. 237– 241.
2. Cosby, M. Mrs. Dalloway Plot Summary / M. Cosby // LitCharts. – URL: <https://www.litcharts.com/lit/mrs-dalloway/summary> (date of access: 10.08.2025).
3. Woolf, V. Mrs. Dalloway / V. Woolf. – London : Alma Books Publishing, 2018. – 231 p.

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ

УДК 37.022

Н. Н. Бехтева
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ

Культурно-маркированный текст как единица, используемая для формирования лингвокультурологической компетенции, отличается высокой степенью эффективности. Новизна работы заключается в отсутствии методических разработок в преподавании китайского языка с использованием культурно-маркированных текстов. Целью исследования является выделение критерии и способов отбора материала для разработки методического пособия, позволяющего формировать лингвокультурологическую компетенции русскоязычных студентов, изучающих китайский язык.

В условиях растущего интереса к китайскому языку все чаще преподаватели сталкиваются с трудностями в методике обучения русскоязычных студентов с учетом отсутствия аутентичной языковой среды.

Для их преодоления целесообразно проводить строгий отбор аутентичных материалов на китайском языке, который отражал бы историко-культурный компонент, что позволит не только повысить уровень владения китайским языком, но и расширит кругозор и знания о культуре, истории и других национально-культурных особенностях китайского народа, тем самым станет мотивирующим фактором для дальнейшего владения языком.

Актуальность отбора культурно-маркированного языкового материала очевидна, однако, понятие «культурно-маркированный текст», а также критерии и способ его отбора практически не изучены и представляют большую трудность, которую необходимо преодолеть.

В результате проведенного нами анализа теоретической литературы, под «культурно-маркированным текстом» понимается аутентичный текст, т. е. текст который является реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [1, с. 159].

Для отбора «культурно-маркированных текстов» следует использовать ряд критериев, среди которых наиболее значимыми являются:

- лингвистический;
- информационный;
- культурологический.

Культурно-маркированные тесты должны быть оригинальными, взятыми непосредственно из аутентичной языковой среды, изначально не предназначенными для учебных целей, т. е. предварительно не адаптированные, в которые включены актуальные лексические и грамматические компоненты. При этом подобные тексты могут быть трудны для студентов, изучающих китайский язык, поскольку допускают содержание фразеологии и новой незнакомой лексики.

При этом, несмотря на трудности работы с культурно-маркированными текстами, несомненна их польза в формировании лингвокультурологической компетенции студентов, поскольку расширяется объем знаний, происходит обогащение русскоязычных студентов жизненным опытом китайского народа.

В процессе обучения лингвокультурологическим аспектам перевода русскоязычных студентов использование культурно-маркированных текстов крайне актуально, поскольку позволит стимулировать студентов формировать знания, навыки и умения, позволяющие участвовать в ситуации реального общения с носителями изучаемого языка. В результате проведенного анализа учебного процесса в группах студентов, изучающих китайский язык, было выявлено, что наиболее привлекательными темами для русскоязычных студентов, являются темы, отражающие историю и культуру Китая.

Для отбора культурно-маркированных аутентичных текстов необходимо выявить наиболее актуальные темы для русскоязычных студентов. Используемые тексты должны быть новыми, актуальными, знакомящими с жизнью в Китае, историей и культурой китайского народа, содержать реальные обороты разговорной речи, фразеологические единицы; именно такие тексты позволяют стимулировать когнитивные потребности студентов, направленные на расширение и углубление знаний в изучаемой сфере [2, с. 247].

В результате опроса русскоговорящих студентов, изучающих китайский язык в ФГБОУ ВО «ПГУ», можно выделить наиболее интересные для них темы, касающиеся Китая и китайского народа. Говоря о китайской культуре – это темы о китайской классической и современной литературе, музыке, о научных открытиях, далее можно выделить китайский фольклор, касающийся традиционных праздников, суеверий, а также история китайских фразеологических оборотов 成语, которые наиболее полно отражают духовно-нравственные особенности китайского народа. Ввиду проведенного опроса, для формирования эффективного учебного процесса, нами были выделены пять категорий, которые отражали бы основные интересы русскоговорящих студентов в процессе овладения лингвокультурологическими аспектами перевода с китайского языка на русский язык:

- современная история Китая;
- китайские народные сказки;
- фразеологизмы;
- классическая и современная литература Китая;
- традиционные китайские праздники.

Следовательно, при отборе аутентичных культурно-маркированных текстов целесообразно придерживаться принципов, которые позволили бы стимулировать российских студентов-китаистов к процессу обучения [3, с. 4]:

1. Уровень сложности должен соответствовать уровню владения китайским языком. Лексика и количество новых слов не должно превышать 10–15 %, иначе интерес к чтению снизится, и перейдет в процесс работы со словарем.

2. Лингвистическая составляющая – аутентичные культурно-маркированные тексты (АКМТ) должны быть содержательно интересными.

3. Культурологическая составляющая – АКМТ должны сообщать значимую культурологическую информацию о китайской культуре и истории.

Таким образом, при работе с АКМТ основное внимание уделяется тому, чтобы русскоговорящие студенты приобрели способность свободно общаться с китайцами, сформировав лингвокультурологическую компетенцию, обладая знаниями истории, культуры Китая.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
2. Кива, А. В. Реформы в Китае и России: сравнительный анализ / А. В. Кива. – М. : Центр стратегической конъюнктуры, 2015. – 304 с.

3. Стрекалова, М. Д. Основные методические критерии отбора содержания обучения чтению в рамках курса «Домашнее чтение» в языковом вузе / М. Д. Стрекалова // Ярослав. пед. вестн. – 2008. – № 3. – С. 3–10.

УДК 811.111-26

*М. С. Богославцева, Л. И. Миляева
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)*

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ОФИСНЫЙ СЛЕНГ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В данной работе авторы провели этимологический анализ англоязычного офисного сленга. Были рассмотрены различные термины, используемые для обозначения данного явления, а также проведено разграничение понятий «жаргон» и «сленг» в лингвистике. На основе выборки, полученной из современных источников, выделено 29 сфер-доноров. Установлено, что наибольший вклад в формирование офисного сленга внесли бизнес-термины, военная лексика и общеупотребительные идиомы и метафоры. Результаты исследования демонстрируют, как профессиональная и повседневная лексика адаптируется для использования в корпоративной среде, приобретая новые значения.

В статье рассматриваются лексические единицы, получившие множественные названия в англоязычной среде: *office slang* (офисный сленг), *office jargon* (офисный жаргон), *workplace jargon* (жаргон, используемый на рабочем месте), *corporate jargon* (корпоративный жаргон). В русскоязычных источниках также встречаются такие варианты, как: рабочий сленг, офисные термины, бизнес-сленг и даже жаргон русского капитализма. Все эти названия относятся к одному и тому же явлению – неформальным, часто непонятным человеку со стороны словам и выражениям, которые используются в корпоративной культуре.

На протяжении многих лет публикуются статьи, в которых авторы пытаются разграничить понятия «жаргон» и «сленг». При этом, выводы делаются разные [1, с. 80–81]. Кто-то считает, что оба термина равнозначны, как, например, британский автор книг о сленге и словаря сленга Э. Парtridge, который указывает на синонимичность понятий, но всё же отмечает, что «жаргон» следует употреблять для описания аспектов науки и профессий [2, с. 3].

Ввиду запутанности и разрозненности определений, предлагаемых лингвистами, в данной статье авторы решили обратиться к словарным дефинициям.

Так, О. С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» в статье «жаргон» пишет, что термин имеет пейоративное значение [3, с. 148], а в статье «сленг» даёт два определения, первое из которых описывает данное понятие как «разговорный вариант профессиональной речи» [3, с. 419]. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» в статье «сленг» автор также приводит два определения: первое указывает на то, что «сленг» – это синоним термина «жаргон» и используется отечественными учёными преимущественно, когда речь идёт об англоязычных странах, а второе определяет данный термин как слова и фразеологизмы, которые изначально употреблялись в отдельных группах, а затем перешли в общеупотребительную лексику, но при этом сохранили свою экспрессивность [4, с. 461].

Поскольку материалом для данной статьи послужили англоязычные лексические единицы, которые употребляются не представителями определённой группы (т. е. профессии), а свойственны офисным работникам в целом, понятны сотрудникам предприятий вне зависимости от сферы деятельности компании и, учитывая вышеизложенное, авторы в своей работе решили придерживаться термина «офисный сленг».

Цель исследования – выяснить, из каких сфер деятельности рассматриваемые лексические единицы пришли в офисный сленг. Материал для исследования был получен методом прямой выборки из нескольких источников: Workplace Jargon Dictionary [5], OfficeSlang.com [6] и статей, опубликованных в газете The Guardian [7] и сайта WhatIs [8]. Workplace Jargon Dictionary стал основой списка, поскольку он является наиболее современным (последнее обновление было сделано 10 июня 2025 года).

Всего из указанных источников было выделено 252 слова и выражения.

Авторов интересовало, какие сферы жизнедеятельности послужили источниками лексики, повсеместно используемой в офисах компаний. Всего было выделено 29 сфер. Из них самой многочисленной является собственно бизнес-сфера, к которой мы также отнесли менеджмент и финансы – всего 52 слова и выражения. Так, например, аббревиатуры *EOD / EOW* (*end of day / end of week*) (конец дня / конец недели) пришли из бухгалтерии, но теперь используются работниками всех отделов компаний. А выражение *buy-in* (поддержка, одобрение) изначально использовалось в финансовой сфере для обозначения покупки акций. Интересно, что в эту группу попали также слова, знакомые любому изучающему деловой английский: *agenda, action item, apologies, B2B, B2C, business case, overheads, quality control, quarter, revenue, ROI, SME*. Все они являются общеупотребительными в деловой среде, поэтому тот факт, что носители языка включают их в категорию сленга, вызывает некоторое удивление.

Второй самой результативной сферой, давшей офисному сленгу 30 слов и выражений, стало военное дело. Из этой сферы пришло, к примеру, слово *roadmap* (дорожная карта), которое используется в бизнесе в переносном смысле, в значении плана действий, а не как собственно карта, на которой проложен маршрут. Выражение *dry powder* (резервные средства) исторически обозначало ‘сухой порох’.

Третьей группой слов и словосочетаний – 26 лексических единиц – стали общеупотребительные идиомы, метафоры, шутки и выражения. *800-pound gorilla* в бизнесе используется для обозначения лидирующей в какой-либо отрасли компании, но это выражение изначально было частью шуточной загадки. А выражения “*It's not brain surgery!*” / “*It's not rocket science!*” (не нужно быть гением, чтобы понять или сделать что-то) используются и в повседневной жизни с тем же значением.

Ещё 20 выражений пришли из различных наук и философии, в том числе. Физическое явление *resonate* (резонировать) получило значение ‘находить отклик’, а *triangulate* (проводить триангуляцию) в деловой среде обозначает ‘принимать решение на основе нескольких источников’. У философов-стоиков было позаимствовано выражение “*It is what it is*” для обозначения ситуации, которую нельзя изменить. Также из философии пришло слово *counterfactual* (контрфактический) для обозначения гипотетической ситуации, альтернативного сценария.

Спорт стал источником 16 слов и выражений. *Ballpark figure* (приблизительные подсчёты) пришло из бейсбола, где *ballpark* – это сам стадион, а *ballpark figure* – приблизительное количество зрителей, пришедших посмотреть игру. Из плавания было взято выражение *swim lane* (плавательная дорожка) для обозначения чьи-либо зоны ответственности на рабочем месте.

Области инженерии и строительства дали 15 лексических единиц. К примеру, менеджеры отдела кадров переняли слово *backfill* (заполнение дыры) в качестве эвфемизма слову ‘увольнение’. А выражения *dotted line / solid line*, которые обозначают соответственно отношения коллег, находящихся на одном уровне, или отношения начальник-подчинённый, изначально использовались для обозначения разных типов линий (пунктирной и сплошной) на чертеже.

В ИТ сфере появилось 14 выражений, позже перешедших в категорию офисного сленга. Компьютерный термин *offline* на сленге обозначает ‘недоступен’, а выражение *take it offline* стало обозначать ‘давай обсудим лично, с глазу на глаз’.

Из сфер политики, дипломатии и государственной службы были взяты 12 выражений. Распространённое выражение *red tape* (бумажная волокита) произошло от красных лент, которыми связывали пачки документов. *Back-channeling* (неофициальные неформальные обсуждения) пошло от тайных дипломатических переговоров.

Из экономической теории в офисный сленг пришло 9 терминов. *80/20* (правило 80–20), которое может использоваться и как глагол, пошло от «Принципа Парето» и применяется, чтобы показать необходимость концентрации на поиске самых энергоёмких способов выполнения задачи. *Vertical* в значении ‘сфера деятельности’ или ‘отрасль’ произошло от экономического термина “*vertical integration*”, описывающего организацию цепочки поставок компании.

Ещё 7 слов пришли из юриспруденции. *Inherit* (наследовать) в офисном лексиконе обозначает ‘начать выполнять работу, ранее выполняемую кем-то другим’, а *grandfathering* (не применять новые правила к старым клиентам) изначально использовалось в законах о выборах.

Промышленность и добыча полезных ископаемых стали источником 6 фраз и выражений. *Canary in the coalmine* используется, чтобы сказать о признаках будущих проблем, а в буквальном смысле – ‘канарейка в угольной шахте’ – это выражение относится к птицам, которые гибли первыми при утечке газа в шахте. Из мясоперерабатывающей промышленности пришло выражение “*trim the fat*” (обрезать жир), которое было переосмыслено бизнесом и получило значение ‘сокращать издержки’.

Также 6 фраз были взяты из сферы авиации. *Let's circle back on that* (давай вернёмся к обсуждению этого вопроса позже) относится к повторному заходу самолёта на посадку. А *30,000-feet view* (широкий взгляд на проблему) обозначает высоту, на которой обычно летают гражданские самолёты.

Из сельского хозяйства были заимствованы 5 выражений. *Bellwether* (индикатор зарождения тренда, трендсеттер) – это отсылка к колокольчику на шее вожака стада.

К морскому делу можно отнести 5 выражений. *Headwinds / Tailwinds* (встречный / попутный ветер) используются для описания факторов, способствующих или, наоборот, замедляющих рост.

Медицина – ещё одна сфера, давшая 5 выражений офисному сленгу. Выражение *holistic approach* (системный подход) изначально использовалось в медицине.

Непосредственно в офисах и повседневной работе сотрудников зародились ещё 4 сленговых выражений. *Watercooler* (неформальное общение сотрудников) появилось благодаря тому, что сотрудники встречались у кулера с водой и обменивались новостями.

Повседневная жизнь также стала источником 4 выражений из офисного сленга. *Backburner / front burner* (дела, которые можно отложить / самые срочные и важные задачи) – это отсылка к газовой плите, где впереди (*front*) расположены более сильные конфорки.

Образовательная сфера представлена 3 выражениями. *Key takeaway* (основные выводы) первоначально использовалось для обозначения знаний, которые студенты извлекают из лекции.

Деятельность игорных домов привнесла в офисный сленг 2 выражения: *stakeholders* (заинтересованные лица) и *table stakes* (базовые требования). *Table stakes* изначально использовалось для обозначения минимальной ставки для участия в покере.

По одному выражению пришли из следующих сфер: музыка, геодезия, театр, графический дизайн, религия, литературное творчество, журналистика, логистика, природа, психология и пожарное дело:

– музыкальное *chime in* (вступать, когда речь идёт о музыкальных инструментах) превратилось в ‘высказывать своё мнение’;

– геодезическое *benchmark* (метка для указания высоты над уровнем моря) в офисе используется в значении ‘эталон’;

- театральное выражение *has legs* (использовалось, чтобы сказать, что постановка долго будет популярной у зрителей) в офисном сленге обозначает ‘имеет потенциал’;
- *make it pop* (сделать броским, запоминающимся) изначально использовалось в графическом дизайне и относилось непосредственно к его элементам;
- слово *plenary* (собрание) исторически относилось к церковным соборам;
- из литературного творчества пришло выражение *POV* (*point of view*), т. е. точка зрения, где оно используется в значении ‘нарратив’;
- из журналистики было взято выражение *off the record* (информация, которую нельзя публиковать) для обозначения конфиденциальной информации;
- природное явление *sunset* (закат) теперь эвфемизм ‘прекращения поддержки’;
- из логистики взято слово *unpack*, дословно ‘распаковывать’, что означает ‘детальное изучение’;
- психология стала источником выражения *think outside the box* (нестандартно мыслить), а деятельность пожарных дала *put out a fire* (дословно ‘тушить пожар’) – решать проблему.

Как видно из проведённого исследования, источники офисного сленга довольно разнообразны, а адаптированные выражения далеко не всегда сохраняют своё первоначальное значение.

Список использованной литературы

1. Кропачева, М. А. Актуальные вопросы разграничения понятий просторечие, общий жаргон и сленг в русской лингвистике / М. А. Кропачева, Е. С. Литвинова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – Т. 18. – № 2. – С. 79–90.
2. Partridge, E. Slang to-day and yesterday / E. Partridge. – London : Routledge & Keegan Paul Ltd, 1954. – 476 p.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкоznания АН СССР ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
5. Workplace Jargon Dictionary // Gorick Ng. – URL: <https://www.gorick.com/blog/workplace-jargon-dictionary> (дата обращения: 01.07.2025).
6. Office Slang Terms // OfficeSlang.com. – URL: <http://www.officeslang.com/> (дата обращения: 01.07.2025).
7. An A-Z of modern office jargon // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/money/2013/oct/22/a-z-modern-office-jargon> (дата обращения: 01.07.2025).
8. 58 awful corporate jargon phrases you can't escape // WhatIs. – URL: <https://www.techtarget.com/whatis/feature/Awful-corporate-jargon-phrases-you-cant-escape> (дата обращения: 01.07.2025).

УДК 811.161.1:39

B. C. Валькова

(Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов)

МЕТОДИКА ВКЛЮЧЕНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме разработки эффективной методики включения страноведческого материала в процесс обучения английскому языку. Рассматриваются

основные трудности и их приемы решения. Целью исследования является разработка оптимальных методов и приемов введения страноведческих элементов в занятия, способствующих формированию культурного кругозора и повышению мотивации студентов к изучению языка. Описаны практические рекомендации по подбору аутентичных материалов и заданий, направленных на формирование понимания особенностей ментальитета англоговорящих народов. Предложенная методика позволяет повысить качество подготовки будущих специалистов и способствует развитию межкультурной компетенции обучающихся. Статья представляет интерес для преподавателей иностранных языков, стремящихся обогатить образовательный процесс новыми формами подачи материала.

Изучение иностранного языка тесно связано с познанием культурных традиций, обычаяев, особенностей страны, изучаемого языка. У студентов, изучающих иностранные языки, особенно важным становится развитие социокультурной компетенции в условиях глобализации и межкультурной коммуникации, поэтому на занятиях педагогу важно приобщить учеников к культуре другого народа, так как это способствует полноценной коммуникации, более точному пониманию носителей иноязычной культуры, минимизированию риска стать участником межкультурного конфликта.

Языковая личность, как конструкция, формируется в процессе коммуникации, и трехуровневая структура языковой личности, предложенная Ю. Н. Карауловым, может служить основой для моделирования обучения, направленного на формирование поликультурной личности.

Рассмотрим более подробно трехуровневую структуру языковой личности, которая включает в себя следующие уровни [1, с. 84]:

1. Вербально-семантический уровень (нулевой уровень). На этом уровне находятся стереотипные слова и клише, которые воспринимаются языковой личностью как нечто само собой разумеющееся.

2. Когнитивный уровень (первый уровень). Здесь представлены понятия, идеи и концепты. На этом уровне формируется иерархия ценностей и смыслов, составляющих картину мира языковой личности.

3. Прагматический уровень (второй уровень). Этот уровень включает в себя деятельностно-коммуникативные потребности, такие как цели, мотивы, интересы, установки и намерения личности.

Иноязычная коммуникативная компетенция определяется как способность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Она включает в себя лингвистическую, социокультурную, стратегическую и учебную компетенции. Особое внимание уделяется социокультурной компетенции, которая формируется в процессе взаимосвязанного обучения и включает социокультурные знания, модели поведения в иной культурной среде и качества поликультурной языковой личности. Следовательно, можно выделить следующие цели изучения страноведения:

- 1) получение коммуникативных и речевых навыков;
- 2) знакомство с традициями, особенностями культуры, истории, географии и политики страны изучаемого языка;
- 3) формирование личности и воспитание уважительного отношения к иноязычной стране и её языку [2, с. 180].

Аутентичные материалы, такие как афиши, неадаптированные тексты, видеоролики, подкасты, телевидение, фильмы в оригиналe и музыка помогают создать иноязычное культурное пространство. Например, знание устойчивых словосочетаний, таких как: *don't be afraid to speak your mind; what are you talking about; bye, then speak to you later* и др., всё это помогает погрузиться глубже в культуру изучаемого языка.

Иностранная культура, изучаемая в процессе овладения языком, включает социальные, лингвострановедческие и педагогические аспекты. Использование аутентичных материалов и современных технологий способствует развитию творческих способностей студентов и позволяет достичь высоких результатов. Следовательно, включение видео- и аудиоматериалов повышает интерес к изучению языка среди учеников любого возраста и уровня владения языком.

Социокультурная компетенция формируется через механизмы смыслообразования, включая этапы восприятия, понимания, оценивания и применения информации. Осознаваемая значимость, возникающая в процессе осмыслиения социокультурной информации, проявляется в совместной творческой деятельности.

Для формирования социокультурной компетенции можно использовать различные педагогические методы, такие как, моделирование социокультурных ситуаций, проектный метод, исследовательская деятельность и проблемное обучение. Рассмотрим примеры заданий, в которые можно включить страноведческий и аутентичные материалы:

1. Путеводитель по Лондону.

Каждый ученик выбирает одну известную лондонскую достопримечательность (например, *Биг-Бен*, *Букингемский дворец*, *Лондонский глаз*) и готовит описание на английском языке. Затем вместе составляется общий путеводитель, иллюстрированный картинками и картой маршрута.

2. Исследование местной кухни.

Ученики собирают рецепты традиционных блюд (*fish & chips*, *roast beef*, *pudding*) и готовят короткий рассказ о происхождении каждого блюда. Можно провести дегустацию простых рецептов прямо в классе.

3. Ролевая игра «Путешествие по городу».

Ученики имитируют ситуацию заказа еды в кафе, покупки билетов на автобус, визита в гостиницу. Все общение ведется исключительно на английском языке.

4. Сравнительный анализ праздников.

Ученики готовят доклад о праздновании Рождества или Пасхи в Великобритании и сравнивают их с аналогичными праздниками в России.

5. Чтение и обсуждение оригинальных книг авторов Великобритании.

Класс читает произведение британского автора (например, *Джоан Роулинг*, *Агата Кристи*, *Чарльз Диккенс*). После прочтения проводится дискуссия о сюжете, героях, нравственных проблемах, поднятых автором.

Таким образом, формирование культурологических знаний требует комплексного подхода, который включает в себя создание иноязычного культурного пространства. Это позволяет студентам не только изучать язык, но и погружаться в культуру, традиции и обычаи носителей языка. Коммуникативный подход акцентирует внимание на практическом использовании языка в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует развитию навыков общения.

Список использованной литературы

1. Воробьева, Н. А. Развитие языковой личности в профессиональном дискурсе: о современном состоянии науки и методики / Н. А. Воробьева, Н. А Юшкова // Российское право: образование, практика, наука. – 2023. – № 6. – С.82–93.
2. Прудникова, В. А. Страноведческий аспект в обучении английскому языку / В. А. Прудникова, А. А. Гриценко // Известия МГТУ. – 2014. – № 4. – С. 179–181.

P. H. Каплун

(Военная академия Ракетных войск стратегического назначения
имени Петра Великого, Серпухов)

СУТЬ ЯЗЫКОВОГО АСПЕКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье автор описывает межкультурную коммуникацию и ее цель, языковой аспект межкультурной коммуникации, его основную суть, а также предлагает определение феномена межкультурной коммуникации. В статье определено на чем сосредоточен лингвистический аспект межкультурной коммуникации. В качестве заключения автор представляет, что лингвистический аспект межкультурного общения подчеркивает сложное взаимодействие между языком и культурой.

Межкультурная коммуникация – это практика и изучение общения между людьми из разных культурных и социальных слоёв. Это подразумевает понимание того, как культура влияет на стиль общения, поведение и интерпретацию сообщений. Цель межкультурной коммуникации заключается в том, чтобы содействовать уважению, сопереживанию и эффективному взаимодействию между различными культурами, что приведет к взаимопониманию и сотрудничеству, а не ассимиляции.

Межкультурная коммуникация является как академической дисциплиной, так и практическим навыком, необходимым для конструктивного взаимодействия в глобализированном, разнообразном в культурном отношении мире. Она включает в себя обмен информацией, идеями и смыслами между людьми с различными культурными нормами, языками и обычаями. Ключевую роль играет межкультурная коммуникативная компетентность, включающая самосознание, уважение, сопереживание, адаптируемость и терпение при навигации в межкультурных взаимодействиях. Она решает такие проблемы, как предотвращение недоразумений, которые возникают из-за различных культурных ожиданий, коммуникационных кодексов и социального поведения.

Под межкультурной коммуникацией принято понимать межперсональную коммуникацию в специальном контексте, когда имеет место культурное отличие ее участников. Межкультурная коммуникация определяется также, как общение между носителями разных культур, когда их различия приводят к тем или иным трудностям. Более того, довольно известным пониманием межкультурной коммуникации является ее понимание с точки зрения совокупности отношений между представителями разных культур [1, с. 156].

Классическое определение феномена межкультурной коммуникации обнаруживается в рамках книги Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура», где под данным термином понимается адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [2, с. 43]. С. Г. Тер-Минасова предполагает, что язык является орудием познания, передачи информации, выступает носителем культуры, поскольку отражает мир, хранит и передает знание об этом мире тем самым формирует носителя языка [3, с. 28].

Лингвистический аспект межкультурной коммуникации сосредоточен на том, как язык функционирует в качестве средства и носителя культуры, формируя и отражая его мировоззрение, идентичность и социальные нормы, что включает не только понимание грамматики и лексики, но также освоение культурных специфических значений, коннотаций, образов речи и коммуникационных норм, которые влияют на эффективное межкультурное взаимодействие.

Слова в разных языках часто имеют уникальные расположительные узоры и фразеологические ограничения, то есть прямой перевод, слово за словом, может привести

к недоразумениям. Семантические и стилистические коннотации варьируются между языками; эквивалентное слово может иметь различные эмоциональные или культурные последствия, влияющие на коммуникацию.

Социально-культурный контекст, встроенный в язык, создает невидимые барьеры; каждая культура имеет мировоззрение, отраженное в своем языке, что может вызвать конфликты в межкультурном общении.

Язык неотделим от культуры. Он передает культурные ценности, коллективную идентичность и социальные нормы из поколения в поколение. Лингвистическая система отражает менталитет, обычаи, традиции и моральные стандарты народа. Таким образом, язык – это не только средство коммуникации, но и инструмент, формирующий идентичность и создающий реальность. Успешная межкультурная коммуникация предполагает понимание этих языковых и культурных кодов и их взаимодействия. Даже при знании грамматики, межкультурные недоразумения могут возникать из-за различий в моделях речи и культурных кодексах. Чтобы решить эту проблему, этнография речи и социолингвистические подходы изучают правила общения внутри культурных групп. Межкультурная компетенция включает в себя открытость к другим культурам, соответствующие психологические отношения и способность умело справляться с языковыми и культурными различиями.

Следовательно, лингвистический аспект межкультурного общения подчеркивает сложное взаимодействие между языком и культурой, требующее чувствительности как к языковой структуре, так и к культурному значению для эффективного общения между культурами.

Список использованной литературы

1. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 120 с.
3. Язык и межкультурная коммуникация: материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф., Великий Новгород, 19–20 мая 2011 г.: в 2 т. Т. 1. / Нов. гос. ун-т им. Я. Мудрого ; режкол.: О. А. Александрова (отв. ред.), Е. Ф. Жукова. – Великий Новгород, 2011. – 403 с.

УДК 81`37

M. B. Kram

(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОБЕСЦВЕЧИВАНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ

Современный язык, особенно в цифровую эпоху, подвержен стремительной семантической трансформации. Многие термины, изначально обладавшие четкой смысловой нагрузкой, постепенно утрачивают семантическую определённость вследствие чрезмерного и некорректного употребления. Этот процесс приводит к «размытию» важных понятий и снижению точности коммуникации. В данной статье рассматриваются ключевые примеры подобных лингвистических изменений, а также анализируются последствия этих процессов для языка и общества.

Современные социальные сети стали мощным катализатором языковых изменений, особенно заметных в английском языке – в основном в средстве глобальной цифровой

коммуникации. Один из лингвистических феноменов, заслуживающих особого внимания, – семантическое обесцвечивание (*semantic bleaching*), процесс, при котором слово теряет или ослабляет своё первоначальное конкретное значение, становясь более абстрактным, грамматикализованным или функциональным. Это явление напоминает выцветание краски: как яркие цвета со временем бледнеют, так и семантическая «насыщенность» слова стирается от частого употребления.

Хотя термин получил широкое распространение благодаря работам Пола Хоппера и Элизабет Трауготт [1], его теоретические корни восходят к более ранним исследованиям. Французский лингвист Антуан Мейе одним из первых описал подобные процессы в работе “*L'évolution des formes grammaticales*” («Эволюция грамматических категорий» (1912)), где ввёл понятие грамматикализации (*grammaticalisation*) – превращения лексических единиц в грамматические маркеры. А. Мейе отмечал, что такие изменения часто сопровождаются ослаблением семантической нагрузки и рассматривал «выцветание» как часть более общего процесса грамматикализации, где лексические единицы теряют автономность, становясь частью грамматической системы [2]. В отечественной лингвистике больше принят термин «десемантизация» с акцентом на полную или частичную утрату семантического содержания слова [3].

Классическим примером грамматикализации является переход полнозначных лексем (таких как глаголы ‘хотеть’, ‘иметь’) в служебные элементы – модальные маркеры или показатели будущего времени. Этот процесс особенно ярко проявляется в германских языках, где широко распространены аналитические конструкции. В таких конструкциях временные формы образуются при помощи вспомогательных глаголов, которые со временем утрачивают исходное лексическое значение и начинают выполнять чисто грамматическую функцию, указывая лишь на время или модальность действия, выраженного основным глаголом [4]. Например, в современном английском языке глагол *will*, используемый для образования простого будущего времени (*I will go*), исторически восходит к древнеанглийскому *willan* – самостоятельному глаголу со значением ‘желать’, ‘хотеть’.

Некоторые исследователи подчёркивают, что «выцветание» не всегда означает полную утрату значения, а скорее, его трансформацию в более абстрактное или функциональное [5]. Этот процесс может проявляться в постепенной утрате лексической конкретности и приобретении грамматической роли. Например, глагол *going to*, изначально обозначавший физическое перемещение (*I'm going to the market* ‘Я иду на рынок’), со временем развило модальное значение намерения или будущего действия (*I'm going to help you* ‘Я собираюсь тебе помочь’).

Кроме того, процесс «выцветания» часто сопровождается компенсаторными изменениями на разных языковых уровнях, например, фонетической редукцией, т. е. упрощением звуковой формы слова в результате частого употребления и ослаблением его лексического значения. Так, сочетание *going to* в разговорной речи редуцируется до *gonna*: гласный звук [ɪ] в *going* заменяется на более нейтральный [ə], а конечный [ɪŋ] упрощается до [nə]. Это отражает не только фонетическое изменение, но и сдвиг в восприятии конструкции: из полнозначного глагола движения она превращается в служебный маркер будущего времени.

Слово *very* в своём исходном значении (от лат. *verus*) употреблялось как прилагательное ‘истинный’, ‘правдивый’ (например, *the very truth* ‘подлинная правда’, ‘сама истина’), а в современном значении превратилось в усилительную частицу (*very good* ‘очень хорошо’), лишённую самостоятельного смысла.

В лингвистике принципиально важно разграничивать понятия семантического обесцвечивания (*semantic bleaching*) и семантического сдвига. Эти процессы характеризуются различными механизмами изменения значения.

Семантическое обесцвечивание предполагает постепенную утрату исходной смысловой нагрузки, переход к более абстрактному значению, часто сопровождается

грамматикализацией. Например, прилагательное *awesome*, изначально означавшее ‘внушающий благоговейный трепет’ (ср. *awe-inspiring*), в современном английском приобрело разговорное значение ‘отличный’, ‘крутой’, утратив первоначальную семантическую силу.

В свою очередь семантический сдвиг подразумевает: качественное изменение значения, сохранение или усиление смысловой интенсивности, возможность конкретизации значения. Например, существительное *mouse* приобрело новое конкретное значение в компьютерной терминологии – ‘устройство ввода информации’, сохранив при этом семантическую определенность.

Яркой иллюстрацией семантической эволюции служит история слова *magazine*. Проникнув в английский язык в XVI веке через языки-посредники – итальянский (*magazzino*) и французский (*magasin*) – из арабского *makhzan* (‘склад’), оно изначально употреблялось в прямом значении: ‘хранилище’, ‘склад’ (например, оружия или провизии). Переломным моментом стало появление в 1731 году журнала *Gentleman’s Magazine*. Его создатели использовали метафорическую образность: периодическое издание представлялось как ‘склад знаний’ – собрание актуальных текстов для образованной аудитории. Со временем это собственное имя через метонимию (название издания → тип издания) превратилось в нарицательное обозначение для любых журналов [6, с. 66–67].

Выше представленный пример демонстрирует не «выцветание» (семантическое обесцвечивание), а расширение значения через метафору и метонимию: исходный смысл (‘хранилище’) не исчез, но породил новые коннотации, обогатив семантику слова.

Семантическое обесцвечивание проявляется через несколько взаимосвязанных механизмов. Во-первых, высокая частотность употребления слов в соцсетях приводит к их смысловому «износу» – яркие, экспрессивные термины постепенно теряют свою эмоциональную заряженность. Например, наречие *literally* ‘буквально’ используется в явно небуквальном смысле. Фраза *I literally died laughing* (‘Я буквально умер от смеха’) противоречит исходному значению латинского корня *littera* – ‘буква’. Проблема в том, что *literally* стало ‘размытым’ наречием. Если убрать его из примера (*I died laughing*), предложение сохранит тот же гиперболический смысл. Добавление *literally* лишь усиливает: основная смысловая нагрузка лежит на словах *died* и *laughing*. Таким образом, если *literally* не меняет значение фразы, значит, в данном контексте оно буквально не несёт смысла [7].

Во-вторых, контекстуальное расширение приводит к размыванию границ значений, когда специализированные термины начинают использоваться в несвойственных им ситуациях. Так произошло с психологическим понятием *gaslighting*, превратившимся в разговорной речи в синоним любого несогласия, и медицинским термином *triggered*, который теперь обозначает любой, даже минимальный дискомфорт.

Термин *gaslighting*, введенный в психологический дискурс после одноименной пьесы Патрика Гамильтона (1938 г.) “Gaslight”, обозначал систематическую манипуляцию, направленную на подрыв доверия жертвы к собственной памяти и восприятию. Данный термин теперь используется для выражения любого несогласия [7]. Фразы вроде *You’re gaslighting me!* (вместо *You disagree with me*) обесценивают реальные случаи психологического насилия.

Термин *toxic* встречался исключительно в рамках научного дискурса, обозначая биохимические свойства ядовитых веществ (*toxic substances*). В психологии XX века этот термин приобрел узкоспециальное значение, обозначая вредоносные межличностные отношения (*toxic relationships*), что отражает метафорический перенос по признаку деструктивности [7]. В соцсетях значение прилагательного окончательно размылось: теперь говорят о *toxic positivity* ‘чрезмерный оптимизм’, *toxic productivity* ‘трудоголизм’ и даже *toxic weather* ‘плохая погода’. Это приводит к потере диагностической силы термина: если всё ‘токсично’, то встает вопрос как обозначить реальную угрозу.

Существительное *crush* в значении ‘сильное увлечение’ вытеснило более точные термины для описания чувств (*sympathy* ‘симпатия’, ‘сочувствие’, ‘одобрение’, *infatuation* ‘страстная влюблённость’, *admiration* ‘восхищение’). Теперь им называют всё – от мимолётной симпатии до глубокой привязанности, что упрощает эмоциональный лексикон.

Triggered (*trigger* ‘спусковой крючок (оружия)’, ‘пусковой механизм’) – ранее медицинский термин для реакции на травму, теперь означает любой дискомфорт: *This song triggers me* ‘Мне не нравится песня’. Это затрудняет обсуждение реальных психологических проблем, таких как посттравматическое стрессовое расстройство.

Социальные сети создают идеальные условия для ускоренного семантического обесцвечивания. Алгоритмы платформ активно продвигают эмоционально заряженные, но семантически упрощённые выражения, что приводит к их виральному распространению. Визуальные элементы коммуникации (эмодзи, мемы, гифки) берут на себя часть смысловой нагрузки, позволяя словам терять свои первоначальные значения без ущерба для понимания. Кроме того, особенности цифрового общения (ограниченное внимание, потребность в мгновенной реакции) способствуют выбору наиболее простых и универсальных выражений, даже если они не точно передают смысл.

Последствия этого процесса носят комплексный характер. С одной стороны, семантическое обесцвечивание – естественный механизм языковой эволюции, позволяющий словам адаптироваться к новым коммуникативным потребностям. С другой стороны, чрезмерное ускорение этого процесса в цифровой среде приводит к потере точности выражения, особенно заметной в специализированных областях. Психологические термины, теряя свою чёткость, перестают адекватно описывать соответствующие явления. Эмоциональный лексикон упрощается, что может ограничивать возможности для рефлексии и точного выражения переживаний.

В заключение следует отметить, что семантическое обесцвечивание в цифровую эпоху представляет собой сложный и неоднозначный процесс, который не только отражает естественную адаптацию языка к новым условиям коммуникации, но и создаёт проблемы, связанные с потерей точности выражения и размыванием смысловых нюансов. Понимание этих механизмов важно как для лингвистических исследований, так и для повседневной коммуникации, позволяя более осознанно подходить к выбору языковых средств в зависимости от контекста и целей общения. Особую значимость это приобретает в профессиональных сферах, где точность терминологии имеет принципиальное значение.

Список использованной литературы

1. Hopper, P. J. Grammaticalization / P. J. Hopper, E. C. Traugott. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 276 p.
2. Meillet, A. L'évolution des formes grammaticales / A. Meillet // Scientia (Rivista di scienza). – 1912. – Vol. 12. – No. 26. – P. 384–400.
3. Кубрякова, Е. С. Части речи в ономасиологическом освещении / Е. С. Кубрякова. – Москва : URSS, 2012. – 113 с.
4. Авагян, А. А. Десемантизация как механизм грамматикализации в германских языках / А. А. Авагян // Актуальные вопросы филологии: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 5 нояб. 2020 г., Пенза ; Наука и Просвещение, ; отв. ред.: Г. Ю. Гуляев [и др.]. – Пенза, 2020. – С. 56–59.
5. Bybee, J. The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world / J. Bybee, R. Perkins, W. Pagliuca. – Chicago : University of Chicago Press, 1994. – 398 p.
6. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2014. – 376 с.
7. Merriam-Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 03.08.2025).

Н. В. Папка, А. Г. Хегай
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

БИНОМИАЛЬНЫЕ ПАРЫ И ИХ ФУНКЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена исследованию биноминальных пар в немецком языке, которые играют важную роль в формировании языковой картины мира национального этноса. Как фразеологические единицы они представляют собой устойчивые сочетания слов, объединенных особым смыслом, зачастую выходящим за сумму значений отдельных компонентов. Такие пары функционируют как единое целое, передающее специфическое значение или образ, концепцию или стереотипное представление об этносе; расширяют возможности языка передавать сложные или абстрактные идеи через компактные и запоминающиеся выражения.

Фразеология любого языка имеет важное значение для понимания его структуры и устройства, а также служит средством для изучения менталитета и мировоззрения носителей. Немецкий язык особенно богат исторически сложившимися лексическими единицами – парными выражениями. В научной терминологии они известны как «биноминальные пары». Эти парные конструкции в немецком языке отражают картину мира его говорящих и являются важным элементом лингвокультуры народа.

В исследованиях как российских, так и зарубежных авторов подробно раскрыта языковая картина мира представителей немецкой лингвокультуры, тогда как роль биноминальных пар как составляющих концепта этой картины остается недостаточно изученной в гуманитарных дисциплинах. В основу нашего исследования легли работы таких учёных, как Вильгельм фон Гумбольдт, Фердинанд де Соссюр, Лео Вайсгербер, А. Фиршинг, Б. Л. Уорф, В. Хоффмейстер, Г. Фенк-Очлон, Ш. Балли, В. И. Карасик, С. А. Аскольдов, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова и др.

Понятие биноминальной пары, представляющее собой проявление совместимости двух лексических единиц, следует рассматривать с семантической точки зрения как контекстное проявление сочетаемости этих элементов. Например, В. Г. Гак рассматривает сочетаемость более простых единиц в речи для образования единиц более высокого уровня, отражающее синтагматические отношения между ними, а также как одно из фундаментальных свойств языковых единиц [1, с. 124]. Таким образом, можно говорить об образовании синтагм разных типов. Анализируя этот вопрос, лингвист А. П. Коржавый выделяет три группы биноминальных функциональных синтагм: простые биноминальные словосочетания, в которых два именных элемента, как правило, существительные, соединяются в общую фразу; сложные биноминальные словосочетания с соподчинением и комбинированные биноминальные словосочетания, в которых последовательно могут быть соподчинены три и более элемента [2].

В немецкой терминологии простые биноминальные словосочетания обозначаются словами *Paarformeln* или *Zwillingsformeln*. Так, в немецком языке биноминальные пары – это обычно два слова одной части речи, соединённых союзами *oder*, ‘или’, *mit*, ‘и’, *für*, ‘для’ и др. В терминологическую систему немецкого языка эти понятия были введены фразеологом Вольфгангом Флейшером [3].

Биноминальные пары, являясь единицами презентации языковой картины мира, могут сказать многое о ее этносе. Обобщение современных научных исследований свидетельствует о том, что для лингвистов языковая картина мира представляет собой субъективное восприятие окружающей реальности, своеобразное каждому конкретному языку. Обычно это восприятие существенно отличается от мировоззрения носителей

других языков и культур. В силу уникальности каждого этноса и языка, такое языковое видение, сформированное языком, будет отличаться от научной картины мира, которая основана преимущественно на фактах и законах точных и естественных наук.

Проводя параллель между сравнением гуманитарных языковых и точных наук, можно провести еще одну аналогию с денотативным и коннотативным значениями лексических единиц. Если в языке существуют биноминальные пары, такие как фразеологические и идиоматические выражения, то можно предположить, что денотативное значение каждого компонента отдельно не обязательно совпадает с его коннотативным значением. Однако не исключается возможность того, что эти значения могут совпадать.

Например, немецкое парное сочетание *hin und her*, ‘туда-сюда’, образуется двумя наречиями, обозначающими пространственные изменения местоположения объекта, а, так как слова, используемые для указания направления практически всегда моносемичны, значение этой биноминальной пары понятно представителям других лингвокультур и языковых картин мира.

Другой пример – немецкое парное сочетание *mit Herz und Seele*, ‘сердцем и душой’, также является отражением немецкой языковой картины мира, как общей, так и индивидуальной для тех, кто его знает, однако, в отличие от первого примера, где задействованы моносемичные единицы, не позволяющие сформировать двойственное понимание синтагмы, данное выражение должно быть рассмотрено коннотативно, то есть, не сердцем как органом кровеносной системы, а сердцем как символом чувственного восприятия действительности.

Анализ биноминальных пар [4; 5; 6] может согласовываться с определенными критериями. Так, по семантическим взаимоотношениям между элементами синтагмы выделяются симметричные биноминальные пары, асимметричные биноминальные пары, биноминальные пары с антонимичными элементами, клишированные биноминальные пары, биноминальные пары с частично-целостной связью, биноминальные пары с географическим или пространственным значением биноминальные пары с выраженным функциональным значением. По входящим в биноминальную пару элементам анализу подверглись: двухглагольные, двухпричастные, двухприлагательные, двухнаречные, двухсуществительные, двухмеждометные, двухсоюзные, причём две последние группы можно отнести к двухсуществительным, так как они представлены двумя субстантивированными междометиями и союзами соответственно.

Наибольшую частотность обнаружили следующие типы биноминальных пар:

– **синонимичные биноминальные пары** из двух наречий или существительных, а также субстантивированных частей речи с обстоятельственным значением места, времени, образа действия и т. д., например, *ab und zu*, *gang und gäbe*, *ganz und gar*, *im Großen und Ganzen*, *schlicht und einfach* и др. с функцией усиления значения. Таким образом, значение синонимичных биноминальных пар в немецком языке можно объяснить необходимостью выделить определённое значение в момент формирования парного сочетания, то есть подчеркнуть его посредством эмфатического ударения;

– **антонимичные биноминальные пары** с неоднородным структурным распределением, то есть, с приблизительно одинаковой частотностью рассмотренных частей речи. Доминирующее значение в предложении такое же – обстоятельство, например, *da und dort*, *früher oder später*, *dann und wann*, *mehr oder weniger*, *Tag und Nacht*, *Wenn und Aber* и др. Отличительной особенностью антонимичных биноминальных пар является приобретаемое ими по итогам трансформации генерализованное значение, формально построено на взаимном исключении. Так, биноминальная фраза *früher oder später*, ‘рано или поздно’ состоит из двух прилагательных в сравнительной степени, которые семантически исключают друг друга, однако, значение биноминальной пары в контексте сводится к обобщённому ‘когда-нибудь’. Если между элементами пары соединительный союз *und*, ‘и’, то, как

правило, происходит то же самое, но без взаимного исключения элементов парного сочетания: *Tag und Nacht*, ‘днём и ночью’ не исключает временное значение, например, элементов ‘утро’ или ‘вечер’, однако, противопоставленные друг другу составляющие парного сочетания образуют новое генерализованное значение – ‘всегда’;

– **биноминальные пары с объединённым контекстным функциональным значением**, в которых функциональность играет первостепенную роль. К функционально объединённым биноминальным парам относят те пары, значение которых раскрывается только в данном фразеологическом образовании, вне рамок которого лексические единицы имеют, как правило, отличное от парного значение, например, *hier und jetzt*, *Zuckerbrot und Peitsche*, *unter Dach und Fach* и др. и являются наиболее близкими к фразеологическим оборотам. Их структура и функциональность может быть обусловлена историческим социо-культурным контекстом, на фоне которого они были образованы. В их структуре невозможно поменять местами элементы синтагмы;

– **биноминальные пары со структурной и функциональной редупликацией**. К таким парным сочетаниям можно отнести те, в которых оба элемента представлены одним и тем же словом, например, *Arm in Arm*, *nach und nach*, *Schritt für Schritt* и др. Они могут использоваться для демонстрации постепенности и длительности процесса.

Анализируя парные сочетания, можно сделать вывод о взаимодействии биноминальных пар как фразеологических единиц с концептами в немецкой языковой картине мира, таких как например, «порядок», «организованность», «полярность мнений». Это, в частности, проявляется в формировании у этих сочетаний коннотативных значений, уникальных для немецкого языка, например, в выражении *Hals- und Beinbruch*.

Список использованной литературы

1. Гак, В. Г. Сочетаемость / В. Г. Гак // Лингвистический энциклопедический словарь / глав. Ред.: В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Коржавый, А. П. Особенности структуры биноминальных словосочетаний в языке древнеанглийской прозы и поэзии / А. П. Коржавый // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2012. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-struktury-binominalnyh-slovosochetaniy-v-yazyke-drevneangliyskoy-prozy-i-poezii> (дата обращения: 25.08.2025).
3. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage / W. Fleischer. – Niemeyer : Tübingen, 1997. – 106 S.
4. Phraseo, Verzeichnis deutscher Redewendungen, Redensarten und Sprichwörter. – URL: <https://www.phraseo.de/> (date of access: 25.08.2025).
5. DWDS. – URL: <https://www.dwds.de> (date of access: 25.08.2025).
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / G. Drosdowski. – Dudenverlag : Bibliografisches Institut, 1996. – 1816 S.

УДК 81'27

E. Ю. Садовская

(Институт бизнеса белорусского государственного университета, Минск)

ГЕНЕАЛОГИЯ ПАМЯТИ: МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИЙ ДИАЛОГ В ЖУРНАЛЬНЫХ СТАТЬЯХ

Статья ставит своей целью сфокусироваться на представленности воспоминаний и особенностях интервью представителей разных поколений в журнальных статьях как способе межпоколенческого диалога. Формат журналов, нацеленных на

описание исторических событий и опыт выдающихся личностей, подразумевает презентацию и распространение поколенческого опыта. Трансмиссия ценностей и знаний возможна только в процессе межпоколенческого взаимодействия посредством сохранения и передачи коллективной памяти, определенного поколения. Одним из активных способов реализации являются публикации в средствах массовой информации, обращенных к разным поколениям. Популярные журналы являются эффективным инструментом опосредованного межпоколенческого диалога.

В своем развитии любой социум базируется на традициях, обычаях, накопленном опыте и передаче знаний и навыков от одного поколения к другому. Форматы трансмиссии могут варьироваться от общества к обществу, но в целом базируются на информации, сохраняемой в коллективной / культурной и индивидуальной памяти и передаваемой от одних поколений (как правило, старших) другим поколениям (как правило, младшим).

Если раньше информация передавалась устно, то позднее ее стали записывать, и одним из самых популярных форматов письменной фиксации памяти для сохранения знаний и опыта, стала публикация мемуаров и воспоминаний, а позднее, с развитием средств массовой информации, широкое распространение получили интервью. Само по себе межпоколенческое взаимодействие может осуществляться в разных формах: в виде диалога лицом к лицу, когда разговаривают представители разных поколений и общение осуществляется в режиме реального времени, при просмотре фильмов и передач или при прослушивании какой-либо информации без возможности немедленного реагирования на увиденное / услышанное. Еще одним действенным форматом являются публикации в средствах массовой информации.

Однако особенности описания событий, тематика, манера подачи информации, сохраняемых в коллективной и индивидуальной памяти, в журнальных статьях с учетом фактора межпоколенческого взаимодействия, являются малоизученными. Фокус внимания данной статьи сконцентрирован на представленности воспоминаний и тематических особенностях интервью и реминисценции представителей различных поколений в журнальных статьях.

Письменная фиксация традиций, обычаяев, опыта с сопутствующей передачей знаний и опыта была самым эффективным способом сохранить необходимую информацию и донести ее от предков до наибольшего количества потомков. Вместе с тем последние несколько десятилетий в связи с широким распространением компьютерных технологий казалось, что традиционная форма фиксации информации о событиях и людях в виде статей в печатных СМИ может оказаться невостребованной. Однако такие журналы, как «Караван историй» и «Коллекция Каравана историй», опровергают данное предположение, не только являясь, но и оставаясь одними из самых популярных русскоязычных глянцевых печатных журналов с достаточно долгой историей, которые публикуют большое количество интервью и статей преимущественно в духе исторических реминисценций.

Первый номер журнала «Караван историй» увидел свет в 1998 г. В 2006 г. в связи с его быстро распространившейся популярностью начал выходить еще один журнал, получивший название «Коллекция Каравана историй». «Караван историй» представляет собой яркое красочное иллюстрированное издание, которое рассказывает о выдающихся людях и событиях, истории и традициях. Второй журнал публикует эксклюзивный материал о жизни звезд и воспоминания самых известных людей в жанре романа. Оба журнала публикуют захватывающие материалы, которые не оставляют ни одного читателя равнодушным. Акцент в двух журналах сделан на исторических событиях и воспоминаниях, поэтому помимо дискурса памяти в журнальных публикациях функционирует поколенческий дискурс, подразумевающий, что герои материалов выступают не только от своего имени, но и от имени своей поколенческой общности. Соответственно, представляя миру свои воспоминания, герои публикаций презентуют память поколения,

которая, в свою очередь, является «отражением коллективной идентичности» [1, с. 120]. Воспоминания в публикуемых историях, как правило, преследуют одну из пяти иллютивных целей высказывания. В. И. Шляхов уточняет, что общение подразумевает достижение одной из пяти целей в соответствии с таксономией Серля и Вандервекена: «... ассертивная (сообщить о внешнем мире, о том, что, где происходит и кто участвует в событиях), комиссивная (обязательства, обещания, поручительства), директивная (побуждения, приказы, просьбы), декларативная (указы, объявления, вынесение приговоров) и экспрессивная (эмоциональное состояние участников общения)» [2, с. 79]. Обратившись к публикациям в двух журналах, можно заметить, что воспоминания либо направлены на достижение ассертивной цели, либо экспрессивной, либо на сочетание двух этих целей. Ассертивная цель подразумевает именно распространение информации, что укладывается в цели и задачи межпоколенческого взаимодействия, подразумевающего обмен опытом, ценностями и традициями.

В качестве иллюстрации представленности поколенческой составляющей в вышеупомянутых журналах (сконцентрированных на определенных исторических личностях и событиях) можно выбрать номер № 12 журнала «Караван историй» за 2001 г. Журнал разделен на два больших блока. Один блок включает интервью, второй блок состоит из текстов, представленных в жанре рассказа. В номере журнала опубликованы три интервью: с Михаилом Шемякиным, Ольгой Волковой и Ефимом Шифриным. Оставшаяся часть журнала состоит из рассказов, описывающих как жизни современников, так и ранее живших выдающихся личностей. В частности, в список героев данного номера журнала входят Брэд Питт, Джон Малкович, Аманда Лир, Амелия Эрхарт, Александр Стефанович, Михаил Лермонтов, Эрих Мария Ремарк, Николау Чаушеску, Ханс Кристиан Андерсен, императрица Цы Си.

Анализируя представленные материалы, можно заметить наличие определенной пропорции. Интервью представлены с современниками, которые еще живы. Рассказы, в свою очередь, сконцентрированы на прошлом (в данном номере за исключением трех личностей). Такое соотношение позволяет увидеть, что журнал в большей степени заинтересов в представлении воспоминаний и реминисценций, описывающих жизнь предыдущих поколений, нежели реалиях современности. Это позволяет транслировать ценности и опыт предшествующих поколений современному читателю. В качестве целевой аудитории журнал выбирает преимущественно женщин в возрасте от 25 до 44, которые составляют самую активную читательскую аудиторию. Вместе с тем журнал читают также мужчины, около 23 % согласно открытым источникам. Среди читателей есть молодые люди 16 лет, а также люди 50+ и пенсионеры. Это позволяет говорить о том, что то, что происходило раньше и было зафиксировано в коллективной памяти и вербализовано через журнальные статьи, является востребованном у разных поколений, включая молодежь.

Таким образом, можно констатировать, что межпоколенческий диалог в формате опосредованного взаимодействия через журнальные статьи продолжает активно используется в современных условиях. Это подтверждается анализом популярности журналов «Караван историй» и «Коллекция Каравана историй», которые концентрируются на интервью с выдающимися людьми, которые делятся воспоминаниями, а также рассказами о прошлом, которые служат отражением коллективной памяти разных поколенческих когорт и фасилифицируют трансмиссию знаний, опыта и ценностей от старших поколений к младшим.

Список использованной литературы

1. Власова, О. А. Memory studies в горизонте междисциплинарной экспансии и их развитие в истории философии / О. А. Власова // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2021. – № 473. – С. 119–125.
2. Шляхов, В. И. Речевая деятельность: Феномен сценарности в общении / В. И. Шляхов. – 3-е изд. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 200 с.

Е. В. Умарова

(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

М. С. Захарова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается роль лингвострановедческого и социокультурного компонентов в обучении иностранным языкам. Подчеркивается важность интеграции знаний о культуре, истории и социальных нормах страны изучаемого языка для формирования коммуникативной компетенции, и межкультурной чувствительности учащихся. В данной работе представлены методические рекомендации и примеры использования аутентичных материалов, проектных работ, ролевых игр, дебатов и виртуальных обменов, способствующих эффективному освоению языка в культурном контексте.

Обучение иностранным языкам – это многогранный процесс, который выходит далеко за рамки простого запоминания грамматических правил и лексических единиц. В современном мире, где глобализация и межкультурные коммуникации становятся все более актуальными, знание языка без понимания его культурного контекста может оказаться недостаточным. Лингвострановедческие и социокультурные аспекты играют ключевую роль в формировании полноценного языкового опыта, позволяя учащимся не только овладеть языком, но и стать настоящими участниками культурного диалога.

Понимание языка в контексте его культуры и социума обогащает процесс обучения, делая его более увлекательным и эффективным. Учащиеся, знакомясь с культурными традициями, историей и социальными нормами стран, где говорят на изучаемом языке, развиваются не только языковые навыки, но и межкультурную компетенцию. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию языка как живого инструмента общения, который отражает уникальные черты и ценности народа.

Следовательно, интеграция лингвострановедческих и социокультурных аспектов в процесс обучения иностранным языкам становится необходимостью, которая позволяет избежать недопонимания и стереотипов, а также способствует более гармоничному взаимодействию с носителями языка. В данной статье мы рассмотрим, как лингвострановедение и социокультурные аспекты влияют на обучение иностранным языкам, а также приведем примеры, иллюстрирующие их значимость.

Лингвострановедческий компонент представляет собой систему знаний о стране изучаемого языка: её географии, истории, традициях, общественном устройстве, экономике и культуре. Этот компонент помогает учащимся не только расширить кругозор, но и понять контекст, в котором функционирует язык. Например, знание исторических событий или культурных особенностей позволяет лучше интерпретировать идиомы, пословицы и устойчивые выражения, а также избежать недоразумений в общении.

Включение лингвострановедческого материала в учебный процесс способствует формированию мотивации к изучению языка, так как учащиеся видят практическую значимость получаемых знаний. Кроме того, это развивает навыки критического мышления и умение анализировать информацию с разных точек зрения.

В свою очередь **социокультурный компонент** фокусируется на изучении социальных норм, ценностей, моделей поведения и коммуникативных стратегий, характерных для носителей языка. Он помогает понять, как культура влияет на язык и коммуникацию, какие темы считаются приемлемыми или табуированными, какие формы вежливости используются в разных ситуациях [1, с. 175].

Практическое применение социокультурного компонента в обучении позволяет учащимся овладеть не только формальными аспектами языка, но и научиться адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях, учитывая культурные особенности партнёров по общению. Это особенно важно в эпоху глобализации, когда межкультурное взаимодействие становится повседневной нормой.

Интеграция лингвострановедческого и социокультурного компонентов в учебные программы требует использования разнообразных методов и материалов: аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов, проектных и ролевых игр, обсуждений и дебатов на темы, связанные с культурой и обществом страны изучаемого языка. Важно также создавать условия для межкультурного диалога и рефлексии, что способствует развитию толерантности и уважения к другим культурам.

Рассмотрим примеры и рекомендации включения лингвострановедческого и социокультурного компонентов в уроки иностранного языка.

1. Использование аутентичных материалов. Критерий аутентичности обеспечивает отбор материала, отражающего наиболее актуальные факты действительности страны изучаемого языка и создающего более точное представление об этой стране. Понятие «аутентичность» несводимо лишь к отбору лексики и правильному грамматическому оформлению высказывания. Важную роль играет содержательная сторона. В этой связи критерий аутентичности включает такие аспекты, как культурологический, информативный, ситуативный, аутентичность национальной ментальности, аутентичность оформления учебного материала и аутентичность учебных заданий. Например, включение газетных статей, видеофильмов и художественной литературы, которые отражают культурные реалии страны изучаемого языка. Все это помогает учащимся не только улучшить языковые навыки, но и погрузиться в культурный контекст [2, с. 25].

2. Проектные работы. Студенты могут выполнять проекты, связанные с культурой страны, изучаемого языка. Например, создание презентаций о праздниках, традициях или известных личностях, что способствует углубленному изучению не только языка, но и культурного и национального достояния страны изучаемого языка.

3. Ролевые игры. Имитация реальных ситуаций общения, таких как заказ еды в ресторане или участие в культурном мероприятии позволяет учащимся практиковать язык в контексте и развивать навыки межкультурной коммуникации. Ролевая игра в вузе – это активный метод обучения, при котором студенты моделируют реальные коммуникативные ситуации, используя изучаемый иностранный язык. Этот метод способствует развитию не только языковых навыков (лексических, грамматических и фонетических), но и социокультурной компетенции, умению применять нормы поведения и коммуникативные стратегии, характерные для носителей языка.

4. Дебаты и обсуждения. Организация обсуждений на актуальные культурные и социальные темы способствует развитию критического мышления и помогает студентам учиться аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

5. Виртуальные обмены. Установление контактов с носителями языка через онлайн-платформы позволяет студентам практиковать язык и погружаться в культуру, общаясь с людьми из разных стран в режиме реального времени.

Сайты социальных сетей позволяют соединять людей из разных уголков мира друг с другом и обмениваться данными, что указывает одновременно на повышение мотивации, получение удовольствия от «открытия» новых знаний и развитие креативности. Прокладывая путь для общения, этот способ связи привлекает студентов, исследователей и преподавателей.

В современном обществе Facebook, Twitter, Viadeo, LinkedIn, T.co, Pinterest, OVS, Quora, Netlog используются в образовательных целях, чтобы учащиеся могли идти в ногу со стремительно развивающимися социальными сетями и мессенджерами, готовиться

и участвовать в технических и научных конкурсах международных форматов, что способствует более доступному обучению профессии. Это не только обогащает их образовательный опыт, но и готовит к успешной карьере в глобализированном обществе.

Таким образом, лингвострановедческий и социокультурный компоненты являются неотъемлемой частью эффективного обучения иностранным языкам. Они обеспечивают комплексный подход к изучению языка, способствуют формированию коммуникативной компетенции и помогают подготовить учащихся к успешной межкультурной коммуникации в реальной жизни.

Список использованной литературы

1. Посельская, Н. В. Формирование социокультурной компетентности студентов в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Н. В. Посельская // Актуальные вопросы в области педагогического и филологического образования: материалы I Всероссийской науч.-практ. конф., 27 апр. 2012 г., г. Якутск / редкол.: Т. Г. Варченко [и др.]. – Якутск, 2013. – С. 175–177.
2. Бобылева, Л. И. Практический аспект социокультурного подхода в обучении иностранным языкам / Л. И. Бобылева // Современное образование Витебщины. – 2015. – № 1(7). – С. 25–28.

УДК 372.881.111.22

E. Ю. Харитонова
(Государственный университет просвещения, Москва)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ: ИНТЕГРАЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье подчеркивается значимость фразеологизмов для формирования социокультурной компетенции и отмечается необходимость интеграции фразеологизмов в учебный процесс (на примере немецкого языка, уровень B1) несмотря на сложность усвоения из-за их культурной специфики. Автором предлагается комплекс упражнений (от семантизации до активного употребления в речи), направленный на формирование языковых навыков и речевых умений и способствующий развитию пониманию культурных кодов иноязычного общества.

Несмотря на признаваемую сложность овладения фразеологией иностранного языка в силу ее принадлежности к фоновой или безэквивалентной лексике [1], ее развивающий образовательный и воспитательный потенциал отмечается многими методистами [2; 3; 4]. Помимо объективной пользы для формирования языковых навыков и речевых умений, фразеологические единицы (далее ФЕ) неоценимы для развития социокультурной компетенции.

Выступая своеобразными ключами к национальной культуре, ФЕ отражают особенности мировосприятия носителей изучаемого языка. Благодаря этому освоение данного пласта лексики позволяет изучающим иностранный язык приблизиться к пониманию иных культурных ценностей и принятию своих собственных. Таким образом, одной из целей преподавателя становится интеграция фразеологизмов как лингвострановедческих единиц в процесс обучения.

В рамках данной статьи предлагается рассмотреть возможности использования ФЕ для развития межкультурной компетенции в процессе обучения немецкому языку на уровне B1.

При составлении выборки фразеологизмов, подлежащих включению в процесс обучения, целесообразно руководствоваться следующими принципами:

- принцип тематической релевантности (связь с изучаемыми лексическими темами способствует интеграции в существующую программу);
- принцип частотности употребления (ФЕ, встречающиеся в современной речи, СМИ и художественной литературе, обеспечивают практическую ценность обучения);
- принцип культурной значимости (ФЕ, отражающие национальные традиции, историю, менталитет, способствуют формированию лингвострановедческой компетенции);
- принцип доступности для уровня владения языком (соответствие сложности ФЕ этапу обучения (В1) обеспечивает постепенное усвоение без перегрузки);
- принцип коммуникативной ценности (ФЕ, применимые в реальных ситуациях общения, повышают мотивацию через практическую ценность);
- принцип образности и запоминаемости (яркие, легко визуализируемые ФЕ облегчают усвоение через ассоциации).

Системный отбор по этим принципам позволяет создать сбалансированный фразеологический минимум, сочетающий обучающую эффективность и культурную ценность. Источником для составления подобной выборки ФЕ для обучения немецкой фразеологии на уровне В1 может стать учебное пособие “Das A und O Deutsche Redewendungen,, [5], содержащее не только тематические списки ФЕ, но и комплекс упражнений к представленным фразеологизмам. Однако, предлагаемые упражнения скорее могут стать опорой для дальнейшей разработки собственного ряда заданий с учетом выделяемых этапов формирования лексического навыка [6; 7; 8; 9] (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы формирования лексического навыка

Этап	Цель	Содержание
1 этап	Первичная презентация и семантизация ФЕ	Ознакомление с языковой формой, полное понимание, осознание особенностей употребления, осмысление сходства и различий функционирования в немецком и родном языках
2 этап	Формирование навыков употребления ФЕ	Автоматизация навыка при использовании разных механизмов усвоения, отработка семантической и синтаксической сочетаемости ФЕ в контексте
3 этап	Совершенствование навыков употребления ФЕ	Конструирование и реконструкция ФЕ, передача информации разными языковыми средствами, выявление образности, оценочности и эмотивности ФЕ в контексте
4 этап	Развитие речевых умений употребления ФЕ в процессе построения собственных речевых высказываний в устной и письменной форме	Подбор необходимых (ассоциативно-связанных) ФЕ для определенных ситуаций общения, включение ФЕ в речевое действие

Возьмем для примера тему «Характер человека» и рассмотрим возможные типы упражнений согласно вышеупомянутым этапам. В качестве языкового материала остановимся на следующих ФЕ: *auf der Bärenhaut liegen, mit beiden Beinen fest im Leben*

stehen, kein Blatt vor den Mund nehmen, dumm wie Bohnenstroh sein, weder Fisch noch Fleisch sein, ein Gedächtnis wie ein Sieb haben, Haare auf den Zähnen haben, den Kopf in den Sand stecken, auf / hinter dem Mond leben, die Nase hoch tragen.

1. На первом этапе работы с ФЕ применимы объяснение значения с опорой на языковую и речевую наглядность, толкование на немецком языке с использованием ФЕ в примерах и речевых ситуациях, а также этимологический анализ. Контекстом может послужить как текстовый пример, так и аудио- или видеофрагмент, содержащий необходимую ФЕ, а также изображение, в том числе генерированное нейросетями, отражающее значение ФЕ.

Упражнение 1. Ассоциативный ряд.

Задание: сопоставьте фразеологизмы с изображениями и предположите, какие черты характера человека они отображают.

- *auf der Bärenhaut liegen* → картинка с человеком, лежащим на медвежьей шкуре;
- *auf dem Mond leben* → картинка с домиком на луне;
- *die Nase hoch tragen* → рисунок высокомерного человека, задирающего нос;
- *den Kopf in den Sand stecken* → фото страуса, прячущего голову в песок.

Упражнение 2. Значение фразеологизма.

Задание: сопоставьте ФЕ с их значением (таблица 2).

Таблица 2 – Фразеологизмы и их значения

Значение	Фразеологизм
1) sehr faul sein	a) <i>die Nase hoch tragen</i>
2) direkt seine Meinung sagen	b) <i>auf der Bärenhaut liegen</i>
3) unentschlossen sein	c) <i>kein Blatt vor den Mund nehmen</i>
4) hochmutig sein	d) <i>weder Fisch noch Fleisch sein</i>
5) nicht klug sein	e) <i>dumm wie Bohnenstroh sein</i>

Упражнение 3. Контекстная догадка.

Задание: прослушайте аудиофрагменты и определите, о каких чертах характера идет речь.

2. Автоматизация навыка происходит путем анализа семантики фразеологического значения, соотнесения формы и значения, подбора синонимов / антонимов, соотнесения с ситуацией общения.

Упражнение 4. Семантическая сортировка.

Задание: распределите ФЕ по категориям (положительные / отрицательные / нейтральные черты характера).

Упражнение 5. Синонимичный ряд.

Задание: подберите прилагательные, отражающие значение ФЕ:

- *dumm wie Bohnenstroh sein* → unintelligent, einfältig;
- *ein Gedächtnis wie ein Sieb haben* → vergesslich.

Упражнение 6. Фразео-квиз: подбери выражение к ситуации.

Задание: продолжите ситуацию подходящей ФЕ.

1. *Thomas sagt immer genau, was er denkt. Er _____.*

- a) trägt die Nase hoch;
- b) nimmt kein Blatt vor den Mund;
- c) steht mit beiden Beinen im Leben.

2. *Lisa lernt nie Neues – sie _____.*

- a) lebt hinter dem Mond;
- b) hat Haare auf den Zähnen;
- c) steckt den Kopf in den Sand.

3. Markus ist so vergesslich! Er _____.

- a) hat ein Gedächtnis wie ein Sieb;
- b) ist weder Fisch noch Fleisch;
- c) liegt auf der Bärenhaut.

3. На этапе совершенствования навыков уместны приемы соотнесения частей ФЕ, заполнения пропусков ФЕ, составления диалогов с заменой языковой единицы на соответствующую ФЕ, анализа использования ФЕ в ситуациях с точки зрения коннотативного значения.

Упражнение 7. Фразеологический пазл.

Задание: соберите разрозненные части ФЕ.

– mit / im / stehen / Beinen / fest / beiden / Leben → mit beiden Beinen fest im Leben stehen;

- Blatt / Mund / nehmen / vor / den / kein → kein Blatt vor den Mund nehmen;
- wie / Sieb / haben / Gedächtnis / ein / ein → ein Gedächtnis wie ein Sieb haben.

Упражнение 8. Потерянные предлоги.

Задание: заполните пропуски недостающими предлогами:

1. Er steht _____ beiden Beinen fest _____ Leben.
2. Sie nimmt kein Blatt _____ den Mund.
3. Er hat Haare _____ den Zähnen.
4. Sie lebt _____ dem Mond.
5. Er steckt den Kopf _____ den Sand.
6. Sie liegt _____ der Bärenhaut.

Упражнение 9. Фразеологические пробелы.

Задание: заполните пробелы недостающими фразеологическими единицами:

1. Mein Chef ist sehr arrogant – er _____ immer _____.
2. Sie ist sehr praktisch und selbstständig – sie _____ wirklich _____.
3. Unser Nachbar ist so faul! Er _____ den ganzen Tag _____.
4. Er vergisst alles! Er _____.
5. Warum sagst du nicht direkt deine Meinung? Du solltest _____!
6. Sie weiß nichts über moderne Technik – sie _____.
7. Bei Problemen macht er einfach nichts – er _____.
8. Seine Antworten sind immer so albern – er _____.

4. На коммуникативном этапе выполняются задания, нацеленные на употребление ФЕ: описание ситуаций, характеристика событий, людей и т. п.

Упражнение 10. «Персонажная характеристика».

Задание: опишите известного персонажа / человека, используя 3–4 ФЕ:

- Обломов – liegt auf der Bärenhaut, lebt hinter dem Mond...

Упражнение 11. Ролевая игра.

Собеседование на работу: работодатель и претендент на должность используют ФЕ для обозначения требуемых черт характера.

Упражнение 12. Групповая работа.

Составление «фразеологического портрета» группы с использованием изученных ФЕ.

Для комплексной оценки эффективности предлагаемых упражнений рационально использовать когнитивные критерии (узнавание ФЕ – точность выполнения в упражнениях 1, 2, 5, 6, 7; понимание контекста – упражнения 3, 6, 9), pragmaticкие критерии (активное употребление – количество правильно использованных ФЕ в упражнениях 10–12 и их разнообразие; коннотативная точность – правильное понимание эмоциональной окраски ФЕ и уместность использования в разных коммуникативных ситуациях), мотивационные критерии (вовлеченность – активность участия в игровых заданиях 11, 12; креативность в творческих заданиях 10, 11, 12).

Несмотря на методические сложности, системное включение ФЕ в иноязычное образование позволяет реализовать триединую задачу: формирование языковых навыков, культурное просвещение и воспитание межкультурной чуткости.

Список использованной литературы

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Мотов, С. В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект / С. В. Мотов // Вестник ТГУ. – 2021. – № 194. – С. 35–45.
3. Сонина, Н. Н. Когнитивно-коммуникативная методика обучения фразеологии английского языка школьников 8–9 классов гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сонина Наталья Николаевна ; Нижегород. ин-т развития образ. – Нижний Новгород, 2012. – 12 с.
4. Чернышов, С. В. Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чернышов Сергей Викторович ; Нижегород. гос-й лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2008. – 209 л.
5. Ullmann, K. Das A und O Deutsche Redewendungen / K. Ullmann, C. A. Loria, U. Grenzer. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2009. – 129 S.
6. Кустова, А. Е. Обучение иноязычным фразеологическим единицам при изучении французского языка как дополнительной специальности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кустова Анна Евгеньевна ; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 21 с.
7. МиньярБелоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
8. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.
9. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 221 с.

УДК 372.881.

В. И. Чечетка

(Воронежский государственный технический университет, Воронеж)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена исследованию роли лингвострановедческого и социокультурного компонентов в современной методике преподавания иностранных языков. Целью работы является анализ эффективности интеграции культурологических элементов в языковое образование и выявление оптимальных способов их применения в учебном процессе. В статье рассматриваются теоретические основы лингвострановедения, анализируются современные подходы к формированию социокультурной компетенции обучающихся, а также предлагаются практические рекомендации по внедрению культурологического материала в процесс изучения иностранного языка. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению взаимосвязи языка и культуры в образовательном контексте, а также в разработке методических рекомендаций для преподавателей-практиков.

Современная методика преподавания иностранных языков претерпевает значительные изменения, обусловленные процессами глобализации и усилением межкультурного

взаимодействия. В условиях расширения международных контактов особую актуальность приобретает не только овладение языковыми навыками, но и формирование способности к эффективной межкультурной коммуникации.

Традиционный подход к изучению иностранного языка, основанный преимущественно на усвоении грамматических правил и лексических единиц, оказывается недостаточным для подготовки компетентных участников межкультурного общения. Возникает необходимость интеграции лингвострановедческого и социокультурного компонентов в образовательный процесс как неотъемлемых составляющих полноценного языкового образования.

Лингвострановедение как самостоятельная научная дисциплина сформировалось во второй половине XX века благодаря работам отечественных ученых Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [1]. Основная задача лингвострановедения заключается в изучении языка в тесной связи с культурой народа-носителя этого языка.

Лингвострановедческий подход предполагает рассмотрение языковых единиц не только как средств выражения мысли, но и как носителей культурно-исторической информации. Слова, фразеологические обороты, грамматические конструкции содержат в себе отражение национального менталитета, исторического опыта народа, его традиций и обычая.

В рамках лингвострановедческого подхода особое внимание уделяется изучению фоновых знаний – той совокупности представлений, которой обладают все члены определенной языковой общности [2, с. 45]. Эти знания включают в себя информацию о географии, истории, политическом устройстве, экономике, культуре страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция представляет собой способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения [3, с. 112]. Формирование данной компетенции является одной из приоритетных задач современного языкового образования.

Структура социокультурной компетенции включает несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент предполагает знание культурных особенностей страны изучаемого языка, понимание культурных различий и их влияния на процесс коммуникации. Поведенческий компонент связан с умением адекватно вести себя в ситуациях межкультурного общения, учитывая культурные нормы и ценности собеседника. Аффективный компонент включает в себя развитие толерантности, эмпатии и готовности к принятию культурных различий.

Развитие социокультурной компетенции требует системного подхода и должно осуществляться на всех этапах изучения иностранного языка. Необходимо создание специальной образовательной среды, способствующей формированию у учащихся культурной сензитивности и навыков межкультурного взаимодействия.

Интеграция лингвострановедческого материала в процесс обучения иностранному языку может осуществляться различными способами. Наиболее эффективным представляется комплексный подход, предполагающий органичное включение культурологической информации во все виды речевой деятельности.

При работе с лексическим материалом особое внимание следует уделять культурно-маркированной лексике, включающей реалии, фоновую лексику и коннотативную лексику [4, с. 89]. Реалии, как известно, представляют собой слова и словосочетания, обозначающие предметы и явления, характерные для определенной культуры и отсутствующие в других культурах. Например, английское слово *afternoon tea* ‘послеобеденный чай’ отражает важную британскую традицию, не имеющую точного эквивалента в других культурах. Фоновая лексика включает слова, которые имеют дополнительное содержание, связанное с культурными ассоциациями. Так, слово *bread* ‘хлеб’ в русской культуре ассоциируется с понятиями гостеприимства и достатка, что

отражено во фразеологизме *хлеб-соль*. Коннотативная лексика характеризуется наличием дополнительных смысловых оттенков, обусловленных культурными факторами. Например, *бюргер*, *октоберфест* и *бутерброт* обладают глубокой коннотацией, связанной с немецкой культурой и историей. Все три слова демонстрируют, как языковые заимствования несут в себе культурный код. *Бюргер* отражает эволюцию городского сословия, *Октоберфест* – связь с традициями и сельским хозяйством, а *бутерброт* – pragmatism в быту. Эти примеры показывают, что даже повседневные понятия могут быть «окнами» в историю и идентичность народа.

Работа с текстами страноведческого характера позволяет не только развивать навыки чтения и понимания, но и знакомить учащихся с особенностями культуры изучаемого языка. При этом важно использовать аутентичные материалы, отражающие реальные аспекты жизни носителей языка. Эффективными представляются тексты различных жанров: публицистические статьи, художественные произведения, рекламные материалы, официальные документы.

Формирование социокультурной компетенции требует использования специальных методических приемов и технологий [5]. Одним из наиболее эффективных методов является сравнительно-сопоставительный анализ культурных явлений. Данный метод предполагает сравнение элементов родной и изучаемой культур с целью выявления сходств и различий.

Проектная деятельность представляет собой еще один эффективный способ развития социокультурной компетенции. Выполнение проектов страноведческой направленности способствует не только углублению знаний о культуре страны изучаемого языка, но и развитию исследовательских навыков обучающихся. Темы проектов могут быть самыми разнообразными: от изучения национальных праздников и традиций до анализа современных социальных явлений.

Использование ролевых игр и симуляций позволяет создать условия для практического применения полученных социокультурных знаний. Моделирование ситуаций межкультурного общения помогает обучающимся развить навыки адекватного поведения в различных коммуникативных контекстах [6].

Важную роль в формировании социокультурной компетенции играет использование аудиовизуальных средств обучения. Просмотр фильмов, документальных программ, прослушивание аутентичных аудиоматериалов позволяет обучающимся познакомиться с особенностями неверbalного поведения носителей языка, интонационными особенностями речи, а также с различными аспектами повседневной жизни.

Несмотря на очевидные преимущества интеграции лингвострановедческого и социокультурного компонентов в языковое образование, существует ряд проблем, препятствующих их широкому внедрению в учебный процесс [7, с. 203]. Одной из основных проблем является недостаточная подготовка преподавателей в области лингвострановедения и межкультурной коммуникации.

Другой значимой проблемой является отсутствие систематизированных учебных материалов, адаптированных для различных уровней обучения. Большинство существующих учебников уделяет недостаточное внимание культурологическому аспекту языкового образования или представляет культурную информацию фрагментарно, без учета принципов системности и последовательности.

Перспективы развития лингвострановедческого подхода связаны с разработкой новых образовательных технологий, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий [8, с. 78]. Создание виртуальных культурных сред, использование технологий дополненной и виртуальной реальности открывают новые возможности для погружения учащихся в культурную среду изучаемого языка [9].

В заключение следует подчеркнуть, что интеграция лингвострановедческого и социокультурного компонентов в практику обучения иностранным языкам является

необходимым условием формирования полноценной коммуникативной компетенции. Современный подход к языковому образованию должен обеспечивать не только овладение языковыми навыками, но и развитие способности к эффективному межкультурному взаимодействию.

Успешная реализация лингвострановедческого подхода требует комплексного решения методических, организационных и кадровых вопросов. Необходимо совершенствование системы подготовки преподавателей, разработка специализированных учебных материалов, а также создание соответствующей образовательной среды.

Дальнейшее развитие лингвострановедения в контексте языкового образования должно учитывать современные тенденции развития общества, включая процессы цифровизации, глобализации и культурной интеграции. Только при таком подходе возможно формирование у учащихся компетенций, необходимых для успешной деятельности в условиях многокультурного мира.

Список использованной литературы

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – М. : Высшая школа, 1988. – 239 с.
3. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высшая школа, 1991. – 311 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
5. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 173 с.
6. Чечетка, В. И. Метод «строительных лесов» – стратегия обучения иностранному языку в неязыковом вузе / В. И. Чечетка, Л. В. Лукина // Антропоцентрические науки в образовании : сб. науч. ст. XVIII международной науч.-практ. конф. ; редколл.: Э. П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж, 2023. – С. 87–90.
7. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроисследование в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.
8. Гальская, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
9. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2010. – 188 с.

УДК 81'38:165.192:640.43(470.41-25)

A. A. Tkacheva

(Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov, Kazan)

STYLISTIC FEATURES OF GASTRONOMIC DISCOURSE ON THE EXAMPLE OF CAFES AND RESTAURANTS IN KAZAN

The article discusses the stylistics features of gastronomic discourse in Kazan establishments, focused on the history and development of the local cuisine for tourism

attractiveness. It highlights both the richness of traditions and innovation approaches of local restaurateurs. Furthermore, analyzes of linguistic and communicative aspects that are used to promote of the region image through this direction.

A. A. Ткачёва

(Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова, Казань)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ КАФЕ И РЕСТОРАНОВ КАЗАНИ

В статье рассматриваются стилистические особенности гастрономического дискурса в заведениях Казани, ориентированных на историю и развитие местной кухни в целях повышения туристической привлекательности. Подчеркивается как богатство традиций, так и инновационные подходы местных рестораторов. Кроме того, анализируются лингвистические и коммуникативные аспекты, используемые для продвижения имиджа региона через это направление.

Gastronomic tourism is a special kind of travel that focuses on exploring the culinary traditions and cultural food of a specific region.

The origins of gastronomic tourism go back to ancient civilizations, where food was an integral part of the cultural experience. Such voyages were enhanced particular popularity in the XVIII-XIX centuries due to “Grand tour” – cultural and educational tour in Europe [1].

The term “culinary tourism” was introduced in 1998 by L. Long. As a separate area of tourism, it began to develop actively in 2001, when Eric Wolf presented a paper on culinary tourism [2].

Nowadays, gastronomic tourism has become one the fastest-growing sectors of the touristic industry, what could not help but be reflect on the language. Linguistic changes appear especially in the formation of discourse, characterised by a specific vocabulary and style.

According to researchers such as N. P. Golovnitskaya, the food is not only a meal for consume to get energy, but also completely separate language system with its own cultural code. This can tell us a lot about a nation and human identity based on tastes preferences and reflects such as characteristics gender and social status, perceptions of the world and cultural values [3].

Communication, occurring through food is known as “gluttonomic communication”. That in turn directly related to a dish and the way it is served and promoted, as well as what people say and write about it. For the first time, the term “gluttonia” (from Latin “gluttiere” – to ingest, to swallow), was used in a work of the Russian scholar in 2004 titled “Presentational discourse theory” A. V. Olyanichin. The scholar formulated a term as specific type of communication connected with food and it is consumption [1].

The crucial factor is noted by T. N. Astafurova and A. V. Olyanichin that is the gastronomic discourse includes a variety of linguistic signs which are closely related to their representation in mass communication. Therefore, the research objectives are to learn stylistic techniques and other language means, applied in English-language gastronomic guidebooks in order to influence the consumer and increase attractiveness of the products [1].

To enhance the attractiveness of inbound tourism in Russia, it is urgently necessary to evolve national and regional brands by making the food and dishes universally recognisable to tourists and taking into account the needs of the target audience.

The new terms and definitions have appeared in the language of touristic communication connected with culinary culture. A gastronomic terminology has enriched the professional vocabulary of specialists in the touristic sector creating a specific system of a language means for the description of local culinary features.

Stylistic features of touristic discourse in the gastronomic sector of tourism are characterised by using emotional and evaluative vocabulary, applying metaphors and epithets in describing dishes, forming specific advertising formulas, creating gastronomic narratives, using intercultural communication.

As a result unique language code is built up by integrating elements of culinary discourse, touristic narrative and cultural communication. This code is becoming important instrument in promoting a touristic direction and forming the attractiveness image of a region through prism of its culinary traditions.

The enhancement of gastronomic tourism as well as the promotion language enrichment with new forms of describing culinary impressions, reflected in guidebooks, advertising materials and communication with tourists.

Restaurant businesses are one of the key elements in the tourist's attraction of the city. A unique gastronomic environment has been formed in Kazan, combining traditional Tatar dishes with modern culinary trends.

Gastronomic tourism represents one of the most dynamically growing fields of modern tourism based on travelers' acquaintance with the national cuisine and culinary traditions of the region. Kazan, the capital of the Republic of Tatarstan possesses unique potential for the development of this type of tourism.

In Kazan, gastronomic tourism is actively developing due to the rich cultural heritage of the Tatar cuisine, modern techniques, variety of business formats and a high level of service.

Culinary diversity is presented by a wide range of establishments: from authentic Tatar cuisine spots to prestigious restaurants with international cuisine.

Famous establishments form a unique image of the city:

1. Traditional Tatar restaurants with authentic cuisine: "Tyubetey", "Chiram", "Rubai", "Tugan Avlyym", "Tatar Manor", "House of Tea", etc.

2. Signature establishments with innovative approaches "50/8", "Meat", "Grande Villaggio", "Grande Villaggio" etc.

3. Local cafes and restaurants of international level: "По-Чесноку", "More&More", "Top Hop", "Tanuki" etc.

4. Gastronomic boutiques and shops: «Сырный сомелье», «Коза-дереза», «БелоУсов», «Из деревни с любовью» etc.

5. Food courts and food malls with a variety of cuisines such as «Food Mall» и «Вкусный бульвар».

The formation of the basics of Tatar culinary traditions began in ancient times. Yunus Akhmetzyanov played a significant role in preserving and systematizing national recipes. He became the first author of cookbook with Tatar recipes. His work laid foundation for the further development of the region's gastronomic culture.

During the Soviet Union era, the development of national cuisines was essentially limited by governmental standards. Restaurants had to stand for the right to include traditional dishes on their menus, this considerably slowed down the development of the local culinary culture.

A revival of traditions started in the last years of decades. Today, Kazan demonstrates impressive results in the development of gastronomic tourism:

– entering the top of 3 cities in Russia of gastronomic tourism;

– obtaining the status of "Gastronomic Capital of Russia";

– recognition from reputable publications (National Geographic Award as the city with the most delicious cuisine) [4, p. 74].

Key directions for the development of gastronomic tourism in Kazan include modernization of traditional recipes with authentic preservation, development of modern market infrastructure and the creation of gastronomic festivals.

Modern restaurateurs are actively experimenting with local products from local farms, researching the culinary traditions of Tatar communities outside the Republic of Tatarstan. They create new and unique concepts, introducing original dishes with modern interpretations of heritage.

The communicative strategy of the establishment focuses on increasing the number of guests by creating a distinctive brand, shaping of an atmosphere of the hospitality, the promotion signature viand and demonstrating culinary customs.

Emotional and evaluative vocabulary in restaurant discourse is represented by the following elements:

1. Epithets: *royal cuisine, homely atmosphere, author's masterpieces, exquisite tastes, royal treats, modern design, exquisite tastes*.

2. Metaphors: *delicious stories, gastronomic discoveries, feast of taste, Symphony of tastes, Palace of taste delights, Journey into the world of Tatar gastronomy, Festival of National Tastes*.

3. Hyperbole: *incredible combinations, unique recipes, endless variety, Exceptional culinary masterpieces, One-of-a-kind recipes, Unsurpassed gastronomic finds*.

Promotional texts of the restaurants distinguish:

– using exclamation constructions: “*Immerse yourself in the world of Tatar cuisine!*”, “*Discover new tastes!*”;

– using rhetorical questions: “*Have you tried real Tatar chak-chak?*”, “*Are you ready for a gastronomic trip?*”;

– percolation: “*Taste. Quality. Service. Everything for you*” [4, p. 74].

Auditory coverage is produced via the family position “Cozy lunch for a whole family”, “Childrens parties with treats”, the business segment “Business lunch in a comfortable atmosphere” and gastronomic tourism “Immersion in Tatar cuisine”.

The culture specificity appears in the use names of Tatar dishes, reflects the national tradition of serving, introduction of an ethno-cultural context, and a demonstration of hospitality.

Modern trends in gastronomic tourism in Kazan include the performance of gastronomic festivals, the organization of culinary tutorials, the creation themed tours, and the growth of gastronomic tours system.

The restaurant discourse in Kazan is characterized by a harmonious blend of tradition and innovation, effective use of linguistic means, respect to culinary heritage and a professional approach to promotion.

The modern gastronomic environment in the Kazan demonstrates a high level of development in restaurant businesses contributing to the formation of city as a significant gastronomic centre of Russia. The city's gastronomic map is constantly expanding, attracting more and more tourists who are willing to experience with the unique flavors and the traditions of Tatar cuisine.

References

1. Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Олянич Андрей Владимирович ; Волг. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – 602 л.
2. Dunaeva, M. B. Gastronomic Discourse in Cultural Practices of Everyday Life / M. B. Dunaeva // Science. Art. Culture. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gastronomicheskiy-diskurs-v-kulturnykh-praktikah-povsednevnosti> (date of access 09.09.2025).
3. Головницкая, Н. П. Лингвокультурные характеристики немецкоязычного гастрономического дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Головницкая Наталья Петровна : Волгоград. гос. ун-т. – Волгоград, 2007. – 23 с.

4. Кузьмина, Е. К. Стилистические особенности гастрономического туризма в г. Казань / Е. К. Кузьмина, А. А. Ткачёва // сб. ст. Актуальные вопросы науки и образования. – Пенза :МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. – С. 73–75.

УДК 372.881.111.1

E. P. Zheltova, N. V. Marsheva

(*The Bonch-Bruevich Saint Petersburg State University of Telecommunications,
Saint Petersburg*)

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION THROUGH ONOMASTICS: A CASE STUDY ON THE BONCH-BRUEVICH TECHNICAL UNIVERSITY

This paper presents a foreign language educational project designed to develop socio-cultural and linguistic competence among undergraduate students at the Saint Petersburg State University of Telecommunications named after professor M. A. Bonch-Bruevich. The project focuses on the intercultural and etymological analysis of the rare surname Bonch-Bruevich, the study of its origin, linguistic interpretations and historical symbolism. Interdisciplinary methods and reflective practices under consideration enable students to deepen their understanding of cultural identity and academic heritage. This project demonstrates how localized historical research can contribute to intercultural educational goals.

Е. П. Желтова, Н. В. Маршева

(*Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
имени профессора М. А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербург*)

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ЧЕРЕЗ ОНОМАСТИКУ НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФАМИЛИИ БОНЧ-БРУЕВИЧА

В статье представлен образовательный проект по иностранному языку, направленный на формирование социокультурной и лингвистической компетенции студентов СПбГУТ на основе межкультурного и этимологического анализа редкой фамилии Бонч-Бруевича, имя ученого, которое носит данный вуз. Представлены результаты исследования ее происхождения, лингвистических интерпретаций и исторической символики. Отмечается, что междисциплинарный метод и саморефлексия студентов в рамках локального исторического исследования способствует лучшему пониманию культурной идентичности и академического наследия вуза, а также достижению целей межкультурного образования.

In the context of globalized education, technical universities face the challenge of integrating humanistic and intercultural learning into non-linguistic curricula. One effective strategy is project-based learning focused on culturally rich, locally relevant topics. Within the framework of the annual conference “Languages, Countries and Technologies”, organized by the Department of Foreign Languages of SPbSUT, this paper outlines students’ case study of the linguistic and historical origins of the university’s namesake ‘Professor Mikhail Aleksandrovich Bonch-Bruevich’ through the study of his surname. A project-based approach to onomastics in education of technical university students provides educators with an effective tool for intercultural communication [1; 2].

The study of names and their origins, i. e. onomastics can be an effective tool in teaching language and culture to engineering students developing their sociolinguistic awareness.

Researchers in this context explore the linguistic and cultural aspects of proper names, applicable in teaching foreign languages and emphasize that onomastics enables students in understanding technical eponyms (e.g., *алгоритм* from Al-Khwarizmi, *вольт* from Volta, etc.) and brand names in global engineering contexts [3; 4]. In this respect, students can better grasp cross-cultural professional communication by studying naming patterns.

Thus, the introduction of onomastics-based activities, such as analyzing company or product names, personal and place names into the language learning process of future engineers not only improves language skills but also promotes cultural sensitivity and metalinguistic awareness, thus enhancing intercultural competence, which is crucial in global engineering projects, academic and professional communication.

The main objective of the project is to develop students' socio-cultural competence as a key component of the 21st century communicative skills, required for future telecommunications and information technology professionals. In the framework of the research on the intercultural evolution of the surname *Bonch-Bruevich*, the project aimed to strengthen students' academic English skills through reading, research, and oral presentation; enhance awareness of how surnames reflect identity and historical change; cultivate a sense of professional identity and academic commitment through the exploration of the university's heritage.

The project followed a task-based learning framework and incorporated the following research methods:

- case study, focusing on the personal and academic biography of M. A. Bonch-Bruevich, a Russian scientist and Soviet radio technician, a founder of the Russian radio tube industry, born in Oryol on February 21, 1888;
- content and discourse analysis by analyzing historical texts, heraldic symbols, and etymological data, e.g. Italian, Polish, Belarusian, and Russian naming traditions;
- group collaboration, for students worked in teams to synthesize findings and prepare presentations;
- reflective writing, providing students to complete an individual essay evaluating their learning experience;
- academic writing and public speaking at the annual in-house conference “Languages, Countries and Technologies”.

Primary and secondary sources under consideration included heraldic encyclopedias, historical dictionaries, academic articles, and university archives.

While conducting the research, the key findings were as follows:

1. The rarity of Russian surnames as the focus of a case study.

According to linguistic and onomastic studies, there are approximately 1.2 million distinct surnames in Russia, of which nearly 67 % are considered rare as shared by no more than four individuals [4; 5]. The surname *Bonch-Bruevich*, while not commonly encountered, carries significant cultural and historical weight, particularly at the Saint Petersburg State University of Telecommunications, which bears the scientist's name, as does its university radio station. The surname *Bonch-Bruevich* consists of two parts, neither of which is of Russian origin, making it difficult to determine its roots. Very little is widely known about the origins of this surname.

2. Etymology and origins.

Students discovered that the surname *Bonch-Bruevich* is not of purely Russian origin, which makes its linguistic analysis both challenging and compelling. Composed of two elements *Bonch* and *Bruevich* the surname has roots tracing back to the 10th-century Italy [6]. Later, the *Bończa* coat of arms emerged in 14th-century Poland, signifying noble lineage. In the 16th century, a separate noble family known as *Bruevich* appeared. These two-family lines eventually merged and migrated eastward, settling in the territories of the Polish-Lithuanian Commonwealth (in Russia this country is known as *Речь Посполитая*) and later in Belarus.

The *Bruevich* family established themselves as landowners in the village of Samotevichi in 1561, a location that became historically symbolic after the Chernobyl disaster in 1986 rendered it uninhabitable. According to historical records, since the *Brueviches* bought *Samotevichi* there had been some notable members of this clan with own heraldic coat of arms. Over the centuries, members of this family held noble titles and possessed a distinctive coat of arms, featuring two unicorns and a crown as symbols of spiritual purity and nobility in heraldic tradition.

3. Symbolism and cultural identity.

The family's heraldic crest (Figure 1), featuring two unicorns and a crown, was analyzed for its symbolic meaning. In particular, the unicorn is a potent cultural symbol, associated with purity, nobility and spiritual strength, and within Russian symbolism, even with the essence of the Russian soul. Its appearance on the Russian imperial seals, thrones, and noble crests connects this family to broader cultural and national identities [7].



Figure 1 – The Bonch-Bruevich family coat of arms

Students reflected on how symbols like the unicorn also hold cross-cultural meanings, especially within Russian historical iconography. In heraldic literature, the unicorn is likened to a prototype of monastic life and the desire for solitude, a brave soldier, a skilled craftsman or a trading company known for the highest quality of goods.

4. Intercultural perspectives.

Several linguistic hypotheses have been proposed to explain the components of the surname. The prefix *Bonch* is believed to be an archaic Polish rendition of the Italian name *Bonifacio*, a theory supported by Polish historians and heraldists, Kasper Niesiecki [8]. One theory links this name to ecclesiastical figures such as Bishop Krushvitzki or Bishop Prokulf, who may have brought the name from Italy during Poland's Christianization [9].

Alternative interpretations add further depth. Professor Valentina Lemtyugova [10], a Belarusian philologist, links the first part of the surname to the dialectal Polish word *bacz*, meaning “an illegitimate child”. The second part, *Bruevich*, is believed to derive from the Belarusian verb *брываць* ('to pour out' or 'to flow'), possibly referring to waterworks or purification practices. It is considered the main component of the surname, rather than the *Bonch* prefix.

This interpretation reveals how linguistic analysis can uncover not just meanings but also the socio-cultural narratives embedded in a name. The connection between nobility, migration, and local dialects illustrates the dynamic nature of surname evolution.

As a result, students noted significant progress in the areas such as linguistic competence (increased vocabulary related to heraldry and etymology); cultural awareness (greater understanding of name-based identity and cross-cultural history); critical thinking (ability to compare multiple sources and interpretations across disciplines); public speaking (Figure 2) and academic writing (gaining confidence in giving presentations and writing articles in English) [11, p. 31–33].



Figure 2 – A student's report-presentation on a case study “Etymology of Bonch-Bruevich”

This project illustrates the significant contribution of culturally grounded research tasks to effectively support the development of intercultural communication skills among technical university students. By connecting academic identity with broader historical narratives, the activity promotes student engagement, ownership of learning, and intercultural development.

Thus, introducing intercultural name studies into the curriculum is a powerful way to blend technical education with humanistic inquiry. The *Bonch-Bruevich* case study not only allowed students to reveal the complex issue behind their university's name but also gave them tools to navigate a culturally diverse professional world. Such projects are recommended for international adaptation, particularly in institutions named after historical figures or cultural icons.

References

1. Agabekova, Z. Methods of Using Onomastics in Teaching Language and Culture / Z. Agabekova // Global Journal of Sociology: Current Issues. – 2017. – Vol. 7. – № 2. – P. 104–109.
2. Балановская, Е. В. Русский генофонд на Русской Равнине / Е. В. Балановская, О. П. Балановский. – М. : ООО «ЛУЧ», 2007 – 424 с.
3. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – Москва : Ленанд, 2023. – 2-е изд., испр. – 366 с.
4. Лемтюгова, В. П. Корни наших фамилий / В. П. Лемтюгова, И. О. Гапоненко. – Минск : Звезды, 2018. – 672 с.
5. Ильин, Н. Какие фамилии в России самые популярные / Н. Ильин // Т-Ж Тинькофф Журнал. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/surnames-stat/> (дата обращения: 08.05.2025).
6. Несецкий, К. Ее семья живет в Короне, где находится Вельский сеньорат Литовского завода им. Kasper Niesiecki / К. Несецкий. – URL: <https://pbc.biaman.pl/dlibra/show-content/publication/edition/7625> (дата обращения: 04.05.2025).
7. Байрос-Боголюбова, М. Единорог – символ русской Души / М. Байрос-Боголюбова // Проза.ру – российский литературный портал. – URL: <https://proza.ru/2014/05/17/802> (дата обращения: 08.05.2025).
8. Окольский, С. Орбис Полонус: Гербы – История – Польша / С. Окольский // Национальная библиотека. – URL: <https://polona.pl/item/orbis-polonvs-splendoribus-caeli-condecoratvs-in-qvo-antiqva-sarmatarvm,MjEyMzQx> (дата обращения: 04.05.2025).

9. Папроцкий, Б. Гербы польских рыцарей / Б. Папроцкий // Национальная библиотека. – URL: <https://polona.pl/item/herby-rycerstwa-polskiego,NjU5OTUwNDg> (дата обращения: 04.05.2025).
10. Лемтюгова, В. П. Привязка к перемене мест / В. П. Лемтюгова // СБ Беларусь Сегодня. 29.07.2017. – URL: <https://www.sb.by/articles/privyazka-k-peremene-mest.html> (дата обращения: 08.05.2025).
11. Языки, Страны и Технологии, Languages, Countries and Technologies: материалы студ. чтений, Санкт-Петербург, 20 апр. 2023 г. / СПбГУТ ; редкол.: Е. Ф. Сыроватская [и др.]. – Санкт-Петербург : СПбГУТ, 2023. – № 1. – 62 с. – URL: <https://reader.lanbook.com/book/381509/preview#1> (дата обращения: 04.05.2025).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 81'243:004.93

Г. В. Гелвановский
(Университет Иннополис, Иннополис)

КОМБИНИРОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ CEFR И ПРОМПТОВ ДЛЯ LLM В ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье рассматривается интеграция критериев CEFR в промпты для больших языковых моделей (LLM) для формирующей обратной связи при обучении академическому письму на английском как иностранном в русскоязычной аудитории; цель – оценить влияние CEFR-информированных промптов на качество обратной связи и результаты ревизии текстов студентов разных уровней (B1–C1), а также на принятие рекомендаций с учётом тона сообщения; новизна – операционализация дескрипторов CEFR (Task achievement, Coherence & Cohesion, Lexical / Grammatical range & accuracy) внутри промптов; метод – кроссовер-пилот с двумя условиями (базовый промпт vs. CEFR-структурированный), двойное слепое оценивание по рубрике; результаты пилота демонстрируют рост показателей когезии и точности, повышение доли принятых правок при вежливом тоне, а также различия по уровням; практическая значимость – готовые шаблоны промптов и протокол внедрения в EAP / ESP-курсах.

За последние годы LLM активно внедряются в практику обучения письму, однако, педагогически валидированные стратегии их использования остаются дефицитными, особенно в контекстах, где рамка оценивания задаётся CEFR и где присутствуют межкультурные особенности восприятия обратной связи обучающимися. Для курсов EAP / ESP необходимо обеспечить соответствие обратной связи дескрипторам CEFR [1] и тональную адаптацию, способствующую принятию рекомендаций без снижения академической добросовестности. Цель данного пилота – оценить, повышает ли CEFR-информирование промптов для LLM качество обратной связи и результат пересмотра текста, и как на это влияет уровень владения (B1–C1) и тон сообщения. Концептуально это соотносится с подходами к формирующему оцениванию и обратной связи в высшей школе [2; 3; 4].

В рамках исследования решены следующие вопросы:

1. Повышает ли CEFR-структурированный промпт качество обратной связи LLM по измерениям CEFR-рубрики (Task achievement; Coherence & Cohesion; Lexical range; Grammatical range & accuracy) по сравнению с базовой?
2. Различается ли эффект по уровням владения (B1, B2, C1)?
3. Влияет ли тональность обратной связи (нейтральный vs. вежливый / наставнический) на долю принятых правок?

CEFR предоставляет операциональную основу для оценки письменной продукции, описывая целевые достижения задания, связность, лексический и грамматический диапазон и точность, что делает его естественной рубрикой для «калибровки» автоматизированной обратной связи [1]. LLM способны генерировать подробные рекомендации, однако, без чёткого промптинга их сообщения могут быть разноформатными, неполными или стилистически неприемлемыми; включение CEFR-дескрипторов и указаний по тону в промпте повышает структурность и приемлемость обратной связи.

В исследовании приняли участие 48 русскоязычных студентов (возраст 18–23), обучающихся академическому письму на английском языке; стратификация по предварительному плейсмент-тесту на уровнях B1 (n=16), B2 (n=16), C1 (n=16). Задания по письму включали: эссе-мнение 250–300 слов и мини-обзор литературы 150–200 слов по дисциплинарной теме EAP/ESP, типичной для учебных планов.

Применён кроссовер-дизайн с контрабалансировкой: половина студентов начинала с условия А (базовый промпт), другая – с условия В (CEFR-структурированный промпт); затем условия менялись. В каждом условии LLM генерировала обратную связь с преднастроенным тоном: нейтральным или вежливым; вариация тона включена как фактор для анализа принятия рекомендаций.

Промпты для условия А (базовый промпт) фокусировались на общей корректуре и комментариях высокого уровня без явной рубрикации. В условии В промпт включал явные разделы по CEFR: 1) Task achievement (соответствие заданию, адресация аргумента), 2) Coherence & Cohesion (логика, параграфирование, связки), 3) Lexical range (диапазон и уместность словаря), 4) Grammatical range & accuracy (вариативность и корректность), с требованием давать конкретные правки и примеры перефразирования.

Студенты писали черновики в ограниченное время, затем получали обратную связь от LLM по условию и выполняли ревизию, отмечая, какие рекомендации были приняты. Итоговые версии оценивались двумя независимыми экспертами вслепую по CEFR-рубрике; расхождения более 1 балла обсуждались до консенсуса.

Количественные метрики включали баллы по четырём подшкалам CEFR и их суммарный индекс; автоматически рассчитывались показатели лексического разнообразия (type–token ratio) и плотности коннекторов как прокси-метрика когезии. Фиксировались доля принятых рекомендаций и время на ревизию; статистический анализ: парные сравнения условий А vs. В, а также двухфакторные модели с факторами «уровень» и «тон»; размер эффекта рассчитывался для интерпретации практической значимости.

Количественные результаты показали преимущество CEFR-структурированного промпта по суммарному индексу и особенно по подшкале Coherence & Cohesion; на уровнях B1–B2 отмечался больший прирост по Grammatical accuracy, тогда как у C1 – по Task achievement и лексическому диапазону. Доля принятых рекомендаций была выше при вежливом тоне сообщений, особенно у уровней B1–B2, что подтверждает наблюдения о роли аффективных факторов в усвоении письменной обратной связи [5]. При этом, время ревизии умеренно увеличивалось, но сопровождалось улучшением итоговых баллов.

Пример обратной связи без CEFR-структуры нередко смешивал уровни рекомендаций и давал общий фидбек без конкретных примеров, тогда как CEFR-информированный промпт обеспечивал адресные правки по связности абзацев, переходам и типовым грамматическим ошибкам. Уточнение тона помогало смягчать формулировки и повышать принятие правок, особенно в случаях критики аргументации и структуры абзацев.

Таким образом, интеграция CEFR в подсказки к LLM способствует выравниванию автоматической обратной связи с целями курса и ожиданиями оценивания, повышая педагогическую полезность рекомендаций [2] и качество ревизий. Межуровневые различия указывают на необходимость адаптации промптов: для B1 –B2 – акцент на точности и базовой когезии [6], для C1 – на глубине аргумента и дисциплинарной лексике; влияние тона – аргумент в пользу культурно-чувствительного дизайна обратной связи [4].

В ходе исследования были выявлены ограничения, которые включают размер и состав выборки одной институции, два жанра письма и краткосрочный горизонт измерений; результаты требуют валидации на расширенных корпусах, с продольным дизайном и включением жанровых вариаций (reports, proposals). Внешняя валидность также зависит от дисциплинарной специфики и уровня академической честности, требующей прозрачных правил использования LLM.

В результате исследования нами были разработаны следующие рекомендации:

- использовать CEFR-структурированные промпты с явными разделами и примерами переписывания фрагментов; хранить «банки» промптов под уровни B1–C1;
- регулировать тон (вежливый/наставнический) и включать инструкцию по уважительной коммуникации для повышения принятия рекомендаций; обучать студентов рефлексии по принятию/отклонению правок;
- встраивать двойное оценивание и быструю модерацию расхождений, а также отслеживать метрики когезии и разнообразия лексики как ранние индикаторы прогресса.

Таким образом, CEFR-информированные промпты к LLM улучшают качество формирующей обратной связи и итоги ревизии академических текстов EFL, особенно в аспектах связности и точности; эффект выраженное на уровнях B1–B2, но сохраняется и на C1 с акцентом на достижении задач задания. Практические выгоды включают переносимые шаблоны промптов, протоколы оценки и рекомендации по тону; дальнейшие исследования – продольные дизайны, мультиканальные задания и межкультурные сравнения.

Список использованной литературы

1. Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook / eds. N. Figueras, D. Little, B. O’Sullivan ; jointly published by EALTA, UKALTA, British Council, ALTE. – 76 p. – URL: <https://ealta.eu/documents/resources/CEFR%20alignment%20handbook.pdf> (дата обращения: 27.08.2025).
2. Boud, D. Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well / D. Bound, E. Molloy. – London ; New York : Routledge, 2013. – 290 p.
3. Nicol, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice / D. Nicol, D. Macfarlane-Dick // Studies in Higher Education. – 2006. – Vol. 31 (2). – P. 199–218.
4. Hyland, K. Second Language Writing / K. Hyland. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2019. – 320 p.
5. Kurt, S. Enhancing L2 Writing Skills: ChatGPT as an Automated Feedback Tool / S. Kurt // Journal of Information Technology Education: Research. – 2024. – Vol. 23. – P. 399–421. – URL: <http://jite.org/documents/Vol23/JITE-Rv23Art024Kurt10606.pdf> (дата обращения: 27.08.2025).
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. – Strasbourg : Council of Europe, 2020. – 232 p.

УДК 372.881.111.1

Э. Н. Гимазова

(Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязева, Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Данная статья посвящена анализу результатов проведенного эксперимента по обучению иностранному языку студентов бакалавриата – юридических направлений подготовки, анализу специфики обучения специальному иностранному языку, развитию профессиональных коммуникативных навыков у указанной группы студентов. В рамках данной статьи приведены методы, позволяющие эффективно обучить иноязычным навыкам говорения будущих юристов.

Актуальность изучения иностранного языка в современном мире не вызывает ни у кого сомнений. Представители всех профессий должны владеть иноязычными коммуникативными навыками на уровне, необходимом вести профессиональную деятельность на иностранном языке. У юристов, как правило, основной иностранный язык, на котором они должны коммуницировать – это английский.

В целях изучения особенностей формирования иноязычных коммуникативных навыков у студентов – будущих юристов, нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов 1 и 2 курса юридических направлений подготовки бакалавриата посредством применения аутентичных текстов, по результатам которой мы пришли к выводам об эффективности отдельных видов заданий, использование которых способствует устранению пробелов в необходимых коммуникативных навыках.

Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку является не новым. Многие отечественные исследователи полагают, что включение в образовательный процесс аутентичных материалов приведет к эффективному изучению студентами иностранного языка в соответствии с их профессиональными целями, тем самым развивая иноязычную коммуникативную компетенцию. Из отечественных ученых, например, И. И. Халеева рекомендует использовать в работе с российскими студентами тексты, «которые носители языка производят для носителей языка, то есть собственно оригинальные тексты, создаваемые в реальных условиях, а не для учебной ситуации» [1, с. 103].

В качестве аутентичных материалов могут выступать различные типы правовых документов по определенным делам, нормативно-правовые акты, судебные акты, научные статьи, статьи в сети Интернет, публицистические статьи, аудио-видео материалы и др. Условия обучения, организованные посредством включения в данный процесс аутентичных материалов, позволяют студентам прожить жизненные ситуации, которые связаны с их будущей профессиональной деятельностью уже на этапе профессиональной подготовки, в связи с чем реальные профессиональные ситуации во время практической деятельности не будут для них непредсказуемы.

В частности, наиболее проблемный аспект у изучающих иностранный язык специальности – это слабо сформированные навыки говорения на иностранном языке. По результатам экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам:

1) задания должны быть практически значимыми для будущей деятельности юриста, а именно, должны быть направлены на формирование практических иноязычных коммуникативных навыков. Например, ежедневная работа юриста, как правило, связана с оказанием услуг по консультированию граждан или юридических лиц по отдельным правовым вопросам, то есть, для формирования навыков говорения посредством оказания консультационных услуг преподавателю необходимо задать студентам жизненные ситуации из аутентичных материалов, с которыми, как правило, сталкиваются юристы на работе и, разделив студентов по парам, предоставить им возможность реализовать эти навыки в рамках ролевой игры. Ситуации, по которым необходимо дать консультацию на иностранном языке, также могут быть сформулированы самими студентами;

2) отобранные тематические материалы должны соотносится с учебными дисциплинами курсов, которые студенты изучают на определенном году обучения, тем самым, формируя предметную субкомпетенцию. В частности, без знаний учебных дисциплин на русском языке студенты не смогут воспроизвести свои знания на английском в силу их отсутствия. Поэтому, задания, например, для студентов 1 курса должны соотносится с их предметными знаниями «Конституционного права РФ», «Теории государства и права». Например, в качестве основы можно использовать аутентичный акт – Всеобщую декларацию прав человека. Поскольку, опираясь на свои предметные знания из

Конституционного права РФ, студент сможет понять и изложить на английском языке смысл и значение терминов, указанных в Декларации. На 2 курсе обучения, при изучении таких учебных дисциплин, как «Гражданское право», «Уголовное право» можно использовать международный гражданско-правовой договор (контракт) или тексты судебных решений по уголовным делам;

3) задания должны быть активными, в частности, проведение дебатов, судебных заседаний способствует формированию практических иноязычных коммуникативных навыков в условиях, приближенных к реальной профессиональной среде (активно-ориентированный подход является одним из ключевых согласно рекомендациям CEFR («Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Развитие продуктивных видов речевой деятельности является особо проблемным аспектом в обучении иностранному языку. В связи с чем, нами в рамках эксперимента, в целях устранения пробелов в формировании и развитии этих навыков, были проведены дебаты после изучения и закрепления основных лексических единиц по каждой изучаемой теме. Например, после прохождения темы о конституционных правах, актуальными для студентов будут дебаты на такие темы как равенство прав женщин и мужчин в российском обществе, экологические темы, а также темы, связанные с доступной средой и т. д. Проведение судебных заседаний по заданному кейсу, даже совсем простому по своему содержанию, на начальных этапах мотивирует студентов к коммуникации на иностранном языке. В данном случае необходимо разделить группу на две команды (истца и ответчика, и определить одного судью или трех судей из числа студентов). Полагаем, что проведение судебных заседаний на иностранном языке будет эффективным на этапе наличия у студентов определенных знаний по процессуальным учебным дисциплинам (гражданский процесс, уголовный процесс);

4) использование т. н. mediating tasks при подборе заданий позволит студентам преодолеть пробелы в коммуникации, даст возможность тесно взаимодействовать, способствует формированию доверия в группах (mediating tasks означает создание таких условий в обучении, при которых студенты помогают друг другу независимо от того в какой команде они находятся с обозначением, объяснением термина, его перевода. Данный аспект также является одним из ключевых согласно рекомендациям CEFR). Медиация в современном мире занимает особое место среди средств разрешения споров и конфликтов. Факт того, что данный навык был включен в CEFR еще в 2018 году, причем не только для будущих юристов, говорит о том, что гуманистические направления в обучении развиваются по всем специальностям.

Необходимо отметить, что во время работы с аутентичными текстами нами был применен метод перевернутого обучения (Flipped Classroom), который позволяет обучающимся изучить материалы дома, освобождая время на занятиях для активных дискуссий и практических заданий. Этот подход способствует более глубокому усвоению материала и предоставляет возможность получить обратную связь от преподавателя в интерактивной среде. Таким образом, обучающиеся могут более глубоко прорабатывать материал и активно участвовать в учебном процессе.

Полагаем, что использование вышеуказанных методов обучения в совокупности позволит эффективно развить навыки говорения у студентов юридической направленности.

Список использованной литературы

1. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (Подготовка переводников) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 128 с.

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается применение мультимедийных технологий для формирования информационно-коммуникационной компетентности и креативной методической компетенции будущего учителя иностранного языка в ходе профессиональной подготовки. Определены дидактические функции мультимедийной презентации. Описана модель подготовки мультимедийной презентации и многовекторность ее использования для создания поликультурной языковой образовательной среды на уроках иностранного языка.

Информационная насыщенность современного мира требует широкого внедрения в образовательном процессе эффективных интерактивных и мультимедийных технологий, создающих мобильную информационно-образовательную интеллектуальную систему, в основе которых лежат различные приемы когнитивной визуализации учебной информации, ее комбинирования и хранения.

В этой связи профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях информатизации образования ставит задачей сформировать у будущего специалиста не только навыки автономной творческой учебной деятельности, но, прежде всего, формировать информационно-коммуникационную компетентность и заложить основы креативной методической компетенции.

Полагаем, что именно мультимедийные технологии, в том числе с использованием искусственного интеллекта, и позволяют перейти на качественно новый уровень информационно-познавательного обеспечения урока иностранного языка. Мультимедийные технологии – это технологии, описывающие порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов, или компьютерное программное обеспечение, функционирование и создание которого базируется на основе технологий обработки и представления информации [1].

Использование мультимедийных технологий в образовательном процессе позволяет:

- интегрировать разные виды информации, визуализируя абстрактную информацию за счёт её динамического представления и воздействия на разные органы чувств;
- развивать критическое мышление учащихся и стимулировать когнитивные процессы нахождения правильного решения проблемных задач через анализ допущенных ошибок, что, в свою очередь, создает условия для развития креативного нелинейного мышления;
- индивидуализировать и дифференцировать процесс овладения иностранным языком к стилям обучения, создавая максимально приближенные к реальности ситуации для выработки учебных и профессиональных навыков;
- обеспечить обучение в сотрудничестве в микро- и макрогруппах в мультимедийной образовательной поликультурной среде.

Полагаем, что в плане подготовки учителя иностранного языка, одним из наиболее эффективных средств реализации мультимедийных технологий является мультимедийная презентация, под которой понимается не только программное обеспечение, но, прежде всего, информационный ресурс, который объединяет в себе традиционную, статическую, визуальную, когнитивную и динамическую информацию разных типов и звуковое сопровождение.

Целью мультимедийной презентации является создание в образовательном процессе поликультурной языковой образовательной среды, в том числе и виртуальной.

Н. Д. Гальскова считает, что «смоделированная учебная среда способствует усвоению языка как лингвистической системы, а также его культурного компонента, препятствует возникновению лингвистической и культурной интерференции, а в итоге формирует вторичную языковую личность, определяемую как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [2, с. 13].

В образовательном процессе мультимедийная презентация выполняет следующие дидактические функции:

- обучающую, помогающую создавать проблемные ситуации, которые становятся для учащихся источником познавательной напряжённости и стимулом для общения;
- персональной вовлеченности, ориентирующую учащихся в процессе поиска и анализе информации и организующую разные виды учебной деятельности, в том числе и игровую;
- информационную, активизирующую познавательную и творческую активность учащихся;
- полимодального восприятия учебного материала, учитывающую особенности обработки, осмысления и усвоения информации через различные сенсорные каналы;
- рефлексивную, обеспечивающую обратную связь, позволяя учащимся сравнивать свои образовательные продукты, оценивать личные учебные достижения, анализировать и корректировать ошибки и осознавать корректное социовербальное поведение.

В плане профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка значимыми дидактическими свойствами мультимедийной презентации является создание приближенных к реальности условий для выработки профессиональных навыков и формирование ряда ключевых компетентностей для педагогического роста в сфере самостоятельной учебно-познавательной деятельности, в области получения, обработки информации и применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

В контексте формирования креативной методической компетенции будущего учителя иностранного языка мультимедийная презентация рассматривается как творческий конструкт развивающего характера, реализующий в образовательном процессе учебное сотрудничество, мотивирующий общение между учителем и учащимися и направленный на воспитание творчески мыслящей духовно-нравственной личности.

Представляется, что модель подготовки и использования мультимедийной презентации в образовательном процессе включает следующие этапы.

1. *Этап рецепции* предполагает осмысление цели мультимедийной презентации, определение объема информации и разработку сценария, в котором отражается последовательность изучения материала, динамика и логика его предъявления, выбор методических подходов к организации урока с применением мультимедийной презентации.

2. *Этап репродукции* направлен на отбор и структурирование учебных материалов, подготовку медиафрагментов, определение объектов контроля и разработку дизайна мультимедийной презентации.

3. *Этап продукции* состоит в проведение урока с использованием мультимедийной презентации.

Образные схемы и графические организаторы для создания ориентированной основы действий с грамматическими структурами, ассоциограммы, демонстрация словообразовательных моделей и картинок для семантизации лексических единиц позволяют значительно повысить информативность урока при введении языкового материала.

Для проведения контроля усвоения грамматического и лексического материала на слайдах мультимедийной презентации применяются close-тесты с гиперссылками, а также кроссворды или чайнвордсы.

При обучении говорению целесообразно подготовить презентации со сценарием, позволяющие наглядно предъявлять вербальные опоры, сюжетные картинки, графические организаторы и флеш-карты.

Для развития умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух в мультимедийной презентации демонстрируются опоры для снятия языковых трудностей и развития контекстуальной догадки. Возможность многократного прослушивания аудиоинформации для создания лингвокультурного окружения активизирует феномен «повторного нахождения в инофонной среде» (по Н. Д. Гальской).

Визуализация информации на слайдах в виде текстовых опор (таблиц, денотатных карт, образных схем) направлена на обучение чтению и развитию умения логического изложения учащимся содержания прочитанного.

Отметим эффективность мультимедийной презентации для организации самостоятельной работы учащихся и их коллективного взаимодействия с целью создания собственного образовательного продукта в форме проектов, дискуссий, виртуальных и интерактивных экскурсий.

4. *Рефлексивно-оценочный этап* заключается, с одной стороны, в анализе эффективности собственной деятельности учителя по реализации урока с применением мультимедийной презентации, а, с другой стороны, по определению степени овладения учащимися изучаемым материалом на основе рефлексивной оценки / самооценки с учетом особенностей учебной группы.

На рефлексивно-оценочном этапе актуализируется оценочная обратная связь, которая приводит учащихся к самокоррекции и накоплению нового опыта, а также подводятся итоги и намечаются новые векторы в образовательной деятельности.

Следовательно, многоцелевой характер мультимедийной презентации позволяет учителю выбрать наиболее подходящий вариант ее использования: для иллюстрации введения языкового материала; для активизации материала устных тем; в качестве визуальной опоры при решении коммуникативной задачи в рамках ситуации общения; для демонстрации проектных заданий и проведения контроля знаний.

Таким образом, использование мультимедийных технологий, и, в частности, мультимедийной презентации позволяет существенно изменить способы управления образовательной деятельностью учащихся; реализовать когнитивные и метакогнитивные стратегии в обучении; представлять учебный материал как систему ярких полисенсорных образов, мотивирующих овладение иностранным языком; формировать познавательный интерес и информационную культуру учащихся, т. к., как отмечал Л. С. Выготский, «...всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут».

Список использованных источников

1. Титова, С. В. Разработка и реализация проектных заданий на базе мобильных технологий / С. В. Титова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 11. – С. 2–7.
2. Меркиш, Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 9–16.

УДК 811.11

Ж. В. Демьянова

(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ LABXCHANGE

В статье рассматриваются современные подходы к интеграции цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку студентов технических вузов.

Анализируются эффективные цифровые инструменты и методы их применения, обсуждаются результаты экспериментального внедрения цифровых технологий в учебный процесс. Особое внимание уделяется формированию профессионально-ориентированной иноязычной компетенции с использованием специализированных платформ и приложений. Представлены методические рекомендации по организации учебного процесса с применением цифровых технологий.

Современные тенденции развития высшего образования требуют пересмотра традиционных подходов к обучению иностранным языкам, особенно в магистратуре технических вузов. Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для повышения эффективности учебного процесса, формирования профессионально значимых компетенций и развития навыков самостоятельной работы студентов [1; 2].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации методики преподавания иностранных языков к требованиям цифровой эпохи и специфике подготовки студентов технических специальностей. В условиях ограниченного количества аудиторных часов цифровые технологии позволяют организовать непрерывный процесс обучения и обеспечить персонализацию образовательных траекторий.

В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научной литературы по проблеме цифровизации языкового образования, педагогический эксперимент, анкетирование студентов магистратуры, статистическая обработка данных. Экспериментальная работа проводилась в течение 2024–2025 учебного года на базе национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» с участием 25 студентов-магистрантов Института радиотехники и электроники.

В ходе исследования были выявлены следующие наиболее эффективные цифровые инструменты для обучения иностранным языкам студентов технических специальностей:

1. Специализированные платформы для изучения профессиональной лексики (Quizlet, Anki) позволяют систематизировать терминологический минимум и организовать его повторение с учетом кривой забывания Эbbingгауза. Внедрение этих инструментов повысило усвоение профессиональной лексики на 27% по сравнению с традиционными методами [3].

2. Виртуальные лаборатории и симуляторы профессиональной деятельности на иностранном языке способствуют формированию ситуативной иноязычной компетенции. Рассматривались две платформы – Labster и LabXchange, но предпочтение было отдано второй, так она бесплатная, что в нашем случае имело большое преимущество.

LabXchange – это бесплатная платформа для обучения естественным наукам, созданная в Гарвардском университете при поддержке фонда Amgen, доступная для пользователей по всему миру и используемая в различных образовательных контекстах – от школьного обучения до университетских курсов. Она предоставляет доступ к разнообразным образовательным ресурсам и симуляциям, позволяя пользователям изучать и практиковать научные концепции в интерактивной форме. LabXchange акцентирует внимание на практическом применении знаний, что особенно важно для студентов технических специальностей. Платформа позволяет пользователям применять теоретические знания на практике, что способствует лучшему усвоению материала.

Так, материал по физике представлен в следующих ступенях:

– Middle School: *Magnetic Fields, Forces & Motion, Circuits Potential & Kinetic Energy, Waves & Energy Transfer, Conservation of Energy*;

– High School: *Light, One-dimensional Motion, Momentum, Sound, Electrodynamics, Universal Gravity*;

– Advanced: *Two-dimensional Motion, Oscillatory Motion, Atomic Physics, Particle Physics, Wave Optics, Rotational Motion*.

В частности, при изучении темы программы в качестве дополнительного материала мы использовали, например, раздел Wave Optics, состоящий из 16 блоков –

текстовых документов, среди которых *Glossary to Wave Optics*, *Summary to Wave Optics*, *Conceptual Questions Relating to Wave Optics*, *Test Prep for AP Courses Related to Wave Optics*, *Answer Key for Wave Optics*, и другие [4].

К разделу приложен бесплатный оригинальный учебник *College Physics 2nd edition* (можно скачать в формате PDF) с рекомендациями по использованию для преподавателей и для студентов (*Student Getting Started Guide*, *Student Solution Guide*, *Reading and Notetaking Guide*, *Student Time Management Guide*, *Expert TA Study*, “*How to Succeed in Physics*” *Guide by Veritas Tutors* с возможностью загрузки).

Цели обучения в разделе “*Wave Optic’s*” (можно использовать как темы для обсуждений, коротких рефератов (презентации) в конце курса):

1. Explain newton’s third law of motion with respect to stress and deformation.
2. Describe the restoring force and displacement.
3. Use Hooke’s law of deformation, and calculate stored energy in a spring.
4. Identify and relate recurring mechanical vibrations to the frequency and period of harmonic motion, such as the motion of a guitar string.
5. Describe a simple harmonic oscillator.
6. Identify and relate physical characteristics of a vibrating system to aspects of simple harmonic motion and any resulting waves.
7. Describe and determine the period of oscillation of a hanging pendulum.
8. Describe the changes in energy that occur while a system undergoes simple harmonic motion.
9. Compare / contrast simple harmonic motion with uniform circular motion.
10. Compare / contrast and discuss underdamped and overdamped oscillating systems.
11. Explain critically damped systems.
12. Compare / contrast and differentiate between different types of damping.
13. Explain resonance.
14. Describe various characteristics associated with a wave.
15. Compare / contrast and differentiate between transverse and longitudinal waves.
16. Describe and determine the resultant waveform when two waves act in superposition relative to each other.
17. Explain standing waves.
18. Describe the mathematical representation of overtones and beat frequency.
19. Calculate the intensity and the power of rays and waves [5].

Ниже представлены примеры *Problems & Exercises*:

27.1 The Wave Aspect of Light: Interference.

1. Show that when light passes from air to water, its wavelength decreases to 0.750 times its original value.
2. Find the range of visible wavelengths of light in crown glass.
3. What is the index of refraction of a material for which the wavelength of light is 0.671 times its value in a vacuum? Identify the likely substance.
4. Analysis of an interference effect in a clear solid show that the wavelength of light in the solid is 329 nm. Knowing this light comes from a He-Ne laser and has a wavelength of 633 nm in air, is the substance zircon or diamond?
5. What is the ratio of thicknesses of crown glass and water that would contain the same number of wavelengths of light?

Есть тренировочные тесты с множественным выбором (Test Prep for AP® Courses) с ответами (Answer Key for Wave Optics (Chapter 27)), например:

27.2 Huygens’s Principle: Diffraction.

1. Which of the following statements is true about Huygens’s principle of secondary wavelets?
 - a) It can be used to explain the particle behavior of waves.
 - b) It states that each point on a wavefront can be considered a new wave source.

c) It can be used to find the velocity of a wave.

d) All of the above.

В процессе работы студентам предлагалось дополнять глоссарий *Glossary for Wave Optics*, а в конце семестра написать свой обзор курса (*Summary of Wave Optics*). Также, для изучения профессиональной лексики студенты создавали подборку терминологической лексики на платформах Quizlet или Anki.

На платформе LabXchange представлены разные виды материалов, так, в разделе “Waves and Energy Transfer” (состоит из 8 документов – текстовые материалы, например, “Problems and Exercises to Oscillatory Motion and Waves” или “Answer Key for Oscillatory Motion and Waves”), симуляции, например, “Waves Intro” или “Wave on String” и видео, например, “Waves” [6].

Виртуальные лабораторные симуляции позволяют студентам проводить эксперименты и исследовать научные концепции, а доступ к разнообразным образовательным материалам, таким как видеоуроки, статьи, итоговые вопросы и тесты помогают студентам при изучении английский языка углубить свои знания и лучше понять сложные научные теории. Платформа поддерживает различные форматы обучения, включая самостоятельное изучение и групповые проекты, и создает возможности для взаимодействия между студентами, преподавателями и исследователями, можно делиться своими проектами, обсуждать идеи и работать над совместными заданиями, что способствует развитию навыков командной работы и коммуникации.

На основе проведенного исследования были разработаны следующие методические рекомендации:

1. Цифровые технологии должны дополнять, а не заменять традиционные формы обучения. Оптимальное соотношение – 30 % аудиторных занятий и 70 % самостоятельной работы с цифровыми ресурсами.

2. При выборе цифровых инструментов необходимо учитывать их соответствие профессиональной направленности подготовки магистров и возможность интеграции с основной образовательной программой, а также исходный уровень иноязычной компетенции конкретной группы и отдельных студентов.

3. Важно организовать систему мониторинга и оценки эффективности использования цифровых технологий, включая анализ цифрового следа студентов.

4. Преподавателям иностранного языка в техническом вузе необходимо постоянно совершенствовать свои цифровые компетенции и быть готовыми к адаптации новых технологий в учебный процесс.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает эффективность интеграции цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку магистров технического вуза. Цифровые инструменты позволяют повысить мотивацию студентов, обеспечить персонализацию обучения и сформировать профессионально значимые иноязычные компетенции. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются использование адаптивных систем обучения на основе искусственного интеллекта и виртуальных образовательных сред для отработки профессиональных коммуникативных ситуаций.

Список использованной литературы

1. Романова, М. В. Обучение иностранному языку в сотрудничестве с применением цифровых технологий / М. В. Романова, Н. Н. Сухина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN223.pdf> (дата обращения: 28.07.2025).

2. Евстигнеев, М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 2. – С. 309-323.

3. Демьянова, Ж. В. Возможности использования приложения Quizlet при изучении иностранного языка / Ж. В. Демьянова // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : Материалы X Международной науч.-практ. конф., Шадринск, 5 дек. 2019 г. / Шадр. гос. пед. ун-т ; редкол.: Л. И. Пономарева (отв. ред.). – Шадринск, 2020. – С. 90–93.

4. Glossary for Wave Optics. – URL: <https://www.labxchange.org/library/pathway/lx-pathway:105064a5-fd9c-4787-8344-96b485d4012a/items/lb:LabXchange:5f20edbe-bb16-34e2-b60f-bf801b3d9392:html:1/51499> (date of access: 06.08.2025).

5. Oscillatory Motion and Waves. – URL: <https://www.labxchange.org/library/pathway/lx-pathway:70da76e8-f77e-4fba-bf04-55c510f33443> (date of access: 06.08.2025).

6. Waves and Energy Transfer. – URL: <https://www.labxchange.org/library/pathway/lx-pathway:9124ca2f-92f0-44a0-9498-24808acee176> (date of access: 06.08.2025).

УДК 81-139

A. Н. Евдак

(Челябинский государственный университет, Челябинск)

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В данной статье рассматриваются возрастные особенности пожилых людей в педагогическом контексте. Предлагаются методические рекомендации для группового обучения возрастных студентов иностранному языку. Актуальный социально-педагогический дискурс, охватывающий исследования в области образования пожилых людей, свидетельствует об отсутствии единой и достаточно разработанной стратегии геронтологического пространства, в частности преподавания иностранного языка. Такая стратегия могла бы способствовать разрушению устаревших стереотипов, связанных с пожилым возрастом и наладить педагогические процессы.

В современном мире фокус внимания педагогики постепенно смещается с младшего поколения на старшее. Это обусловлено так называемым «старением населения». Согласно данным доклада ООН «Население мира» за 2024 год, «население Земли будет расти еще 50 или 60 лет, достигнув пика в 10,3 миллиарда человек в середине 2080-х годов (8,2 миллиарда в 2024 году), а затем постепенно сократится до 10,2 миллиарда к 2100 году» [1].

В России также отмечается высокая доля лиц старшего поколения, а в купе с отрицательным приростом населения, этот феномен все больше обращает научный мир к проблемам социализации пожилых людей и геронтообразованию. Изменения затронули и законодательную базу в образовательной сфере. Принятые Государственной думой и Правительством России Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения до 2030 года [2] и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3] гарантируют обучение в течение всей жизни.

В то же время, степень интеграции пожилых людей в существующую образовательную среду остается предметом дискуссии. Таким образом, создается активное поле для реализации комплексной системы геронтообразования. Развитие такой системы активно поддерживается первыми лицами государства. Председатель Правительства Михаил Мишустин отмечает необходимость «создания условий для самореализации и социальной активности «граждан старшего поколения», а также уделено внимание вопросам повышения продолжительности, уровня и качества жизни таких граждан» [3]. Одной из новых концепций геронтообразования выступает “Lifelong Learning” («Образование

в течение всей жизни»), т. е. постоянное обновление и расширение багажа знаний, как в количественном, так и в качественном отношении. Принципы Lifelong Learning, которые поддерживаются документами Болонского процесса, трактуют обучение как постоянное целенаправленное освоение новых знаний для их практического применения в условиях общества, основанного на экономике знаний [4]. В этой связи, изучение иностранного языка – один из механизмов поддержания когнитивных способностей людей старшего возраста, а при его изучении в групповом формате решается также проблема социализации и поддержания коммуникации. В частности, проект «Московское долголетие», реализуемый правительством Москвы, направлен на достижение вышеобозначенных проблем. Практические данные, составляющие основу исследования данной статьи, получены в ходе преподавания иностранного языка в одной из групп данного проекта.

Освоение иностранного языка в данном контексте уже не носит целенаправленный характер, поскольку профессиональные навыки уже получены и речь не идет о профпереподготовке, но рассматривается как непрерывный процесс развития коммуникативных навыков через практическое применение. Такой подход обуславливает изменение методологической парадигмы преподавания: от традиционной лексико-грамматической к эмоционально-смысловой, где главной задачей становится эффективная коммуникация на иностранном языке, мягкая социализация пожилых учеников [5].

Необходимым условием для успешного взаимодействия пожилого ученика и педагога является ориентация на психологические и когнитивные возрастные изменения, которые присущи данной категории. Для лиц старшего возраста следует принять во внимание следующие особенности, приводимые доктором психологических наук, профессором РГГУ Т. Д. Марциновской:

– познавательные функции, связанные с накоплением знаний, умением обобщать и понимать значение слов, остаются практически неизменными. Более того, в старших возрастных группах отмечается значительное преимущество в выполнении заданий, требующих опыта и богатого словарного запаса. Для пожилых людей при этом важно лишь немного увеличить время на прохождение тестов;

– способности к анализу и синтезу информации остаются на прежнем уровне, но наблюдаются некоторые изменения интеллектуальной активности, связанные не только с качественными изменениями интеллекта, но и изменениями в его структуре. На ряду с этим следует отметить некоторое снижение познавательной гибкости, замедление процесса освоения новой информации и увеличение времени, необходимого для формирования ответа;

– разные виды памяти уменьшаются неравномерно. Умственная работоспособность постепенно регressedирует, равно как и объем оперативной памяти, при этом логико-смысловая память остается относительно устойчивой, что способствует переработке и хранению логически структурированной информации и помогает компенсировать некоторые недостатки механической памяти [6].

Основываясь на вышеизложенных данных, были разработаны следующие методические рекомендации, апробированные в ходе преподавания иностранного (французского) языка группе из 45 слушателей в возрасте от 56 до 83 лет из г. Москва (проект «Московское долголетие»):

1. Целеполагание:

– создать фокус на практическом общении (семья, медицина, путешествия, бытовые повседневные ситуации) и личных интересах учеников по запросу;

– ставить индивидуальные учебные цели, повышая мотивацию и заинтересованность каждого ученика.

2. Четкая структура урока:

– предсказуемая структура урока создает психологический комфорт и снимает стресс, помогает ученику чувствовать себя увереннее. План урока рекомендуется озвучивать в начале занятия и придерживаться его;

– в отличие от других возрастных групп, где педагог стремится максимально разнообразить занятие, чередуя различные типы заданий и медиаресурсы, лица старшей возрастной категории продуктивнее работают с однотипными заданиями.

3. Акцент на говорение:

– основной проблемой всех групп обучающихся является продукция собственной речи. У пожилых учеников эта проблема усугубляется не столько реальными функциональными расстройствами, сколько неуверенностью в своих способностях и страхом ошибки [7]. Педагогу рекомендуется систематично вводить речевые клише и регулярно их отрабатывать в типовых ситуациях общения, уменьшая стресс и нарабатывая автоматизмы;

– парную / групповую работу использовать только тогда, когда с каждым учеником индивидуально проработаны предполагаемые ответы. В противном случае усугубляется неуверенность, появляется замкнутость.

4. Работа с лексикой:

– ввиду ранее упомянутых эмоциональных расстройств и сопряженного с ними чувства неуверенности, даже работа с лексикой носит специфический характер при работе с пожилыми людьми: возрастные ученики отрицательно относятся к художественному переводу учебных текстов, им импонирует дословный, буквальный перевод, с четкой семантической дефиницией лексической единицы. Такой подход избегает домысливания и помогает им чувствовать себя увереннее;

– традиционные списки лексики для запоминания следует заменить на мнемонические карточки, работа с которыми проводится на занятиях с педагогом. Подобные техники, к примеру, с успехом применяются при обучении пожилых людей, перенесших инсульт [8].

5. Исправление ошибок:

– педагогу не стоит бояться исправлять пожилого студента. Зачастую любые поправки и исправления воспринимаются взрослыми обучающимися с благодарностью. При этом не стоит пренебрегать общепедагогическими рекомендациями коррекции.

6. Эмоциональная поддержка:

– пожилые ученики нуждаются в таком же объеме внимания и проявления субъективной заинтересованности от педагога, как и младшие школьники. Инструментально установлено, что пожилые люди склонны к застывающей акцентуации характера, что проявляется в излишней и преимущественно безосновательной обидчивости [9], в этой связи, несколько уроков, в течение которых ученик оставался без внимания, могут привести к потере мотивации и желания продолжать обучение;

– необходимо позитивно и эмоционально реагировать даже на небольшие достижения ученика.

7. Использование новых технологий:

– избегать интерактивных заданий, в которых ученику необходимо самому пользоваться медиа-ресурсами, открывать ссылки в интернете. Большинство современных пожилых людей умеют обращаться с гаджетами, некоторые даже посещают специальные курсы, но при групповом формате обучения неравенство в цифровых навыках может усугубить неуверенность у менее «продвинутых» учеников, поэтому стоит ограничиться одним или двумя постоянными источниками, работа с которыми будет проводиться также и на совместных занятиях с педагогом.

8. Учет когнитивных и сенсорных возрастных особенностей:

– в связи с замедленным восприятием информации, выделять дополнительное время для ответов и выполнения заданий; формулировки к заданиям должны быть четкими, понятными, не оставляющими вопросов;

– использовать крупный шрифт, контрастные цвета, четко артикулировать речь, использовать достаточную громкость аудиозаписей без фонового шума.

Таким образом, групповое обучение иностранному языку пожилых людей имеет свою специфику, связанную с их возрастными особенностями. Правильно поставленная

цель и осведомленность педагога об этих особенностях, определяет методические средства, которые на ряду с положительным воздействием на когнитивные и речевые функции, направлены на снижение тревожности, установление эмоционального контакта, а также мягкой социальной адаптации пожилых студентов в среде единомышленников.

Список использованной литературы

1. World Population Prospects 2024. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. – URL: <https://population.un.org/wpp/> (date of access: 16.08.2025).
2. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 апреля 2025 года № 830-р. – URL: <http://government.ru/news/54753/#> (дата обращения: 16.08.2025).
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://government.ru/docs/all/100618/> (дата обращения: 16.08.2025).
4. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / РАН Ин-т социологии ; отв. ред. Г. А. Ключарёв. – М. : Ин-т социологии РАН, 2008. – 400 с.
5. Афанасьева, Л. С. Особенности преподавания английского языка пожилым людям в рамках концепции Lifelong learning (обучение в течение всей жизни) / Л. С. Афанасьева, Т. В. Савина // Русистика. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-pozhilym-lyudyam-v-ramkah-kontseptsii-lifelong-learning-obuchenie-v-techenie-vsey-zhizni> (дата обращения: 23.08.2025).
6. Марциновская, Т. Д. Психология пожилого возраста / Т. Д. Марциновская // Петербургский театральный журнал. – 2021. – № 3 (105). – URL: <https://ptj.spb.ru/archive/105/eight-lines-about-age/psixologiya-pozhilogo-vozrasta/> (дата обращения: 30.08.2025).
7. Ученые считают, что пожилые люди нереалистично оценивают проблемы со своей речью // Федеральное государственное унитарное предприятие «Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС)». – URL: <https://nauka.tass.ru/nauka/19239623> (дата обращения: 30.08.2025).
8. Кузнецова, О. А. Применение мнемотехники для граждан пожилого возраста, перенесших инсульт, как путь к долголетию / О. А. Кузнецова // АСИ Смартека. – URL: <https://smarteka.com/contest/practice/-6200> (дата обращения: 02.09.2025).
9. Лучшева, Л. М. Психологические особенности пожилого возраста / Л. М. Лучшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 02.09.2025).

УДК 372.881.111.1

M. A. Исаева
(Московский городской педагогический университет, Москва)

СИНТЕЗАТОР РЕЧИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ СТОРОНЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ

Современные технологии, функционирующие на основе нейронных сетей, позволяют генерировать не только текстовый контент или иллюстрации, но также и аудиоконтент, который можно эффективно использовать в процессе обучения английскому языку для повышения уровня аудитивной наглядности. В статье рассматривается использование синтезатора речи (технология text-to-speech) для генерации аудиозаписей на иностранном языке. Автором описана экспериментальная

работа по использованию созданных с помощью онлайн-сервиса по озвучиванию текста text-to-speech.online материалов для совершенствования навыков интонирования и синтагмирования процессуальной стороны чтения.

В условиях стремительной цифровизации современного образования вопросы, связанные с применением цифровых инструментов, обретают особую актуальность. С. В. Титова отмечает, что современное языковое образование переживает новый этап применения цифровых технологий в образовании – деятельностно-коммуникативный [1, с. 35], технологической основой которого стало появление Интернета 3.0 и 4.0, а также внедрение работающих на основе нейронных сетей цифровых технологий в сферу языкового образования.

Возможности современных цифровых технологий, работающих на основе нейронных сетей, позволяют существенно оптимизировать процесс подготовки учебных материалов. Генерация контента – одно из направлений, в котором используются цифровые технологии на основе нейронных сетей и искусственного интеллекта (ИИ).

Генерация аудиоконтента стала возможна благодаря появлению технологии text-to-speech (сервисов tts, или синтезаторов речи), которые используются для преобразования текста в звучащую речь и применяются во многих сферах создания цифрового контента: например, звуковые чат-боты, голосовые системы навигации, озвучивание онлайн-контента, виртуальные ассистенты и др.

Эффективность использования технологии text-to-speech в области обучения иностранному языку (использование аудиоматериалов, подготовленных с помощью синтезаторов речи) исследовалась в процессе обучения произносительной стороне речи и совершенствования техники чтения на немецком языке студентов [2], для обучения лексике иностранного языка [3], в процессе развития речевых умений чтения через стратегию повторного чтения (repeated reading strategy) и стратегию слушания в процессе чтения (listening while reading strategy) [4].

В данной статье речь идет о применении синтезатора речи для генерации учебных аудиозаписей, которые можно использовать в качестве средства слуховой наглядности в процессе совершенствования навыков процессуальной стороны чтения – навыков интонирования и синтагмирования. При этом важно отметить, что за последнее десятилетие благодаря расширению фонетических словарей и моделированию супрасегментных единиц качество аудиоматериалов, которые создаются с помощью сервисов tts значительно улучшилось [3], что позволяет говорить о том, что просодическое оформление аудиоматериалов, сгенерированных с помощью синтезаторов речи, стало в большей степени приближено к естественной речи. В качестве образца приведем предложение “From my research, I think the best way to learn English over the Internet is to chat online” (рисунки 1, 2).

Оциллограммы (подготовлены с помощью программы Speech Analyzer v. 3.1.2.0) показывают одинаковое количество пауз и сходное движение тона (восходящее или нисходящее) в аудиоверсии, взятой из учебных материалов, и в аудиоверсии, сгенерированной с помощью онлайн-сервиса text-to-speech.online.

Техника чтения предполагает не только знание правил чтения слов и соблюдения норм ударения, но также следование нормам интонирования и синтагматического членения. Ряд исследований подчеркивает необходимость учета пунктуационного оформления текста в процессе формирования навыков чтения вслух. Так, знаки препинания могут служить графической опорой в процессе ритмико-интонационного оформления высказывания в процессе чтения вслух, например, при вербализации перечисительных рядов, вводных слов и обращений, частей сложного предложения, или грамматических явлений, письменное оформление которых сопровождается постановкой знаков препинания [5].



Рисунок 1 – Осциллограмма фрагмента учебной аудиозаписи



Рисунок 2 – Осциллограмма фрагмента, сгенерированного синтезатором речи

Как отмечают авторы «Методических рекомендаций», обучающиеся 10-11 классов совершают большое количество интонационных ошибок, связанные с неумением правильно делить предложение на синтагмы, использовать восходящий или нисходящий тон, а также интонационно оформлять перечисление [6, с. 42]. Для ликвидации указанных пробелов необходима дополнительная работа над техникой чтения с акцентом на интонационное оформление в условиях синтаксической и пунктуационной сложности текста, в том числе в рамках подготовки к заданию части Говорения государственной итоговой аттестации.

Использование цифрового сервиса text-to-speech.online позволяет создавать аудиоматериалы на основе подобранных учителем предложений или текстов необходимой сложности, содержащие такие пунктуационные явления, которые вызывают трудности при чтении школьниками вслух, и использовать их для совершенствования навыков техники чтения.

Для определения эффективности указанного сервиса был проведен краткосрочный эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся 10 класса (12 школьников).

Эксперимент включал в себя несколько этапов и проходил в рамках трех уроков:

1. Диагностический этап предполагал первичное чтение вслух текста обучающимися, запись на диктофон. Группе был предложен учебный текст по теме “*Hobby*” соответствующего уровня, который содержал знакомый лексико-грамматический материал. Предложенный текст включал следующие пунктуационные знаки, значимые в ритмико-интонационном отношении: ряды однородных членов, запятые, выделяющие вводные слова и фразы, запятая, отделяющая зависимую часть сложного предложения, которая находится в позиции начала предложения. Анализ аудиозаписей позволил выявить

ошибки и недочеты, связанные с некорректным ритмико-интонационным оформлением указанных явлений – 72 % просодических ошибок и неточностей связаны с паузированием и использованием восходящего или нисходящего тона в тех местах, где в тексте был поставлен знак препинания. Необходимо отметить, что наибольшее количество ошибок учащиеся допустили в чтении рядов однородных членов.

2. Формирующий этап предполагал выполнение ряда языковых (фонетических) упражнений на слушание и произнесение с использованием аудиоматериалов в качестве средств слуховой наглядности, сгенерированных синтезатором речи. Основными методическими принципами,ложенными в основу этого этапа, являлись, во-первых, возможность многократного прослушивания, во-вторых, дифференцированный подход к выполнению упражнений (скорость воспроизведения, различная сложность и количество упражнений, индивидуальный темп выполнения заданий).

3. Контрольный этап заключался в повторном чтении вслух текста и сопровождался записью на диктофон. После выполнения фонетических упражнений школьники показали следующий прогресс: общее количество ошибок, связанных с интонационным оформлением знаков препинания, снизилось до 30 %.

Таким образом, полученные результаты дают основания полагать, что аудиоматериалы, подготовленные с помощью синтезатора речи *text-to-speech.online* способствуют совершенствованию у старшеклассников навыков процессуальной стороны чтения (интонирования и синтагмирования). Вместе с тем, использование синтезатора речи для генерации аудиозаписей не дает полную гарантию исправления всех фонетических ошибок, но могут обеспечить большую степень слуховой наглядности изучаемых явлений и способствовать более интенсивному совершенствованию фонематического слуха и памяти учащихся. Использование подобных сервисов позволяет расширить цифровой инструментарий учителя: дает возможность учителю сгенерировать такие аудиоматериалы, которые соответствуют потребностям конкретной учебной группы или учащегося.

Список использованной литературы

1. Титова, С. В. Этапы цифровизации языкового образования в XX-XXI вв / С. В. Титова, М. В. Староверова // Вестник Моск. ун-та. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 3. – С. 25-45.
2. Гудкова, Л. В. Синтезатор речи NaturalReader как средство совершенствования техники чтения на немецком языке / Л. В. Гудкова // Наука и образование в современном вузе: вектор развития : сб. материалов науч.-практ. конф., Шuya, 18 мая 2023 г. / Ивановский гос. ун-т, Шуйский филиал ; редкол.: А. А. Михайлов [и др.]. – Шuya, 2023. – С. 259–261.
3. Клепикова, Т. А. Технологии синтеза речи в обучении лексике английского языка / Т. А. Клепикова, Е. М. Чухарев-Худилайнен // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – 2013. – № 2 (80). – С. 76–79.
4. Amin, E. A. R. Using Repeated Reading and listening while reading via text to speech in developing fluency and comprehension / E. A. R. Amin // World journal of English language. – 2022. – Vol. 12. – №. 1. – P. 211–220.
5. Голякова, О. А. Чтение вслух как речевая основа освоения иноязычной коммуникативной компетенции на неязыковых факультетах высшей школы / О. А. Голякова, Е. Г. Слипенко // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2024. – № 4. – С. 3361.
6. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) : Методические рекомендации / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, А. Е. Бажанов [и др.]. – М. : Федеральный институт педагогических измерений, 2024. – 206 с.

A. A. Козлан
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ И ЕГО ВИДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается применение диалогического общения в обучении русского языка как иностранного (РКИ). Анализируются три типа коммуникации: императивный, манипулятивный и диалогический. Приводятся обоснования эффективность диалогического подхода как основы для формирования коммуникативной компетенции. Описываются два основных вида учебного диалога: тематическая беседа и ситуативный диалог. Раскрывается их роль в развитии спонтанной речи, усвоении культурных норм и преодолении психологических барьеров у иностранных учащихся.

В современной методике преподавания РКИ поиск наиболее эффективных моделей речевого взаимодействия остается одной из приоритетных задач. Традиционно фокус внимания исследователей сосредоточен на лингвистических и дидактических аспектах диалога, однако, его психологическая основа не менее важна для понимания механизмов успешной коммуникации.

Психологическая типология, разделяющая общение на императивное, манипулятивное и диалогическое, хотя и возникла вне контекста лингводидактики, предлагает исключительно ценный инструментарий для анализа и организации учебного процесса. Подобное деление обусловлено психологической составляющей процесса коммуникации и изучается психологами в отрыве от лингвистической и преподавательской практики [1, с. 336].

Понимание сущности и различий этих типов позволяет преподавателю осознанно выбирать стратегии взаимодействия, которые не просто обучают языку как системе знаков, но и создают оптимальные условия для формирования подлинной коммуникативной компетенции. Данный вид классификации помогает понять, как выстраивать учебный диалог и какими приемами пользоваться эффективно, а какими – нет.

Данная статья посвящена анализу диалогического общения как психолого-педагогической категории и обоснованию его ключевой роли в обучении РКИ в противовес императивной и манипулятивной моделям. Так как императивный и манипулятивный типы общения в качестве инструментов для обучения иностранным языкам студентов не подходят. Диалогическое же общение при правильном применении к процессу обучения показывает высокие результаты эффективности.

Понятие диалогического общения претерпевало частые изменения с момента первой попытки ввести данное понятие в лингвистическую теорию. По этой причине дать одно точное и единственно верное определение данному термину довольно сложно. Традиционно понятие диалогического общения сводится к разговору двух людей, но если начать раскрывать данный термин, то можно заметить, что подобное определение является слишком общим и ошибочным для некоторых отдельных ситуаций [2, с. 412]. В настоящее время наиболее точным и отражающим особенности всех аспектов данного процесса определением понятия «диалогическое общение» можно считать определение Н. С. Ефимовой, в котором говорится, что диалогическое общение – это равноправное субъект-объектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание партнеров по взаимному общению [3, с. 182].

Из определения выше мы понимаем, что возможность достижения взаимопонимания в процессе диалогического общения является его главной отличительной чертой. Императивное же общение является довольно авторитарной и директивной формой,

из-за чего такой инструмент становится непригодным для использования в процессе обучения студентов иностранным языкам. Императивный вид общения не предполагает взаимное понимание участников речевой коммуникации. Это исключает понимание и усвоение культурных особенностей языка, что является одним из самых важных навыков при применении иностранным студентом изучаемого языка в общении с носителями. Это происходит по той причине, что в процессе императивного общения один участник коммуникации прямо и откровенно наказывает другому участнику коммуникации, что и как ему следует делать [4, с. 98].

В процессе диалогического общения ситуация складывается иным образом: два участника коммуникации, находясь на одном уровне, делятся друг с другом своими мыслями по поводу обсуждаемой темы и реакциями на высказывания своего оппонента. Это создает условия, в которых каждый участник этого процесса имеет возможность в полной мере понять своего собеседника.

Манипулятивный тип общения также не рассматривается в качестве подходящего инструмента в обучении иностранных студентов иностранному языку. Возможно, данный тип общения при адаптации к процессу преподавания иностранных языков и правильной интеграции в процесс обучения являлся бы эффективным, но такой подход исключает комфортную обстановку при процессе обучения. Это объясняется тем, что и императивный, и манипулятивный типы общения преследуют одну и ту же цель – воздействовать на своего оппонента для достижения собственной, а это создает психологическое давление на обучающегося. Благодаря равноправным позициям собеседников, диалогическое общение исключает такие побочные эффекты быстрого процесса обучения, что благоприятно оказывается на общий фон занятий и желание студентов продолжать изучение языка.

В свою очередь, диалогическое общение, как инструмент обучения иностранным языкам, по способу реализации можно разделить на тематическую беседу и ситуативный диалог [5, с. 103].

При тематической беседе обсуждается заданная тема, и, как правило, она представляет собой проблему, решение которой и является целью тематической беседы. Задача педагога – правильно выстроить процесс решения проблемы, учитывая текущую программу обучения, и помогать студентам реализовать данное обсуждение. Особенностью тематической беседы считается строгая последовательность обсуждения подтем, которая шаг за шагом должна привести к заданному (преподавателем) результату – вопрос темы решен, учебный материал отработан студентами [6]. Это говорит о том, что тематическая беседа имеет начало, середину и логическое завершение, основанное на сказанном в начале и середине обсуждения.

Ситуативный диалог отличается от тематической беседы тем, что он решает не глобальную проблему путем нахождения ответов на вопросы подтем (глобальной темы), а решает одну единственную проблему, которая не является частью большой. Данный вид диалога не имеет жесткой структуры и не требует последовательности. Он характеризуется тем, что от участников диалога требуется быстрая реакция на новую неожиданную информацию, которая генерируется прямо в процессе общения, в то время как при тематической беседе ход обсуждения довольно предсказуем, что заранее дает приблизительное понимание того, что будет сказано другим участником коммуникации, и больше времени на подготовку ответа.

При плотной интеграции данных приемов в процесс обучения, спустя короткое время от старта изучения иностранного языка, понаблюдав за студентами, практикующими диалоговую речь, можно заметить, что у них все более ярко выраженными становятся такие особенности диалоговой речи, как быстрое чередование реплик, наличие эллиптических оборотов, усиливающих выразительность речи, употребление различных речевых штампов, обращений, междометий, восклицаний для придания речи эмоциональности и экспрессивной окраски и наличие правильной интонации. Это говорит о том, что учебный диалог – это ключ к пониманию полной картины языка [7, с. 104].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что психологическая типология общения (императивное, манипулятивное, диалогическое) является не только теоретическим конструктом, но и действенным ориентиром для практикующего преподавателя РКИ. Как было показано, императивная и манипулятивная модели, будучи направленными на одностороннее воздействие и контроль, создают психологический дискомфорт и блокируют формирование ключевых для межкультурной коммуникации навыков – взаимопонимания и усвоения культурного контекста. В противоположность им, диалогическое общение, основанное на принципах равноправия и взаимоуважения, создает психологически безопасную среду, мотивирующую к речевой деятельности и способствующую глубокому погружению в язык.

Тематическая беседа обеспечивает системность в освоении языкового материала и отработке речевых моделей, в то время как ситуативный диалог развивает спонтанность и адаптивность речи, максимально приближая учебный процесс к условиям реальной коммуникации. Их сочетание позволяет комплексно формировать у иностранных учащихся все характерные черты естественной диалогической речи: от быстрого чередования реплик и использования эллипсисов до владения эмоционально-экспрессивной палитрой языка [8, с. 87]. Эти два вида диалогового общения считаются лучшими инструментами в обучении иностранным языкам из-за того, что они создают ситуацию, вынуждающую студента вступить в диалог и участвовать в нем на правилах диалоговой речи – отвечать на поставленный вопрос и задавать обратный.

Таким образом, диалогическое общение, понятое как равноправное субъект-субъектное взаимодействие, доказывает свою эффективность не только как цель, но и как основное средство обучения [9, с. 295]. Оно выступает тем самым ключом, который открывает учащемуся доступ к «полной картине языка», включая его грамматическую структуру, лексическое богатство и, что наиболее важно, культурно-обусловленные нормы употребления.

Список использованной литературы

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Будагов, Р. А. Введение в науку о языке : учеб. пособие / Р. А. Будагов. – Москва : Добросвет, 2003. – 544 с.
3. Ефимова, Н. С. Психология общения: практикум по психологии : учеб. пособие / Н. С. Ефимова. – Москва : Форум : ИНФРА-М, 2006. – 192 с.
4. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – Москва : Просвещение, 1969. – 279 с.
5. Белова, С. В. Диалог – основа профессии педагога / С. В. Белова. – Москва : АПКиПРО, 2002. – 148 с.
6. Ванюшина, Н. А. Формирование вторичной языковой личности в процессе диалога культур на уроках РКИ / Н. А. Ванюшина // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2020. – № 2 (37). – С. 38–44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti-v-protsesse-dialoga-kultur-na-urokah-rki> (дата обращения: 10.07.2025).
7. Собрание сочинений : в 7 т. / Рос. гум фонд и Междунар. науч. фонд ; редкол.: С. Г. Бочаров, Л. А. Гоготишили. – Москва : Русские словари, 1997. – 5 т.
8. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
9. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2013. – 336 с.

Н. А. Копылова, М. А. Слепнева
(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются вопросы актуальности применения цифровых ресурсов в образовании и, в частности, при обучении иностранному языку в непрофильном вузе. Изучаются особенности цифровых инструментов – преимущества, проблемы и риски. Приводятся результаты анкетирования студентов технического вуза с целью выяснения уровня их удовлетворенности использованием цифровых ресурсов при изучении иностранного языка. Авторами делаются выводы о происходящих неизбежных трансформациях традиционного подхода, делающих его более соответствующим специфике будущей профессии студентов и вызовам цифровой эпохи.

Развитие высшего образования невозможно без применения новых идей, инновационных подходов, систем, моделей, педагогических технологий, без взаимодействия, совместной работы ученых, педагогов-практиков, преподавателей и студентов. Каждая инновация сопровождается научным обоснованием и апробацией, проходит проверку временем. Внедрение новшеств требует интеграцию информационно-образовательной, исследовательской и экспериментальной работы, анализ существующих теорий, концепций, практик, их совершенствования и актуализацию качественного целостного педагогического процесса в вузе.

Использование цифровых ресурсов в обучении – реальность современного образования, позволяющая кардинально изменить и роль преподавателя, и образовательный процесс в целом. Под «цифровыми образовательными ресурсами» будем понимать любые материалы, используемые для образовательных целей, представленные в цифровой форме. Определим классификацию цифровых ресурсов следующим образом: *информационные источники* (электронные / цифровые учебные пособия, блоги, образовательные сайты, новостные ленты, базы данных), *интерактивные ресурсы* (иммерсивные технологии, MOOK), *средства визуализации* (видео контент, подкасты, инфографика), *средства коммуникации* (социальные сети и мессенджеры).

К общепризнанным преимуществам относятся: доступность (отсутствие временных и территориальных границ), индивидуализация (личный темп обучения, повторное изучение сложной темы, учет личностных особенностей – визуал, аудиал, кинестет), интерактивность, наглядность и вовлеченность, развитие цифровой грамотности, обратная связь, эффективность для преподавателя (автоматизация проверки заданий, легкий доступ к материалам, удобство организации проектной работы).

Однако выявлены потенциальные проблемы и риски: цифровое неравенство, качество информации, отвлекающие факторы, высокая нагрузка на зрение и здоровье, недостаток живого общения. Кроме того, требуется развитие цифровой грамотности преподавателей для легкого и быстрого осваивания новых технологий, что требует времени и ресурсов на переподготовку.

Для успешного интегрирования цифровых ресурсов в педагогическую практику рекомендовано сочетать технологии с традиционными методами, проверять их достоверность, соблюдать здоровье сберегающие правила.

В современных условиях цифровые ресурсы всё чаще применяются в организации практической деятельности в вузах и при обучении иностранному языку в техническом вузе, т. к. количество отведенных часов зачастую недостаточно для усвоения дисциплины [1].

В Национальном исследовательском университете «МЭИ» (НИУ «МЭИ») было проведено исследование, посвященное использованию цифровых ресурсов в обучении

иностранным языку. В опросе приняли участие 126 человек (рисунок 1), из них 104 бакалавра 1 курса (83 % опрошенных) и 22 магистранта 1 курса (17 % опрошенных), т. к. в основной профессиональной образовательной программе дисциплина «Иностранный язык» в вузе есть на 1 курсе бакалавриата и магистратуры [2].

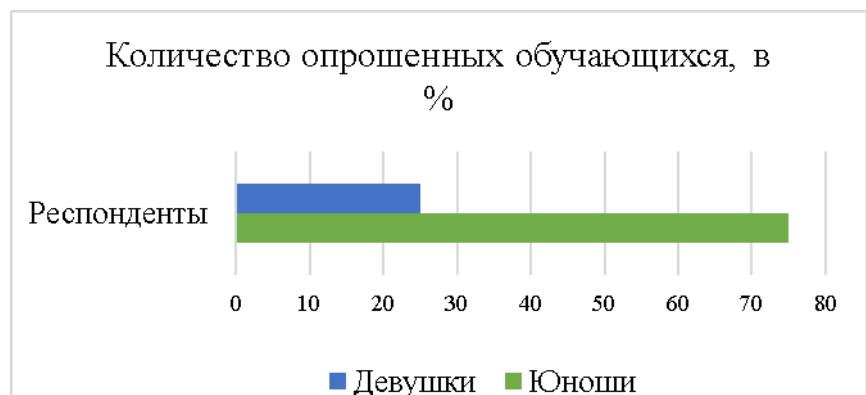


Рисунок 1 – Участники анкетирования среди обучающихся

В анкете было 9 вопросов, как связанных с общим знакомством с современными технологиями, так и непосредственно с использованием цифровых ресурсов в образовании и изучении иностранного языка.

Было выяснено, что респонденты знакомы со следующими цифровыми ресурсами (рисунок 2), причем, электронная почта и электронный учебник, а также социальные сети и мессенджеры пользуются наибольшей популярностью. Важно отметить, что участники анкетирования знакомы со всеми перечисленными видами цифровых ресурсов, в той или иной степени. 120 опрошенных (95 %) применяют в своем обучении цифровые ресурсы, а 4 человека (5 %) – не используют.

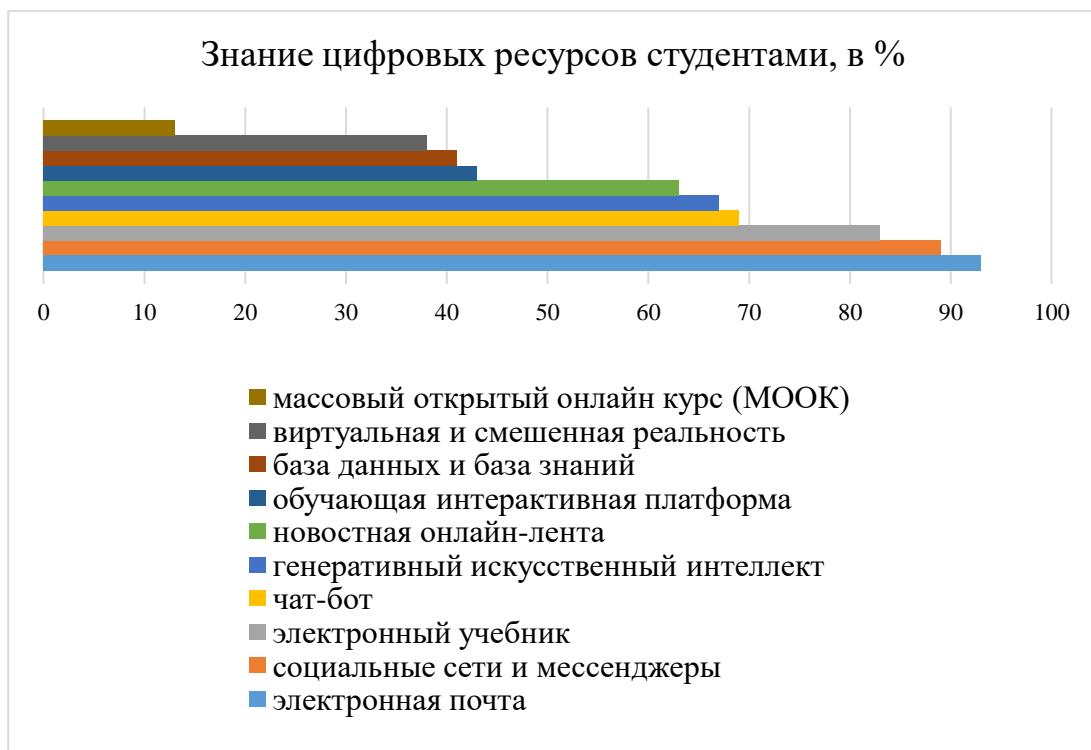


Рисунок 2 – Информированность обучающихся о цифровых ресурсах

Из отмеченных цифровых ресурсов студенты обучаются с применением следующих ресурсов (рисунок 3). К сожалению, виртуальная реальность, на наш взгляд, наиболее востребованный инструмент для погружения в языковую среду, практически не используется в обучении, что связано с дороговизной оборудования и техническими трудностями применения.

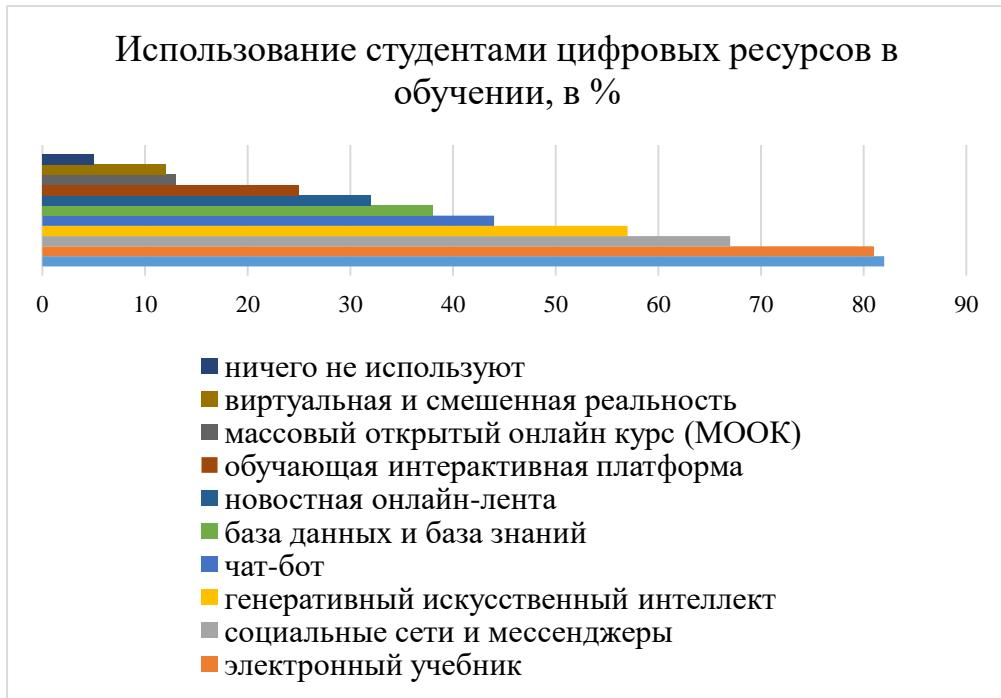


Рисунок 3 – Использование студентами цифровых ресурсов в своем обучении

123 респондента (98 %) полагают, что цифровые ресурсы помогают им в учебе, в то время как 3 человека (2 %) так не считают.

На вопрос используют ли преподаватели цифровые ресурсы в вашем обучении, 108 человек (86 %) ответили положительно, а 18 человек (14 %) – отрицательно.

Отметим, что мотивация обучающихся прямо зависит от того, на сколько активно преподаватели внедряют в образовательный процесс современные технологии. 112 опрошенных (89 %) считают, что их интерес к предмету улучшается, если преподаватель использует на своих занятиях цифровые ресурсы, 14 человек (11 %) так не считают.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что согласно опросу студентов НИУ «МЭИ», использование цифровых ресурсов положительно оказывается на учебном процессе, а их применение наравне с традиционными методами и технологиями обучения улучшает качество подготовки высококвалифицированного специалиста технической сферы [3]. Дидактический потенциал цифровых инструментов высок и заключается не в замене традиционных методов, а в расширении и обогащении образовательной среды, делая ее более интерактивной, гибкой и соответствующей интересам и спросу обучающихся. Однако вопрос соответствия цифровой грамотности преподавателей остается открытым.

Список использованной литературы

1. Копылова, Н. А. Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в высшей школе (на примере технического вуза) : монография / Н. А. Копылова, М. А. Слепнева, Ж. А. Яруллина. – М. : Издательство МЭИ, 2024. – 184 с.

2. Копылова, Н. А. Цифровая трансформация иноязычного образования в техническом вузе в современных условиях : монография / Н. А. Копылова, М. А. Слепнева, Ж. А. Яруллина. – М. : Издательство МЭИ, 2025. – 164 с.

3. Копылова, Н. А. Мобильная поддержка иноязычного профессионального образования в профильной сфере / Н. А. Копылова, Ш. А. Оцоков, М. А. Слепнева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1 (110). – С. 38–40.

УДК 378.147

И. А. Лопаткина, Н. Н. Пивкина

(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТА DEEPSEEK ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье авторы рассматривают потенциальные возможности, преимущества и недостатки использования продвинутого AI-чата DeepSeek в процессе изучения английского языка студентами технических специальностей. Анализируются ключевые вызовы, стоящие перед учащимися технических вузов, и предлагаются конкретные практики применения искусственного интеллекта для преодоления языкового барьера, расширения терминологического запаса и развития навыков профессиональной коммуникации.

В настоящее время сложно представить техническое образование без хорошего знания английского языка. Иностранные языки являются не только учебной дисциплиной, но и инструментом, который необходим для доступа к современной иностранной научной литературе и документации, а также для достижения успехов в построении международной карьеры. Традиционные методы обучения нередко не удовлетворяют быстрорастущие потребности изучающих технические специальности в вузе. Студентам необходимо понимать большое количество узкоспециализированной лексики, разбираться в сложных грамматических конструкциях в технических текстах, а также совершенствовать свои навыки как письменной, так и устной коммуникации в профессиональной среде.

Современные языковые модели, например, чат DeepSeek, появляющиеся в последнее время, предоставляют большие возможности и открывают новые горизонты в преподавании иностранных языков. Такие инструменты не должны заменить традиционные методы обучения, а лишь дополнить их, становясь помощниками, доступными вне зависимости от места и времени использования, и способные адаптироваться к персональным запросам каждого студента [1; 2; 3]. Данная статья исследует, как чат DeepSeek может быть включен в образовательный процесс, чтобы улучшить эффективность изучения английского языка.

Студенты технических вузов испытывают различные трудности при изучении иностранного языка. Ниже представим некоторые из них:

1) большое количество терминологии: учащимся необходимо запомнить сотни специфических терминов, которые могут быть из различных дисциплин (от machine learning до semiconductor physics);

2) сложность технических текстов: научные статьи и различные руководства нередко содержат сложные грамматические конструкции, страдательный залог и независимые причастные или герундиальные обороты;

3) недостаток практики: дефицит возможностей для живого общения на профессиональные темы, особенно с носителями языка [4];

4) написание академических текстов: могут возникнуть сложности с оформлением рефератов, аннотаций и статей в соответствии с международными стандартами.

Чат DeepSeek предлагает инновационные способы решения таких проблем, являясь при этом помощником и тренажером для изучения английского языка.

В учебном процессе DeepSeek имеет различное практическое применение:

– вместо обычного заучивания слов из списка, студент может использовать DeepSeek в качестве интеллектуального словаря и тренера;

– понимание слова в контексте: запрос «Объясните значение слова “actuator” в контексте робототехники, приведите 3 примера предложений» даст гораздо более полное понимание, чем просто перевод слова;

– возможность составления подборок определенной тематики, например, «Составь список из 20 ключевых терминов по теме “Renewable Energy Sources” с определениями и примерами»;

– диалоговая отработка: студент может вести диалог с AI на целевую тему, используя новую лексику, например, «Давай обсудим принципы работы blockchain. Задавай мне уточняющие вопросы, чтобы я использовал термины, похожие на “distributed ledger”, “consensus mechanism” и “immutability”».

DeepSeek превосходно справляется с анализом синтаксиса и семантики:

1) объяснение грамматики: студент может скопировать непонятное предложение из научной статьи и сделать запрос, например, «Разбери грамматическую структуру этого предложения: “*Dual-fuel engine*” means an engine system that is designed to simultaneously operate with a diesel fuel and a gaseous fuel where the consumed amount of one of the fuels one may vary depending on the operation”»;

2) качественный перевод: в отличие от простых переводчиков, DeepSeek может учитывать контекст. Запрос: «Переведи на русский следующий абзац из “Power Plant Operation Manual”, сохранив техническую точность» поможет избежать дословного и часто бессмысленного перевода;

3) реферирование: «Составь реферат к тексту “*Vertical axis wind turbines can offer cheaper electricity for urban and suburban areas*” на английском языке. Эта функция помогает быстро усваивать большие объемы информации, что критически важно в условиях информационной перегрузки.

Развитие навыков письма – это одно из самых широких применений DeepSeek для обучения студентов технических вузов [1].

1. Написание и проверка текстов: студент может написать эссе, аннотацию, реферат к статье или e-mail и попросить проверить этот текст на грамматические, пунктуационные и стилистические ошибки.

2. Обучение формальному стилю. Чат может помочь перефразировать предложение в более формальном академическом стиле.

3. Создание различного рода шаблонов, например, шаблон письма для запроса технической документации.

Развитие устной речи студентов технического вуза также может быть улучшено с помощью DeepSeek. Хотя чат и не генерирует голос в реальном времени, он является мощным инструментом для подготовки к устной практике [1]. Он может помочь при составлении диалогов, монологов, подготовке к презентации, создании вопросов и ответов.

Чат DeepSeek имеет множество плюсов при изучении иностранного языка. Рассмотрим некоторые из них:

– студент может использовать чат в любое время суток. Он не зависит от расписания преподавателя и аудиторных занятий;

– персонализация: AI подстраивается под индивидуальный запрос и уровень студента, реализуя принцип адаптивного обучения;

– отсутствие языкового барьера. Студенты могут совершать ошибки без страха получить плохую отметку, что способствует более активной практике и развитию автономии обучения;

– фокус на техническом языке. Возможность глубоко погрузиться именно в тот узкоспециализированный словарь, который необходим для будущей профессии [5].

Однако важно понимать, что каждая технология может иметь ряд ограничений. DeepSeek, как и другие большие языковые модели, может иногда допускать фактические ошибки, выдавая непроверенную информацию [1]. Его ответы требуют критической оценки, тщательного анализа, особенно в сложных технических вопросах.

Ключевую роль в данной ситуации играет преподаватель. Ему необходимо научить студентов не слепо копировать ответы AI, а использовать его как инструмент для исследования, проверки и оттачивания своих знаний. Студенты должны соблюдать академическую честность: тексты, сгенерированные AI, необходимо использовать как черновик или пример, а не сдаваться в качестве собственной работы. Преподавателям иностранного языка рекомендуется разрабатывать четкие методические рекомендации по использованию AI в учебном процессе [6].

Таким образом, интеграция чата DeepSeek в процесс изучения английского языка в технических вузах представляет собой значительный шаг вперед в адаптации образования к цифровой эре [7; 8]. Этот инструмент позволяет преодолеть разрыв между абстрактными языковыми упражнениями и реальными профессиональными потребностями будущих инженеров, программистов и ученых.

DeepSeek в настоящее время может стать многофункциональным и полезным тьютором, репетитором, помогающим справится со сложностями в овладении грамматикой и лексикой. Чат способен отредактировать любые тексты, в том числе и технические. Использование такого инструмента способствует формированию как лингвистической, так и функциональной языковой компетенции, когда английский становится простым инструментом для решения задач в профессиональной среде [5].

В настоящее время наиболее эффективной представляется модель «смешанного обучения» (blended learning), где традиционные занятия с преподавателем, основанные на живом общении и систематизации знаний, сочетаются с повседневной самостоятельной работой студента с AI-ассистентом. Таким образом, DeepSeek не заменяет педагога, а дополняет его и дает возможность сделать образовательный процесс более творческим, индивидуальным и увлекательным. Использование таких инновационных технологий является актуальной задачей педагогов, которая значительно помогает при подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных технических специалистов.

Список использованной литературы

1. Li, R. The role of artificial intelligence in personalizing language learning / R. Li // Language Learning & Technology. – 2023. – Vol. 27 (2). – P. 1–24.
2. Демьянова, Ж. В. О возможности использования CHARTGPT в изучении иностранного языка со студентами неязыковых факультетов. / Ж. В. Демьянова // Ценностные ориентиры профессионального становления педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием), Сургут, 19 мая 2023 г. / Сургут. гос. пед. ун-т ; редкол.: Н. В. Абрамовских [и др.]. – Сургут, 2023. – С. 106–108.
3. Петрова, И. В. Цифровизация процесса преподавания иностранных языков в технических университетах. Опыт и перспективы. / И. В. Петрова, М. А. Слепнева // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 11. – С. 129–132.
4. Kukulska-Hulme, A. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction / A. Kukulska-Hulme, L. Schield // ReCALL. – 2008. – Vol. 20 (3). – P. 271–289.
5. Павлова, А. В. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов технического вуза с использованием цифровых инструментов / А. В. Павлова // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2022. – № 487. – С. 189–194.

6. Сайт DeepSeek Official. – URL: <https://www.deepseek.com/> (дата обращения: 04.08.2025).
7. Воронова, Е. Н. Цифровизация лингвистического образования: вызовы и перспективы / Е. Н. Воронова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 12. – С. 144–152.
8. Dodigovic, M. Artificial Intelligence in Second Language Learning / M. Dodigovic. – Clevedon : Multilingual Matters, 2005. – 312 p.

УДК 37.016:811.112

P. B. Манагаров, E. A. Чубарь
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

**КРЕАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ
ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА СТУДЕНТОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются креативные приемы обучения чтению, которые выступают альтернативным вариантом работы с текстом наряду с традиционным вариантом. Приведены аргументы в пользу того, что данные приемы окажут положительное воздействие на процесс обучения чтению текстов на иностранном языке.

Обучение чтению текстов на иностранном языке студентов средних профессиональных учебных заведений – процесс комлицированный, включающий различные факторы, в частности методическую подготовку преподавателя, заинтересованность обучающихся, уровень языковой подготовки, наличие актуальных текстов. В отдельных случаях речь может идти об обучении умению извлекать актуальную эксплицитную и имплицитную информацию из читаемого текста [1, с. 116–120], использовать различные виды чтения, в частности поисковое, просмотровое, изучающее [2, с. 2353–2356].

Мы в свою очередь полагаем, что обучение чтению текстов на иностранном языке предполагает наличие сформированности креативной методической компетенции у преподавателя, которая позволит ему творчески организовать обучающий процесс, управляя более эффективно познавательной активностью обучающихся.

Креативная методическая компетенция – это способность к творческой организации учебной деятельности обучающихся, готовность использовать мотивирующие, увлекательные приемы и способы, умение трансформировать любые задания и упражнения из учебника (других источников) в творчески направленный процесс совместной деятельности учителя и обучающихся на уроке [3, с. 42–50].

В данной связи мы предлагаем реализовать творческий потенциал преподавателя посредством трех общеизвестных этапов работы с текстом для чтения.

1. Этап – до чтения текста.

На данном этапе традиционно обучающиеся рассматривают незнакомые лексические единицы, фразеологизмы, новые синтаксические конструкции или морфологические формы, встречающиеся в тексте. Цель – снятие лингвистических трудностей восприятия читаемого. Однако в тексте также могут находиться языковые единицы с культурно маркированным оттенком, фоновая лексика, требующая отдельного внимательного рассмотрения или изучения (например, наименования денежных единиц, национальных праздников или обычаяев, фирм, компаний, названия городов, земель, штатов и пр.).

Мы полагаем, что целесообразно использовать креативные приемы ознакомления с данными культурно-языковыми явлениями страны изучаемого языка. Прием в методике обучения иностранным языкам – это методически определенное действие учителя, направленное на решение конкретной задачи преподавания [4, с. 16].

Однако реализация обучающего приема может осуществляться двумя способами: стандартным или креативным. Стандартный способ – это предъявление незнакомой лексической единицы или конструкции преподавателем с последующим переводом на изучаемый язык. Креативный способ – это нестандартное предъявление информации, которое предполагает использование различных вариантов.

Прием «*догадайся сам*», смысл которого не называть незнакомые слова, а указать их в описательной форме, например: *it is a slip of paper, that will help us go by tram* (ответ – *a ticket*). Реализовать данный прием можно, используя как фронтальную форму работы, так и парную, групповую, добавляя элемент «соревновательности», когда обучающиеся соперничают друг с другом. Аналогичным образом можно проработать морфологические формы, синтаксические конструкции или социокультурную информацию. Приведем соответствующие примеры.

На монитор выводится слово *mouse*, обучающимся предлагается несколько вариантов выбора формы множественного числа: *mice*, *mouses*, *mices*. В форме “quiz” обучающиеся находят правильный ответ, стараясь опередить команду «соперника».

Обучающимся, например, предлагается форма страдательного залога *the game is being played at the moment*. Однако вначале студенты, работая в парах или группах, «раскладывают» слова в этом предложении в правильном порядке. Изначально вариант для обучающихся выглядит следующим образом, где слова представлены вразброс: *the game, at, played, being, is, the moment*. Разумеется, время на выполнение этого задания ограничено по усмотрению преподавателя. Сформулировав корректный вариант, студенты далее выбирают из трех вариантов перевода: *a) в данный момент проводится матч; б) в данный момент я играю в игру; в) в данный момент играется игра* и т. п. Студентам необходимо определить верный вариант перевода. После этого преподаватель объясняет нюансы формы страдательного залога в английском языке.

Студенты знакомятся с социокультурной единицей *Lincoln, Nebraska*. Им предлагается на выбор несколько вариантов: *a) city / town; b) International company; c) name of a person*. Таким же образом можно проработать вариант с *Nebraska*: *a) village; b) state; c) country*.

Все указанные примеры целесообразно использовать с демонстрацией различных изображений, фотографий, коллажей и т. п.

2. Этап – процесс непосредственного чтения текста.

На данном этапе (стандартный вариант) обучающиеся знакомятся с содержанием текста, используя главным образом изучающее чтение, то есть чтение и дословный перевод читаемого. Рассмотрим альтернативные варианты работы с текстом с применением креативных приемов.

Прием «*читаем в группах*». Студенты разбиваются на группы, получают определенный отрезок (абзац) текста, который они должны прочитать и обсудить между собой. Далее каждая группа передает основную мысль своего отрезка и обучающиеся вместе приходят к пониманию того, о чем идет речь в данном тексте. Также можно организовать работу таким образом, чтобы каждая группа, ознакомившись со своим отрезком, передала его другой, тем самым происходит обмен информацией, и выстраивается понимание смысла текста. Преподаватель, в свою очередь, контролирует понимание с помощью вопросов с вариантами ответов, где каждая группа стремится ответить, опередив условных соперников.

Прием «синхронный переводчик». Преподаватель просит кого-либо из студентов выступить в роли чтеца, а кого-то в роли синхронного переводчика. Один обучающийся читает предложение, а второй синхронно переводит услышанное, не смотря в текст.

Прием «завершите мысль». Преподаватель или студент произносит предложение, не завершив его, задача обучающегося – догадаться о смысле предложения, закончить мысль самостоятельно, верно подобрать недостающее слово.

Прием «уточним...». Студенты читают свои отрезки текста в группах или парах. Ознакомившись и обсудив смысл текста в группе / паре, они задают наводящие вопросы другим участникам дискуссии / другим группам, не указывая напрямую смысла прочитанного. Задача – понять смысл отрезка текста, корректно ответив на наводящие вопросы одногруппников.

3. Этап – после чтения текста.

На данном этапе происходит оценка прочитанного, обучающиеся нередко отвечают на вопросы по тексту, высказывают собственное мнение относительно фактов или событий, отраженных в тексте. В качестве креативных приемов на этом этапе мы рассмотрим следующие.

Прием «оценочный критик». Группа студентов или отдельный студент выступают в роли критика, указывая на спорные или дискуссионные моменты текста. Задают вопросы аудитории, которая отвечает на эти вопросы, высказывая собственное отношение к событиям или фактам, описанным в тексте.

Прием «составь собственный ответ на...». Студенты в парах или индивидуально готовят свой ответ на те вопросы, которые прозвучали в ходе обсуждения содержания.

Прием «опровергни утверждение о...». Студентам предлагается опровергнуть высказывание о каком-либо событии или явлении, подтвердив его пунктами из текста. В данном случае целесообразно организовать работу как в группах, парах, так и индивидуально. Возможен и формат «соревновательности».

Таким образом, мы считаем, что использование креативных приемов в практике обучения чтению иноязычных текстов положительным образом скажется на процессе обучения студентов среднего профессионального образования. Мы отдаём себе отчет в том, что данные или иные приемы могут также органично дополнять стандартный вариант работы с текстом на каждом из указанных этапов. В этом случае эффективность обучения остается без сомнения высокой.

Список использованной литературы

1. Манагаров, Р. В. Способы извлечения эксплицитной и имплицитной информации из аутентичного текста студентами-нефилологами / Р. В. Манагаров // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – Вып. 11. – С. 116–120.
2. Иванова, О. Е. Технологии обучения изучающему чтению с учетом семантико-функциональных особенностей суффиксов испанского языка / О. Е. Иванова // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. Сб. науч. ст. международной конф., Барнаул, 20–24 окт. 2015 г. / Алт. гос. ун-т ; ред-кол.: Е. Д. Родионов (отв. ред.) [и др.]. – Барнаул, 2015. – С. 2353–2356.
3. Манагаров, Р. В. Креативный подход к обучению иностранному языку в контексте основного общего образования / Р. В. Манагаров // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 1. – С. 42–50.
4. Манагаров, Р. В. Методика обучения иностранным языкам: дискуссионные вопросы / Р. В. Манагаров. – Чехов : ЦОИНК, 2024. – 238 с.

Н. Н. Пивкина, И. А. Лопаткина

(Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва)

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ
«ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматривается проблема низкой мотивации и эффективности изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза. Авторы статьи анализируют потенциал педагогической технологии «перевернутый класс» (Flipped Classroom) как средства оптимизации учебного процесса. Авторы доказывают, что перенос изучения лексики, грамматики, ознакомления с текстами на самостоятельную внеаудиторную работу позволяет высвободить аудиторное время для отработки практических навыков, проектной деятельности и формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций. Особое внимание уделяется специфике применения модели в контексте технического вуза, включая работу с аутентичными профессиональными текстами, видеоматериалами и необходимостью развития навыков академического письма.

Современные вызовы высшего технического образования требуют от выпускников вузов не только глубоких специальных знаний, но и высокого уровня владения иностранным языком. Это необходимо для профессионального роста, чтения специализированной литературы, участия в международных конференциях и сотрудничества с зарубежными коллегами. Однако традиционная модель обучения иностранному языку в неязыковых вузах часто основывается на пассивном усвоении материала в аудитории и недостаточном количестве часов (2 часа в неделю). Это приводит к низкой мотивации студентов, не видящих непосредственной связи языка со своей специальностью.

В настоящее время для решения этих проблем педагоги внедряют различные инновационные технологии. Одной из наиболее перспективных педагогических технологий является «перевернутый класс» (Flipped Classroom), которая трансформирует традиционную структуру обучения, перенося этап получения новых знаний на самостоятельное изучение дома, а время в аудитории отводя на практическое применение, углубление и обсуждение материала под руководством преподавателя.

Родоначальниками технологии «перевернутый класс» являются учителя Джонатан Бергман и Аарон Сэмс. В 2007 году они разработали методику как обеспечить лекциями спортсменов, которые часто пропускали занятия. В дальнейшем эта идея получила свое развитие в новом образовательном направлении.

Технология «перевернутый класс» кардинально поменяла роли преподавателя и студента. Если в традиционной лекционной модели преподаватель является центральной фигурой, транслятором знаний, то в «перевернутом классе» он становится наставником и организатором деятельности [1, с. 12]. Студент же из пассивного слушателя превращается в активного, ответственного субъекта учебного процесса.

Структура технологии «перевернутый класс» включает два ключевых компонента:

1. Внеаудиторная деятельность, в которой студенты получают задание самостоятельно изучить теоретический материал до начала аудиторного занятия. При обучении иностранному языку это может быть просмотр видеороликов, прослушивание подкастов, изучение новых грамматических правил и лексических единиц.

2. Аудиторная деятельность заключается в том, что освободившееся время на занятии используется для интерактивных форм работы: ролевые игры (например, «рекламирование нового продукта»), решение кейсов, устные презентации, углубленное обсуждение сложных моментов.

Такой подход позволяет реализовать принципы персонализированного обучения, так как каждый студент может изучать материал в своем собственном темпе, пересматривая видео или возвращаясь к сложным моментам. Это особенно важно в разноуровневых группах [2; 3].

Выше упомянутая модель широко используется преподавателями Национального исследовательского университета «МЭИ» в группах ЭТАЛОН направления «Информатика и вычислительная техника».

Студенты технических специальностей обладают особым складом мышления – они ориентированы на решение конкретных задач и практический результат. Часто их мотивация к изучению языка является инструментальной, а не интегративной. Язык воспринимается студентами не как культурный феномен, а как необходимый инструмент для будущей карьеры [4]. Следовательно, содержание курса должно быть максимально приближено к их профессиональной сфере.

Технология «перевернутый класс» в группах ЭТАЛОН реализуется в несколько этапов:

1. Подготовительный этап.

На данном этапе преподаватель иностранного языка создает банк материалов для самостоятельной работы. Этот банк может включать в себя небольшие видеолекции, записанные преподавателем, с объяснением грамматической темы (например, Gerundial Constructions, Conditionals) или введением новой лексики (например, Electronics, Digital technologies); адаптированные и неадаптированные аутентичные тексты; интерактивные упражнения онлайн-карточки Quizlet для запоминания лексики. Главной задачей этого этапа является активное изучение студентами этих материалов. Студент приходит на занятие с базовым пониманием темы и готовыми вопросами.

2. Аудиторный этап.

Занятие строится вокруг активного использования изученного материала. Дома студенты знакомятся с текстом (например, “Renewable Energy Sources”). Преподаватель записывает ключевые идеи, факты из текста, которые отметили студенты. Группа делится на две подгруппы. Одна подгруппа защищает одну точку зрения, выделяет преимущества использования возобновляемых источников энергии, а другая – противоположную (аргументы подготавливаются дома).

Аудиторный этап может реализовываться через проектную работу. Студенты объединяются в группы для разработки и презентации собственного проекта. Например, проанализировать и представить в виде презентации различные языки программирования.

Ролевые игры играют большую роль в проведении аудиторного этапа. Моделирование различных ситуаций: «защита проекта перед инвесторами», «представление нового цифрового продукта перед клиентом», «собеседование в международную компанию», «описание технических характеристик устройства», «проведение совещания» широко развивает профессионально ориентированные иноязычные компетенции.

На данном этапе роль преподавателя иностранного языка заключается в координации процесса, исправлении ошибок, предоставлении дополнительных пояснений и обеспечении языковой практики каждому студенту.

Исследования и практика внедрения технологии «перевернутый класс» в Национальном исследовательском университете «МЭИ» показывают ряд значительных преимуществ для технических вузов. К середине семестра у студентов наблюдается повышение мотивации и вовлеченности в учебный процесс. Они используют язык в смоделированных профессиональных ситуациях, что повышает их внутреннюю мотивацию [5; 6]. Студенты глубоко прорабатывают профессиональной лексику, а активное использование терминологии в речи и проектах способствует ее лучшему усвоению, чем простое заучивание. В процессе использования модели «перевернутый класс» развиваются навыки самостоятельной работы. Данная технология учит студентов управлять своим временем

и учебной деятельностью, что является необходимым навыком для будущего инженера. Перенос акцента с теории на практику в аудитории приводит к значительному прогрессу в умении говорить и понимать иностранную речь.

В конце семестра среди студентов группы ЭТАЛОН направления «Информатика и вычислительная техника» было проведено анкетирование «Ваш опыт обучения по модели «перевернутый класс» на занятиях по английскому языку». 89 % опрошенных ответили, что они всегда самостоятельно изучали предложенные материалы перед занятием (видеолекции, презентации, тексты). Для большинства студентов материалы были доступны и понятны. 12 % респондентов ответили, что материалы были сложны и непонятны. Наиболее полезным форматом представления оказались короткие видеолекции, презентации и интерактивные упражнения, разработанные на платформе LearningApps. При подготовке к занятиям 27 % отвечающих сталкивались с такими трудностями, как отсутствие самодисциплины; технические проблемы, трудности с пониманием грамматики самостоятельно. В завершении анкетирования студентам было предложено сравнить общую нагрузку (время на подготовку к занятиям и аудиторные занятия) с традиционным форматом обучения. 65 % опрошенных ответили, что нагрузка значительно увеличилась; 25 % – нагрузка осталась примерно такой же; 10 % – затрудняюсь ответить. 93 % респондентов ответили, что хотели бы и в дальнейшем изучать английский язык по модели «перевернутый класс».

Таким образом, технология «перевернутый класс» является высокоэффективным инструментом модернизации процесса обучения иностранному языку в техническом вузе. Она отвечает на вызовы современного образования, позволяя преодолеть разрыв между теоретическим изучением языка и его практическим применением в профессиональной сфере.

Несмотря на первоначальные трудности, связанные с разработкой контента и адаптацией студентов к новой роли, потенциальные выгоды многократно окупают затраченные усилия. Реализация данной модели способствует не только повышению уровня владения иностранным языком, но и развитию критического мышления, командной работы и самостоятельности будущих инженеров, готовя их к успешной деятельности в международном профессиональном сообществе.

Список использованной литературы

1. Bergmann, J. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day / J. Bergmann, A. Sams. – ISTE : Washington, DC. Eugene, Oregon ; ASCD : Alexandria, Virginia. – 2012 – 112 p.
2. Bishop, J. L. The Flipped Classroom: A Survey of the Research / J. L. Bishop, M. A. Verleger // Proceedings of the ASEE Annual Conference and Exposition. – URL: https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research (date of access: 02.09.2025).
3. Петрова, И. В. Интеграция цифровых технологий и методов обучения в процесс преподавания иностранных языков в технических университетах / И. В. Петрова, М. А. Слепнева // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 129–132.
4. Tucker, B. The Flipped Classroom / B. Turcker // Education Next. – 2012. – Vol. 12. – No. 1. – P. 82–83.
5. Фролова, Г. М. Смешанное обучение: модель «перевернутый класс» в практике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе» / Г. М. Фролова // Вестник Моск. гос. лингв. ун-а. Образование и педагогические науки. – 2017. – № 2 (779). – С. 110–118.
6. Иванова, Е. В. Мотивация студентов к изучению иностранных языков в технических ВУЗах в условиях дистанционного обучения / Е. В. Иванова, М. В. Морозова, Е. В. Умарова, О. А. Чеботарева // Глобальный научный потенциал. 2022. – № 4 (133). – С. 65–70.

A. A. Прашкевич

(Государственное учреждение образования «Гимназия № 8 г. Витебска», Витебск)

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»**

Исследовательская деятельность относится к одной из форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе формирования функциональной грамотности, данный вид деятельности по предметной дисциплине «Иностранный язык» вызывает у субъектов этого процесса ряд проблем, связанных с спецификой предмета и недостаточно разработанным методико-дидактическим инструментарием. Данная статья рассматривает подход к процессу исследования по английскому языку, который базируется на применении метода моделирования лексического материала исследования, а также делает обзор созданного и апробированного инструментария.

На современном этапе развития Республики Беларусь приоритетными видами деятельности, обеспечивающими инновационное развитие государства, являются различные направления научной, научно-технической и инновационной деятельности [1]. Это объясняет необходимость в непрерывном притоке компетентных специалистов, способных проводить научные исследования и вводить их результаты – инновации – в различные сферы. Поэтому, главной задачей школы, удовлетворяющей объективные требования современного мира в специалистах, является развитие исследовательских компетенций учащихся, осуществляющееся в рамках метапредметного подхода.

Таким образом, организация исследовательской деятельности (ИД) учащихся рассматривается как одно из значимых направлений педагогической деятельности, которая может осуществляться как на уроке в виде исследовательских заданий или проектов, так и во внеурочной деятельности при подготовке работ к научным конференциям.

Можно выделить следующие условия для эффективной реализации ИД учащихся: умеющий работать самостоятельно обучающийся, который имеет представление об основных элементах, ходе и методах исследования, в том числе и на английском языке, а также о средствах и способах его осуществления. Однако, как показывает практика, проведение со школьниками исследования по английскому языку вызывает у участников процесса ряд проблем:

1. Специфика реализации исследовательской деятельности в рамках предмета «Английский язык», заключающаяся в необходимости работы с тремя видами материалов: лексическим, инструктивным и тематическим.

2. Низкий уровень самостоятельности и мотивации учащихся, связанный с размытым представлением участников процесса об алгоритме, структуре и методах исследования, клиповость мышления.

3. Недостаточность инструментария, который можно было бы применить для ознакомления учащихся с ИД и использовать для организации системной работы с различными видами исследований.

Выше перечисленные факты подчеркивают актуальность разработки и внедрения конкретных, опирающихся на научно-теоретическую базу технологии ИД методико-дидактических инструментов для развития исследовательских компетенций учащихся, как на уроке английского языка, так и во внеурочной деятельности.

При создании инструментария мы опирались на следующие принципы:

1. Исследовательская работа подразумевает цепочку этапов:

– организационный этап;

– работа над основной частью: введением, теоретической и практической частями, заключением, приложением;

– работа над прикладной частью: создание презентации и текста защиты;

– заключительный этап: рефлексия.

Каждый из этапов проходит стадии от введения новой информации до рефлексии, в соответствии с таксономией Блума [1, с. 238].

2. Содержание ИД представлено материалами ее информационного поля и действиями, базирующихся на разных видах работы с этими материалами. Исходя из анализа формируемых исследовательских компетенций, этапов проведения исследования и формирования познавательной активности учащихся, мы выделили следующие виды материалов информационного поля исследования:

– тематический материал, определяющий смысловое наполнение работы;

– инструктивный материал, касающийся культуры написания исследовательской работы: информацию об этапах исследования, оформлении работы, структуре, терминологии;

– лексический материал, обеспечивающий логическое построение текста работы с помощью лексики научного стиля.

3. В качестве эффективного метода, определяющего подход к отбору, обработке и структурированию содержания исследования, выступает метод моделирования, который учитывает такую особенность современных субъектов деятельности, как нелинейное клиповое мышление, и опирается на технологии визуализации и сжатия информации, методологический фундамент которых составляют принципы системного квантования и когнитивной визуализации [2, с. 63].

Для каждого этапа организации ИД свойствен алгоритм действий по работе с различными видами материалов с применением моделей: приемов введения, актуализации знаний и умений, объяснения материалов, знакомство с лексической составляющей исследования, генерирования идей и т. д. Такой алгоритм обеспечивает успешное прохождение всех стадий использования новых знаний и способствует мотивации субъектов ИД при индивидуальной и групповой формах организации взаимодействия. На практике применяются различные виды моделей: классические и многомерные, формализованные и неформализованные [3]. Модели являются, как методическими средствами руководства процессом ИД для введения и объяснения информации, так и дидактическими средствами ИД, опорами, для самостоятельной работы учащихся в комфортной мотивирующей среде, что ведет к их к успешности в достижении цели и высокой результативности ИД.

Данная статья акцентирует внимание на лексическое сопровождение всех этапов создания исследовательской работы и представляет разработанные модели для работы с лексическим и тематическим материалами исследования.

Работа с лексикой является неотъемлемой частью процесса исследования на английском языке и сопровождает каждый его этап: знакомство со структурой работы, написание введения, заключения, логическое связывание параграфов, оформление выводов к главам, подготовка защиты работы, создание презентации и др. Под исследовательским вокабуляром мы подразумеваем такие виды лексики, как термины, логические связки, клише для построения содержания. Таким образом, лексическая составляющая является компонентом как инструктивного, так и тематического материалов исследования на английском языке. Не имея руководства по применению исследовательской лексики, обучающийся не может работать самостоятельно, что обязывает педагога-руководителя брать этот пласт работы на себя. Отсюда следует и важность создания инструментария для работы с лексическими материалами исследования.

Результатом разработки и применения метода моделирования лексического материала в собственной практике стали следующие модели:

1. Многомерные модели для структурирования содержания исследования для английского языка – схемы-навигаторы по общей структуре работы и по отдельным частям исследования (введению, основной части, заключению). Данные модели являются схематическим отражением логики структурных компонентов исследовательской работы, презентации и защиты. В них отображаются как общий ход работы, так и содержание каждого этапа, а также соответствующая терминология на английском языке (рисунок 1). Такие модели позволяют обучающимся работать с большей долей самостоятельности.

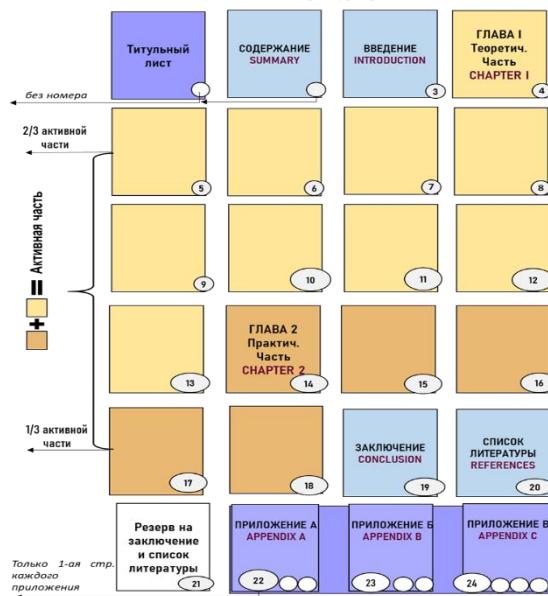


Рисунок 1 – Схема-навигатор по введению

2. Памятка по построению и лексике исследовательской работы лексическое пособие из трех частей “Memo on research building and vocabulary”, состоящее из трех частей и включающее в себя как линейные модели (таблицы) так и многомерные модели (схемы). Данные модели представляют следующие лексические материалы:

- наиболее употребляемые в исследовательской работе термины и словосочетания;
- слова-связки, вводные слова и выражения;
- идеоматические выражения, применяемые в исследовательских работах;
- банк клише для логического изложения исследовательского материала.

Следует отметить, что схемы-навигаторы являются основой для дальнейшей работы с лексическим пособием. Модели опираются на законы цветового восприятия, учитывают психологическое воздействие цвета на субъекты, а их содержание удовлетворяет потребности участников процесса в знании, понимании и применении информации о понятиях, структурных особенностях, способах организации материала, лексической наполненности. Их использование возможно на разных стадиях основных этапов работы над исследованием: введении, применения и синтеза материала.

Исходя из результатов применения материалов в личной практике, работе педагогов нашей гимназии, а также из отзывов коллег о практической значимости разработанного материала, можно говорить о перспективах их использования в массовой практике: в рамках различных дисциплин, различных видов исследовательской деятельности (поисковой, учебной, проектировочной), в различных формах организации (урочной, внеурочной, индивидуальной и групповой).

Список использованной литературы

1. Гафурова, А. Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума / А. Д. Гафурова // Молодой ученый. – 2022. – № 1 (396). – С. 237–239.
2. Тушнова-Смирнова, В. Ю. Роль визуализации и визуальных приемов в обучении детей с клиповым сознанием / В. Ю. Тушнова-Смирнова // Молодой ученый. – 2020. – № 42 (332). – С. 62–65.
3. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2021. – 304 с.

УДК 372.881.161.1

E. D. Промоторова
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРСОЯЗЫЧНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Статья посвящена актуальной проблеме преодоления грамматических трудностей в изучении системы русского глагола персоязычными учащимися через интеграцию современных цифровых инструментов. Ключевой проблемой является устойчивая интерференция родного языка (фарси), приводящая к типичным ошибкам в употреблении видовременных форм, спряжения и наклонений русского глагола. Целью работы является разработка системных методов и методических рекомендаций по использованию цифровых технологий для целенаправленной коррекции интерференционных ошибок и формирования грамматической компетенции. В результате проведенного исследования разработана классификация цифровых инструментов (онлайн-курсы, мобильные приложения, интерактивные платформы, вебинары). Новизна исследования заключается в разработке аддитивной методической модели, которая комплексно учитывает лингвистическую интерференцию при взаимодействии персидского и русского языков и предлагает способы ее преодоления с помощью современных технологий. Практическая значимость заключается в конкретных рекомендациях для преподавателей по интеграции цифровых средств в учебный процесс для повышения его эффективности и мотивации учащихся.

Изучение русского языка в персоязычном регионе становится все более актуальной задачей в свете глобальных изменений, происходящих в образовательной среде. Русский язык, являясь одним из наиболее распространенных языков мира и важным средством межкультурной коммуникации, предопределяет необходимость его изучения как для обеспечения качественного образования, так и для углубления экономических и культурных связей между странами. Несмотря на отсутствие официального законодательного статуса русского языка в Иране, в последние годы наблюдается рост интереса к его изучению. Усиление мотивации иранских студентов к изучению русского языка связано с растущей популярностью русской классической литературы, желанием посещать российские туристические достопримечательности и глубже познакомиться с культурой, традициями и жизненным укладом России. Эти тенденции обусловливают возрастающую потребность в освоении русского языка [1, с. 167].

Изучение русского языка персоязычными учащимися сопряжено с многочисленными трудностями, в числе которых выделяются ошибки, вызванные лингвистическим

явлением, известным как интерференция. Классическое определение этому феномену дал У. Вайнрайх: «Случаи отклонения от норм одного из языков, возникающие в речи носителя двуязычия вследствие того, что он владеет более чем одним языком, то есть в результате языкового контакта, рассматриваются как явление интерференции» [2, с. 22]. Рассматриваемые ошибки затрагивают разнообразные аспекты языка, включая фонетику, лексику и, что особенно важно, грамматику. Для успешного освоения русского языка необходима осведомленность о тех проблемах, которые могут возникнуть на всех этапах обучения. То есть интерференция – это явление, при котором правила и особенности структуры родного языка влияют на восприятие и использование иностранного языка, что приводит к ошибкам. Например, грамматические конструкции в фарси и русском языке имеют значительные различия. Часто персоязычные учащиеся могут применять структуру грамматической конструкции персидского языка к русскому, что приводит к неверному использованию видовременных форм русского глагола.

Система видов (совершенный и несовершенный) русского глагола играет ключевую роль в понимании действий, представленных им. Совершенный вид указывает на завершенность действия, в то время как несовершенный вид отражает процесс или длительность действия. В фарси такая строгая категория вида отсутствует, что создает потенциальные проблемы для учащихся. Персоязычные студенты могут испытывать трудности с корректным выбором вида, применяя в русском языке элементы, присущие их родному языку, что ведет к ошибкам в употреблении видовых форм русского глагола.

Категория времени также отличается в двух языках. В русском языке время глагола может быть представлено в нескольких аспектах, включая прошедшее, настоящее и будущее. В фарси время зачастую выражается с помощью различных конструкций и не имеет разнообразия форм, что вызывает трудности у студентов, особенно при переработке предложения с русскими временными формами. Неумение правильно соотносить временные категории разных языков может привести к путанице и неверной смысловой трактовке – и это важно учитывать в процессе преподавания.

Одной из ключевых задач, стоящих перед современным образованием, является интеграция цифровых технологий в учебный процесс. Цифровизация образования открывает новые горизонты и возможности для изучающих русский язык, особенно для персоязычных учащихся, сталкивающихся с уникальными трудностями при освоении грамматических правил. Использование онлайн-платформ, образовательных приложений и интерактивных ресурсов значительно улучшает доступность информации и способствует более глубокому пониманию языка, значительно облегчая процесс обучения, особенно в сфере грамматики, где учащиеся часто испытывают трудности по причине интерференции родного языка [3, с. 172].

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) открывают новые возможности в обучении русскому языку, особенно в области грамматики. Правильная классификация цифровых средств и методов обучения позволяет более эффективно интегрировать их в образовательный процесс. Проведем обзор наиболее популярных и эффективных платформ и инструментов, которые могут значительно улучшить процесс изучения русской грамматики персоязычными студентами.

Первой категорией являются онлайн-курсы и платформы для самостоятельного обучения. Примеры таких платформ, как Duolingo, Rosetta Stone и Lingvist, предоставляют учащимся возможность осваивать грамматику через интерактивные упражнения и игровые форматы. Эти курсы разработаны с учетом различных уровней подготовки студентов, что позволяет легко адаптироваться к их запросам. Участие в таких курсах способствует не только изучению грамматических правил, но и практике языка в контексте, что играет большую роль в совершенствовании навыков.

Второй тип средств обучения – это приложения для смартфонов. Они предлагают разнообразные упражнения, от грамматических до лексических, которые можно выполнять

в любое время и в любом месте. Например, такие приложения, как Busuu и Babbel, предлагаю целенаправленные задания, направленные на закрепление грамматических структур. Они чаще всего используют элементы геймификации, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным. Необходимо также отметить, что мобильные приложения часто предоставляют возможность отслеживать прогресс учащегося, помогая видеть его достижения и области, требующие дальнейшего внимания.

Внедрение цифровых средств в процесс обучения способствует не только углубленному пониманию грамматики русского языка, но и активной практике, позволяющей учащимся осваивать материал на более высоком уровне [4, с. 211]. Рассмотрим несколько примеров применения мультимедийных обучающих платформ, интерактивных упражнений и систем автоматической обратной связи, нацеленных на исправление грамматических ошибок.

Первым примером является платформа Duolingo, которая предлагает пользователям обучение через игровые элементы и интерактивные задания. В процессе обучения студенты сталкиваются с разнообразными заданиями, где им необходимо правильно выбирать формы глаголов, а также определять их вид и время. Например, при выполнении задания «*Выбери правильный вариант*» студент может сделать ошибку в употреблении формы глагола «*читал*» вместо «*читаю*», что наглядно демонстрирует интерференцию. Платформа тут же предоставляет обратную связь, объясняя, почему выбор был неверным, что значительно способствует усвоению правил.

Еще одним интересным кейсом является использование платформы Quizlet, позволяющей создавать карточки для запоминания грамматических правил и форм. Учителя могут делиться этими карточками с учениками, а студенты, в свою очередь, могут активно практиковаться в исправлении грамматических ошибок. Например, они могут работать с карточками, где представлены неправильные формы глаголов с последующим исправлением и пояснением. Затем с помощью викторины, учащиеся могут проверить свои знания, получая моментальную обратную связь о своих результатах.

Таким образом, современные цифровые средства предлагают множество возможностей для работы с грамматическими ошибками. Их применение в обучении русскому языку способствует более глубокому усвоению материала, улучшает практические навыки и дает учащимся возможность самостоятельно выявлять и исправлять свои ошибки. Кроме того, цифровые инструменты повышают мотивацию студентов к изучению русского языка. Внедрение игровых элементов, рейтингов и систем поощрений в образовательные платформы создает стимул для обучения и улучшает результаты [5, с 147]. Учащиеся получают возможность учиться в удобном для них режиме, а также самостоятельно планировать свои занятия, адаптируя процесс обучения под свои нужды и интересы, что особенно важно для персоязычных студентов, которые испытывают трудности в изучении русского глагола.

Список использованной литературы

1. Хадеми, М. М. Стимулы к изучению русского языка у иранцев / М. М. Хадеми // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 3. – С. 165–170.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Зарубежная лингвистика. III. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1979. – 265 с.
3. Татаринов, К. А. Методические аспекты быстрого электронного обучения / К. А. Татаринов, С. М. Музыка // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 171–174.
4. Бегимбетова, Г. А. Интегрированное использование цифровых и clil технологии при обучении будущих учителей / Г. А. Бегимбетова // BULLETIN Series of Physics & Mathematical Sciences. – 2023 – С. 210-218.

5. Федотова, И. Б. Использование современных технологий обучения в образовательном процессе / И. Б. Федотова, Г. Г. Курегян // Би(поли)лингвизм и проблемы коммуникации: вызовы ХХI века, Пятигорск, Пятигорск, 20–21 апр. 2022 г. / Пятигорск. гос. ун-т ; редкол.: Н. М. Багян [и др.]. – Пятигорск, 2022. – С. 144–148.

УДК 811.111

И. Н. Пузенко

(Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого, Гомель)

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В связи с ростом объёма научных знаний и повышением требований к подготовке специалистов эволюционирует и система высшего образования. Она реагирует на все изменения социального заказа общества, определяет переход к формированию и постоянному обновлению компетенций в условиях международной интеграции. Лингвистическое образование на основе синергетического подхода создаёт реальные условия для подготовки квалифицированных кадров, способных к осуществлению профессиональной деятельности в контексте современного мира и постоянно меняющихся потребностей.

Образовательное пространство конца ХХ и начала ХХI начинает модернизироваться в общей цепи социально-экономических преобразований. Неотъемлемым атрибутом высшего образования становится идея так называемого глобального образования: образование для саморазвития, поликультурное образование, образование для международного понимания. На современном этапе эта идея предполагает информированность в таких проблемах глобального характера, как катастрофическое загрязнение окружающей среды, обеспечение человечества ресурсами, исчерпание нефти, природного газа, угля, древесины, цветных металлов, дефицит водных ресурсов, использование ресурсов Мирового океана, глобальное потепление, озоновые дыры и парниковый эффект, межкультурные, расовые и межнациональные конфликты и находит своё отражение в иноязычном дискурсе как сверхсложной саморазвивающейся системе.

Модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе обладает междисциплинарным статусом. В её основе лежит коммуникативная ориентированность на междисциплинарное взаимодействие, так как в эпоху глобализации в лингвистическом образовании уделяется большое внимание международным междисциплинарным проектам, которые требуют моделирования глобальных проблем современности и решения сложных задач при коллективном взаимодействии и базируются на синергетических принципах: принципе коммуникативной направленности, практической целесообразности, принципе устного опережения, принципе параллельного обучения всем видам речевой деятельности, принципе устного опережения, принципе структурно-функционально подхода, принципе опоры на родной язык, принципе взаимодополнения и других [1].

Синергетический подход в обучении иностранным языкам в университете предполагает создание такой динамичной среды, где взаимодействие между преподавателем и студентами представляет собой постоянный процесс целенаправленного сотрудничества в сфере учебной иноязычной деятельности, а также проявляется и между аспектами самого языка (лексика, грамматика, фонетика), что порождает, в итоге, новые смыслы и знания. Такой подход направлен на формирование целостного и системного понимания языка, где разные компоненты обучения не просто суммируются, а усиливают друг друга

и ведут к более глубокому и эффективному овладению языком, а также развитию межкультурной компетенции студентов. Принципы сотрудничества и целенаправленного взаимодействия становятся при этом основой развивающего обучения, при которой активная, самостоятельная познавательная деятельность студентов ставится во главу учебного процесса. Этот метод предполагает переход от формирования готовых знаний к активному самостоятельному их добыванию и применению в решении практических задач, что способствует формированию личности обучающегося и его развитию.

Потенциал синергетики начинает раскрываться при изучении иностранных языков, представляя новые перспективные стратегии для эффективного усвоения языка, позволяющие студентам активно участвовать в учебном дискурсе, развивать их способности глубоко и всесторонне анализировать учебную информацию, делать обоснованные и объективные выводы, ставя под сомнение любые высказывания. Синергетический способ в обучении, основанный на принципах системности и активного взаимодействия, помогает им применять полученные знания для принятия рациональных решений, помогает отличать правду от вымысла, избегать манипуляций и ошибок, а также формировать собственную, независимую точку зрения.

Основная идея синергетического метода обучения состоит в том, что, объединяя разные аспекты языкового обучения с целью выхода в реальную коммуникацию через естественное взаимодействие преподавателя и студента, создаётся эффективная и гармоничная учебная среда. Последняя предполагает эффективное использование коммуникативных методик обучения в диалоговой форме, ролевых игр и коммуникативных заданий на практику реальных жизненных ситуаций. Другой ключевой особенностью данного направления служит акцент на самостоятельность обучающихся. В рамках названного подхода студентам рекомендуется принимать активное участие в процессе обучения устной речи: самим задавать вопросы и давать соответствующие ответы, высказывать свои собственные мысли и делать необходимые выводы, заключения, резюме. Синергетический метод обучения учитывает также индивидуальные особенности каждого студента; целенаправленный и систематический процесс использования способностей каждого обучающегося для построения максимально эффективного образовательного процесса. Это включает в себя оценку его когнитивных, личностных, креативных и физических возможностей для выбора соответствующего темпа, а также форм обучения, что способствует развитию потенциала студента и достижению им наилучших результатов. Поэтому вопросы и задания предлагаются студентам по мере их способностей и возможностей. Так, например, для студентов со слабой языковой подготовкой предлагаются следующие задания: ответить на вопрос, используя слова «да», «нет»; дать краткий ответ на вопрос, ответ одним словом, ответ одним словосочетанием; дать ответ на вопрос кратким предложением и т. д. А студентам с хорошей языковой подготовкой даются более сложные задания: дать полный или развернутый ответ на вопрос; описать речевую ситуацию, составить аналогичную ситуацию; пересказать фрагмент текста своими словами, высказать своё отношение к прочитанному тексту и т. д.

В рамках изложенного представляется необходимым отметить, что методически правильно организованная учебная деятельность как обучение со стороны преподавателя, так и учение со стороны обучающегося представляет собой мотивированную, целенаправленную, социально регламентируемую активность преподавателя и студента, которая опосредует все их связи и отношения с их естественным и социокультурным окружением. Тесное учебное взаимодействие преподавателя и студента в учебном дискурсе становится основой их социальности и единственного познавательного развития: оно направлено на усвоение учебного материала и передачу знаний. Само педагогическое общение в этой деятельности становится одним из компонентов механизма социального взаимодействия. Ибо в ходе педагогического взаимодействия, контакта, «преподаватель-студент» реализуется процесс познания в самом широком смысле слова:

происходит обмен знаниями и эмоциями. Преподаватель, обучая, выполняет одновременно интеллектуально-информационную функцию: он информирует обучающегося, формирует его знания, умения и представления, ценностные установки, программирует стратегию обучающей деятельности и соответствующего поведения.

Представители синергетического метода обучения по-новому трактуют процессы образования, выявляя его нелинейный характер [2; 3; 4]. Он предполагает отход от классической классно-урочной системы с жесткими временными рамками, фиксированной структурой и четким воздействием преподавателя на студента. Это более гибкий и многоаспектный процесс обучения, где студент может сам выбирать способы получения знаний, время и место обучения, взаимодействуя с разными образовательными ресурсами, а не только с преподавателем. Хорошо известно, что новейшие, общедоступные технические средства обучения, такие как обучающие платформы, технологии мульти- и гипермедиа, разнообразные электронные ресурсы, видеоролики, позволяют сегодня создавать естественную языковую среду и соответствующие ситуации иноязычного общения. Информационная насыщенность образовательной среды влечёт за собой необходимость активного использования потенциала Интернет-ресурсов и онлайн-технологий.

Применение интерактивных форм занятий повышает заинтересованность обучающихся в овладении необходимыми языковыми знаниями, которые требуются для реального процесса коммуникации. С их помощью процесс коммуникации может происходить синхронно и асинхронно, в реальном времени с носителями изучаемого языка. Такое общение требует определенного уровня знаний языка. Это проявляется особенно ощутимо в тех ситуациях, когда необходимо быстро реагировать на реплики собеседника: задавать вопросы, отвечать на них и поддерживать реальную беседу. Работая над высказыванием на английском языке, обучающиеся думают не только о содержании высказывания, но и о его форме. Под формой понимается лексико-грамматическое оформление речи в соответствии с определёнными нормами общения и поведения. На занятиях подобного рода часто используются коллективные формы работы, которые развивают межличностное взаимодействие, заинтересованность в работе и взаимопомощь. В связи с этим можно подчеркнуть особую роль английского языка для профессионального взаимодействия, включая сетевое взаимодействие. Владение английским языком представляет неограниченный доступ к современным аутентичным материалам и ресурсам глобальной сети Интернет, что способствует непосредственному общению с самими представителями международного профессионального сообщества.

Умение пользоваться современными образовательными информационными средствами позволяет студентам чувствовать себя более или менее уверенно в реальной действительности. Так, к примеру, парные задания, разного рода проекты дают им возможность вести реальный диалог с адресантом. У обучаемых формируется умение выразить себя; проверить, насколько правильно они поняли партнера. Все это создает определенный положительный эмоциональный фон и повышает мотивацию обучения. Таким образом, синергетическая технология обучения основывается на принципах самоорганизации, нелинейности обучения и активного педагогического взаимодействия, которые также позволяют студентам эффективно усваивать иностранный язык. Эта методика обучения хорошо подходит студентам и состоявшимся специалистам, которые проявляют внутреннее желание и личный энтузиазм к обучению, самостоятельно ставят перед собой цели и задачи и стремятся к их достижению, а также видят ценность и значимость приобретения новых языковых знаний и навыков для своего развития и будущей карьеры. Студентам важно понимать также, насколько то, что они изучают, пригодится им в жизни; насколько это, отвечает их планам (успех, признание, материальные блага, удовлетворение интеллектуальной любознательности); насколько применим изучаемый язык в жизни. Студенты заинтересуются языком тогда, когда поймут, что изучаемый или новый язык поможет решить им жизненные вопросы, исполнить желания достичь личных или профессиональных целей [5].

Таким образом, преподаватель, выбирая средства новых подходов к организации деятельности субъектов образовательной среды, формирует выбор студентом собственной позиции к усваиваемому языковому знанию, приобретаемым коммуникативным умениям, навыкам и способам выполнения учебной деятельности в процессе изучения английского языка. Закладывая в личность студента механизмы самообразования и само реализаций, обучающий постепенно превращает студента в субъект самоуправления. При таком подходе к обучению языку студент получает возможность продвигаться в усвоении материала своим темпом в наиболее подходящем для него режиме и создаются условия для быстрого достижения запланированного уровня обученности. Самоорганизация и самоуправление в процессе обучения, быстрая ориентация в разветвлённой системе знаний и овладение способами пополнения знаний, обучение способам самостоятельного поиска нужной информации и её интерпретация в собственном контексте нацелены на выработку умения быстро ориентироваться в возрастающем потоке знаний.

В заключение представляется возможным сделать вывод о том, что гибкость и нелинейность в обучении, учёт индивидуальных способностей и уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов позволяет оптимизировать процесс обучения английскому языку и создать условия для реализации профессиональных целей обучающихся. Навыки организации учебной деятельности в учении и управления ею, приобретённые на занятиях по английскому языку, будут востребованы в целях самообразования дальнейшей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Гураль, С. К. Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу / С. К. Гураль, В. М. Смокотин. – Томск : ТГУ. – 2023. – 342 с.
2. Носков, С. А. Реализация синергетического подхода в образовании на основе метапроектного метода / С. А. Носков. – Самарск. науч. вестник. – 2016. – № 3 (16). – С. 167 – 169.
3. Глазун, М. А. Синергетика и проблемы обучения студентов иностранному языку / М. А. Глазун, М. Д. Старostenков. – Фундаментальные исследования. – 2006. – №5. – С. 47–48.
4. Беленкова, Ю. С. Синергетический подход к системе обучения иностранным языкам / Ю. С. Беленкова // Вестник Самарск. гос. тех-кого ун-а : серия: психолого-пед. науки. – 2007. – Т. 1. – С. 35–38.
5. Ишкова, Г. М. Синергетический подход в обучении иностранным языкам / Г. М. Ишкова // Научный аспект. – 2023. – Т. 12. – № 6. – С. 1518–1522.

УДК 81'276.6

T. P. Радион

(Белорусский государственный технологический университет, Минск)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АНАЛИЗА И ИЗЛОЖЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ: ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Статья посвящена развитию навыков анализа технической информации и практическому подходу на занятиях по иностранным языкам для повышения эффективности коммуникации у студентов технических УВО для увеличения конкурентоспособности специалистов и, как следствие, укрепление позиций Беларуси в международной научно-технической сфере. Новизна заключается в использовании комплексных практических упражнений, интегрированных в образовательный процесс.

Содержание учебной дисциплины «Иностранный язык» готовит студентов к жизни в современном многонациональном, многокультурном и многозадачном обществе, формируя сознание студентов и способствуя их личностному развитию. В наши дни инженерные и технические специальности предполагают владение английским языком как ключевым инструментом для обмена знаниями и инновациями. В процессе овладения иноязычными умениями и навыками происходит не только формирование коммуникативной и межкультурной профессиональной компетентности студентов, но и развитие мышления, творческих способностей, личностных качеств, так называемых мягких навыков [1, с. 1213].

Эффективное техническое общение на иностранном языке помогает молодым исследователям, ученым, инженерам эффективно делиться технической информацией, излагать идеи и внедрять новшества на практике. Так, в процессе обучения особый акцент перемещается на развитие умения не только понимать сложные технические материалы, но и адекватно их воспроизводить в ясной форме. С этой целью у студентов должен быть развит навык быстрого ознакомительного чтения и умение точно анализировать технические тексты, выделять ключевые слова и идеи, переформулировать сложную информацию и создавать краткие, понятные сообщения. Формирование таких навыков способствует развитию критического мышления, повышает уровень профессиональной коммуникации и открывает новые возможности для международного сотрудничества. Одним из методов развития таких навыков является систематическая практика анализа технических текстов. Студенты учатся разбивать сложно структурированные тексты на логические компоненты, выявлять основные идеи и технические детали, а также оценивать их взаимосвязи. Такой подход способствует формированию критического мышления и способности к самостоятельному анализу информации.

Аналитические умения составляют основу профессиональных умений, которые отражают готовность к деятельности. Аналитические умения выражаются в способности человека анализировать, переводить информацию из одной знаковой системы в другую [2, с.102].

Параллельно с этим важным аспектом является развитие навыков эффективного воспроизведения технической информации. Корректное и объективное изложение прочитанной информации включает в себя умение структурировать материал, использовать специализированную лексику и соблюдать стандарты научного стиля. Следует отметить, что именно регулярная практика написания сообщений, деловых писем, эссе и выступлений с презентациями способствует формированию уверенности и точности в передаче технических данных на английском языке.

Рассмотрим практические упражнения и методические рекомендации, предназначенные для обучения студентов технических и инженерных дисциплин эффективной работе с технической информацией на английском языке для улучшения эффективности коммуникации в профессиональной деятельности.

Во-первых, целесообразно организовать обучение студентов навыкам выявления ключевых слов и идей в технических текстах и созданию кратких изложений полученной информации с сохранением смысловой нагрузки исходного материала. Реализация данной задачи предполагает использование специально разработанных упражнений, направленных на развитие аналитических умений и навыков сжатия информации. В рамках этих упражнений студентам предлагается последовательно выполнить несколько поэтапных заданий: сначала внимательно ознакомиться с исходным текстом для полного понимания его содержания; далее – выделить ключевые слова и основные идеи; и, наконец, – сформировать сжатое изложение, максимально отражающее смысл оригинального текста.

Подобная практическая работа включает следующий алгоритм выполнения: студенту предоставляется технический текст, например, следующий – “The control system uses a feedback loop to maintain optimal temperature in the industrial furnace. The

controller receives data from sensors that continuously check the temperature and modifies the heating elements accordingly. This automation guarantees that safety regulations are fulfilled, boosts productivity, and lowers energy usage”. В ходе выполнения поставленной задачи студент должен ознакомиться с данным текстом, проанализировать его, выделить основные идеи и сформировать краткое изложение, например, “The control system uses sensors and a feedback loop to regulate furnace temperature. Using sensor data automatically modifies the heating elements. This procedure preserves safety, increases efficiency, and saves energy”.

Такая практика способствует развитию навыков аналитического мышления, точного понимания технической информации и умений её компактного изложения, что является важным аспектом профессиональной подготовки специалистов, способных эффективно коммуницировать в международной научно-технической среде.

Во-вторых, важным аспектом профессиональной подготовки студентов является развитие умения эффективно переформулировать техническую информацию, делая её более краткой и ясной, но при этом не теряющей исходный смысл. Освоение навыка создания «вторичных текстов» или альтернативных формулировок способствует повышению уровня понимания информации и коммуникации в технической сфере. Для достижения этой цели студентам предлагается выполнить пошаговое задание: сначала прочитать исходный текст для выявления его ключевых слов; и, наконец, – переформулировать ключевые понятия более сжато.

Например, дан следующий текст – “The new software update enhances data processing speeds and introduces advanced encryption protocols to safeguard user information. It also simplifies user interface design for better accessibility”. В качестве образца ответа может быть следующее: “The software update makes data processing faster, adds encryption for security, and improves the user interface for easier access”.

Данный методический подход не только расширяет терминологический запас, но и способствует формированию навыков аналитического мышления, точного восприятия технической информации, и умения её компактно излагать. Такая практика является важным звеном в профессиональной подготовке специалистов, способных эффективно обсуждать различные технические идеи и концепции, что особенно актуально в условиях международного научно-технического взаимодействия.

В-третьих, важной задачей преподавателя является развитие у студентов навыка анализа кейсовых ситуаций, выявления причин возникших проблем и предложению идей по их устранению. Такой подход способствует формированию у обучающихся компетенций в области интерпретации технических данных, анализа сложных ситуаций и самостоятельного принятия обоснованных решений. Для эффективного выполнения подобных аналитических задач рекомендуется придерживаться следующей методической последовательности: 1) проанализировать ситуацию и определить её особенности; 2) выявить основные причины проблемы; 3) предложить конкретные меры по устранению выявленных причин.

Пример кейса: “A robotic arm in a manufacturing line is not moving smoothly. Diagnostics show that the motor is overheating and the gears are worn out. Replacing the motor and lubricating the gears should fix the issue”.

Образец кейсовой интерпретации: “The robotic arm’s overheating motor and worn gears are causing movement issues. Replacing the motor and lubricating the gears will likely resolve the problem”.

Использование метода кейсов способствует развитию аналитического мышления, умению работать с информацией, логически подходить к диагностике технических проблем и формировать обоснованные рекомендации, что является важным аспектом в профессиональной подготовке специалистов, способных эффективно решать инженерные задачи в условиях реальных производственных процессов.

В-четвертых, значительным вкладом в подготовку будущего инженера является развитие навыков эффективной передачи технической информации в устной и письменной формах, а также практика создания кратких и содержательных презентаций. Такой вид деятельности способствует формированию у студентов умения ясно и лаконично излагать сложные технические идеи. Основными требованиями к презентациям могут служить следующие критерии: 1) использование не более трёх слайдов; 2) каждый слайд должен содержать только одну ключевую идею; 3) использование исключительно простых и понятных предложений. К примеру, по теме “The Hydraulic System in Manufacturing” содержание слайдов может быть следующим:

Slide 1. Introduction to Hydraulic Systems.

Slide 2. Main Components and Functions.

Slide 3. Benefits in Manufacturing.

В-пятых, для повышения эффективности образовательного процесса крайне важно учитывать взаимосвязь двух ключевых аспектов – оценивания знаний и обратной связи с преподавателем. Эти элементы позволяют студентам понять свои сильные и слабые стороны, скорректировать стратегии обучения и повысить мотивацию к достижению поставленных целей. Формирующая и итоговая оценки совместно с конструктивной обратной связью создают условия для непрерывного развития профессиональных компетенций и повышают качество подготовки будущих инженеров.

Для оценки эффективности выполнения упражнений мы рекомендуем использовать критерии, предложенные в таблице (таблица 1).

Таблица 1 – Оценка эффективности выполнения упражнений

Критерий	Оценка (1–10)	Комментарии
Ясность и краткость		
Передача ключевых идей		
Грамотность и стиль		
Использование технической лексики		

Предложенная система помогает объективно оценить уровень владения навыками и выявить направления для дальнейшего развития.

В дополнение к вышеизложенному необходимо уделить внимание значимости рефлексивной деятельности в обеспечении эффективности обучения, т. к. рефлексия помогает студентам осознать свои достижения, выявить сильные и слабые качества, а также определить направления для дальнейшего роста и развития, что способствует более осознанному и эффективному обучению, развитию критического мышления и самостоятельности. В качестве примеров практических способов внедрения рефлексии можно рассмотреть следующие: использование вопросов для самооценки, обсуждение личных выводов, ведение дневников и т. д.

Таким образом, целенаправленное развитие навыков анализа и изложения технической информации на английском языке является неотъемлемой частью подготовки специалистов, способных успешно работать в международной научной и технической среде. Регулярное выполнение упражнений в соответствии с методиками, использование обратной связи и рефлексии способствуют систематическому развитию профессиональных компетенций, формированию навыков точного и ясного изложения сложных технических концепций, а также укреплению уверенности в межкультурной коммуникации. Применение данных приёмов на практических занятиях позволяет студентам не только овладеть необходимыми знаниями, но и развить критическое мышление, аналитические способности и способность адаптировать информацию под различного слушателя. Для белорусского общества развитие таких навыков у студентов технических

специальностей имеет особенно важное значение, т. к. способствует интеграции страны в международное научное и технологическое сообщество, стимулирует инновации и технологический прогресс, а также повышает конкурентоспособность отечественных специалистов на глобальном рынке труда, что в результате способствует укреплению научно-технического потенциала Беларуси, привлечению инвестиций и развитию экономической сферы.

Список использованной литературы

1. Новикова, Л. А. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению цифровых текстов на иностранном языке: риски и возможности / Л. А. Новикова, И. Ю. Русанова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 11. – С. 1212–1221.
2. Меньшенина, С. Г. Обучение чтению на английском языке как средство формирования аналитических умений будущих специалистов по компьютерной безопасности / С. Г. Меньшенина // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2013. – № 1 (19). – С. 101–106.

УДК 81.372.3

Э. В. Семенова

(Саратовская государственная юридическая академия, Саратов)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье анализируется интеграция ситуационного, культурологического и субъектно-личностного подходов в процесс обучения английскому как средства профессиональной коммуникации. Цель исследования – обосновать модель, способствующую развитию личности студента, формированию межкультурной компетенции и профессиональной идентичности. Представлены эффективные методы и формы обучения, направленные на самореализацию обучающихся. Отмечается, что такой подход повышает мотивацию, развивает рефлексию и формирует будущего юриста как самостоятельную личность. Научная новизна состоит в комплексном применении трех подходов для развития профессиональной и культурной компетентности. Статья адресована преподавателям, методистам и исследователям в области гуманистического и юридического образования.

В педагогике личностно-ориентированный подход рассматривается как этико-гуманистический феномен, основанный на принципах уважения к личности обучающегося, сотрудничества, диалога и индивидуализации образовательного процесса. В современной отечественной педагогике существует множество концепций применения данного направления, разработанных такими учеными, как Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, В. В. Сериков, А. А. Плигин, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др. Анализ научных исследований позволяет определить, что личностно-ориентированный подход представляет собой модель организации образовательного процесса, в центре которой находится личность обучающегося, его опыт, потребности и потенциальные возможности. Его применение предполагает не просто учет индивидуальных особенностей, но и активное вовлечение субъектного опыта обучающегося в учебную деятельность, что способствует раскрытию его личностных качеств и самореализации.

Особое значение в данном подходе придается созданию личностно-утверждающих ситуаций – специфических педагогических условий, в которых актуализируются внутренние ресурсы личности и формируется ее субъективная позиция. Такие ситуации, по мнению В. В. Серикова, позволяют сделать обучение сферой самоутверждения личности и становятся ключевым механизмом реализации личностно-ориентированного подхода.

Е. В. Бондаревская в рамках культурологического подхода рассматривает личностно-ориентированное образование как часть культурного пространства, где главной целью становится воспитание «человека культуры» – свободной, гуманной, духовной и творческой личности. При этом акцент делается и на развитии духовно-нравственных ценностей, и на формировании у обучающихся способности к самоопределению и саморазвитию в культурной среде.

Концепция И. С. Якиманской базируется на субъектно-личностном подходе, согласно которому цель образования заключается в раскрытии уникальности каждого обучающегося через самостоятельную и значимую для него учебную деятельность. Особое внимание уделяется работе с субъектным опытом обучающихся и выработке ими собственного способа учебной работы, который отражает индивидуальную избирательность [1, с. 45].

На наш взгляд, эти подходы представляют собой различные, но взаимодополняющие методологические основы реализации личностно-ориентированного подхода в образовании и могут быть эффективно использованы в обучении иностранному языку: *сituационный* – ориентирован на создание личностно-утверждающих педагогических ситуаций; *культурологический* – основан на взаимодействии образования и культуры как фактора развития личности; *субъектно-личностный* – направлен на раскрытие индивидуальности обучающегося через самостоятельную учебную деятельность. В целом, личностно-ориентированный подход в современном образовании способствует формированию полноценной, ответственной и творческой личности, готовой к саморазвитию и профессиональному становлению.

Одной из ключевых категорий, раскрывающих сущность личностно-ориентированного образования, является содержание образования. В структуре личностно-ориентированного подхода оно выполняет функцию системообразующего элемента, обеспечивающего целостность и согласованность педагогического процесса.

Методологической основой разработки содержания личностно-ориентированного образования в высшей школе служит ориентация на цели всестороннего развития личности студента как субъекта познания, профессиональной деятельности и культурного развития и должно соответствовать следующим основным критериям:

- соответствие требованиям общества и уровня развития науки и техники, т. е. отражать современные тенденции развития науки, технологий и профессиональной практики, обеспечивая тем самым выполнение социального заказа и подготовку конкурентоспособных специалистов;

- формирование личностной ценности образования [2, с. 8]. Для студента содержание обучения должно выступать не только как инструмент овладения профессиональными компетенциями, но и как средство его личностного развития, самопознания и самообразования, позволяя ему быть социально адаптированным и более мобильным на рынке труда [3, с. 16].

Таким образом, содержание личностно-ориентированного образования в вузе представляет собой динамическую систему знаний, умений и ценностных ориентаций, направленную на развитие личности студента, формирование его профессиональной идентичности.

Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку предполагает построение образовательного процесса, ориентированного на индивидуальные особенности, интересы, потребности и профессиональные цели обучающихся. В контексте подготовки студентов-юристов главной задачей такого обучения становится не только формирование языковой компетенции, но и развитие личности будущего специалиста

через активное использование иностранного языка как средства профессиональной коммуникации и саморазвития. В отличие от традиционных моделей преподавания, где акцент делается на усвоении грамматических структур и лексики, личностно-ориентированный подход направлен на формирование у студентов способности к самостоятельной, продуктивной речевой деятельности в профессионально значимых ситуациях. Образовательный процесс строится таким образом, чтобы обеспечить не просто овладение языковыми средствами, но и развитие навыков рефлексии, самопознания и самореализации в рамках будущей профессиональной деятельности. Движущими силами обучения в данном случае выступают внутренняя мотивация [4, с. 20] студентов и их осознанное стремление к профессиональному и личностному развитию, поскольку изучаемый материал воспринимается как социально и профессионально значимый, а также связан с реальными задачами юридической практики.

Мы солидарны с выводами Н. Н. Васильевой [5, с. 188], согласно которым в структуре личностно-ориентированного обучения иностранному языку студентов-юристов ключевое значение имеют такие компоненты, как внутренняя мотивация обучающихся, «плавное течение» образовательного процесса, обеспечивающее баланс между педагогическими целями и личностной самореализацией, а также межкультурность как основы профессионального взаимодействия в поликультурной среде.

Межкультурная направленность обучения имеет особое значение. Следовательно, содержание обучения иностранному языку в рамках личностно-ориентированного подхода должно быть насыщено культурно значимыми и правово-ориентированными смыслами для обеспечения языковой, культурной и профессиональной подготовки будущих юристов. Такой подход создает условия для включения студентов в «диалог культур», способствует интересу к правовой традиции своей страны и развитию уважения к правовым системам и культурным особенностям стран изучаемого языка.

Анализ теоретических основ и практик реализации личностно-ориентированного подхода позволяет сделать вывод о том, что в обучении иностранному языку студентов-юристов данный подход представляет собой педагогическую модель, ориентированную на гармоничное развитие личности обучающегося, формирование и развитие у него межкультурной компетенции, а также становление как субъекта профессиональной и образовательной деятельности.

Осуществление личностно-ориентированного подхода предполагает опору на ключевые принципы, которые обеспечивают целостность и эффективность образовательного процесса:

1) *уважение к личности*. Образовательная практика строится с учетом индивидуальных особенностей студента, его ценностных ориентаций, интересов и жизненного опыта;

2) *субъектность обучения*. Студент рассматривается не как пассивный объект воздействия, а как активный субъект образовательной деятельности. Его мнение, выбор и действия становятся важными элементами учебного процесса;

3) *рефлексия*. Одним из важных результатов обучения является развитие рефлексивных навыков – способности анализировать свои действия, мысли, эмоции, осознавать мотивы своего поведения и принимать более осмысленные решения;

4) *выбор и свобода*. Предоставление студентам возможности выбирать темы для изучения, формы работы, способы самовыражения и взаимодействия способствует росту внутренней мотивации и ответственности за результаты обучения;

5) *поддержка и доверие*. Создание комфортной образовательной среды [6], основанной на доверии между преподавателем и студентами, обеспечивает психологический комфорт и готовность к открытому диалогу и сотрудничеству.

Следовательно, личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку студентов-юристов направлен на раскрытие потенциала личности обучающегося, развитие его профессиональной и коммуникативной компетентности, а также формирование навыков самостоятельной и рефлексивной деятельности.

Применение личностно-ориентированного подхода на занятиях английского языка у студентов-юристов предполагает использование разнообразных форм и методов обучения, направленных на развитие как языковой, так и профессиональной компетенции.

Моделирование профессиональных ситуаций таких, как организация ролевых игр (например, судебные заседания, деловые переговоры, консультации клиентов), проведение дебатов, в том числе с выбором темы самими студентами (например, “*Should capital punishment be abolished?*”). Цель таких заданий – создание личностно-утверждающей педагогической ситуации, в которой студент может проявить себя как личность и будущий профессионал (на основе ситуационного подхода).

Работа с аутентичными текстами англоязычных стран: чтение и анализ законов, статей на английском языке. Создание групповых или индивидуальных мини-проектов (например, “*Legal Culture in the UK*”, “*Human Rights Protection in Different Countries*” и т. п.). Проведение сравнительного анализа правовой системы *Common Law* и *Civil Law* и др. Целью является сформировать «человека культуры» через развитие межкультурной компетенции (на основе культурологического подхода).

Поощрение самостоятельных исследовательских работ на юридическую тематику на английском языке через проведение мини конференций, круглых столов. Дифференциация домашнего задания: написание эссе, подготовка презентации, создание видео, ведения дневника наблюдений и др. Цель – раскрытие уникальности каждого обучающегося через самостоятельную учебную деятельность (субъектно-личностный подход).

Такие задания и форматы занятий позволяют учитывать основные принципы личностно-ориентированного подхода: предусматривать уровень подготовки, интересы, стиль мышления каждого студента (уважение к личности); предоставлять возможность быть активным субъектом учебного процесса (субъектность обучения); включать задания на самоанализ и оценку собственной деятельности (рефлексия); представлять право выбора тем, форм работы, способа выражения мысли (выбор и свобода); создавать комфортную среду обучения (поддержка и доверие).

Таким образом, применение личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку студентов-юристов позволяет повысить мотивацию и внутреннюю вовлеченность обучающихся, развить профессиональную и языковую компетентность, формировать межкультурную грамотность, способствовать становлению студента как самостоятельной ответственной личности и будущего специалиста.

Список использованной литературы

1. Гульянц, С. М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций / С. М. Гульянц // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 2. – С. 40–52.
2. Практика личностно-ориентированного образования : учеб. пособие / И. А. Талышева, Х. Р. Пегова. – Елабуга, 2020. – 126 с.
3. Сергеева, Н. Н. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования: монография / Н. Н. Сергеева, Г. В. Походзей. – Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т. 2014. – 214 с.
4. Габай, Т. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / Т. В. Габай. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
5. Васильева, Н. Н. Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Васильева Наталья Николаевна ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2000. – 240 л.
6. Семенова, Э. В. Комфортная среда обучения – залог повышения мотивации обучающихся / Э. В. Семенова, И. Ю. Ессина // Междунар. науч.-исслед. журнал. – 2022. – № 12 (126). – URL: <https://research-journal.org/archive/12-126-2022-december/10.23670/IRJ.2022.126.86> (дата обращения: 16.07.2025).

*Н. С. Сибирко, Ю. А. Черноусова
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГОЛОСОВЫХ ПОМОЩНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ

Основной целью данной статьи является описание таких преимуществ использования голосовых помощников при обучении англоязычной бизнес-коммуникации, как улучшение произношения и развитие беглости речи, изучение профессионально-ориентированной терминологии, совершенствование навыков аудирования, симуляция бизнес-ситуаций, создание аутентичной среды и т. д. Новизна исследования заключается в перечислении конкретных примеров использования голосовых помощников в учебном образовательном пространстве. Результаты данной статьи могут быть использованы преподавателями делового английского языка в своей профессиональной деятельности.

В эпоху цифровизации образовательного процесса и глобализации современного бизнеса особую актуальность при обучении бизнес-коммуникации приобретают голосовые помощники (интеллектуальные персональные ассистенты, виртуальные ассистенты) – «встроенные в мобильные устройства программные компоненты, которые способны распознавать и синтезировать речь, обрабатывать запросы, работать с контекстом, вести беседу и т. д.» [1, с. 143]. Одними из самых известных являются Siri, Google Assistant, Alexa, ELSA, Алиса [2]. Полагаем, что активное использование голосовых помощников на занятиях по деловому английскому языку способствует развитию инновационности, интерактивности, персонализированности, геймификации [3] языкового обучения.

Не вызывает сомнений тот факт, что голосовые помощники эффективны и обладают рядом преимуществ:

– улучшают произношение и способствуют развитию беглости речи. Благодаря голосовым помощникам студенты могут практиковаться в произношении бизнес-клише, получать мгновенную обратную связь, корректировать свой акцент. Повторение деловой лексики улучшает практику и бегłość речи, помогая при этом освоить устный и письменный деловой текст, что является важным для бизнес-коммуникации, в которой основную роль играет четкость и уверенность речи;

– изучение профессионально-ориентированной терминологии: голосовые помощники выступают в роли интерактивного словаря с доступом к определениям, синонимам и контекстуальным примерам из сферы бизнеса. Они помогают разобраться в деталях различных профессиональных областей, а также объяснить грамматические правила. Голосовые помощники можно использовать для создания игр или квизов на знание грамматики и лексики английского языка;

– совершенствование навыков аудирования: прослушивание лекций, деловых переговоров или презентаций на английском языке посредством голосовых помощников позволяет студентам тренировать навыки восприятия на слух и знакомиться с современными трендами в мире бизнеса. Кроме того, голосовые помощники могут воспроизводить отрывки текста с необходимой скоростью, медленнее или при необходимости повторять их;

– симуляция бизнес-ситуаций: голосовые помощники можно запрограммировать для моделирования деловых сценариев, подобных переговорам, телефонным разговорам, собеседованиям, презентациям. Все это позволяет студентам попрактиковаться в различных коммуникативных контекстах по своей будущей работе. Кроме того, голосовые помощники могут предложить индивидуальную учебную программу для каждого студента;

– доступ и обучение в любом месте и в любое время: голосовые помощники всегда рядом – в телефоне, на планшете, ноутбуке или умной колонке, что дает возможность учиться в удобное для студентов время и в любом месте, создавая продуктивное обучение даже во время коротких перерывов;

– создание аутентичной среды обучения: голосовые помощники способствуют созданию такой среды обучения, в которой студенты практикуют англоязычную бизнес-коммуникацию в ситуациях, имитирующих реальное общение. Подобными примерами служат заказ еды, получение информации о достопримечательностях, расписания транспорта и т. д.

А теперь рассмотрим эффективные примеры использования голосовых помощников на занятиях по англоязычной бизнес-коммуникации:

1) перевод и поиск информации – студенты используют голосовые помощники для моментального перевода документов и бизнес-переписки, а также для поиска информации о современных трендах, рынках, компаниях;

2) аудирование – студенты слушают аудиокниги, новости или подкасты на английском языке посредством голосовых помощников и отвечают на их вопросы;

3) запоминание новых слов – голосовые помощники повторяют для студентов новые списки слов и фраз, чтобы улучшить их запоминание;

4) практика произношения – студенты повторяют слова и фразы за преподавателем с использованием голосовых помощников для проверки произношения;

5) творческие задания – студенты создают собственные тексты на английском языке, используя голосовые помощники для записи и воспроизведения.

Подводя итог, подчеркнем, что голосовые помощники предлагают множество возможностей для обогащения занятий по англоязычной бизнес-коммуникации и повышения эффективности изучения иностранного языка. Они делают процесс обучения более персонализированным, интерактивным и увлекательным, предлагая студентам развивать их языковые навыки и достигать превосходных результатов [4]. Внедрение голосовых помощников в учебный процесс также требует от преподавателей приспособления новых методов технологий, которые впоследствии принесут значимые результаты.

Будущее бизнес-образования – за технологиями, которые позволяют учиться по новому, в удобном для студентов темпе, формате и месте. Дальнейшее развитие искусственного интеллекта и голосовых технологий будет только расширять возможности использования голосовых помощников в образовании, предлагая новые горизонты для эффективного изучения английского языка.

Список использованной литературы

1. Нефёдов, И. В. Лингводидактический потенциал голосовых помощников при обучении РКИ и английскому языку / И. В. Нефёдов, Е. В. Огрызко // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. – 2023. – № 16. – С. 143–149.

2. Dhivya, D. S. ELSA as an Education4.0 Tool for Learning Business English Communication / D. S. Dhivya, A. Hariharasudan, W. Ragmoun, A. A. Alfallah // Sustainability. – 2023. – № 15 (3809). – URL: https://www.researchgate.net/publication/368681105_ELSA_as_an_Education_40_Tool_for_Learning_Business_English_Communication (date of access: 28.08.2025).

3. Сибирко, Н. С. Современные технологии в методике обучения иностранным языкам / Н. С. Сибирко, Ю. А. Черноусова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XIV Междунар. науч. конф., 25 окт. 2024 г., г. Гомель / Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол.: Е. В. Сажина (отв. ред.) [и др.]. – Гомель, 2024. – С.153–156.

4. Демиденко, С. О. Технология «голосовой помощник» в обучении иностранным языкам / С. О. Демиденко // Актуальные проблемы лингвистики: взгляд молодых исследователей : сб. науч. ст. / Челяб. гос. ун-т ; редкол.: Г. Р. Власян, М. А. Самкова. – Челябинск, 2025. – С. 66–73.

УДК 378

Yu. Bulash
(Belarusian State Economic University, Minsk)

DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS: A PRACTICAL CASE

The article reflects on why the development of critical thinking skills is of paramount importance in the modern English language classroom. The author sheds light on what place critical thinking skills take in the examination assessment of university students majoring in English and business communications. The author proposes a formula of incorporating these skills in the curriculum of junior university students and explains the effectiveness of activities aimed at honing critical thinking skills.

Ю. М. Булаш
(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: ПРИМЕР ИЗ ПРАКТИКИ

Автор статьи рассуждает о причинах важности развития навыков критического мышления на занятиях по английскому языку. Рассматривается значение, уделяемое оцениванию данных навыков на экзамене по английскому языку как основному предмету специальности. Автор предлагает способ включения данных навыков в курс обучения студентов младших курсов и объясняет эффективность видов деятельности, направленных на развитие навыков критического мышления.

Critical thinking skills should be an integral part of university instruction, and the English language classroom is not an exception, especially in contexts where English is a university major. Students need the aforementioned skills ‘to perform in academic and professional arenas’ [1, p. 43], to be ready to succeed in the future [2].

J. Dewey states that it is necessary ‘to direct pupils’ oral and written speech, used primarily for practical and social ends, so that gradually it shall become a conscious tool of conveying knowledge and assisting thought’ [3, p. 179].

Critical thinking skills are developed by means of higher-order thinking processes, namely analysis, synthesis, and evaluation [4]. High-level thinking abilities must be empowered with (corresponding) learning models [5, p. 530].

Teachers can help students hone their critical thinking skills by providing quite challenging tasks involving cooperation and creativity and making sure that these tasks are completed in supportive environments [1, p. 43]. Examples of such tasks can be giving opinions, providing supporting evidence, debating ideas, etc. [2].

In our case, at the Faculty of International Business Communications, students’ ability to think critically is assessed at the end-of-the-fourth-term examination in the second year. The students read a business-related text, summarize it and answer a set of critical thinking questions connected with the main theme of the text. The complexity of this task is in its three-fold nature. Firstly, the students need to be able to express their own opinion (not just retell the content of the text), thus they demonstrate their ability of grasping the main ideas of

the text, analyzing them and evaluating their worth. Secondly, the students are to refer to the information from the business-related texts they read and discussed in the classroom – not by retelling, but by using this information as a basis for defining; characterizing; classifying; comparing and contrasting; illustrating their opinion; showing cause and effect (depending on the critical thinking questions they are asked during the examination). Thirdly, the students should make the right decision which target Business English language from their wordlist would be appropriate to utilize to get their message across effectively to the examiner.

This choice of the examination task is not accidental: the students majoring in international business communications must possess a solid command of the English language which they can use in the professional setting: while reading, summarizing, and evaluating texts of various genres and purposes; listening to their interlocutor, analyzing their message and responding to it effectively; being an articulate speaker; negotiating; creating high demand products and services.

That said, we appreciate that without consistent incorporation in the curriculum of tasks aimed at developing students' critical thinking skills the students will not succeed at demonstrating a strong command of these skills either at the examination or later in their careers.

With a view to assisting the students in comprehensive honing the mentioned skills, a curriculum was developed which, among other subjects, incorporates two aspects one of the main aims of which is to foster the students' improving their critical thinking skills. These two aspects are Business English and Academic Writing / Reading. Let us consider in what way each of these aspects helps the students develop their critical thinking skills.

The Business English aspect enables the students to get accustomed to dissecting business-related texts in terms of discovering the target language on their own and answering the content questions (surface level) and in-depth questions, where students read in-between the lines. This is where critical thinking skills are developed. The teacher's role at the stage of in-depth questions is to provide the students with some thinking and preparation time. The students are asked to analyze / compare / contrast / evaluate / create / reflect and think what they will say, how they will structure their answer, and what target language they will use.

In addition, during some Business English lessons, especially at the end of a unit, the teacher delivers a task-based lesson during which the students go from fluency (solving a task) to accuracy (solving the same task, but using better linguistic means). Task-based learning promotes the students' independence and allows them to solve problems using critical thinking.

Also, on a regular basis, the teacher arranges mock examinations, where the students are put in pairs, where one in the pair is the examiner and the other one is the student; the student performs a critical thinking task given by the examiner, who takes notes of the answer according to the following criteria: speaking time (should not exceed 2 minutes), own ideas, references to the classroom texts, answer structure (introduction, main body, conclusion, discourse markers), target language. The students are given a lot of autonomy during the mock examination, which contributes to their sense of responsibility and further improves their independent thinking and evaluating.

The Academic Writing / Reading aspect focuses on developing the students' understanding of what a text is, its coherence and cohesion elements; on teaching the students to see the rhetorical patterns of a text and to create texts of various rhetorical patterns leaning on what the students' communication purpose is; on summarizing and paraphrasing skills – all of which are vital components of the end-of-term examination critical thinking questions task.

In order to teach the students the mentioned skills, various critical thinking tasks are employed. When asked to differentiate one rhetorical pattern from the other one, the students should explain their answers, show the flow of the text, and create (in any way) the plan of the text logic.

After writing their own texts, the students do peer review by answering guided discovery questions, forming and voicing a comprehensive evaluation of the other student's

text, supporting their evaluation with evidence. The students are encouraged to ask each other questions and to debate on their evaluation, which makes them independent and thoughtful participants of the peer review.

The students also engage in a collaborative essay writing project, during which each of them has a role (a coordinator, a researcher, an idea shaper, an idea evaluator, a language enthusiast, a writer); they write an essay in a team; later they review and comment on the other team's essay. This project has proven to be conducive to students' being involved in higher-order thinking processes.

Summarizing is taught within the framework of guided discovery, where step by step the students go from close reading a text to producing their summaries of it and later analyzing own summaries against the summaries of two other students, from the standpoint of the good points and points to improve. The product of this analysis is the creation of a list of recommendations for oneself on how to write a better summary next time.

As can be seen, all of the Academic Writing / Reading tasks are aimed at providing the students with an ability to be autonomous thinkers and creators. Every Business English lesson and Academic Writing / Reading lesson the students are presented with higher-order thinking skills activities, which make the lessons more engaging, promote the students' independent thinking and contribute to their future success as professionals in their sphere.

References

1. Carter, A. Developing critical thinking skills in the ESL classroom A. Carter. – URL: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2020/11/Carter-1.pdf (date of access: 04.07.2025).
2. Critical Thinking Activities for ESL Students. – URL: https://tesoladvantage.com/critical-thinking-activities-for-esl-students/#:~:text=Critical%20thinking%20skills%20are%20fundamental,compromising%20and%20coming%20to%20conclusions (date of access: 04.07.2025).
3. Dewey, J. How we think / J. Dewey. – Boston : D. C. Heath & Co. Publishers, 1910. – 228 p.
4. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals / B. S. Bloom. – New York : David McKay Co. Inc., 1956. – 207 p.
5. Noris, M. Analysis of Students' Critical Thinking Ability Profile Using HOTS-based questions / M. Noris, M. Jannah, M. Suyitno, S. U. Rizal // Journal Penelitian Pendidikan IPA, Journal of Research in Science Education. – 2024. – Vol. 10. – Issue 2. – P. 530–538.

УДК 681.518(04)

E. M. Kandaeva

(Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, Kazan)

GAMIFICATION AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO LEARN ENGLISH

The article discusses the problem of increasing motivation to learn English among secondary school students through the use of gamification. The advantages of the game approach, its impact on the motivation of students and the effectiveness of learning the material are analyzed.

E. M. Кандаева

(Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова, Казань)

В статье рассматривается проблема повышения мотивации к изучению английского языка у учащихся средних школ посредством использования геймификации. Анализируются преимущества игрового подхода, его влияние на мотивацию учащихся и эффективность усвоения материала.

In modern conditions of globalization and digitalization, education is undergoing significant changes. Gamification is becoming one of the promising tools for improving the effectiveness of the educational process, especially in elementary schools. Gamification is the application of game mechanics in non-game contexts in order to increase the engagement and motivation of participants. This is an innovative approach that allows you to use game elements to achieve educational goals.

The main components of gamification are a system of points and awards, achievement levels and progress, a competitive element, visual elements, and a storyline. Let's take a closer look at each component. Points and rewards system – accumulation of points, medals, badges for completing tasks. For example, points for each completed exercise, bonuses for regular classes, prizes for special achievements.

The system of points and awards is a complex motivation mechanism based on the accumulation of achievements in the process of learning a language [1, p. 43]. The points and awards system can be effectively integrated into both traditional teaching methods and digital platforms for learning English, which makes the learning process more exciting and productive. Achievement levels and progress are a gradual increase in difficulty and a transition to new stages. The level system in English language learning is a structured approach to language acquisition, where each level is characterized by certain skills and competencies [2, p. 77]. This system of levels and progress allows teachers to ensure consistent learning of the material, track students' achievements, maintain motivation to learn and adapt the program to the needs of students.

As for competitions and ratings, the competitive element in language teaching stimulates motivation and increases the efficiency of learning the material. The main forms of competitive mechanics include leaderboards, team competitions, individual challenges, and group competitions. The rating system in English lessons can include the following indicators:

- points scored for correct answers;
- the speed of completing tasks;
- the number of exercises performed;
- the quality of pronunciation;
- activity in the classroom.

The formats of team games include grammar brain-ring, KVN in English, translation relay races, quests with language tasks, debates in English. As individual challenges, it is appropriate to use a grammar marathon – performing a series of exercises, a vocabulary challenge – memorizing a certain number of words, a phonetic contest – improving pronunciation, a writing demarche – writing a certain number of texts, speech intensive – conducting dialogues and monologues on given topics [3, p. 202].

The storyline is the creation of a fascinating story in which learning takes place. In the modern world, this approach is called “storytelling”. In other words, storytelling is a method of learning through the creation of fascinating stories, which helps to make the process of learning a language more effective and memorable. Using the storyline in English language teaching allows you to create an exciting educational environment where students not only learn the language, but also become active participants in exciting adventures. This approach promotes deeper learning of the material and the development of language skills in the context of real situations.

Visual elements – avatars, animations, colorful interfaces, etc. Visualization plays a key role in the process of language acquisition, as 80 % of information is perceived by humans through vision. Properly selected visual elements increase the effectiveness of learning and motivation of students.

The main advantages of gamification in learning English include:

- increasing motivation (creating a positive emotional atmosphere, stimulating internal motivation, forming a sustained interest in learning a language);
- improvement of material assimilation (active involvement of students in the learning process, practical application of language skills, consolidation of material through game mechanics);
- development of communication skills (development of conversational practice, improvement of pronunciation, development of listening skills) [3, p. 197].

As for the practical application of gamification in learning English, it can be various gaming platforms, mobile applications and classroom-based practice. It should be noted that the gaming environment contributes to reducing the language barrier, reducing anxiety, forming a positive attitude towards mistakes, and developing creative thinking.

Research shows that the use of gamification increases student engagement by 45-60 %, the speed of learning material by 30-40 %, and also improves the quality of grammar acquisition by 25 % and contributes to more effective vocabulary memorization.

The use of gamification in the process of learning English by elementary school students demonstrates high effectiveness in increasing motivation and engagement. It is recommended to use an integrated approach to the implementation of game mechanics, taking into account the age characteristics of students.

Further research on language gamification can be aimed at integrating artificial intelligence, developing personalized gaming solutions, and creating adaptive educational platforms that take into account the individual characteristics of students and their level of motivation.

References

1. Orlova, O. V. Gamification as a way of organizing learning / O. V. Orlova, V. N. Titova // TSPU Bulletin. – 2015. – № 9 (162). – P. 60–64.
2. Ermolaeva, M. G. Game in the educational process: a methodological guide / M. G. Ermolaeva. – 2nd ed., supplement. – St. Petersburg : SPb APPO, 2005. – 112 p.
3. Wawer, M. Gamification in academic education – possibilities and limitations of its utilization in the students education / M. Wawer // Edukacja – Technika – Informatyka. – 2016. – № 2. – P. 197–205.

УДК 372.881.111.1

L. T. Maharramova
(Azerbaijan University of Languages, Baku)

THE USE OF A COMMUNICATIVE APPROACH TO LANGUAGE LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF RECEPTIVE SKILLS

This article discusses ways to apply a communicative approach to language learning in the development of receptive skills. Applying this method to receptive learning skills creates conditions for students to use English more effectively in real life. The use of technological tools increases students' interest in language classes. Our results show that the role of the communicative approach in the development of receptive skills even surpasses the role of the traditional method.

Л. Т. Магеррамова
(Азербайджанский университет языков, Баку)

ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ В РАЗВИТИИ РЕЦЕПТИВНЫХ НАВЫКОВ

В данной статье рассматриваются способы применения коммуникативного подхода к обучению языку в развитии рецептивных навыков. Применение этого метода к рецептивным навыкам обучения создает условия для более эффективного использования английского языка студентами в реальной жизни. Использование технологических инструментов повышает интерес студентов к занятиям по языку. Полученные нами результаты показывают, что роль коммуникативного подхода в развитии рецептивных навыков даже превосходит роль традиционного метода.

The most effective method of teaching foreign languages is currently considered to be the communicative method. A characteristic feature of this method is that a foreign language should be taught not only as a subject, but also as a means of communication.

Language skills are divided into two groups: productive and receptive: the former includes speaking and writing, the latter includes listening and reading. Receptive skills ensure that English language learners are ready to respond by listening, understanding, and analyzing the information being conveyed. Our experience in schools and universities shows that the proper use of writing and speaking skills without developing receptive skills is ineffective.

The main idea of this article is to analyze ways of developing listening and reading skills based on the communicative method, practical application of this method and obtaining effective results by studying ways of applying the communicative method to receptive skills. This topic is relevant for teachers studying and teaching languages [1]. Communicative language learning (CLT) became one of the most widespread approaches in the world in the 1970s. The main purpose of this method is not only to learn grammar rules, but also to teach students how to apply these rules in real-life situations. The famous methodologist Dell Himes (1972) in his book "Communicative Competence" showed that the communicative approach takes into account not only the structural, but also the social and contextual functions of language [2].

1. First, let us talk about the types of receptive skills and their importance in the speech process. Receptive skills relate to reading and listening skills. When learning English, we begin to use it by acquiring and understanding these skills at the first stage.

2. Reading skills expand students' vocabulary and introduce them to the correct writing style in English. The basis of effective communication is a complete understanding of this skill.

3. There are two types of reading competence: intensive and extensive reading.

4. Intensive reading requires reading, analysis, and deep understanding of the text. The text is analyzed, every word, phrase, or sentence is analyzed. Depending on the assignment conditions, the text analyzes grammatical rules, vocabulary, meaning, or context. For example, students are given a short story and assignments are made based on it:

- to find a synonym for a word in the text;
- to find the antonym of the word in the text;
- to select and compare grammar rules from the text;
- to select negative sentences from the text and write information about their construction and so on.

Intensive reading texts can be read in the classroom in three ways:

1. The teacher reads the text aloud, and the students follow the fragment they read.
2. Each student takes turns reading aloud a sentence or paragraph from the text.
3. Students read the text to themselves and try to understand it [3, p. 135].

The main point of extensive reading is to understand the general meaning of the text. The main goal here is not to instill reading skills, but to instill in students a love of reading. In addition, it increases the speed of reading and the level of understanding of meaning from context, even if they do not know a single word in the text, and the ability to use what they read orally. In addition to thematic materials, novels, short stories, fiction, newspapers and magazines, as well as online reading materials are used here.

Let us do a comparative analysis of intensive and extensive reading (Table 1).

Table 1 – A comparative analysis of intensive and extensive reading

Intensive reading	Extensive reading
The purpose of intensive reading is a detailed understanding and analysis of the grammatical and lexical composition of the text	Understanding the general meaning, reading for pleasure
The texts are short and complex	The volume of texts is long and simple
Using tasks such as explaining words and sentence structure	Using shared content tasks
The pace of reading is slow, the text is analyzed and analyzed	Reading becomes fast and fluent
Textbooks, homework without intensive reading	Independent materials

Listening is one of the skills that contribute to perception. During intensive listening, the student analyzes the material, concentrating on the necessary details. The best way to understand a text by ear is to listen to it repeatedly. The goal is to improve listening and comprehension skills, as well as develop listening accuracy. Intensive listening usually involves analyzing short audio and video fragments of texts for listening in textbooks, filling in gaps, and completing assignments based on the assignment [4, p. 260].

Extensive listening is a free listening process used to develop students' fluent listening skills. The goal is to listen and understand the main content of the text. They listen to podcasts, movies, songs, audiobooks, etc. in English outside of class. There is no dependence on time and place. This method improves listening and comprehension, and adapts speech to audible expressions.

We can develop listening and reading skills in various ways using the communicative method [5].

1. Building a lesson based on reading and listening using interactive exercises. The use of role-playing games, problem solving, reading and listening to text, exchanging ideas about the main idea of the text, discussions and debates in the classroom increases students' ability to use both skills in the communicative field.

2. The organization of group and pair work strengthens the cooperative activity of students. Working in a group, students communicate with each other, as well as use listening and reading skills both actively and passively.

3. Authentic materials such as videos, news sites and channels, dialogues with foreign friends, films, etc., also contribute to the development of receptive skills.

All these and other communication-oriented methods contribute to the development of receptive language skills.

Although the use of communication-oriented methods in the development of language skills gives positive results, sometimes we may encounter certain difficulties [6].

Thus, some teachers still do not have the high level of language skills and methodological knowledge required by the communicative method. They still teach using the grammar-translation method. Therefore, the teacher needs to constantly improve his knowledge and skills by participating in various seminars and trainings [7].

The communicative teaching method requires the use of technological tools and authentic materials in the lesson. Unfortunately, however, there is a shortage of resources in some schools and universities.

As the name suggests, the lesson conducted using this method should be interactive. The lesson is organized according to the “student↔student, teacher↔student” scheme. However, some students, even knowing the material, either hesitate to speak or do not speak because they consider the mistake shameful. Therefore, such students prefer the grammatical and translational method. For successful language lessons, the teacher must approach each student individually and be able to assess the level of language proficiency and knowledge of each. Classes based on oral speech can demotivate students who speak poorly. To solve this problem, the number of students in the class should be small, and the teacher should approach each student individually and prepare assignments in accordance with his knowledge.

Based on our conclusion, we can say that the communicative method increases the motivation of students and allows them to develop each competence in parallel.

References

1. Ismayilova, D. A. Teaching English as a foreign language / D. A. Ismayilova. – Baku : Mütərcim, 2011. – 316 p.
2. Dell, H. On communicative competence / H. Dell // In Sociolinguistic / B. J. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin Book, 1972. – 18. – P. 269–281.
3. Ur, P. A Course in English Language Teaching / P. Ur. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 309 p.
4. Jeremy, H. The Practice of English Language Teaching / H. Jeremy. – England : Pearson Longman, 2015. – 286 p.
5. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. An introduction / W. Littlewood. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
6. Гусейнзаде, Г. Д. Лингводидактический анализ речевой коммуникации на английском языке : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Гусейнзаде Гусейн Джамал оглы ; Азербайдж. гос. ун-т. – Мн., 2004. – 461 л.
7. Щерба, Л.М. Преподавание иностранного языка в школе. Общие вопросы методики / Л. М. Щерба. – М., 1974. – 160 с.

УДК 372.881.111.1

*E. N. Rafiyeva
(Azerbaijan University of Architecture and Construction, Baku)*

COMMUNICATION STRATEGIES USED TO INSTILL MULTICULTURAL VALUES IN STUDENTS IN ENGLISH CLASSES

The article discusses the formation of multicultural values among students through various communication strategies. The article emphasizes that in the period of integration, when cultural values play an important role, students should be able to demonstrate a multicultural approach as one of their main goals in the language learning process. It is established that the training of personnel with intercultural competence emphasizes the important role of the communication process. Students' involvement in the process of learning a language in a multicultural environment is an important factor that enhances the quality of learning.

Э. Н. Рафиева

(Азербайджанский университет архитектуры и строительства, Баку)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПРИВИТИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТАМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы формирования у студентов мультикультурных ценностей посредством различных коммуникативных стратегий. Подчеркивается, что в период интеграции, когда культурные ценности играют важную роль, студенты должны уметь демонстрировать мультикультурный подход как одну из своих главных целей в процессе изучения языка. Подготовка кадров с межкультурной компетентностью выдвигает на первый план значительную роль коммуникационного процесса. Вовлечение студентов в процесс изучения языка в поликультурной среде является важным фактором, повышающим качество обучения.

The analysis of the formation of multicultural values among students through communication in the process of studying a language ensures that they receive knowledge in a favorable learning environment. Communication strategies allow students to freely exchange ideas and opinions with each other. These strategies contribute to deep analysis and improvement of students' thinking in both verbal and non-verbal communication. In particular, the importance of strategic communication-based activities should be emphasized in order to develop the competence of multicultural thinking, or respect for cultural diversity, reflecting moral values. In this case, students have the opportunity to receive education in a more comfortable environment with equal opportunities.

The selection of activities in a foreign language aimed at the formation of multicultural values is carried out by considering certain issues. These include:

- religion and culture are taught on a mutually beneficial basis;
- the peculiarities of religious and ritual rituals are fixed;
- the differences between cultural and religious practices are explained;
- the limitations associated with the study of cultures are revealed [1, p. 349].

The latter provision itself requires solving certain problems. The presence of sharp cultural differences, monitoring of internal rules and norms of a society in which the native language is widespread, and their detailed analysis are priority issues in this matter. It is known that language cannot be taught separately from culture, but identifying restrictions in this matter is one of the important problems.

Teaching English using communication strategies is very important for students both in terms of language acquisition and cultural analysis. Various types of activities are carried out here, reflecting the relationship between culture and language. The following types of activities can be cited as examples:

1) **performances** – the presentation of fragments of performances reflecting the culture of native speakers, together with their friends, helps students to enter this environment directly;

2) **TV and radio games** – the programs presented on these resources can be used in the process of learning a language. An example is the game “20 questions”. In it, students prepare 20 questions and ask their friends;

3) **imitation and role-playing games** – it can be noted that students present certain events or read works in the form of role-playing games. In this case, students portray themselves and others;

4) **speech games** – an imaginary situation is created here, and students are invited to express their attitude towards it. For example, *You were invited to a banquet with the King and the Queen. Determine which ideas you will be voicing here, and prepare your speech* [2, p. 393].

Since such activities celebrate culture as well as language during training, students also acquire multicultural values in the learning process. Cultural education influences the inculcation of multicultural values and the formation of students' cultural competence. The authors analyzing cultural competence emphasize that in order to acquire the behavior, theoretical knowledge and skills of native speakers, it is necessary to communicate with foreigners representing different cultures [3, p. 117]. If we want to expand this idea further, we can add students' self-confidence, a sense of cultural humility, and a continuous learning process. Naturally, this process will affect the students' respect for each other and their attitude as equals.

Intercultural competence influences students' tolerance to cultural differences at various levels. The teachers' pedagogical approach to this process in English lessons is also very important. In order for all students to study together in the same environment, it is necessary to support them and express the right attitude to the mentioned ideas. In this case, students can express their opinions without hesitation and demonstrate a restrained approach to what they say.

Teaching foreign languages includes the study and analysis of life facts, real events and various cultural traditions, as well as theoretical knowledge. This process itself allows you to learn a language in a wide range and provides students with deeper knowledge. In particular, communication strategies chosen to instill multicultural values in students allow language learners to master the language comprehensively and gain in-depth knowledge.

An educational environment conducive to the development of students helps them to freely carry out activities and express the right attitude to various issues. The formation of a multicultural environment that supports students' free activity builds their self-confidence. Communication strategies that increase their activity in the language learning process ensure that students respect various behaviors. In this regard, the formation of cultural values among students in an educational environment based on communication strategies is considered effective in terms of acquiring high language skills.

References

1. Abduh, A. Strategies of Implementing Multicultural Education: Insights from Bilingual Educators / A. Abduh, A. Martin // Internation Journal of Language Education. – 2023. – Vol. 7. – № 2. – P. 343–353.
2. Harmer, J. The Practise of English Language Teaching / J. Harmer. – London : Pearson Education Limited, 2015. – 446 p.
3. Chaika, O. Intercultural Communication in Multicultural Education: Strategies, Challenges, and Opportunities / O. Chaika // International Journal of Philology. – 2024. – Vol. 15 (1). – P. 116–123.

УДК 372.881.1

*Zh. O. Salmanova
(Azerbaijan University of Languages, Baku)*

USING DIGITAL TASKS IN PLURALISTIC TEACHING OF VERBAL INTERACTIVITY (BASED ON THE MATERIAL OF TEACHING THE FRENCH LANGUAGE)

The article discusses the ways to use digital tasks in pluralistic verbal interactivity training. Digital technologies play an important role in the development of verbal, oral

speech skills and abilities. Digital tools (such as Wooclap, Padlet, Wordwall, etc.) provide students with the ability to think, speak, and react in interactive tasks, bringing personalized learning to the fore. At the same time, such assignments integrate language learning with the development of 21st century skills such as digital literacy, critical thinking, and communication skills. As a result, verbal interactivity is purposefully encouraged and a communicative, personality-oriented learning environment is formed.

Ж. О. Салманова

(Азербайджанский университет языков, Баку)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ЗАДАНИЙ В ПЛЮРАЛИСТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНТЕРАКТИВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ)

В статье рассматриваются способы использования цифровых заданий в плюралистическом обучении вербальной интерактивности. Цифровые технологии играют важную роль в развитии вербальных, устных речевых навыков и умений. Цифровые инструменты (например, Wooclap, Padlet, Wordwall и др.) предоставляют учащимся возможность думать, говорить и реагировать в интерактивных заданиях, что выводит персонализированное обучение на первый план. В то же время такие задания интегрируют изучение языка с развитием навыков XXI века – цифровой грамотности, критического мышления и коммуникативных навыков. В результате целенаправленно поощряется вербальная интерактивность и формируется коммуникативная, личностно-ориентированная учебная среда.

Nowadays, mutual communication in a multilingual and multicultural context is considered one of the main factors accelerating and developing the process of mastering a foreign language. This process gives a special impetus to the stage of development of oral speech communication in interactive situations in foreign language lessons. From this point of view, in the learning process, language learners' communication with other people in a communicative environment is characterized as an important stage both for them to gain new knowledge and for the formation of language skills.

Michel Candelier's book "La porte des langues" argues that the process of understanding through interactive means should be based on interpersonal relationships and intercultural dialogue [1]. Teaching verbal interaction in a multilingual and multicultural context is considered an integral part of modern education in developing a culture of discussion and debate among students. The goal is to bring learning about intercultural communication to the fore and build interpersonal relationships between students based on interactive activities. Talyante notes that interactivity depends on the quality and frequency of discussions and information exchange between students in the learning process [2]. That is, the student acts in the role of not only the one who learns, but also the one who teaches. The exchange of knowledge gained by students in the learning process creates conditions both for consolidating the acquired knowledge and for joint learning.

Experience shows that the use of a discursive form in the classroom depends on the choice of different types of interactive activities. Based on scientific research conducted both in the global education system and in our country, it can be said that the basis of interactive activities are dialogical communication, conversation clubs, debates and presentations-discussions on various topics in a foreign language. Naturally, it is considered advisable to organize this activity, first of all, in a form corresponding to the level of foreign language proficiency of students [3].

In modern foreign language teaching, digital technologies and artificial intelligence technologies are widely used to create effective educational materials, interactive virtual

learning environments, online presentations, interactive games, knowledge assessment methods, lexical and grammatical tasks. The use of digital technologies for teaching in the classroom helps to strengthen interaction between language learners, establish cooperation and promptly exchange information. Other advantages of websites in the learning process include their significant role in high-quality visualization of task types, effective preparation of review, music and audio materials, design, graphic, presentation and evaluation materials [4]. So, below are some examples of web applications that can be used in the process of learning a foreign language.

1. Padlet is a digital whiteboard that can be used effectively by both teachers and students. Students develop listening, speaking, reading and writing skills, and can also work on interactive tasks to consolidate lexical knowledge, for example, “*Le mur des mots*”, “*Carte mentale*”, “*Décrivez une image*”, “*Quiz collaboratif*”, “*Débat en ligne*”, “*Jeu de devinette*”, etc. In addition, students can exchange ideas on topics and assignments presented on the interactive whiteboard, leave feedback, collaborate in real time, and make corrections to each other’s texts if necessary.

2. Wordwall is a digital platform for creating interactive assignments. With this digital tool, teachers can create interactive French language tests and use them in lessons, for example: “*Questions d’apparition*”, “*Textes à trous*”, “*Cartes à jouer*”, “*Cartes aléatoires*” and etc. This digital tool helps create an interactive classroom environment that encourages active student participation in the learning process, making classroom activities more interesting and motivating.

3. Wooclap is a digital platform designed to enhance interactive learning and student engagement in the learning process. We present several examples of French language assignments illustrating the use of the Wooclap digital tool in language teaching, for example: “*Nuages de mots*”, “*Questionnaire à choix multiples*”, “*Vrai / Faux*”, “*Questions ouvertes*” “*Travail sur l’image*” and etc. Interactive tasks developed on the Wooclap platform develop not only students’ analytical and critical thinking, but also their oral skills.

Research shows that the benefits of digital assignments for students can be listed as follows:

- students’ digital skills are being formed and their technological literacy is being improved through the use of web-based tools;
- students are encouraged to collaborate, interact, share information, and communicate effectively;
- digital technologies contribute to the creation of original information and content, as well as develop creative thinking skills;
- preservation of learned information is ensured;
- focus on tasks and activities that increase students’ motivation to learn;
- helps teachers to conduct lessons in an interactive, lively, creative and engaging way;
- by creating an active and stimulating learning environment, digital assignments have a positive effect on the motivation of both students and teachers [5].

Thus, today students and teachers use digital learning tools in their daily lives to make language lessons more interactive. Digital assignments help students develop verbal communication skills, making them more free and motivated to communicate. Therefore, the use of digital learning tools is considered the most important prerequisite for the success of a new generation of students in the learning and teaching process.

References

1. Candelier, M. Januna Lingarum – La porte des langues : l’introduction de l’éveil aux langues dans curriculum / M. Candelier [et al.]. – Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2007. – 219 p.

2. Tagliante, C. La classe de langue FLE version e-book / C. Tagliante. – Paris : Clé International, 2016. – 279 p.
3. Salmanova, J. Təlim prosesində tətbiq olunan verbal interaktivliyin növləri / J. Salmanova // Azərbaycan Dillər Universiteti. – 2022. – № 1. – S. 82–86.
4. Ollivier, V. Le web 2.0 en classe de langue : Le web 2.0 en classe de langue / V. Ollivier, L. Puren. – Barcelona : CIPI, 2011. – 222 p.
5. Fitzpatrick, D. The AI Classroom: The Ultimate Guide to Artificial Intelligence in Education / D. Fitzpatrick, A. Fox, B. Weinstein. – Teacher Goals Publishing, LLC, 2023. – 386 p.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Бетяев М. А.</i> Песенный дискурс в современной лингвистике	3
<i>Ветошкина К. Н.</i> Поисковый структурно-семантический тип сторителлинга и его языковые характеристики	5
<i>Гаврилова Д. А.</i> Стим как новый жанр медиадискурса	8
<i>Гаджимурадова М. Г., Каширина Н. М., Коломиец Е. А.</i> «Дорожная карта» коллоквиализмов в сетевом дискурсе (на материале современного немецкого языка) .	10
<i>Гуль М. В., Матвеенко А. В.</i> Особенности синтаксиса слогана англоязычного рекламного текста (на материале слоганов автопроизводителей)	13
<i>Егиазарян А. Г., Сальникова Е. Г.</i> Биномиальные образования и смежные языковые феномены в английском языке	16
<i>Елистратова И. В.</i> Импликация в медиадискурсе (на примере немецкоязычного медиадискурса)	19
<i>Иванов А. Э., Хмельницкая Ю. В., Ажаронок Е. В.</i> Функционирование неоместоимений в современном английском языке (на материале художественных произведений).....	21
<i>Казакова С. Л.</i> Дихотомия выразительных средств языка и стилистических приёмов (на примере рассказов современной британской писательницы Т. Хэдли)..	25
<i>Кюргина А. В., Сажина Е. В.</i> Направления лингвистических и педагогических исследований, связанные с развитием биоэтических ценностей	28
<i>ЛЮ Пэн</i> Сопоставление употребляемых слов с пространственным значением «верх» в русском и английском языках	31
<i>Милетова Е. В.</i> Адресация и способы ее манифестиации в англоязычной религиозной проповеди	35
<i>Панасенко А. С., Трофимович Д. В.</i> Сравнительный анализ сфер-источников табуированной лексики в современном английском языке (на примере религии, расы и этнической принадлежности)	37
<i>Петракова Ю. И.</i> Ядерные лексические единицы как субстрат словаобразовательных процессов	40
<i>Раздуев А. В.</i> Аудиодескрипция, генерируемая при помощи ИИ, vs аудиодескрипция, создаваемая человеком.....	44
<i>Уриханян В. Х.</i> Тематический и тональный анализ прагматики франкоязычных заимствований в канадских СМИ	47
<i>Цыбина Т. А.</i> Функционирование библейских киноэпиграфов в англоязычных фильмах.....	50
<i>Чалова О. Н.</i> Типы отношений между позитивной и негативной оценкой в научном диалоге	53
<i>Чередникова Е. А.</i> Аугментация в современном немецком языке СМИ: модели словаобразования и особенности функционирования	55
<i>Golubeva M. A.</i> Stylistic features of the tourist discourse on the example of tourist sites in Kazan.....	59
<i>Huseynova H. M.</i> Cognitive features of emotion concept.....	63

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Амосова Н. В.</i> Передача национально-культурного колорита произведений Ф. А. Абрамова при переводе на немецкий язык	66
<i>Балабан А. И., Кондратьева Е. А.</i> Обучающий конкурс поэтического перевода “POESIS”: традиции и новаторство	69

Вихрова К. А. Функционально-образные особенности пейзажа в романе Дж. Гарднера «Никелевая гора»	72
Грицай Н. А., Кистрина Л. А., Устименко Е. Г. Преимущества и недостатки машинного перевода на примере сервиса Google переводчик	74
Гулиева И. Н. К вопросу об определении понятия «английскости» в современной национальной литературе (на примере произведений Джона Фаулза)	77
Дорех А. В., Копытко Н. В. Национально-культурные реалии в романе Э. Гилберт «Есть, молиться, любить»	80
Ермакова А. Я. Стилистический потенциал эпитетов и сравнений в научно-популярном тексте (на основе книги К. Кирни “Social anxiety and social phobia in youth”)	83
Ефименко А. Д. Приёмы обучения переводу безэквивалентной лексики при подготовке будущих переводчиков	86
Киреева А. А. К вопросу о дискурсе и переводе терминологической лексики нефтегазовой промышленности	89
Ключенович Т. П., Нагродская Е. Б. Лексико-стилистические особенности речевводных конструкций в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» ...	91
Коноплева Н. Н. Метрические традиции английского сонета в «Глэнморских сонетах» (Glanmore sonnets) Шеймуса Хини	96
Копытко Н. В. Жанровые признаки беллетризированной биографии в романе Дж. К. Оутса «Блондинка»	99
Ларькина А. А. Особенности передачи сленга современной российской молодежи на французский язык	103
Распутинко Е. К. Гротеск и смеховая культура в ранней драматургии А. Н. Толстого	107
Романюк М. В., Афанасьева А. Р. Тема брака в викторианском романе: жертвенность и крушение иллюзий	110
Самигуллина А. Р. Тактики перевода как способы реализации переводческих стратегий в кулинарном дискурсе	112
Стулов Ю. В. От Аристофана – к научной фантастике: роман Энтони Дорра «Птичий город за облаками»	114
Федорова М. А., Ушканова Д. В. Теоретические и практические аспекты перевода библейских фразеологизмов	118
Хасанов Р. Ш. К вопросу о преподавании перевода в языковой паре турецкий-русский	124
Ходинская М. В. Изучение жанрового своеобразия книги Акройда «Лондон. Биография» в русскоязычном литературоведении	128
WANG Shu The narrative of suffering and the identity reconstruction in Virginia Woolf's Mrs. Dalloway	130

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ

Бехтева Н. Н. Культурно-маркированные тексты в обучении китайскому языку русскоязычных студентов	134
Богославцева М. С., Миляева Л. И. Англоязычный офисный сленг: этимологический анализ	136
Валькова В. С. Методика включения страноведческого материала в обучение английскому языку	139
Каплун Р. Н. Суть языкового аспекта межкультурной коммуникации	142
Крат М. В. Семантическое обесцвечивание в цифровую эпоху: трансформация значений	143

Папка Н. В., Хегай А. Г. Биноминальные пары и их функции в немецком языке ...	147
Садовская Е. Ю. Генеалогия памяти: межпоколенческий диалог в журнальных статьях.....	149
Умарова Е. В., Захарова М. С. Лингвострановедческий и социокультурный аспекты в практике обучения иностранным языкам	152
Харитонова Е. Ю. Фразеологизмы как лингвострановедческие маркеры: интеграция в иноязычное образование	154
Чечетка В. И. Лингвострановедческий и социокультурный компоненты в практике обучения иностранным языкам	158
Tkacheva A. A. Stylistic features of gastronomic discourse on the example of cafes and restaurants in Kazan.....	161
Zheltova E. P., Marsheva N. V. Teaching intercultural communication through onomastics: a case study on the Bonch-Bruevich Technical University.....	165

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гелвановский Г. В. Комбинирование критериев CEFR и промптов для LLM в обучении академическому письму на английском: пилотное исследование	170
Гимазова Э. Н. Формирование иноязычных навыков говорения посредством использования аутентичных текстов у будущих юристов	172
Горская И. А. Дидактический потенциал мультимедийных технологий в контексте профессиональной подготовки учителя иностранного языка.....	175
Демьянова Ж. В. Интеграция цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку студентов технического вуза: на примере платформы LabXchange.....	177
Евдак А. Н. Особенности группового обучения иностранному языку пожилых людей	181
Исаева М. А. Синтезатор речи как средство совершенствования навыков процессуальной стороны иноязычного чтения	184
Козлан А. А. Диалогическое общение и его виды в процессе обучения русскому языку как иностранному	188
Копылова Н. А., Слепнева М. А. Цифровые ресурсы в обучении иностранному языку: взгляд студентов.....	191
Лопаткина И. А., Пивкина Н. Н. Использование чата DeepSeek при изучении английского языка в техническом вузе	194
Манагаров Р. В., Чубарь Е. А. Креативные приемы обучения чтению иноязычного текста студентов среднего профессионального образования.....	197
Пивкина Н. Н., Лопаткина И. А. Эффективность использования технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в техническом вузе	200
Прашкевич А. А. Моделирование лексического материала как инструментарий организации исследовательской деятельности обучающихся по предмету «Английский язык».....	203
Промоторова Е. Д. Использование современных цифровых инструментов в преодолении трудностей в процессе изучения персоязычными обучающимися русского глагола	206
Пузенко И. Н. Синергетический подход в образовательной деятельности при обучении иностранным языкам	209
Радион Т. П. Развитие навыков анализа и изложения технической информации на английском: практические методы и рекомендации	212
Семенова Э. В. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку: теоретические основы и практика реализации в юридическом вузе.....	216

Сибирко Н. С., Черноусова Ю. А. Использование голосовых помощников при обучении англоязычной бизнес-коммуникации.....	220
Bulash Yu. Developing students' critical thinking skills: a practical case	222
Kandaeva E. M. Gamification as a means of increasing motivation to learn English.....	224
Maharramova L. T. The use of a communicative approach to language learning in the development of receptive skills	226
Rafiyeva E. N. Communication strategies used to instill multicultural values in students in English classes.....	229
Salmanova Zh. O. Using digital tasks in pluralistic teaching of verbal interactivity (based on the material of teaching the French language)	231

Научное электронное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
XV Международной научной конференции

(Гомель, 24 октября 2025 года)

В авторской редакции

Подписано к использованию 01.12.2025.

Объем издания 4,54 МБ.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>